Lidil

Revue de linguistique et de didactique des langues

39 | 2009

Altérité et formation des enseignants

Plurilinguisme, cultures et identités : la construction du savoir-être chez l'enseignant

Encarnación Carrasco Perea et Enrica Piccardo

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/lidil/2735>

DOI : 10.4000/lidil.2735

ISSN : 1960-6052

Éditeur

UGA Éditions/Université Grenoble Alpes

Édition imprimée

Date de publication : 1 mai 2009

Pagination : 19-42

ISBN : 978-2-84310-139-7

ISSN : 1146-6480

Référence électronique

Encarnación Carrasco Perea et Enrica Piccardo, « Plurilinguisme, cultures et identités : la construction du savoir-être chez l'enseignant », *Lidil* [En ligne], 39 | 2009, mis en ligne le 01 décembre 2010, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/lidil/2735> ; DOI : 10.4000/lidil.2735

Plurilinguisme, cultures et identités : la construction du savoir-être chez l'enseignant

*Encarnación CARRASCO PEREA et Enrica PICCARDO **

« Il faudra du temps pour installer une éducation plurilingue, car cela revient à déplacer des croyances et des représentations répandues. »

(Guide pour l'élaboration de politiques linguistiques en Europe, 2007, p. 43)

RÉSUMÉ

Cette contribution s'inscrit dans la réflexion autour du développement de compétences plurilingues et pluriculturelles chez les enseignants. Dans ce cadre-là, nous nous sommes interrogées sur les représentations qu'ont les futurs enseignants (du primaire et du secondaire) à propos du plurilinguisme. L'intérêt est d'en dégager les pistes ouvertes pour l'élaboration de dispositifs de formation. Mais de quelles dimensions et ouverture internationales doter cette formation, en vue de la construction d'un profil interculturel ? En usant de la métaphore du déplacement, nous sommes parties de la prémisse selon laquelle la mobilité virtuelle est souvent surestimée au détriment de la mobilité géographique alors que rien ne peut remplacer le vécu, les sensations, les expériences authentiques. Nous questionnons quelques apports qu'une expérience de « vraie » mobilité peut avoir dans la formation des enseignants, au niveau aussi bien de la construction de l'identité professionnelle que du développement d'un savoir-être ouvert et réceptif.

ABSTRACT

This paper aims at contributing to the general reflection on the development of teachers' multilingual and multicultural competences. Within this framework, the authors have questioned future primary and secon-

* IUFM de Grenoble – Université Joseph Fourier, Laboratoire Lidilem.

dary school teachers' representations of the concept of multilingualism with a view to exposing some possible threads for conceiving professional development devices and policies. What international dimension does such development need in order to effectively build up an intercultural profile for teachers? Having in mind the metaphor of movement the authors started from the idea that virtual mobility is often overestimated in comparison to actual geographical mobility, whereas nothing could replace feelings, life and authentic experiences. The authors question some possible contribution that a "real" experience of mobility may give to teacher development both at the level of building up a professional identity and developing an open existential competence, a sensitive "savoir-être".

De la même manière que le plurilinguisme exige d'être avant tout découvert, puis valorisé et ensuite développé, la prise de conscience de la dimension culturelle (« unique » ou composite/diversifiée) de sa propre biographie et de celle des autres ne va pas de soi. En effet, cette conscientisation nécessite un travail ciblé de la part de l'individu qui doit être dans ce processus accompagné et encouragé par l'institution.

La tâche qui attend l'enseignant de langue(s)-culture(s) s'avère assez complexe. Cette discipline nécessite plus que d'autres un travail sur des savoirs et des savoir-faire, certes, mais également des savoir-être. Comme tout psychanalyste qui doit lui aussi passer par l'analyse, l'enseignant de langues d'aujourd'hui ne peut plus faire l'impasse d'un travail profond sur lui-même en termes d'identité linguistique et culturelle. Il doit passer par une prise de conscience de son propre plurilinguisme (manifeste ou latent) ainsi que de son propre pluriculturalisme et des implications que le changement, le choc culturel, la confrontation à l'autre ont sur le modelage identitaire. Une expérience de mobilité (réelle), avec tout ce que cela comporte en termes de déstabilisation, s'avère dans ce cadre indispensable.

Seul un professionnel qui aura mené ce travail d'introspection et de décentration sera en mesure de guider un processus analogue dans ses classes.

Les maitres au centre d'un défi nommé « plurilinguisme »

Le plurilinguisme a été identifié par le Conseil de l'Europe, dans de nombreuses Recommandations, comme principe et but des politiques linguistiques, devant être valorisé au niveau de l'individu mais aussi pris en charge par l'institution (Beacco, 2005). Cela demande une arti-

culatation à la fois politique, éducative, didactique et suppose que la promotion du plurilinguisme devienne un des principaux défis à relever pour la construction sociale, culturelle et démocratique de l'Europe et, par conséquent, pour les politiques linguistiques éducatives et de formation des maitres (l'enseignant et l'élève constituant, au sein des sociétés multilingues qui sont les nôtres et comme l'a souligné Kervran en 2008, les acteurs du plurilinguisme).

Dans cette perspective, nous envisageons un dispositif de type Portfolio¹ comme l'outil privilégié de valorisation/éclosion du plurilinguisme latent des individus (professeurs et apprenants) et par ricochet, de promotion institutionnelle et diffusion sociale de la compétence plurilingue². Fortes de cette prémisse et d'un ensemble de constats interdépendants, nous avons entrepris un travail de recherche-action intitulé « De la formation des enseignants au Portfolio à la caractérisation de sa portée psycho-sociolinguistique dans l'enseignement/apprentissage des langues »³. Notre entrée par le corps professoral s'explique par le fait

-
1. Pouvant être mis en œuvre sur différents supports et poursuivant des objectifs divers : un *Portfolio Européen pour les Langues* (désormais PEL) pour la classe de langue ou un *Portfolio professionnel* (numérique, en papier) pour les enseignants en formation.

Le PEL (www.coe.int/portfolio/fr) s'inscrit dans la continuité des travaux du Conseil de l'Europe relatifs aux langues vivantes et aux politiques linguistiques. Il est destiné à valoriser toute expérience et connaissance linguistique et culturelle préalable et en construction. Sa diffusion concrétise et légitime la notion de plurilinguisme et permet à l'individu de se (faire) connaître, à travers une auto-évaluation de ses propres compétences langagières, et en y consignnant toute expérience et/ou connaissance relative à toute langue-culture. En milieu scolaire, cette « démarche Portfolio » (pouvant se concrétiser et être véhiculée à travers des supports et modèles différents et variés) peut contribuer à assoir chez les apprenants un sentiment de confiance et d'efficacité personnelles qui à leur tour pourront constituer un facteur de (re-)motivation.

