

POUR UNE ÉTHIQUE DE LA FORMATION À L'ÉDUCATION PLURILINGUE

Cécile Bullock

Faculté d'Éducation, Simon Fraser University

Carole Fleuret

Faculté d'Éducation, University of Ottawa

Mots-clés

approches plurielles – éducation plurilingue – éthique – formation des
enseignants

Keywords

ethics – pluralistic approaches – plurilingual Education – teacher Education

Résumé

Cet article explore les fondements de l'éducation plurilingue en analysant ses textes fondateurs. La dimension éthique est abordée comme un préalable essentiel à l'enseignement et à l'apprentissage. L'analyse examine les postures ontologiques, épistémologiques et idéologiques qui ont façonné les approches plurielles. L'article revisite ainsi le concept d'éthique, insistant sur la nécessité d'une considération éthique de la formation des enseignants. Cela permet un examen critique de la manière dont ces approches sont mises en œuvre dans les pratiques pédagogiques, en lien avec les directives curriculaires d'une part et les savoirs validés par la recherche en éducation d'autre part.

Abstract

This article delves into the foundations of plurilingual education by analyzing its core texts. The ethical dimension is discussed as an essential prerequisite for teaching and learning. Our analysis examines the ontological, epistemological, and ideological stances that have shaped pluralistic approaches. In doing so, the article revisits the concept of ethics, emphasizing the need to an ethical consideration of teacher education. This allows for a critical examination of how these approaches are implemented in teaching practices, in relation to both curricular guidelines and research-validated knowledge in education.

Introduction

L'appel d'Azaoui (2022) invite à penser le développement d'une éthique de l'éducation plurilingue afin « de nous prémunir contre une possible tendance à faire des élèves et familles (allophones ou migrantes) une "entité abstraite" (Jodelet, 2005, p.25), donc réifiée » (paragr. 2) et de « nous interroger sur l'impact de nos discours en tant que chercheurs, enseignants et formateurs, en partie reflets de notre engagement et militance » (paragr. 2). À l'instar de Bullock et Bullock (2019), qui explorent les engagements éthiques – ce qu'ils appellent les « principes premiers/First principles » – de la didactique des langues et du plurilinguisme au regard de leur propre pratique d'enseignants-formateurs-chercheurs¹, Azaoui nous enjoint à considérer la dimension éthique de l'éducation plurilingue dans sa transposition dans les agir enseignants² pour « requérir des enseignants et des formateurs d'enseignants qu'ils s'interrogent sur les fondements des actions à entreprendre dans les contextes d'enseignement et d'apprentissage, ainsi que sur les conséquences de ces actions » (Bullock et Bullock, 2019, p. 20, notre traduction). Dans le cadre de l'éducation plurilingue, ces conséquences sont en lien avec « une assignation bienveillante » (Azaoui, 2022, para 28), laquelle conduirait à ne plus faire preuve de discernement dans les pratiques enseignantes (Maulini, 2024) en leur imposant de nouvelles normes (Lantheaume et Hérou, 2008) par l'entremise d'une injonction à mobiliser les répertoires verbaux des élèves dans les activités pédagogiques (Castellotti, 2017).

Prenant les propos d'Azaoui à la lettre, nous nous proposons ici de réfléchir dans un premier temps aux implicites de l'éducation plurilingue en questionnant certains des textes fondateurs de l'éducation plurilingue (nous reviendrons plus loin sur ces derniers et leur sélection) pour dégager comment celle-ci dans ses sources premières pense la dimension éthique comme présumé essentiel (au sens philosophique/platonicien) de l'enseignement et de l'apprentissage. Pour ce faire, nous nous arrêterons sur les postures ontologiques et épistémologiques, mais aussi idéologiques, qui se dégagent de ces sources, lesquelles ont participé à la construction de ce qui est aujourd'hui désormais appréhendé sous l'étiquette *d'éducation plurilingue*, pour lever tout

¹ Le masculin est utilisé dans sa forme épïcène, c'est-à-dire un genre neutre.

² Nous employons de manière synonymique agir enseignant ou geste professionnel, qui désigne « de manière métaphorique l'action de l'enseignant, l'actualisation de ses préoccupations. Le choix du terme geste traduit l'idée que l'action du maître est toujours adressée et inscrite dans des codes. Un geste est une action de communication inscrite dans une culture partagée, même a minima. Il prend son sens dans et par le contexte scolaire » (Bucheton et Soulé, 2009, p. 32).

malentendu qui tendrait à faire de ces approches de simples approches utilitaristes, ce contre quoi Azaoui met en garde (2022, paragr. 35).

Après la mémoire des œuvres centrales et des voix qui ont porté l'émergence, puis l'essor des approches plurilingues³, nous reviendrons sur ce qu'il faut entendre par *éthique* dans la mesure où ce terme recouvre de multiples interprétations lorsqu'il s'agit de penser les pratiques enseignantes et celles de formations enseignantes (Brooks, te Riele et Maguire, 2014 ; McDonough, 2015 ; Beacco, 2013, entre autres). Nous rappellerons ainsi l'essence du terme pour ensuite le transposer à ce qu'il sous-tend au regard du plurilinguisme et de sa didactique. Nous reviendrons enfin sur ce qui, à nos yeux, constitue le besoin le plus pressant pour les tenants de l'éducation plurilingue, à savoir développer une éthique des agir enseignants dans la formation qu'on leur dispense afin de mieux répondre aux exigences d'un vivre ensemble « véritablement » équitable et inclusif des habitus (linguistiques, culturels, familiaux, etc.) des élèves et de leurs familles. Cela nous conduira à aborder la question d'une posture éthique dans les agir professionnels des enseignants et des formateurs, et à interroger les pratiques d'accompagnement des enseignants dans leur prise en compte des écologies familiales dans les écologies scolaires, puisque c'est là que réside le message essentiel d'Azaoui.

1. Les sources premières

Dans un article de 2018, Kramsch rappelle combien il importe de convoquer la mémoire de l'histoire et d'adopter une démarche d'historicité dans les disciplines qui sont les nôtres afin d'appréhender les évolutions auxquelles ces dernières ont été confrontées. Selon Kramsch, il est en effet primordial d'adopter cette posture de retour aux sources premières pour, d'une part, mieux saisir les étapes de conceptualisation qui ont pris place, et, d'autre part, s'assurer d'une compréhension commune quant aux intentions initiales, lesquelles ont par la suite pu s'affranchir des interprétations conventionnelles. Pour Spaëth (2020, p.13),

Faire appel à l'histoire, c'est d'abord prendre de la distance et faire ce pas de côté caractéristique de la démarche historique, c'est aussi procéder à l'historicisation des objets qui nous intéressent (méthodologies, idéologies, manuels, pratiques, etc.), c.-à-d. à l'étude de leurs conditions de productions politiques, idéologiques, intellectuelles,

³ Nous nous inscrivons avec humilité, parmi ces voix, car nous œuvrons dans les champs de la Didactique des langues et des cultures, et de la Didactique du plurilinguisme, en tant qu'éducateurs, formateurs et chercheurs depuis plus de 20 ans et nous sommes donc en d'autres mots des acteurs sociaux et scolaires de cette perspective éducationnelle ouverte à la diversité.

discursives, à leur sémantisation, à leur réception, à leur transformation. Cette historicisation permet de redonner de l'épaisseur aux historicités, aux temps vécus qui s'entrecroisent sans cesse, mais qui finissent par être lissés par le temps. [...] L'objectif est de fournir des points de repère dans une histoire complexe, d'en comprendre, de manière consciente, les différents cadres idéologiques et méthodologiques et d'y trouver aussi des réponses pour le présent.

En matière d'éducation plurilingue, Candelier et al. (2021) appellent eux aussi à s'attarder aux fondements premiers des approches plurielles⁴ afin de mieux adapter ces dernières aux contraintes des contextes dans lesquelles elles sont déployées. Et, c'est là, une des premières caractéristiques à ne pas perdre de vue : les approches plurielles sont des approches qui sont loin d'être figées et réifiées. Elles sont dès leurs origines appelées à évoluer au fur et à mesure que les enseignants et les chercheurs s'en emparent pour en faire des outils conceptuels et didactiques, mais aussi au regard des contraintes institutionnelles et politiques. Elles sont ancrées dans la réalité des salles de classe et des contextes scolaires et sont sujettes aux évolutions des époques comme le note encore Candelier (2021) dans un regard critique sur l'essor des didactiques plurilingues.