2. Nous entendons par là « la capacité à laquelle contribue toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle ces langues interagissent » (Cadre européen commun de référence pour les langues, Conseil de l'Europe, 2001, p. 11). Cette notion élargie reconnaît le caractère plutôt ordinaire (et non exceptionnel) du plurilinguisme.
3. Projet financé par l'IUFM-Université Joseph Fourier/Lidilem, et inscrit dans l'axe 4 du Contrat quadriennal 2007-2010 du laboratoire Lidilem de l'université Stendhal de Grenoble : « Sociolinguistique, plurilinguismes et didactique des langues ».

que, comme le souligne Kervran (2008), les évolutions nécessaires qui doivent s'opérer dans nos sociétés multilingues, en matière d'enseignement des langues (notamment dans la perspective de la reconnaissance et de la valorisation du répertoire langagier des apprenants), devient possible uniquement si les enseignants sont spécifiquement formés à de telles fins et que leurs fonctions sont redéfinies.

Nous avançons l'hypothèse selon laquelle *en formant les maîtres à une « démarche portfolio »* (cf. note 1), se déclenchera une *dynamique en cascade* à travers laquelle il y aura révision/adéquation des concepts et pratiques (d'enseignement/apprentissage), d'abord chez l'enseignant (où convergent et interagissent les plans personnel et professionnel) et, ensuite chez ses élèves qui, entre autres par leur plus jeune âge sont plus disposés aux changements et chez qui, en définitive, réside l'avenir. De surcroît, en adoptant une démarche type PEL, et comme nous l'exposerons dans la deuxième moitié de cette contribution, les enseignants pourront accompagner leurs élèves dans la construction (voire l'acceptation si nécessaire) de leur identité culturelle.

Les (futurs) enseignants face à la notion de plurilinguisme

Dans ce cadre, nous avons conduit une enquête durant l'année 2007 visant à cerner la façon dont des professeurs des écoles (stagiaires ou titulaires) et des futurs enseignants en langues (du secondaire) se représentent *ce que* c'est *qu'être plurilingue* et, par conséquent, s'auto-identifient dans ce domaine. Cet axe d'investigation est doublement motivé :

- dans la perspective de recherche-action qui est la nôtre, car cette étude exploratoire nous permettra de commencer à brosser le profil du même type de public qui sera ciblé par nos formations à venir ;
- à partir de la dimension psycho-sociolinguistique que revêtent nos travaux, les représentations présentant un double intérêt en tant qu'objet d'étude : elles exercent une *force déterminative* sur les processus comportementaux (Coste, 2001; Lüdi, 2005) tout en revêtant une *plasticité* qui les rend, davantage qu'autrefois, susceptibles de variations dans la durée et dans l'espace social. Cette souplesse est en quelque sorte gage de réussite pour les actions de formation visant, si besoin est, à modifier les représen-

tations (Beacco et Byram, 2007)⁴. En définitive, si l'on prétend changer des pratiques pédagogiques, des comportements et des attitudes, on doit commencer par caractériser et catégoriser les croyances et, si besoin est, les défiger et réorienter.

Notre sondage a été adressé à 168 personnes qui constituent un échantillon illustratif : 100 professeurs des écoles stagiaires, 50 en poste et 18 étudiants préparant un CAPES en allemand, anglais, espagnol ou italien à l'IUFM de Grenoble (Université Joseph Fourier). Nos informateurs ont répondu, individuellement, manuellement et en présence de leur formateur-enquêteur, à une série de questions ouvertes et fermées (cf. annexes) :

- certaines cherchant à cerner les croyances et/ou attitudes des enquêtés par rapport à la notion de compétence plurilingue et leur auto-identification dans ce domaine ;
- d'autres, d'ordre bio-langagier, permettant de compléter la caractérisation des sujets étudiés (âge, sexe, lieu de naissance, région/s d'habitation, répertoire langagier et langue/s qu'ils se destinent à enseigner).

Le croisement des réponses à ces deux types de questions nous permettra de mesurer l'éventuel impact des variables indépendantes (2^e groupe) sur les variables dépendantes (1^{er} groupe). Pour la présente étude nous nous sommes limitées à caractériser la/les définition/s du plurilinguisme se dégageant de notre corpus et à catégoriser et quantifier, en fonction, notre échantillon. Compte tenu de la problématique du présent numéro de *Lidil*, nous nous cantonnerons à l'analyse de l'effet supposé de la variable « séjours à l'étranger » sur l'auto-identification ou non de nos informateurs, en tant que sujets plurilingues.

Le dépouillement de notre corpus fait apparaître deux définitions bien distinctes de ce que notre échantillon entend par « être plurilingue » :

4. Nous souscrivons à l'acception psycho-sociale de *représentation* avancée par ces auteurs qui la définissent en termes de « connaissance spontanée, socialement élaborée et partagée relativement à un objet » se rapportant à toutes les sphères de l'activité humaine et qui n'étant pas nécessairement fondées sur des bases scientifiques, se rapprochent des stéréotypes, clichés ou préjugés (*idem*, p. 46-47).

- l'une invoque des notions de maîtrise sous différentes formulations telles que :

« parler au moins 3 langues couramment », « parler, lire comprendre de manière fluide sans aucune difficulté », « parler une langue sans hésitation », « s'exprimer correctement dans toutes les situations », « parler comme un natif », « maîtriser plusieurs langues parfaitement ».

Cette vision, qui évoque un *maximalisme linguistique* et un rapport cognitif, est présente parmi les sujets s'étant déclarés non-plurilingues (majoritaires chez les professeurs des écoles en poste ou stagiaires, cf. tableau 1). Cette représentation sous-tend en quelque sorte une confusion entre « plurilingue » et « polyglotte » et semble être tributaire d'une conception perfectionniste, idéaliste (voire inatteignable) et cloisonnée de ce qu'est parler/connaître une langue étrangère ;

- l'autre définition obéit plutôt à une *vision éclairée du plurilinguisme* résultant d'un rapport socio-affectif et a été évoquée parmi les enquêtés se considérant plurilingues (minoritaires parmi les professeurs du primaire et majoritaires entre les candidats aux CAPES langue vivante, cf. tableau 1). Cette vision plus souple, inclut des critères comme « se débrouiller », « avoir été confronté à d'autres langues », « être capable de comprendre l'essentiel », « pouvoir communiquer, échanger, y prendre du plaisir malgré les erreurs », « connaître les sonorités de plusieurs langues, les comprendre, avoir envie de les connaître et de les apprécier ».

On trouvera ci-après le pourcentage d'informateurs s'étant auto-déclarés ou non plurilingues.

	Non	Oui	Non-Oui⁵
PE (50)	68 %	20 %	12 %
PE2 (100)	68 %	27 %	6 %
PLC1 (18) ⁶	27 %	73 %	—

Tableau 1 : ***Vous considérez-vous plurilingue et pourquoi ?***

5. Cette fluctuation s'explique par le fait que la question « Vous considérez-vous plurilingue ? » a été posée en début et à la fin du questionnaire et que certains sujets ont changé d'avis.

6. Distribution par langues : 10 anglicistes, 7 hispanistes et 1 germaniste.
– 13 PLC1 se déclarant plurilingues (6/10, 6/7 et 1/1 respectivement).

Ce tableau, confrontant des populations certes à nombre inégal, permet aisément de croiser les données provenant des différents catégories/statuts d'enquêtés : d'une part, professeurs des écoles titulaires (PE) vs stagiaires (PE2) et, d'autre part, (futurs) professeurs du primaire (par définition polyvalents) vs étudiants se destinant à devenir professeurs du secondaire spécialistes d'une langue vivante (PLC1). Cette lecture croisée met en évidence :

- que la distribution complémentaire plurilingue/non plurilingue est inversée chez les PLC1 par rapport aux professeurs des écoles (en poste ou stagiaires), ce qui pourrait s'expliquer par la présence de la variable « spécialiste en LV » chez les candidats aux CAPES, qui amènerait ces étudiants « linguistes » à se considérer plus facilement « plurilingues » que leurs collègues polyvalents du primaire ;
- en croisant les auto-catégorisations des PE2 avec celles des PE qu'il y a plus de sujets se déclarant plurilingues parmi les professeurs des écoles stagiaires qu'entre leurs collègues titulaires (27 % contre 20 %). Cette différence peut-être attribuée à l'âge : les PE2 étant en moyenne plus jeunes, ils sont moins éloignés dans le temps de leurs apprentissages langagiers (ce qui peut les rendre plus confiants en matière des langues). De surcroît, depuis 2005 le Concours de Recrutement des Professeurs des Écoles inclut une épreuve d'admissibilité (obligatoire) en LV et la polyvalence des maîtres comprend la maîtrise d'une langue étrangère en vue de son enseignement. Ces exigences institutionnelles pourraient expliquer une plus grande préparation et sécurité en langues étrangères parmi les nouvelles générations de professeurs du primaire, et accroîtraient, à l'instar des PLC1 (cf. *supra*), le nombre d'entre eux s'auto-considérant plurilingues.

La variable « séjours à l'étranger »

Si nous croisons les catégories « plurilingue » et « non plurilingue » avec la variable « périodes vécues à l'étranger (allophone) », nous notons que, parmi les PE2 s'étant déclarés non-plurilingues, **aucun** n'a fait cette expérience (sur le plan académique ou personnel). Cette circonstance réduit considérablement les occasions d'exposition extra-

– 5 PLC1 se définissant non-plurilingues (4/10, 1/7 et 0 respectivement par langue).

scolaire à d'autres langues en milieu endolingue, ce qui pourrait expliquer, au moins en partie, le fait que ces sujets se considèrent non-plurilingues. Néanmoins, les PLC1 auto-déclarés non-plurilingues (minoritaires), ont tous quand même vécu à l'étranger (un an et parfois même plus), ce qui se révèle en définitive comme une étape pratiquement omniprésente dans leur parcours de formation initiale mais qui, en tant que variable, ne suffit apparemment pas, pour inciter ces sujets à s'auto-déclarer plurilingues.

Retombées pour la formation des enseignants

Bien que le déséquilibre numérique entre les différentes catégories de public étudiées (PE, PE2 et PLC1) puisse en quelque sorte compromettre la fiabilité de nos résultats, nous en tirons des enseignements en vue de la nécessaire évolution dans la formation des enseignants au plurilinguisme. Premièrement, nous pensons qu'elles devront *intégrer et articuler la dimension plurilingue de l'histoire personnelle des professeurs* (au vu de l'interdépendance des plans personnel et professionnel) avec celle de leurs élèves et les démarches pédagogiques à mettre en place (basées sur la reconnaissance, valorisation et développement du répertoire linguistico-culturel des individus et sur l'exploitation de la diversité langagière et culturelle présente dans la classe⁷).

Comme signalé plus haut, nous sommes conscientes que seul le fait de revisiter, de défiger, de revoir les représentations peut contribuer à faire évoluer pertinemment les attitudes, et par corollaire les aptitudes et les actions (didactiques et pédagogiques en l'occurrence). Au vu de nos résultats, un travail de déconditionnement des représentations autour de ce que c'est être plurilingue s'impose. Notamment auprès des enseignants-stagiaires du primaire qui seraient plus enclins à en avoir une vision perfectionniste et contreproductive, non seulement dans la pers-

7. Dans ce sens il s'agirait de proposer une « relecture » de sa propre biographie langagière et de ses expériences multiculturelles et de (dé)montrer et d'illustrer par des exemples l'intérêt de *prendre en compte la langue/les langues (autres) des élèves*, ne serait-ce que pour les valoriser et légitimer aux yeux des apprenants leur mobilisation. Et ce, compte tenu, notamment, que le tissage de liens entre la langue ciblée et la/les langue/s de référence (connues au préalable) est un phénomène universel et immanent à tout apprentissage langagier. Raison pour laquelle l'enseignant a tout intérêt à en faire *un levier pédagogique*.

pective d'une éducation au plurilinguisme, mais même dans le strict cadre de l'enseignement d'une LV donnée (le locuteur natif idéalisé en étant, en quelque sorte, l'horizon d'attente et faisant pratiquement partie de l'inconscient collectif). Il s'agirait, en somme, de montrer le caractère plutôt ordinaire, et en tout cas pas exceptionnel, de la condition du plurilingue, et ce en partant de la définition élargie proposée par le CECRL. Certes, une différenciation entre formation initiale et formation continue deviendrait nécessaire, dans la mesure où, selon les générations de professeurs des écoles, leur parcours académique, leur formation professionnelle, et les représentations qui en grande partie en découlent diffèrent sensiblement.