Il apparaît donc nécessaire de revenir aux œuvres premières qui ont esquissé, construit et assis le rapport contemporain au plurilinguisme et à l'enseignement des langues. Nous avons fait le choix de retenir, ici, huit sources qui, à nos yeux, ont marqué le champ de la didactique des langues, des cultures et du plurilinguisme et constituent par là des étapes importantes de la diffusion des approches plurielles. Avant d'y revenir plus en détail, il nous semble important de justifier de leur choix.

Ces publications dessinent, tout d'abord, un espace discursif et énonciatif qui compose et révèle la matrice ontologique et épistémologique qui sous-tend les approches plurilingues et, par-delà, l'éducation plurilingue telle que nous la connaissons aujourd'hui dans les sociétés occidentales modernes. Ces publications mettent également à jour les idéologies linguistiques qui traversent les structures sociales occidentales. Dans le cadre des approches plurilingues, l'idéologie pluraliste, par opposition à une idéologie monolingue et mononormative (Auger, 2013), met l'accent sur le plurilinguisme comme richesse et sur l'égalité entre les langues et leurs locuteurs. Pour Henderson (2017), cette idéologie, qui se veut « contre hégémonique », est cependant

⁴ Pour rappel, Moore (2006) établit la synonymie entre approches plurilingues et approches plurielles.

parfois difficile à mettre en place en milieu scolaire, car elle vient mettre en tension les politiques scolaires locales, les ethos enseignants, les principes d'équité, de justice sociale et de respect des droits humains qui caractérisent la vision de l'éducation dans les sociétés occidentales depuis la déclaration du droit à l'Éducation de l'UNESCO dans le cadre notamment de la Déclaration de Salamanque (1994, p.viii) laquelle stipule que :

L'éducation est un droit fondamental de chaque enfant qui doit avoir la possibilité d'acquérir et de conserver un niveau de connaissances acceptable ; chaque enfant a des caractéristiques, des intérêts, des aptitudes et des besoins d'apprentissage qui lui sont propres ; les systèmes éducatifs doivent être conçus et les programmes appliqués de manière à tenir compte de cette grande diversité de caractéristiques et de besoins.

Comme le soulignent les auteurs des publications présentées ci-après, la prise en compte du plurilinguisme en éducation est, et a toujours été, un choix social et politique – donc idéologique – avec des conséquences linguistiques et sociopolitiques. Ainsi Candelier note-t-il que, dès les années quatre-vingt, la diffusion des approches plurilingues s'est effectuée à partir de choix conceptuels et politiques annonciateurs de ce qui est devenu l'éducation plurilingue, que ceux-ci d'emblée rejettent l'exclusion de tout idiome des sphères d'apprentissage et que la diffusion des approches plurilingues participe à la reconnaissance des pratiques langagières individuelles, familiales et sociétales, et prône « une éducation à la tolérance et au respect réciproque des différences » (2021, para 25).

Les huit sources premières que nous avons choisies se déclinent ensuite sur une période de 40 ans, ce qui nous permet, par une mise à distance sur l'objet, de valider que nous pouvons discourir sur la dimension éthique. Ces sources sont rédigées en français, à l'exception du texte fondateur sur lequel nous reviendrons ci-après, car le champ de la didactique du plurilinguisme à partir de laquelle les approches plurielles se sont construites s'est essentiellement structuré dans la sphère francophone européenne, avant d'en dépasser aujourd'hui ses frontières (Candelier, 2021 ; Moore, 2021). On pourrait bien entendu nous reprocher le choix – subjectif – qui est le nôtre ici. Pourquoi ces huit œuvres plutôt que d'autres ? Pourquoi ces sources qui relèvent d'un corpus de nature différente puisque nous mettons sur un même plan des publications qui sont tout à la fois des travaux de recherche, des documents-cadres publiés dans le cadre de la division éducative du Conseil de l'Europe, d'un livret pédagogique accompagnant un DVD de séquences de classe ou encore d'un référentiel de compétences ?

Pour répondre à ces questions, nous avancerons en premier lieu l'argument que ces publications donnent à nos yeux du sens à la critique (au sens bourdieusien du terme⁵) de l'histoire du plurilinguisme en éducation. Elles donnent à voir l'historicité des approches plurielles qui permettent d'interroger les représentations contemporaines du plurilinguisme dans nos sociétés néo-libérales, ainsi que le pouvoir symbolique du langage, par-delà les seuls aspects communicatifs et instrumentaux de ce dernier (Adams, Katznelson et Kramsh, 2021).

En accord avec les travaux de Forlot (2012), Beacco et Coste (2018) ou Vallejo et Dooly (2018) qui soulignent que les approches plurilingues ne doivent pas se heurter à des positions qui peuvent paraître parfois trop naïves (Huver et al., 2012), et plaident en faveur de bilans plus critiques sur l'émergence des approches plurielles en éducation et les liens avec les idéologies sociopolitiques dont elles s'inspirent, notre recension des sources premières veut néanmoins assurer une fonction épistémologique qui renvoie à une prise de voix, laquelle commente une temporalité qui se donne à voir, à première vue, linéairement et diachroniquement, (sans l'être pour autant), et une interprétation réflexive, critique et synchronique, de l'évolution des politiques, des idéologies, des pratiques enseignantes et des recherches attachées à la diversité linguistique et culturelle dans le champ éducatif depuis l'émergence de la problématique de la pluralité au sein de l'espace scolaire contemporain. Feussi rappelle en ce sens que « la notion de *pluralité* ne peut être envisagée qu'à partir du lien théorique avec le concept de diversité » (2014, p. 5). S'appuyant sur les travaux de Dahlet (2004, p. 139) pour qui « la pluralité désigne l'incorporation de la diversité linguistico-culturelle dans une politique de projection et de supervision d'interactions équilibrées et réciproques entre les identités linguistico-culturelles qui donnent au monde son sens de monde humain », l'articulation entre les deux termes implique donc de penser les problématisations du concept de diversité – notamment linguistique et culturelle – dans les sociétés occidentales contemporaines, et en particulier dans les systèmes scolaires, car, comme le rappellent Dalton-Puffer et al. (2014, p. 213, notre traduction), « les salles de classe du monde entier sont remplies de personnes qui, pour différentes raisons, apprennent d'autres langues et/ou étudient dans des langues qui ne sont pas leur langue première ».

⁵ Pour Bourdieu, la démarche critique ou « le travail de la critique » se caractérise par 1) une mise à distance depuis laquelle peut se construire un point de vue épistémique/savant sur le monde (fonction épistémologique de la critique) et qui permet de construire un savoir rigoureux ; 2) une prise de conscience qui conduit à questionner les contextes d'émergence – donc situés – des connaissances (fonction autoréflexive de la critique) et les circonstances qui ont façonné ces dernières ; et 3) une exigence morale et éthique (fonction sociale de la critique) qui appelle à rendre ces connaissances accessibles à tous ceux qui peuvent en faire usage.

Ainsi, après de longs débats sur les effets potentiellement négatifs du contact des langues chez les apprenants (Tabouret-Keller, 2011, 2016), et une focalisation sur la standardisation des langues (Martin-Jones, et al., 2012 ; Heller, 2010), l'éducation a progressivement intégré la diversité linguistique et culturelle, la percevant comme un atout cognitif et social (Barac, et al., 2014 ; Bialystok, 2018 ; Woll et Wei, 2019 ; Grin, et al., 2010 ; Heller et Duchêne, 2016). Cependant, cette reconnaissance ne doit pas être sans critiques. Des voix s'élèvent à juste titre contre une utilisation superficielle du concept « actuellement utilisé comme un impensé dans la communauté scientifique » (Feussi, 2014, p. 5) et une commodification⁶ des langues (Adams et al., 2021; Block, 2018). Des critiques émergent également concernant le manque de clarté dans la distinction entre l'utilisation du plurilinguisme comme outil pédagogique et son enseignement en tant que matière (Puren, 2018). D'autres voix encore s'élèvent contre l'influence dominante des perspectives occidentales en éducation (Kubota, 2016) et les risques d'alignement sur les idéaux néolibéraux (Canagarajah, 2017 ; Jaspers, 2017). Certains chercheurs (Maurer, 2011 ; Maurer et Puren, 2019) critiquent enfin ce qu'ils perçoivent comme un « nouveau paradigme de l'éducation », arguant que les approches plurielles sont instrumentalisées à des fins politiques.