Enfin, l'expérience plus ou moins prolongée en milieu allophone devrait revêtir un caractère pratiquement obligatoire dans la formation initiale (voire continue) des enseignants à condition d'être accompagnée d'un travail réflexif spécifique en amont et en aval à orientation métacognitive, plurilingue et interculturelle (type Portfolio). De fait, dans les textes et en France, l'expérience de mobilité internationale est explicitement préconisée (*Cahier des charges national pour la formation des enseignants*, BO 4 janvier 2007). Qui plus est, dans une démarche de qualité pour repenser la formation des enseignants au niveau européen, les échanges internationaux et les programmes de mobilité sont envisagés comme l'une des trois entrées privilégiées dont les atouts sont d'ordre linguistique, certes, mais également pédagogique (Kelly, 2008)⁸.

Un terrain d'observation : les stagiaires participants au programme de formation croisée franco-britannique

Dans le cadre de notre institution, nous avons pu observer un public de professeurs des écoles stagiaires, effectuant des actions de mobilité pendant l'année académique 2007-2008. Le nombre de stagiaires impliqués a été de 147, tous projets confondus, dans 9 pays dont 4 dans le continent africain.

Nous avons toutefois décidé pour cet article de focaliser notre attention sur un groupe de 32 stagiaires participant à un programme de formation croisée franco-britannique et à un programme de formation

8. Les deux autres entrées étant l'accroissement de la coopération entre les universités et les instituts de formation et du partenariat primaire/secondaire.

franco-irlandaise, car ce groupe a reçu une préparation de stage s'appuyant sur un document de type réflexif et parce que nous voulons nous limiter à l'Europe pour montrer ce que nous avons observé, à savoir que le dépaysement culturel et son effet est très fort y compris en cas de cultures proches.

Les retombées particulièrement intéressantes, en termes de prise de distance par rapport à sa propre pratique, remarquées parmi les stagiaires impliqués tout comme leurs retours de stage nous ont poussées à une analyse de l'expérience en lien avec notre projet de recherche sur la valorisation du plurilinguisme et la démarche portfolio. En particulier nous nous sommes interrogées sur l'impact qu'une expérience de mobilité réelle des futurs enseignants peut avoir sur leur construction identitaire aussi bien sur le plan professionnel, que par rapport à leur propre savoir-être. Nous avons observé chez les stagiaires la prise de conscience de la dimension culturelle intrinsèque à toute identité individuelle et, par conséquent, leur ouverture à une véritable dimension interculturelle.

Nous nous sommes donc posé trois questions spécifiques :

- quel est l'enjeu d'un travail sur la construction identitaire dans les classes multiculturelles et quel est le rôle de l'enseignant dans ce processus ?
- quel impact peut avoir une action de mobilité sur la construction identitaire personnelle et professionnelle de l'enseignant et à quelles conditions ?
- en quoi une action de mobilité peut-elle favoriser l'acquisition de compétences-clés ?

Les réponses que nous apportons à ces interrogations ne sont que provisoires, compte tenu de la nature encore exploratoire de cette étude ainsi que des dimensions modestes de son échantillon. Néanmoins elles apparaissent comme suffisamment significatives pour pointer certains aspects clés qui méritent une recherche ultérieure plus approfondie.

Les enseignants face aux classes multiculturelles : la question de la construction identitaire

Jusqu'où pouvons nous définir la notion d'identité ? Peut-on en général se hasarder à parler de cette notion alors qu'elle semble personnifier le vide ou plutôt cette « liquidité » que Zygmunt Baumann (2000, 2005) voit comme la métaphore dominante de l'époque dans laquelle nous vivons ? Au-delà du *pathos* souvent bon marché dont cette notion

d'identité fait, hélas, l'objet dans les médias, c'est la construction identitaire qui nous intéresse, la conscience des dynamiques qui mènent à cette même construction.

Face à la multiplication et à la complexification culturelle des classes où ils sont amenés à intervenir, les enseignants se sentent souvent démunis, ne pouvant faire appel en général qu'à des ressources personnelles, dont ils disposent – dans le meilleur des cas – s'ils les ont soigneusement et péniblement construites tout au long de leur formation, souvent au prix de dépasser l'indifférence ou pire les obstacles parés par l'institution. Et pourtant quand ils se trouvent à gérer les réalités multiculturelles des classes actuelles, c'est bien à la notion d'identité qu'ils sont confrontés et aux difficultés qu'éprouvent leurs élèves dans leur parcours de construction identitaire.

Comme l'explique bien Nazir Hamad dans son ouvrage *La langue et la frontière*, « [...] partir représente, en quelque sorte, cette épreuve subjective, ces pérégrinations au cours desquelles chacun va jusqu'au bout de lui-même. C'est le passage nécessaire qui mène vers la découverte de soi pris dans la peau neuve que constituent la langue et la culture de l'autre » (2004, p. 20). Les élèves des classes multiculturelles sont – qu'ils le veuillent ou pas, qu'ils en soient ou pas conscients – les nouveaux voyageurs. Dans le paysage sociologique actuel, sur l'axe touristes/voyageurs, ce sont les migrants qui ont remplacé ces derniers : face aux touristes qui ne recherchent dans le voyage qu'une confirmation de leurs certitudes, une offre de stéréotypes d'autant plus rassurants que superficiels, les voyageurs-migrants, soient-ils de première, seconde – ou parfois même plus ancienne – génération, ont affaire avec leur construction identitaire, dans un mouvement constant d'aller-retour entre futur et passé.

Il est évident donc que, dans ce paysage, l'enseignant sera d'autant plus efficace qu'il aura lui-même expérimenté le déplacement-dépaysement que seule une réelle expérience de mobilité permet.