Il n'est pas de notre intention ici d'entrer dans la complexité des débats entourant les approches plurielles ; notre intention première est un exercice d'historicité tel que préconisé par Kramsch (2018) afin de voir comment les huit sources premières que nous avons choisi de mettre en exergue permettent d'interpeller chercheurs et enseignants sur les discours qui circulent et les compréhensions qui leur sont attachées. Ce faisant, cet exercice éclaire la manière dont ces textes ont façonné les représentations et les questionnements des chercheurs et des enseignants. Ainsi, les différentes sources premières que nous citons permettent de montrer que l'éducation plurilingue est autant le produit d'une approche politique, définie par le Conseil de l'Europe, au niveau des orientations politiques et des critères d'évaluations, que d'un cadre de pensée théorique issu des longues traditions de recherche, principalement européennes, portant sur les pratiques de locuteurs plurilingues. Notre objectif vise davantage à établir une base de compréhension partagée quant aux fondements de l'éducation plurilingue afin de mieux comprendre ce qui nous pousse à interroger leur transposition dans les salles de classe.

⁶ Ce terme renvoie au processus par lequel les langues et le langage deviennent une commodité, i.e. une marchandise, à la suite de leur instrumentalisation économique. Il renvoie autrement dit à la transformation d'un capital linguistique en d'autres formes de capital, notamment économique ou symbolique (Heller, 2010 ; Heller et Duchêne, 2016 ; Canut et al., 2018).

Cette démarche nous permettra ainsi d'aborder les enjeux éthiques de l'éducation plurilingue et les défis liés aux agir enseignants et aux pratiques d'accompagnement en formation.

La première œuvre centrale, et le point de départ de notre réflexion, est l'ouvrage de Eric Hawkins, *Awareness of Language: An Introduction*, paru en 1984. Cet ouvrage est reconnu par tous les tenants des approches plurilingues comme le texte fondateur, dans la mesure où les travaux de Hawkins (et de son équipe) ont posé les jalons d'une démarche d'éducation langagière qui accorde une place centrale au langage et aux langues en éducation⁷. À partir d'un constat d'échec formulé par le rapport Bullock⁸, intitulé *A language for Life*, publié en 1975 au Royaume Uni et portant sur l'enseignement défailant des langues et notamment de l'anglais pour assurer l'insertion sociale des élèves issus des classes sociales défavorisées – dans les écoles multiculturelles urbaines de Grande-Bretagne, Hawkins plaide pour une approche humaniste de l'enseignement des langues qui prend appui sur les répertoires des élèves dans une perspective de prise en compte de l'habitus culturel et langagier des élèves et de leurs familles dans les apprentissages scolaires, et ce, afin de s'éloigner d'une vision normative et donc exclusive de la langue. On voit là dès les origines le souci, inhérent aux prémices de l'éducation plurilingue, de respecter l'élève dans ce qui le définit tout en le menant à verbaliser sa compréhension du langage afin de lui permettre de développer ses compétences de communication et d'interaction. La deuxième source essentielle à nos yeux dans le champ de la recherche didactique francophone est le numéro de *Notions en Questions (NEQ) - Rencontres en didactique des langues*, consacré à l'Éveil aux langues et publié en 1995 en France. Le premier numéro de cette revue éditée par le CREDIF⁹ et le LIDILEM¹⁰, deux acteurs majeurs de l'élaboration de la didactique du plurilinguisme, a pour objectif de discuter de l'influence des travaux d'Hawkins (1984) qui trouvent résonance de l'autre côté de la Manche au début des années quatre-vingt-dix. Comme le rappelle Coste (1995) dans l'article inaugural, les questionnements relatifs à la conceptualisation de la formation langagière qu'appelle Hawkins de ses vœux, à ses

⁷ Il faut néanmoins mentionner que ces travaux sont concomitants de travaux réalisés en Australie à la même période (Lo Bianco, 1987 ; Ellis, 2012). Cependant notre choix repose sur les travaux d'Hawkins, car ce dernier a été le premier à envisager une démarche éducative qui place les langues au cœur de toute démarche d'enseignement/apprentissage dès les années 1960s.

⁸ Bullock, A. (1975). *A Language for Life*. Report of the Committee of Inquiry appointed by the Secretary of State for Education and Science under the Chairmanship of Sir Allan Bullock FBA. <https://www.education-uk.org/documents/bullock/bullock1975.html>

⁹ Centre de Recherche et d'Étude pour la Diffusion du Français, créé en 1959, dissous en 1996 et rattaché à l'École Normale Supérieure (ENS) de Saint-Cloud, France.

¹⁰ Laboratoire de recherche en Linguistique et Didactique des Langues Étrangères et Maternelles de l'Université Stendhal-Grenoble 3, devenue aujourd'hui Université Grenoble Alpes.

caractéristiques et à sa possible institutionnalisation¹¹, conduisent les didacticiens des langues, qu'elles soient langue première, de l'école, langue seconde, familiale, à interroger la déontologie et la responsabilité des didactiques dans la construction d'un élève ouvert à la diversité, car

Donner droit de cité aux langues et aux pratiques langagières des enfants, soulever le couvercle des normes pour découvrir la variation, s'interroger sur la pluralité d'idiomes nationaux ou communautaires et sur ce qui les rapproche ou les distingue entre eux, c'est, qu'on le veuille ou non, travailler à l'encontre de toute une conception, nullement sclérosée, de ce que doit être la langue dans l'école (1995, p.10).

Ces conversations entre didacticiens-chercheurs conduisent à opérer un glissement du paradigme de la différence à celui de la diversité, lequel induit dès lors de penser autrement le rapport à l'autre – et donc à soi – sur un mode d'interprétations et d'expressions plurielles, y compris au sein de l'enceinte scolaire. Ce glissement s'opère sous l'impulsion de la recherche en éducation¹² et, comme le souligne Le Prévost (2010), il renvoie à des « modèles pédagogiques perçus comme égalitaires » (p. 56) au nom de « l'éducabilité de tous » (Meirieu, 1990) et en lien avec la lutte contre les discriminations ethniques (Bereni et Jaunait, 2009). Pour Doytcheva (2018, p. 2), la notion « réfère à des individus plutôt qu'à des groupes ». Ce changement de perspectives n'est pas cependant sans poser problème dans la mesure où le concept se construit sur

Deux registres parfois contradictoires qui s'entremêlent dans les définitions sociales de la diversité : d'un côté, le concept semble être subordonné au principe d'égalité, et s'insérer dans les politiques redistributives qui visent à le traduire en acte ; de l'autre, la notion de diversité paraît constituer une fin en soi, une norme autonome, dont la raison d'être serait à trouver dans la maximisation de l'utilité collective. (Bereni et Jaunait, 2009, p. 6)

Ainsi, pour Buysens et Theunissen (2008, n.p.), qui rappellent que le concept a d'abord émergé dans les débats sur les questions culturelles aux États-Unis¹³, le glissement engendre une transformation des référents symboliques et idéologiques, car « [d]u droit à l'égalité on passe au droit à la différence ». Tandis que Doytcheva (2018) met en garde contre la réduction de la compréhension du concept à un « synonyme d'une société meilleure, encore à venir ».

¹¹ L'évolution des didactiques montre qu'en ces années 90 les approches plurielles sont très loin d'une quelconque institutionnalisation, et ce, malgré les efforts des enseignants et des chercheurs.

¹² Notamment dans la littérature promouvant la pédagogie différenciée.

¹³ Le concept a émergé dans le contexte de l'institutionnalisation des politiques antidiscriminatoires aux États-Unis, et plus spécifiquement dans les politiques de discrimination positive (ou *affirmative action*).