Réel ou virtuel ? that's the question : accueillir l'Autre

Néanmoins, dans notre monde hyper-technologique, une question fondamentale s'impose : pourquoi faudrait-il prôner une mobilité réelle quand on pourrait se contenter d'une mobilité virtuelle ? À l'ère des nouvelles technologies et compte tenu des frais qu'une mobilité réelle engendre, cela pourrait être tentant et apparaître quasiment équivalent. Mais, comme le dit Yves Michaud, « on surestime la métaphore du

déplacement. La mobilité virtuelle est importante mais elle est aussi le plus souvent pauvre et convenue. [...] Hume, en bon empiriste, disait qu'il y a une différence absolue entre sentir et penser, entre le feeling de la sensation et celui des idées » (2007, p. 11). Pour emprunter une image puissante que Mario Rinvulcri (1999, p. 197) utilise pour parler de certains jeux de rôle, une mobilité virtuelle est comme un simulateur de vol pour un apprenti pilote, et elle risque même d'être moins efficace qu'un simulateur.

C'est le choc de culture qui importe, choc qui ne doit pas forcément être spectaculaire ou exotique pour être efficace, car il existe et se présente constamment dans notre petite Europe. C'est son effet déstabilisant plus ou moins grand qui joue à plein son rôle, et encore plus c'est une reconsidération de cette sensation de déstabilisation, une réflexion faite à posteriori, dans le calme de son quotidien culturellement familier, « *emotion recollected in tranquillity* » comme le dirait William Wordsworth, qui donne du sens à l'expérience. Mais encore, c'est cette réflexion qui permet à la fois l'appropriation des raisons qui sous-tendent les différentes manières de faire dans la culture autre et la prise de distance critique par rapport à sa propre culture. Cette phase est incontournable si l'on veut que le déplacement prenne tout son sens et déploie tous ses atouts et bénéfices.

Notre choix de focaliser l'attention sur des stagiaires impliqués dans une mobilité européenne en excluant ceux qui s'étaient déplacés vers des pays africains, nous a bien confirmé que le « choc de culture » reste puissant. Il prend une forme moins évidente, plus subtile, mais fonctionne de manière plus efficace car on peut difficilement la liquider sous prétexte qu'elle est très éloignée de nous, non transférable, extrêmement connotée. Néanmoins, cette phase est loin d'être automatique, un travail ciblé étant nécessaire pour qu'elle s'accomplisse. Pour que l'action de mobilité apporte ses fruits, des outils d'accompagnement et de support se révèlent précieux.

Dans le cas de notre expérimentation, l'outil employé a été le *Cadre commun d'objectifs*⁹, que nous présentons plus en détail par la suite et qui a déjà donné des résultats intéressants. Toutefois, de manière plus générale, l'utilisation d'un Portfolio serait préférable. Par ailleurs, le

9. *Cadre commun d'objectifs/Common reference framework : les compétences et connaissances attendues des stagiaires lors du stage à l'étranger*, voir références en bibliographie.

premier n'exclut pas le second, bien au contraire, les deux pourraient fonctionner en synergie, s'appuyant sur la même logique.

Le Portfolio peut être l'outil clé pour initier les stagiaires et les futurs professeurs à faire ce travail et aussi à en saisir toute l'importance.

Comme nous l'avons signalé ci-dessus, le portfolio peut jouer un rôle fondamental pour une prise de conscience de la part de tout individu, et à fortiori de tout enseignant de langues, de son propre plurilinguisme plus ou moins latent. De manière analogue, il peut s'avérer essentiel pour une prise de conscience de la part des futurs enseignants de la dimension culturelle qui sous-tend toute action et façon de faire. La dimension culturelle étant encore moins évidente que la dimension linguistique, un outil en mesure de favoriser et archiver des expériences culturelles s'avère précieux dans le chemin vers une formation à l'inter-culturel désormais devenue indispensable.

En synergie avec un outil qui vise prioritairement la construction de la professionnalité de l'enseignant, tel que le *Cadre commun d'objectifs*, l'emploi du *Portfolio* pourrait booster les effets d'une action de mobilité en termes de construction identitaire et formation plus ciblée à la dimension interculturelle.

Un stage n'est qu'un stage, n'est-ce pas ? Problèmes de durée, de préparation et de valorisation

Le stage à l'étranger n'échappe pas, quant à sa durée, à la logique de l'enseignement où tout est question d'équilibre, de choix et de compromis entre le mieux et le possible, entre l'idéal et le réalisable. Une réponse univoque à la question « Combien de temps devrait durer un stage à l'étranger ? » n'est donc pas envisageable. On serait tentés de répondre : « le plus longtemps possible », mais cela ne nous amènerait pas très loin dans notre réflexion. Il n'est pas seulement question de quantité, mais de qualité. Cette affirmation qui pourrait paraître banale va en réalité au cœur du problème, celui de la nature du stage ainsi que celui de sa préparation et de son exploitation et de sa valorisation.

De futurs enseignants qui ne se considèrent pas plurilingues se sentent d'autant moins pluriculturels, la notion de pluriculturalisme étant en général perçue comme encore plus floue et difficile à expliciter et à évaluer. En outre les temps nécessairement réduits de séjour à l'étranger que l'institution et les contraintes financières permettent, comportent un risque fort, celui de la folklorisation des observations et d'un renforcement des stéréotypes, ce qui est le contraire exact des objectifs poursuivis.

Il apparaît donc nécessaire de proposer une formation explicite et ciblée sur l'acceptation de la différence culturelle. Si le fait de travailler cette dimension ne suffit pas à lui seul à permettre au stage de rendre les futurs enseignants pluriculturels, il peut au moins les rendre sensibles à cette dimension. Ce sera dans un processus de longue haleine que la dimension pluriculturelle et, encore plus laborieusement, la dimension interculturelle feront partie du bagage culturel de l'enseignant : on est véritablement face à un « savoir être », qui exige un travail long et laborieux. Il est question d'amorcer un processus qui est censé se poursuivre tout au long de la carrière des enseignants, en tant que parcours individuel nourri par les apports des contacts avec les différentes cultures des élèves. Pour que cela se fasse, la réflexion à posteriori que nous avons évoquée tout à l'heure est fondamentale ainsi que les compétences opérationnelles pour la mettre en œuvre.