Pour Pretceille (2015), en contexte scolaire, « le passage de la différence à la diversité, du pluralisme à la pluralité, du multiculturalisme à l'interculturalité ne relève pas d'une simple évolution sémantique, mais suggère un changement profond de perspective » (p. 252). Cette nouvelle posture, qui est âprement discutée dans le premier numéro de *Notions en Questions* et que l'on peut qualifier de posture philosophique herméneutique, fait de la reconnaissance de l'altérité un devenir nécessaire pour un projet de vivre ensemble par essence ancré dans une pensée plurielle, elle-même arrimée à l'éthique, dans la mesure où

Le jeu entre pluralité et unité, entre l'autre et le même, ne peut s'inscrire qu'en rapport au parcours, toujours singulier, d'individus dont la construction identitaire s'opère dans le temps et repose d'abord sur une appartenance langagière, culturelle et sociale première qui ne peut être éventuellement restituée, dépassée ou mise en perspective qu'une fois pleinement prise en compte et reconnue. (Coste, 1995, p.21)

La troisième œuvre primaire est celle qui, sans conteste, a marqué de son empreinte l'évolution de la compréhension des compétences de communication des locuteurs aux répertoires verbaux pluriels et a orienté la conceptualisation de l'éducation plurilingue : l'étude de Coste et al., intitulée *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, et publiée en 1997. D'une part, dans ce texte, qui sera révisé et enrichi en 2009, les trois auteurs établissent la définition de la compétence plurilingue et pluriculturelle, laquelle sera ensuite reprise par le Conseil de l'Europe dans le document cadre *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECR)*¹⁴ en 2001. Lequel document sera par la suite adapté par différents pays, comme au Canada. Cette compétence plurilingue et pluriculturelle se définit comme

La compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues, et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel (Coste et al., 1997, p.11).

La publication de l'étude de Coste et al. est un moment charnière dans la compréhension des interrelations entre langues, cultures et histoires de vie de leurs locuteurs, car elle permet de faire le lien entre le monde de la classe et celui hors les murs de la classe, tout en soulignant le rôle central de l'instance scolaire dans la socialisation langagière et culturelle des élèves. En d'autres mots, pour cette compétence plurilingue

¹⁴ C'est parce que le Conseil de l'Europe s'est appuyé sur les travaux de Coste et al. (1997 ; 2009) que nous avons fait le choix de ne pas mentionner le CECR comme source première pour mieux souligner le rôle des chercheurs francophones dans la conceptualisation de l'éducation plurilingue.

Il s'agit de sortir de représentations et de pratiques reposant sur les images mythiques du natif (Renaud, 1998) et du « parfait bilingue » et sur des modèles de l'apprentissage de plusieurs langues comme d'un cumul de compétences à la fois homologues et bien séparées (Coste, 2010, p.7).

Et, d'autre part, en plus des déplacements paradigmatiques que le concept de compétence plurilingue et pluriculturelle opère dans les rapports aux langues parlées et enseignées, cette publication appelle à se méfier

[d]es slogans généreux relatifs à la pluralité des langues et des cultures [lesquels] ne peuvent rester que des vœux pieux, si les facteurs de résistance ne sont pas constamment pris en considération. Et si, à partir de telles prises en considération, des propositions réalistes ne sont pas progressivement mises à l'épreuve de l'innovation (Coste et al., 2009, p.23).

On y lit donc là : a) un appel à la prudence pour ne pas s'inscrire dans une vision naïve de la diversité - qui consiste à penser qu'en déclarant l'école ouverte à la pluralité, celle-ci le devient de facto -, b) une volonté d'appeler à la vigilance quant à la transposition didactique du plurilinguisme dans les classes, laquelle ne peut être purement utilitariste, et c) un engagement citoyen pour faire de l'école un lieu équitable pour tous dans la mesure où :

L'école, lieu d'investissement pour divers types d'acteurs sociaux, se présente bien comme moment de constitution (ou de renforcement) d'un capital individuel qu'il appartiendra ensuite à chacun(e) de valoriser au mieux par des placements adéquats sur différents marchés. Ce n'est pas parce que tous ne sont pas égaux au départ dans ce jeu qu'il y aurait lieu de restreindre ou d'imposer les choix d'investissement. En la circonstance, l'intérêt bien compris et le respect des libertés convergent. D'une part en effet, tout indique que l'avenir professionnel et personnel des individus scolarisés dépendra plus de l'ouverture de l'éventail de compétences dont ils disposent que de telle ou telle forte spécialisation initiale. D'autre part, la préparation à des choix autonomes et responsables ne saurait se faire sans un apprentissage de la pluralité. Le portefeuille de compétences vaut non seulement par les acquis majeurs qui le constituent mais aussi par la variété des expériences dont il peut attester. Et cela concerne notamment les langues et les cultures (Coste et al., 2009, p.25).

C'est en 2002 que paraît pour la première fois le terme d'éducation plurilingue sous la plume de Castellotti et Moore, dans un texte intitulé *Représentations sociales des langues et enseignement. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Étude de référence*. Cette source est une des premières publications à avancer l'idée d'institutionnalisation des approches plurielles en évoquant ouvertement la planification de politiques d'éducation plurilingue. On retrouve ici non seulement

l'idée fondatrice de Hawkins (1984) quant à une formation langagière généralisée, mais également la nécessité de développer une citoyenneté démocratique qui repose sur la tolérance linguistique, posée comme valeur fondatrice de l'activité didactique et par extension des agir enseignants. Pour Castellotti et Moore (2002, p.18), le travail sur les conduites d'apprentissage qui intègrent les points de vue des élèves doit aussi être accompagné d' « une propédeutique » des agir enseignants, laquelle s'appuie sur une mise en perspective sociolinguistique afin de légitimer : 1) la diversité linguistique auprès des enseignants et des apprenants, 2) une mise en perspective psychologique et affective pour permettre aux élèves et aux enseignants de se décentrer quant à leurs représentations des langues et des cultures, et 3) une mise en perspective linguistique et cognitive afin de mieux comprendre les mécanismes langagiers. Pour les deux auteurs, les dispositifs de formation, proposés sans en donner plus de détail, deviennent dès lors les composantes essentielles de l'essor des approches plurilingues.

Les deux sources suivantes illustrent l'étape naturelle qui a consisté à quitter la seule conceptualisation des approches plurilingues pour les mettre à l'épreuve des terrains didactiques et pédagogiques. Ainsi, en 2003, paraît un ouvrage qui rend compte de la première intervention européenne (dans 6 contextes européens différents), longitudinale (sur plus de 18 mois), et évaluée (avec la visée de mesurer les éventuels effets favorables chez les élèves), qui met en avant l'une des quatre dimensions des approches plurielles : L'éveil aux langues (Candelier, 2003). Cette publication, *L'Éveil aux langues à l'École primaire. EVLANG : bilan d'une innovation européenne*, a pour visée de rendre compte de l'appropriation des approches plurilingues par les enseignants et les élèves à l'aide de matériaux didactiques développés par les différentes équipes et dans une grande variété de contextes¹⁵. Dans les 13 chapitres qui rendent compte du vaste travail de recherche entrepris en termes de conception, de réalisation et de validation des supports pédagogiques, de formation des enseignants et de mise en place de l'expérimentation dans les différents terrains, de développement et de passation des outils d'évaluation, les auteurs font montre de prudence quant à inférer des certitudes méthodologiques et donc utilitaristes. Ils reviennent également sur les débats qui ont perduré entre les partenaires quant au positionnement ontologique et épistémologique des approches plurielles : s'agit-il de défendre un nouveau champ disciplinaire ou plutôt une nouvelle didactique, celle du plurilinguisme, qui prend

¹⁵ Nous avons fait partie de cette innovation pédagogique en étant membre de l'une des équipes françaises qui a participé au projet EVLANG et en ayant participé à la création de certaines des activités qui sont aujourd'hui parmi les plus adaptées de par le monde, comme La fleur des langues créée par l'équipe du LIDILEM sous la direction de Louise Dabène.

appui sur des disciplines déjà existantes en arguant du principe d'interdisciplinarité ? Et de conclure enfin par une mise en garde contre la tentation de penser les approches plurilingues comme « la voie idéale et exclusive » de l'enseignement des langues (Candelier, 2003, p.334), indiquant par-là même leur souci de ne pas imposer une démarche plutôt qu'une autre, rejoignant dès lors la posture herméneutique et éthique prônée par Coste en 1995.