Dans le cas des stagiaires impliqués dans la mobilité vers des pays anglophones, le stage a duré quatre semaines, avec une phase brève de préparation, un retour à distance par écrit quelque temps après la rentrée (de 4 à 8 semaines), une phase en présentiel de présentation et de synthèse et pour quelques stagiaires des entretiens libres sur l'expérience. Compte tenu des contraintes, une mobilité d'un mois a été non négligeable, et en tout cas en mesure d'amorcer un processus fort de réflexion sur sa propre pratique. La découverte que d'autres manières de faire étaient possibles, ainsi que d'autres manières d'être formés, a beaucoup contribué à remotiver certains, arrivant à débloquer une situation critique chez une stagiaire, qui envisageait d'abandonner l'IUFM. En revanche, à l'autre bout de la chaîne, une stagiaire a relaté que « rien ne pouvait remplacer un stage de pratique en France », les différences empêchant à son avis le transfert des acquis, sans pour autant qu'elle justifie cette affirmation.

Il reste la question, non vérifiée, de l'impact qu'aurait pu avoir une préparation plus longue et/ou plus ciblée, par exemple avec l'emploi extensif d'un *Portfolio*, au niveau de la relativisation de ces deux positions extrêmes et en tout cas de l'efficacité du stage même. La complexité de l'expérience aurait pu émerger davantage non seulement par rapport à la dimension professionnelle, ce qui a été le cas en général, mais aussi face à la dimension personnelle, ce qui a été très variable et non suffisamment explicite.

Vers une mobilité de qualité

Les problématiques liées à la mobilité commencent à faire l'objet d'une attention particulière dans une Europe qui est toujours plus appelée à rendre ses frontières internes perméables à l'échange de connaissances et d'expériences. La complexité d'un stage à l'étranger apparaît clairement, au point que les pays de l'Union européenne ont défini une Charte de qualité de la mobilité¹⁰.

Parmi les raisons pour lesquelles il est envisageable d'adopter une charte de qualité de la mobilité, au point 13 on peut lire :

Les avantages de la mobilité sont largement tributaires de la qualité des modalités pratiques : information, préparation, soutien et reconnaissance de l'expérience et des qualifications acquises par les participants au cours des périodes d'étude et de formation. Les personnes et organisations concernées peuvent considérablement augmenter sa valeur par une planification minutieuse et une évaluation adéquate¹¹.

Et au point 4 de la Charte, à la voie Préparation générale :

Une préparation préalable des participants est souhaitable, et devrait être adaptée à leurs besoins spécifiques. Elle devrait porter sur des aspects linguistiques, pédagogiques, administratifs, juridiques, personnels et culturels et devrait apporter une information sur les aspects financiers, en tant que de besoin.

Certains points évoqués par la Charte et par son préambule – en général les plus pratiques – semblent aller de soi et font en général l'objet d'attention de la part des institutions et des acteurs responsables. D'autres points nécessiteraient une plus grande attention, dans notre Institution en particulier, notamment les aspects personnels et culturels, la reconnaissance, évaluation et valorisation du stage. En ce qui concerne l'aspect pédagogique, des choses sont faites en termes de préparation et les retombées potentielles sont grandes, mais elles

10. Voir référence en bibliographie : Parlement européen, *Charte européenne de qualité pour la mobilité (éducation et formation)*.

11. Position du Parlement européen arrêtée en première lecture le 26 septembre 2006 en vue de l'adoption de la recommandation du Parlement européen et du Conseil relative à la mobilité transnationale dans la Communauté à des fins d'éducation et de formation : Charte européenne de qualité pour la mobilité et annexe : Charte européenne de qualité pour la mobilité.

restent en général sous-exploitées et certainement non valorisées institutionnellement.

Utilisation du Cadre commun d'objectifs

Dans le cas de la formation croisée franco-britannique, un suivi très approfondi est envisagé et inclus comme élément clé du succès de ce programme. Pour cette raison, un comité national de cadrage existe, constitué d'experts didactiques et de décideurs. Le document plus intéressant produit par ce groupe est le *Cadre commun d'objectifs* (désormais CCO), que nous avons évoqué ci-dessus. Il s'agit d'une publication bilingue d'une soixantaine de pages (30 en français et 30 en anglais) au format papier et disponible en ligne, destinée à baliser, définir, préparer et accompagner les expériences de stage en mobilité. Par rapport à une charte de qualité, il est évidemment plus complet et approfondi, tout en étant un outil de travail pédagogique puissant. L'esprit est toutefois celui de permettre la mise en oeuvre opérationnelle de normes nationales et internationales de qualité dans la formation, donc *in fine* de favoriser une expérience de qualité.

La conception de ce document est très intéressante, axé qu'il est sur la notion de réflexion et sur la prise en compte constante de l'articulation entre exigences de l'institution, standards de formation et cheminement individuel. En particulier la présence de 4 séries d'objectifs présentés en spirale souligne la nécessité de revenir plusieurs fois sur les choses et de les aborder à partir de points de vue différents et à des niveaux différents de précision et d'approfondissement. Les quatre spirales sont « éthique professionnelle », « pédagogie et pratique de classe », « compétence linguistique » et « compréhension interculturelle ».

Il est impossible de détailler ici, dans le peu d'espace d'un article, comment les stagiaires ont travaillé avec les spirales, mais ce qui est intéressant pour notre discours c'est que ces outils ont été un support efficace pour une amorce de construction d'une identité professionnelle (les deux premières) et pour une progression personnelle dans la compétence langagière (la troisième) et enfin pour un début de travail sur la dimension culturelle (la dernière).

Le processus réflexif prôné par le CCO aurait pu bénéficier énormément d'un travail institutionnel avec le *Portfolio*, aussi bien un PEL

qu'un portfolio professionnel de type PEPELF¹², comme l'attestent les notes que certains stagiaires ont prises dans leurs journaux de bord. Surtout un *Portfolio* aurait permis d'élargir la réflexion et de favoriser un apprendre à apprendre de la part du stagiaire destiné à avoir une influence sur leur future carrière. Son effet aurait été élargi à l'« au-delà du stage », favorisant la conscience de la complémentarité entre apprentissages institutionnels et non-formels.

Un apprentissage à 180° : vers le développement des compétences-clés

On sait que le déplacement comporte aussi des apprentissages autres, incidents, imprévus, des « *insights* » capables d'enrichir et de problématiser la formation. C'est ce type d'apprentissage qui est difficilement valorisé et pris en compte, mais qui est en revanche très cohérent avec la notion de Portfolio, et qui trouve dans cet outil une place très valorisante.

D'ailleurs le point 8 de la Charte, intitulé « Reconnaissance » propose :

Pour d'autres types de mobilité, et particulièrement ceux s'inscrivant dans le contexte de l'éducation et de la formation non formelles, un document approprié devrait être délivré afin que le participant soit en mesure de démontrer de manière satisfaisante et crédible sa participation active et les résultats de son éducation et de sa formation. Dans ce contexte, l'utilisation de l'« Europass »¹³ devrait être encouragée.