En 2005 est publié un DVD et son livret d'accompagnement, *Comparons nos langues*, qui nous fait entrer dans les salles de classe et met en lumière explicitement les agir enseignants. Ce travail de Auger, qui a pour public cible les enseignants de classe en France où sont scolarisés des élèves locuteurs d'autres langues que la langue de scolarisation¹⁶, est en effet le premier à visée formative. Il met en avant la démarche heuristique qui caractérise également les approches plurielles. Celles-ci reposent sur l'expertise des élèves des classes (Auger parle d'« élève-expert »), lesquels sont invités et encouragés à mobiliser différents idiomes (ceux de la maison, des pairs, de la communauté ou de l'école) pour accéder aux mécanismes langagiers. Cette démarche place les élèves au cœur de la visée d'apprentissage et renverse les rôles traditionnels entre enseignants et apprenants, en permettant à ces derniers de prendre en charge activement leurs apprentissages. Les agir enseignants qui sont donnés à voir dans le DVD mettent dès lors en lumière des plurilinguismes individuels qui coexistent sans conflit avec la langue de l'école ; ils montrent des partages d'expériences linguistiques et culturelles qui s'opèrent sur le mode de la rencontre ordinaire avec l'altérité. En ayant recours à la comparaison entre langues (des élèves, de la classe, également des enseignants, et d'autres) et registres de langues, et au principe de décentration en pédagogie, l'enseignant, dans une approche plurielle, entreprend un travail qui valorise l'élève à la fois dans sa singularité - et sa relation avec lui-même - et son altérité - dans sa relation avec autrui-, rejoignant par là même la visée éthique de Ricoeur (1990) pour qui les relations ne se construisent que sur le mode de la recherche de bonté, de sollicitude, et de justice ; autant d'attributs qui forment les fondements des approches plurielles.

La septième œuvre centrale est *Le Cadre de Référence pour les Approches Plurielles* (ou CARAP) dont la première itération a été publiée en 2007, par le Conseil de l'Europe, avant une seconde en 2012. Le document-cadre propose « [un] instrument aidant à l'articulation entre les langues et les variétés linguistiques dont l'apprenant possède ou acquiert la maîtrise [qui] s'inscrit

¹⁶ Ces classes portaient à l'époque les dénominations de CLIN, à savoir CLasse d'INitiation et CLAD, CLasse d'ADaptation. Depuis 2012, ont été mises en place les Unités Pédagogiques pour Élèves Allophones Arrivants (UPE2A).

clairement dans la vision globale des langues dans l'éducation et des langues pour l'éducation que le Conseil de l'Europe cherche à promouvoir » (CARAP, 2025). Cette définition renvoie à deux réalités qui ont désormais trait aux approches plurielles et qu'il convient de ne pas occulter : 1) « la diffusion du message plurilingue » s'articule maintenant très explicitement à des initiatives de politiques éducatives en matière de langues (Candelier, 2012)¹⁷, et 2) les approches plurielles se doivent désormais d'explicitier plus finement les constructions des savoirs, savoir-faire et savoir-être par le biais de ce que les auteurs du CARAP appellent des « descripteurs », et ce, afin de permettre à terme une véritable intégration curriculaire, qui ne soit pas simplement instrumentale. Cela conduit à lever toute ambiguïté quant à certains positionnements épistémologiques des approches plurielles comme l'indiquent Candelier et Schröder-Sura (2015, p.14), en soulignant par exemple que « l'équipe CARAP a décidé d'entreprendre la révision de certains descripteurs hérités des publications-sources d'origine afin de ne pas laisser de doute sur son adhésion à une conception des "cultures" dans laquelle celles-ci sont conçues comme hybrides, perméables et dynamiques ». Le CARAP constitue un outil supplémentaire dans la prise de décisions pédagogiques des enseignants dans la mesure où les descripteurs participent aux choix didactiques en étant « au plus près des représentations éventuellement très précises de l'enseignant en fonction des besoins qu'il ressent concrètement, ce qui nécessite qu'[ils] soient relativement exhaustif[s]. Sinon, l'aide ne fonctionne pas, on en reste à un discours vague, déconnecté du vécu » (Candelier et Schröder-Sura, 2015, p.14).

On voit ici pour les tenants des approches plurielles le souci de constituer un cadre de référence pour les pratiques enseignantes dans une visée réflexive et contextualisée¹⁸ puisque, pour les auteurs, il s'agit d'adresser explicitement les dimensions des agir enseignants car ce sont eux qui, par-delà les matériaux pédagogiques à disposition, donnent à voir les manières dont les enseignants s'approprient (ou pas) la démarche heuristique mise en œuvre par et dans les approches plurilingues, ainsi que les objectifs d' « une vision holistique de la compétence plurilingue et le souci d'une prise en compte globale du répertoire langagier des apprenants lors des apprentissages » (Candelier et Schröder-Sura, 2015, p. 17). Nous verrons dans la partie 3

¹⁷ Cette affirmation est annonciatrice du tournant multilingue (multilingual turn) qui est mis en lumière dans les publications à partir de 2014 avec entre autres : Conteh and Meier 2014, *The multilingual turn in languages education: Opportunities and challenges*. Multilingual Matters; *The multilingual turn: Implications for SLA, TESOL and Bilingual education*. Routledge.

¹⁸ En effet, en 2008, Candelier rappelait l'importance de prendre en compte le contexte et ses contraintes pour parvenir à une implantation réussie dans les classes.

que cette dimension des agir enseignants constitue encore néanmoins, pour nous, le maillon faible de l'implantation des approches plurilingues.

La dernière source à encapsuler la matrice ontologique et épistémologique des approches plurielles est *Le Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle* de Beacco et al. (2010/2016). Près de 40 ans après le texte fondateur de Hawkins (1984), ce texte, publié là encore par le Conseil de l'Europe, revendique le besoin de rappeler les valeurs qui sous-tendent les démarches didactiques plurilingues et les principes de ce qui est désormais appelé « l'éducation plurilingue et interculturelle ».

L'éducation plurilingue et interculturelle a une double finalité. D'une part, elle favorise l'acquisition des capacités langagières et interculturelles : il s'agit de prendre appui, avec une économie de moyens, sur les ressources langagières et culturelles constituant les répertoires individuels et de les enrichir. Elle concerne l'enseignement de toutes les langues, qu'elles soient langue(s) de scolarisation, langues étrangères, régionales ou minoritaires, ou langues classiques. Ses objectifs seront différenciés selon les besoins des apprenants, les langues et les contextes. D'autre part, elle vise la formation de la personne par l'épanouissement de son potentiel individuel : il s'agit d'encourager les individus au respect et à l'ouverture face à la diversité des langues et des cultures dans une société multilingue et multiculturelle, et de favoriser leur prise de conscience de l'étendue de leurs compétences propres et de leur développement potentiel. (Beacco et al. 2016, p.15)

En posant l'éducation plurilingue comme un outil de participation démocratique, en insistant sur la dimension individuelle de la démarche, le guide vient parachever l'engagement social et politique de nombre d'acteurs qui ont constitué le champ de la didactique du plurilinguisme depuis l'émergence de cette dernière dans le questionnement de l'enseignement des langues à et par l'école¹⁹. Il permet de penser en effet les approches plurilingues dans un cadre à visée curriculaire²⁰ qui intègre à la fois leurs modalités conceptuelles, leurs étapes d'implantation, grâce aux matériaux didactiques, à leurs contenus curriculaires en fonction des écologies d'apprentissage, dans lesquelles elles sont développées, et dans une visée de droit à l'éducation aux langues de tous, au nom de l'équité, de l'inclusion et de la justice sociale. Si l'on retrouve ici les fondements énoncés dès les origines, cette publication contribue également à entériner les

¹⁹ Moore rappelle que dès les années 1990, « [p]our Louise Dabène, il s'agit ainsi de réfléchir une nouvelle façon de conceptualiser la didactique des langues pour que le plurilinguisme s'y construise réellement à la fois comme projet de recherche, comme projet social et comme valeur » (2021, p. 3).

²⁰ Il est intéressant de noter en effet que ce guide fait suite à un premier guide publié en 2007 et qui visait l'élaboration à proprement dite des politiques linguistiques éducatives en Europe : Beacco, J.-C. et Byram, M. (2007) : *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Conseil de l'Europe.

déplacements conceptuels qui sont intervenus dans le champ des didactiques des langues (qu'elles soient langue première, seconde, de scolarisation ou des familles) depuis les années 1980s. Par exemple, la notion de « répertoire langagier » est préférée à celle plus restrictive de « langue maternelle », car elle permet une meilleure appréhension des écologies plurilingues dans lesquelles les élèves, leurs familles, et les institutions éducatives évoluent et construisent leurs compétences communicatives.

Avec l'engouement des politiques éducatives autour du plurilinguisme des élèves et de leurs familles, le guide enfin entérine des changements ontologiques profonds quant à la place des langues à l'école d'une part, et d'autre part, à la manière de penser leurs enseignements et apprentissages. En écho au droit à une éducation de qualité inclusive et équitable constamment réaffirmé depuis les années 1960 par l'Unesco (2024), le guide inscrit l'éducation plurilingue dans cette même logique du droit à l'éducation. Comme le soulignent Coste et al. dès 2009,

Envisager l'éducation en termes de droits des individus ou des groupes scolarisés constitue, si on prend au sérieux cette orientation, un changement de perspective notable, dans la mesure où le parcours scolaire est alors conçu comme devant notamment permettre à celles et ceux qui s'y engagent d'exercer les droits à l'éducation dont ils sont titulaires. (p.5)

Et d'ajouter :

L'accent est mis ici sur les dimensions langagières, mais il importe que, complémentairement, une attention particulière soit portée aux origines, pratiques et représentations culturelles des élèves et de leur environnement, dans le respect des valeurs et des principes d'une éducation commune promouvant les droits de l'homme et œuvrant à l'inclusion et à la cohésion sociales. (p.9)

Au fil de la lecture des sources premières (mais aussi de toutes les autres que nous aurions pu mettre en avant), on voit donc se dégager très clairement les fondements qui animent les approches plurilingues depuis leur émergence dans la pensée didactique et leurs relations avec une dimension éthique très prégnante. Ces approches mettent en effet en avant des principes (par exemple, un plurilinguisme pour tous, inclusif, reconnu et valorisé par l'école) et des choix conceptuels, idéologiques, et méthodologiques affirmés et constamment revisités au fil des avancées théoriques et autres approfondissements pédagogiques. En lien avec la question de la pluralité, et de sa prise en compte en contexte social, sans cesse est posée la question de la façon, par une éducation langagière globale, de garantir la réussite scolaire de tous les apprenants, en leur assurant l'acquisition de connaissances (de l'ordre des savoirs, savoir-faire,

savoir-être, savoir-agir) et la construction de leur identité pour les amener à exercer un engagement citoyen dans des sociétés occidentales de plus en plus diversifiées. Pour Adams, Katznelson et Kramersch (2021), il est important de ne pas réduire dans cette éducation la question de la pluralité à une vision purement linguistique, ce qu'ils qualifient de *glossodiversité* (ou diversité de codes linguistiques) en reprenant le terme de Halliday (2002). Ils insistent plutôt sur l'importance de considérer la complexité sémiotique et sociale du langage, laquelle permet alors de penser la maîtrise de plusieurs langues et l'utilisation du plurilinguisme comme des processus dynamiques, en opposition à une vision simpliste. Ils s'éloignent ainsi d'une éducation et d'une didactique qui idéalisent les langues et les cultures, l'idée d'une harmonie collective, et les échanges symétriques entre des interlocuteurs supposés partager des valeurs (sociales, morales et culturelles) identiques. En prenant en compte le « pouvoir symbolique » du langage, Adams, Katznelson et Kramersch (2021) interpellent donc sur les manières dont les approches plurielles en éducation peuvent être instrumentalisées et politisées sous l'influence du discours néolibéral en éducation et de la « sloganisation du discours en éducation » (paragr. 3).

Ce faisant, nous les rejoignons sur le besoin de s'attacher aux finalités éthiques de l'éducation plurilingue afin d'interroger ce que chercheurs et enseignants entendent par une « éthique de l'éducation plurilingue ». Les tenants des approches plurielles d'hier à aujourd'hui font eux-mêmes état de « difficultés, de malentendus et de craintes » les concernant (Candelier et Manno, 2023 ; Beacco, 2013). Dès les travaux britanniques dans les années 1980s, en passant par les premières réflexions francophones (en France et en Suisse notamment) au cours des années 1990s et par les évolutions portées par les travaux publiés par le Conseil de l'Europe, au sein de sa Division des Politiques linguistiques et du Centre Européen pour les Langues Vivantes (CELV, basé à Graz) dans les années 2000-2010s, les auteurs des sources premières ont toujours insisté sur la nécessaire évolution des approches plurielles et de l'éducation plurilingue au regard des contextes géopolitiques dans lesquels elles sont déployées. Ainsi Coste (2013b), rappelle-t-il que dès l'émergence de la didactique des langues et des cultures dans les années 1970s, la responsabilité sociale des acteurs du champ s'est trouvée engagée. Ces derniers n'ont jamais enfermé les approches plurielles dans un carcan méthodologique, conceptuel et pédagogique rigide (Dabène, 2004b ; Coste, 2013b). Ils ont toujours appelé de leurs vœux la recherche de pistes nouvelles et complémentaires afin que l'éducation plurilingue réponde aux besoins contextualisés des sociétés contemporaines. Dès Hawkins, comme le rappellent James et al. (1991), l'idée que les approches plurielles ne doivent pas dominer complètement l'enseignement des langues mais qu'elles doivent être pensées comme des parties intégrantes de ce dernier, en

lien avec les systèmes éducatifs (y compris lorsque ceux-ci sont contraignants et peu ouverts à la pluralité), a prévalu. La mise en garde de Hawkins indique qu'il convient de se prémunir de remplacer un linguicisme²¹ (Skutnabb-Kangas, 1988) par un autre. Prendre appui sur le potentiel des élèves, considéré comme un atout et une « force positive » (James et al., 1991), conduit à ne pas enfermer l'éducation plurilingue, sa didactique et ses démarches pédagogiques dans une vision techniciste et rationnelle de l'enseignement-apprentissage des langues et du rôle des enseignants dans leur mise en œuvre. Cela conduit en d'autres mots à ne pas en faire une solution « passe-partout » et décontextualisée des écologies sociales, scolaires et familiales, et ce d'autant plus qu'en posant le plurilinguisme comme une valeur ajoutée des sociétés contemporaines et comme un pont entre les habitus des instances familiales, communautaires et éducatives, l'ensemble de ces travaux ont aujourd'hui largement dépassé les frontières européennes²².

Pour Candelier et Manno (2023), s'il a toujours été crucial d'adresser la « tétralogie du système éducatif » (p. 15) – à savoir, le curriculum, la formation, les méthodologies et les ressources –, pour parvenir à « convaincre, former et diffuser » (p.105), il n'en faut donc pas pour autant négliger « le mur de verre entre recherche théorique et didactique et réalité pédagogique » (p. 106). C'est justement ce dernier point qui nous conduit désormais à revenir aux propos d'Azaoui (2022) afin de mieux examiner ce qu'ils induisent au regard de l'appropriation des approches plurielles par les enseignants.

²¹ Ce terme renvoie aux « idéologies, structures et pratiques utilisées pour légitimer, réaliser, réguler et reproduire une société, pour légitimer, mettre en œuvre, réguler et reproduire une répartition inégale du pouvoir et des ressources (tant matérielles qu'immatérielles) entre des groupes qui sont définis sur la base de la langue » (Skutnabb-Kangas, 1988, p.13, notre traduction).

²² Le Canada est un exemple de la diffusion des approches plurilingues au cours de ces 20 dernières années. Les premiers travaux dans ce contexte dès le départ marqué par la diversité linguistique et culturelle ont été très largement inspirés des projets et des autres ressources développées dans le cadre des projets européens. Ainsi, certaines des ressources, comme *Les parlars bilingues*, *Les cris des animaux*, *Faire la pluie et le beau temps*, et que l'on peut trouver sur le site ELODIL, ont d'abord été imaginées, développées et implantées dans les classes européennes dans le cadre des projets européen EVLANG et suisse Education et Ouverture aux Langues à l'Ecole/EOLE avant d'être adaptées au contexte canadien.

2. Parlons éthique... Qu'est-ce à dire ?

Pour parler d'éthique, nous commencerons par rapporter à nouveau les propos d'Azaoui mis en exergue (2022, p.1), car ils vont nous permettre de porter un éclairage sur ce concept philosophique à la fois si complexe et présent dans le domaine de l'éducation, afin de tisser des liens avec ce qui nous occupe à savoir la place qu'il revêt dans le champ du plurilinguisme.

Je défendrai ici l'idée, engagée précédemment [...] qu'il faille envisager une « éthique de l'éducation plurilingue » qui nous amène à nous interroger sur l'impact de nos discours en tant que chercheurs, enseignants et formateurs, en partie reflets de notre engagement et militance. L'objectif visé est de nous prémunir contre une possible tendance à faire des élèves et familles (allophones ou migrantes) une « entité abstraite » [...], donc réifiée.