Or, même s'il ne se réfère pas exactement à la même situation, vu qu'ici nous parlons de formation formelle, l'idée que des apprentissages non prévus et sans doute non formalisés se fassent à côté de ce qui est dispensé par l'institution, nécessite un espace et un outil de visibilité comme un document de type Portfolio.

Il s'agit là de souligner l'importance de la prise en main de sa propre formation, de l'attitude d'autonomie, de prise de risque et de recherche

12. D. Newby, R. Allan, A.-B. Fenner, B. Jones, H. Komorowska et K. Soghikyan, *Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale*, voir référence en bibliographie.

13. Décision n° 2241/2004/CE du Parlement européen et du Conseil du 15 décembre 2004 instaurant un cadre communautaire unique pour la transparence des qualifications et des compétences (Europass) (JO L 390 du 31/12/2004, p. 6).

personnelle et ensuite de réflexion sur cette démarche. Ceci nécessite un accompagnement et un soutien, et pour cela les documents favorisant la réflexivité se révèlent d'une aide précieuse. La présence de plusieurs outils de réflexion ne doit pas inquiéter pourvu qu'ils soient complémentaires et que leur nature et rôle soient bien explicités. Une action de mobilité même envers un pays voisin garde intact tout un côté de dépaysement considérable que les acteurs ont parfois du mal à intégrer et à dépasser.

Les observations que nous avons menées auprès des stagiaires en mobilité ont bien montré l'effet puissant de ces actions et cela doit faire réfléchir sur la différence forte entre réel et virtuel, mais il doit aussi se comprendre à la lumière de leur potentiel au niveau du parcours vers les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie, telles que décrites par le Cadre de référence européen¹⁴. Il s'agit en particulier des compétences 2. Communication en langues étrangères, 5. Apprendre à apprendre, 6. Compétences sociales et civiques et 8. Sensibilité et expression culturelles, même si la 7. Esprit d'initiative et d'entreprise est elle aussi touchée. Si on se limite à la compétence 2, on remarque que certaines des déclinaisons préconisées sont difficiles à acquérir sans aucune action de mobilité. On se réfère non seulement à la connaissance des conventions sociales, des aspects culturels et de la variabilité des langues, mais aussi à l'aptitude à « apprendre des langues de façon informelle au titre de l'éducation et de la formation tout au long de la vie » pour ne pas parler de l'« attitude positive » qui « implique une sensibilité à la diversité culturelle, et un intérêt et une curiosité pour les langues et la communication interculturelle ».

Les autres compétences clés sont elles aussi fortement favorisées par des actions de vraie mobilité et suite à nos observations, nous pouvons supposer que les stagiaires y ayant participé ont commencé un processus qui pourrait les amener vers le développement des compétences et qualifications de l'enseignant européen telles qu'explicitées par la Commission européenne¹⁵. D'après nos observations, c'est suite aux actions de mobilité que les stagiaires ont changé d'attitude par rapport à leur formation, montrant un esprit plus critique et une plus

14. Voir référence en bibliographie : Parlement européen, *Compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*.

15. Voir en bibliographie le document de la Commission européenne *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*.

grande autonomie. Ils se sont montrés sur la bonne voie pour acquérir des compétences clés spécifiques aux enseignants qui les rendent capables de « travailler avec les autres » et de « travailler avec et dans la société », outre « travailler avec la connaissance, la technologie et l'information »¹⁶.

Conclusion

Notre contribution soulève, à plusieurs égards, plus d'interrogations qu'elle ne donne de réponses. Néanmoins ces questions sont fondamentales au moment où en Europe plusieurs pays se trouvent confrontés à la nécessité de repenser la formation des enseignants. Et ce dans une période où convergent deux dynamiques : d'une part, celle qui cherche à développer non seulement des savoir-faire mais aussi des savoir-être chez l'enseignant et, d'autre part, celle qui vise à introduire des démarches de qualité dans les institutions. Il s'agit donc de favoriser une démarche sur l'enseignant à la fois rétrospective et prospective, en tant qu'individu et en tant que professionnel, qui s'inscrit dans un processus de formation tout au long de la vie.

Les outils de type réflexif et en particulier les différents Portfolio, semblent satisfaire cette double exigence. Pour la première fois une place est accordée aux apprentissages non formels, aux contacts interculturels ainsi qu'aux langues autres que celles enseignées par l'institution scolaire. Cela implique une valorisation de toutes les expériences langagières et culturelles à partir du plus jeune âge. Dans cette perspective la mobilité se présente non pas comme une fin en soi mais comme un moyen d'acquisition de ces expériences tout en s'insérant dans une vraie construction identitaire. À travers un tel cheminement, l'enseignant pourrait être en mesure de développer un savoir-être ouvert et réceptif et de former à son tour les futures générations d'élèves européens : ouverts à la différence, conscients de leur identité langagière plurielle et du potentiel qui en découle, de leurs procédures et stratégies d'apprentissage, et de leurs progrès. Des élèves qui pourront devenir les étudiants « nomades », tel que préconisé par l'Union européenne, capables de se déplacer pour suivre leurs cursus à travers notre continent et au-delà, une fois le processus de Bologne accompli.

16. Ces compétences sont listées comme les compétences clés de l'enseignant européen.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BAUMAN Z. (2000) : *Liquid Modernity*, Cambridge, Polity Press.
- BAUMAN Z. (2005) : *Liquid Life*, Cambridge, Polity Press.
- BAUMAN Z. *Europe of strangers*, Oxford University Transnational Communities Programme Working Paper. Disponible sur <http://www.transcomm.ox.ac.uk/working_papers/bauman.pdf> (consulté le 10/01/2009).
- BEACCO J. C. (2005) : *Langues et répertoire des langues : le plurilinguisme comme « manière d'être » en Europe*, Division de Politiques Linguistiques, Strasbourg. Disponible sur <<http://www.coe.int/lang/fr>> (consulté le 01/12/2008).
- BEACCO J. C. et BYRAM M. (2007) : *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Guide pour l'élaboration de politiques linguistiques en Europe*, Division de Politiques Linguistiques, Strasbourg, disponible sur <<http://www.coe.int/lang/fr>> (consulté le 01/12/2008).
- CONSEIL DE L'EUROPE (2000) : *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Hatier-Didier.
- COSTE D. (2001) : « Compétence bi/plurilingue et insécurité linguistique, L'École valdôtaine », *Valle d'Aoste regione d'Europa : l'educazione bi/plurilingue, ponte verso la cittadinanza europea*, 54, p. 10-18.
- HAMAD N. (2004) : *La langue et la frontière. Double culture et polyglottisme*, Paris, Denoël.
- KELLY M. (2008) : « La formation des professeurs de langues à l'épreuve du plurilinguisme », dans *Le Monde de l'éducation*, mars 2008, p. 40-41.
- KERVAN M. (2008) : « Le projet Langues et éducation au plurilinguisme. Didactique du plurilinguisme et formation des enseignants de langues », *Langues et cité*, 12, p. 10.
- LÜDI G. (2005) : « Intérêt épistémologique de l'autobiographie linguistique pour l'acquisition/enseignement des langues », dans M.-A. Mochet *et al.*, *Plurilinguisme et apprentissage, Mélanges Daniel Coste*, École Normale Supérieure (LSH), p. 143-154.
- MERRIL VALDES J. (1986) : *Culture Bound*, Cambridge University Press.
- NEWBY D., ALLAN R., FENNER A.-B., JONES B., KOMOROWSKA H. et SOGHIKYAN K., *Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale. Un outil de réflexion pour la formation des enseignants en langues*. Disponible en ligne sur <http://www.ecml.at/mtp2/publications/C3_Epostl_F_internet.pdf>.
- PICCARDO E. (2007) : « Entretien avec Yves Michaud », *Synergies Europe*, 2, p. 11-18. Disponible en ligne sur <<http://gerflint.eu/publications/synergies-des-pays/synergies-europe.html>>.

STRATILAKI, S. (2005) : « Vers une conception dynamique de la compétence plurilingue : quelques réflexions six ans après », dans M.-A. Mochet *et al.*, *Plurilinguisme et apprentissages, Mélanges Daniel Coste*, École Normale Supérieure (LSH), p. 155-168.

DOCUMENTS INSTITUTIONNELS DE RÉFÉRENCE

Cadre commun d'objectifs/Common reference framework : les compétences et connaissances attendues des stagiaires lors du stage à l'étranger, 2005, Département for Education and Skills, Teacher training Agency, Conférence des directeurs des Instituts universitaires de formation des maîtres, Ministère de l'Éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche, Conception et impression : Imprimerie Atelier lorrain, Frouard, France. Disponible en ligne sur <http://www.iufm.education.fr/connaître-iufm/rel_int/CCO-CRF_2007.pdf>, voir aussi la première version <http://www.iufm.education.fr/connaître-iufm/rel_int/prog-franco-anglais.html>.

Cahier des charges de la formation des maîtres en Institut universitaire de formation des maîtres, Bulletin officiel n° 1 du 4 janvier 2007. Disponible en ligne sur <<http://www.education.gouv.fr/bo/2007/1/MENS0603181A.htm>> (consulté le 15/01/2009).

European Commission, Directorate-General for Education and Culture *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*. Disponible en ligne à partir de la page <<http://www.aede-france.org/animations-proposees.html>>.

Ministère de l'Éducation nationale, BO du 4 janvier 2007, *Cahier des charges national pour la formation des enseignants*.

Parlement européen, *Charte européenne de qualité pour la mobilité (éducation et formation)*, texte adopté mardi 26 septembre 2006 (COM(2005)0450 – C6-0291/2005 – 2005/0179(COD) – Strasbourg. Disponible en ligne sur <<http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//NONSGML+TA+P6-TA-2006-0364+0+DOC+PDF+V0//FR>>.

Parlement européen, *Compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*, texte adopté mardi 26 septembre 2006 (COM(2005)0548 – C6-0375/2005 – 2005/0221(COD) – Strasbourg. Disponible en ligne sur <<http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//NONSGML+TA+P6-TA-2006-0365+0+DOC+PDF+V0//FR>>.

ANNEXE

Questionnaire de l'enquête :

« MOI ET LES LANGUES »

1. Diplôme(s) universitaire(s) :
(pour les PLC1) Capes préparé :
Si étudiant / stagiaire IUFM
(pour les PE2) langue au concours :
langue que vous souhaiteriez enseigner :
2. Sexe :
3. Âge :
4. Lieu de naissance :
5. *Vous considérez-vous plurilingue et pourquoi ?*
6. *Langues avec lesquelles vous avez grandi*
 - 6.1. Dans quelle(s) région(s) et/ou pays avez-vous vécu ?
(Écrivez-les par ordre chronologique en indiquant l'âge et la durée)
 - 6.2. Parle-t-on une ou des langues étrangères, régionales, dialectes dans votre famille, laquelle/lesquelles ?
 - 6.2.1. Qui ? (Parents, grands parents/proches)
 - 6.2.2. Si vous parlez aussi cette ou ces langues avec qui ?
 - 6.2.3. Sinon, pourquoi ne la/les parlez-vous pas ?
 - 6.2.4. Si vous avez des frères ou sœurs combien et quelle place occupez-vous dans la fratrie ?
 - 6.2.5. Parlent-ils cette/ces langues et avec qui (s'ils ne la/les parlent pas, pourquoi) ?

7. Langues que vous avez apprises

Remémorez votre historique d'apprentissage des langues en milieu scolaire. Comment avez-vous vécu ces apprentissages ?

Langue (période par exemple 1990-1992)	Contexte (classe, effectifs, manuel, etc.)	Aspects ☺ Choisissez un adjectif positif pour chaque expérience qui l'a été et motivez ce choix	Aspects ☹ Le cas échéant, pensez à un adjectif négatif et justifiez votre réponse	Autres...

8. Vous et la langue que vous allez enseigner

8.1. Quelle est la langue que vous allez enseigner et pourquoi ?

8.2. Pensez-vous que les élèves ont envie d'apprendre cette langue et pourquoi ?

9. À la question n° 5 vous avez répondu que (cochez la bonne réponse) :

- ☐ vous êtes plurilingue
☐ vous ne l'êtes pas

et à présent, que répondriez-vous et pourquoi (cochez la bonne réponse) :

- ☐ je suis plurilingue
☐ je ne suis pas plurilingue

parce que pour moi être plurilingue c'est :