Revenons sur le mot *éthique* et ce qu'il recouvre. Ricoeur (1990) pose d'entrée de jeu une question de fond : faut-il distinguer la morale de l'éthique ? Bien que ces deux termes soient souvent utilisés de façon synonymique, Ricoeur (1990) les dissocie par la place accordée à chacun. Dans le cas du premier, il note le côté obligatoire, le rapport à la norme qui se caractérise notamment par une exigence d'universalité et qui appelle à des obligations, des contraintes (Ricoeur, 1990). Pour le second, il est question d'actions qui sont jugées satisfaisantes. Chez Hadot (Hadot et al., 2001 ; Pavie, 2014), on assiste davantage à une distinction entre l'éthique théorique de l'ordre d'un discours sur les normes qui régissent les conduites humaines et qui s'inscrit dans des valeurs et autres représentations philosophiques d'un rapport au monde et à l'humanité, et l'éthique vécue, de l'ordre du mode de vie et qui est présentée comme une mise en pratique au quotidien des valeurs philosophiques par l'entremise d'actions concrètes. Pour Hadot, éthique théorique et éthique vécue sont intrinsèquement liées dans la mesure où les discours rejaillissent sur les modes de vie et où il importe de « surmonter l'obstacle que constituerait l'impossibilité pour une éthique théorique de se traduire dans une éthique vécue » (Arriola, 2022, p. 102).

Pour Ricoeur (1990), l'éthique s'articule encore autour de trois visées : une relative au souci de soi, une relative au souci de l'autre, et une autre enfin au souci de l'institution. L'estime de soi relève de changements que nous sommes capables d'opérer, des changements ou des actions posées de façon intentionnelle. Celle-ci, pour Ricoeur (1990), renvoie à un moment réflexif de la praxis, de l'appréciation de nos actions, de nous-mêmes. Le deuxième moment évoqué par le philosophe concerne ce qu'il appelle la sollicitude. Le vivre bien avec et pour les autres, comme il l'écrit. En effet, pour lui, l'estime de soi et la sollicitude ne peuvent se penser séparément. Il y a

ici une réciprocité. Les individus sont insubstituables dans l'échange, où l'un estime l'autre autant que soi. La troisième visée concerne les institutions justes. Par institution, Ricoeur (1990, sd) entend :

Il faut entendre par « institution » à ce premier niveau d'investigation toutes les structures du vivre-ensemble d'une communauté historique, irréductibles aux relations interpersonnelles et pourtant reliées à elles en un sens remarquable que la notion de distribution - qu'on retrouve dans l'expression de « justice distributive » - permet d'éclairer.

Cette dernière dimension est vue, au premier niveau, comme un système de partage, de répartitions des droits, des devoirs, etc. Bref, un système pourvu d'avantages, de responsabilités et de charges. Dans cet espace, la visée éthique s'étend à tous ceux qui sont laissés en dehors, ce qui conduit à la catégorie de *chacun*. La justice vise justement à attribuer à chacun ce qui lui revient.

Les propos de Ricoeur (1990) et de Hadot (cité dans Hadot et al., 2001) servent de prémisse pour aborder dans le domaine de l'éducation cette notion d'éthique. Galisson (1998), tout comme Ricoeur, aime la latitude qu'elle donne quant à la réflexion qu'elle suscite sur la nature et la valeur de ce que nous estimons obligatoires ; elle est aussi moins contraignante que la déontologie. Le linguiste souligne également l'importance de considérer l'éthique comme un fondement nécessaire aux disciplines responsables de l'enseignement-apprentissage des langues, car elle pénètre la sphère sociale. En effet, dans le domaine qui est le nôtre, la didactique des langues et des cultures et du plurilinguisme, la prise de décisions ou encore les gestes professionnels posés peuvent amener des problèmes d'éthique quant aux politiques mises en place, ou à la pression sociétale, notamment dans l'orientation de la conduite des enseignants ou encore face aux préjugés des acteurs scolaires à l'égard de telle ou telle culture ou de telle ou telle langue. Galisson (1998) amène ici l'importance de la dimension morale dans la démarche d'intervention. Comme le souligne Forestal (2007, p.111), il est nécessaire de réfléchir aux valeurs de nos sociétés occidentales en comparaison avec celles d'autres sociétés. Car,

Se pose dès lors le problème de ce que sont intrinsèquement les valeurs, leur contenu (valeurs morales, scientifiques, esthétiques, religieuses), leur hiérarchisation (valeurs locales, traditionnelles ou valeurs universelles), leur complémentarité (bienveillance envers autrui et justice sociale), mais aussi les oppositions entre elles et les antagonismes qui les traversent (affirmation de soi/soumission au groupe ; liberté d'action/solidarité ou protection de l'environnement ; etc.).

Bien qu'il soit important de considérer la place d'une éthique domaniale dans le champ qui est le nôtre et devant la paucité des études qui s'y sont attardées, il est, aux dires de Galisson (1998) regrettable qu'une réflexion éthique ne soit pas plus amorcée. Cependant, là où nous souhaitons davantage mettre l'accent dans cet article concerne l'autre pendant, soit la visée interventionniste du chercheur ou de l'enseignant. D'ailleurs, les propos d'Azaoui (2022) que nous avons rapportés plus tôt interrogent les interventions des acteurs et la responsabilité de ces acteurs sociaux dans « une réflexivité croissante en des temps où économie, écologie, géopolitique, mais aussi affirmations et tensions identitaires s'inscrivent sur fond d'individualisation et de mondialisation » (Coste, 2013b, p. 62). En effet, comment ne pas imposer tout en respectant l'autre dans sa singularité ? Comment reconnaître et accepter le Soi et l'Autre ? Comment accompagner institutionnellement sans réduire les approches plurielles à une simple injonction professionnelle pour les enseignants ? C'est ici que se joue la partie la plus complexe de notre réflexion sur la dimension éthique de l'éducation plurilingue, celle à laquelle nous invite Azaoui, car « [i]l s'agit davantage de réfléchir à la responsabilité sociale de l'enseignant-chercheur qu'à celle de l'enseignant-praticien » (Antier, 2018, p.3).

3. Des agir enseignants formés à et par l'éducation plurilingue

Comme le rappellent de nombreux travaux sur le changement en éducation (Ainley et Carstens, 2019 ; Fullan et al., 2018 ; Fullan, 2015), la formation des enseignants est une composante essentielle pour appuyer ce que Macaire et Raissner (2019, p. 3) caractérisent de « changement de paradigme » dans l'enseignement et l'apprentissage des langues à l'école. Dans une optique d'éducation plurilingue ou de mobilisation du plurilinguisme à des fins de réussite scolaire, il s'agit d'embrasser une vision holistique et compréhensive des répertoires langagiers individuels des élèves et donc de se départir d'une vision cumulative des langues²³. Le développement des compétences professionnelles des enseignants apparaît donc plus que jamais essentiel pour les accompagner dans l'adoption d'une vision humaniste de l'enseignement et de l'apprentissage,

²³ Cette vision prend sa source dans les travaux d'auteurs comme Cummins (2008), Cook et Wei (2016) ou encore Blommaert (2010), Lamb (2015), García et Wei (2014), et Py et Lüdi (1986) pour qui le multilinguisme sociétal et les pratiques plurilingues ne sont pas des exceptions, mais sont en fait très répandus dans le monde. Pour Vallejo et Dooly (2018, p. 1, notre traduction), « cette conception des langues et des pratiques sémiotiques multiples dans diverses sociétés (ce que Blommaert a appelé un " changement de paradigme post-fishmanien ", 2013, p. 621) souligne la nécessité de surmonter les idéologies persistantes fondées sur les dogmes du " monolinguisme " qui peuvent limiter les perspectives des pratiques communicatives fluides et hybrides des locuteurs à des paramètres " d'une seule langue " ».

ournée vers la formation de l'esprit critique et une culture démocratique, vision qui s'oppose à une vision techniciste des savoirs et des compétences, tournée vers la compétition et le profit au nom d'une l'adaptation de l'individu aux sociétés néolibérales (Nussbaum, 2011). Cette vision démocratique place en son centre l'individu dans sa singularité (Fleuret et Auger, 2021) et s'inscrit dans le respect de soi et de l'autre et la capacité critique de concevoir soi et l'autre comme une pièce parmi d'autres dans un ordre mondial complexe (Nussbaum, 2011).

Autrement dit, si comme nous l'avons vu, l'éducation plurilingue en tant que philosophie repose sur « les droits fondamentaux de chaque apprenant et qui se fondent sur des valeurs destinées à assurer sa formation en tant qu'individu et que citoyen » (Antier, 2018, paragr. 24), s'impose un constat indéniable : celui de la charge de responsabilités qui incombent à l'enseignant, à savoir développer une posture éthique, développer une compétence plurilingue et pluriculturelle, assurer les savoirs à transmettre en rendant compte des programmes scolaires et en tenant compte des politiques scolaires mises en place. En d'autres mots, est conséquente la responsabilité sociale éthique dont parle Antier (2018, paragr. 24) lorsqu'il souligne :

L'éducation plurilingue et interculturelle, orientée par de telles valeurs, est à mettre en œuvre par leur pleine intégration dans la philosophie qui oriente le projet que l'École se donne, dans la posture éthique de chaque enseignant et, de façon opérationnelle, dans les approches et les méthodologies adoptées.

La première responsabilité sociale vise la langue de scolarisation, idiome ô combien déterminant de la réussite scolaire. Coste (2013) parle de trois traits qui la caractérisent : 1) son passage obligé pour la grande majorité des élèves, notamment pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture ; 2) le socle commun qu'elle représente au regard de la communauté scolaire par lequel la normalisation et la standardisation formelles sont partagées et la font se représenter comme « *une et unifiée* » (p.27) et 3) les spécificités et les variations qui la caractérise et qui ne sont généralement pas enseignées alors qu'elles peuvent être la source de difficultés chez les élèves. Pour Coste, l'ensemble de ces traits tend à donner une vision et des pratiques pédagogiques normatives qui peuvent entraîner de l'insécurité linguistique chez les apprenants ou même les conduire vers le décrochage scolaire ou l'échec. Lahire en 2008 soulignait déjà cet état de fait par le caractère polymorphe de la culture écrite et des variations vécues par les élèves quant aux pratiques discursives. En 2019, Lahire réitérera cette réalité en parlant de socialisations différentes à l'écrit chez les apprenants en raison de différents facteurs, notamment économiques et culturels. Cette réalité est souvent familière chez des enfants migrants ou de milieu défavorisé

« dont la langue apprise en famille et/ou les compétences et usages langagiers ordinaires peuvent se trouver – de diverses façons – en décalage et en relation de “ non-connivence ” par rapport à la langue de l'école et aux genres de discours qui y sont pratiqués » (Coste, 2013, p.27). Onze ans après les propos de Coste, et cinq ans après ceux de Lahire, cette réalité est toujours d'actualité. À l'instar de Dabène, Moore (2021) soutient que pour sortir des doxas normatives (et le plus souvent monolingues) répandues dans les écoles et des pensées essentialisantes qui les caractérisent, il faut

Questionner toujours plus loin les pratiques et les représentations de la pluralité, un travail dans lequel les chercheurs, les enseignants, les apprenants sont encouragés, ensemble, à observer et à réfléchir toutes leurs expériences des langues, du plurilinguisme, de l'apprentissage, comme également importantes” (Moore, 2021, p.11).

Alors, quelles démarches didactiques et praxéologiques les enseignants doivent-ils mettre en place pour questionner leurs gestes professionnels et s'engager dans de l'expérientiel avec les élèves ? Questionner ces doxas n'est pas chose aisée pour les enseignants (ni même pour les chercheurs), car ils doivent à la fois être les passeurs d'une langue scolaire unificatrice et normée, tout en faisant face à la réalité des salles de classe d'aujourd'hui, c'est-à-dire à une complexité qu'engendre l'hétérogénéité des apprenants qui la constitue. Cette autre responsabilité sociale leur demande à évoluer dans une démarche empathique pour approcher, voire apprivoiser, dans ce qu'elle porte, la diversité des habitus culturels et langagiers, et ce dans un contexte institutionnel qui pour Chirouter (2023) est maltraitant pour les différents acteurs.

A l'instar de Kern et Liddicoat (2008), nous considérons les apprenants comme des locuteurs-acteurs qui peuvent créer et faire entendre une voix personnelle, la leur, et donc être des acteurs sociaux à part entière ; nous faisons écho ici à la dimension d'Auger (2005), évoquée plus haut, en considérant l'élève expert de ses répertoires linguistiques et des situations qui les accompagnent et dans lesquelles ils évoluent. Dès lors, sur le plan de l'implantation en classe des approches plurielles, cette réalité convoque inévitablement des manières plus souples d'envisager les savoirs à transmettre pour sortir d'une vision dichotomique de l'enseignement ou encore, pour reprendre l'expression de Dabène (2004) du schéma bipolaire – langue de scolarisation/langue seconde – afin de tendre vers des orientations répondant davantage aux

besoins socioscolaires des élèves²⁴. En d'autres mots, l'École devrait reconnaître les répertoires langagiers et, au-delà de ses murs, les expériences autres qu'ils ont acquises et que la tradition scolaire a du mal à reconnaître. Or, pour Chirouter (2023, n. p.),

Il faut un changement de paradigme pour que l'école soit juste, démocratique, égalitaire, qu'elle soit une oasis de pensée pour permettre à tous les enfants de se sentir reconnus en tant que personne, qu'ils puissent s'approprier véritablement les savoirs, la culture et les humanités, pour qu'ils puissent y construire de vrais habitus démocratiques, qu'ils puissent tous y grandir sereinement et forger leur émancipation intellectuelle.

Ce changement demande dès lors « une vraie formation des enseignants » (Chirouter, 2023, n. p.) ; ce qui comme le soulignent Behra et Macaire (2018), pose la question d'appuyer des dispositifs de formation qui prennent en compte les valeurs portées par l'éducation plurilingue, l'ensemble des diversités individuelles présentes dans les classes, ainsi que les contraintes contextuelles et les discours et autres croyances institutionnels qui parfois (souvent ?) entrent en rupture avec les agir enseignants. C'est donc ici qu'à notre avis, les propos d'Azaoui (2022) prennent tout leur sens. En effet, ce dernier encourage la communauté scientifique à évaluer les effets de ses discours afin d'éviter de réduire les élèves et les familles (allophones ou migrantes) à une réalité figée qui nous éloigne quelque peu d'une vision éthique. Si nous restons dans la perspective didactique de la salle de classe, la focalisation se pose alors précisément sur les agir enseignants. Ces gestes professionnels²⁵ se fondent, entre autres, sur les connaissances et les représentations que les enseignants détiennent sur les langues et les cultures des élèves et sur

²⁴ Pour Potvin (2013, p.13) il existe quatre besoins socioscolaires indispensables à l'approche inclusive dans une perspective écosystémique : « 1) le besoin de sécurité, de confiance et de relations de confiance: estime de soi, ouverture à l'autre, encouragements, attentes élevées, adultes significatifs ; 2) le besoin de reconnaissance comme être " unique " : dans ses expériences de vie, ses origines, son milieu culturel, ses identités, ses projets, sa créativité, sa langue, son style et son rythme d'apprentissage, ses forces et difficultés ; 3) le besoin d'appartenance à un groupe : avoir des amis, partager une intimité, se sentir utile dans la classe ou à l'école, être coresponsable, participer aux discussions, aux décisions et aux activités, avoir des statuts égaux, des buts communs, des apprentissages coopératifs ; 4) le besoin de comprendre pour entreprendre, choisir et se projeter dans l'avenir : comprendre les codes culturels, les contenus disciplinaires, les règles de vie scolaire, les consignes, les buts des apprentissages (apprentissage signifiants), par la " maîtrise " de la langue d'enseignement, qui ouvre des possibilités et des choix pour l'avenir ».

²⁵ Selon Cicurel (2011), l'agir enseignant recoupe les gestes professionnels et les activités enseignantes ainsi que « l'ensemble des actions verbales et non verbales, préconçues ou non, que met en place un professeur pour transmettre et communiquer des savoirs ou un " pouvoir-savoir " à un public donné dans un contexte donné » (paragr. 31). Il renvoie donc à une manière de faire propre à un professionnel, à la fois dans une dimension visible, celle de ses actes observables, et une dimension cachée, celle des choix, des valeurs, des croyances, les idéologies, les représentations. Il ne se réalise pas enfin de la même manière selon les cultures éducatives, l'environnement, la personnalité ou la formation de l'enseignant.

la démarche d'accompagnement. À ce sujet, Bouchemla (2018) souligne que les représentations sociales entretenues par les enseignants seraient interdépendantes de la production de comportements discriminatoires. Bien que les résultats de son étude ne soient pas généralisables, ils interpellent quelque peu... Ce que l'on sait, en revanche, c'est que l'atmosphère, au sens de Bucheton et Soulé (2009), est « cet espace intersubjectif où se rencontrent les élèves et l'enseignant afin de mettre en commun et d'organiser les relations affectives, intellectuelles et sociales dans le cadre d'une situation d'enseignement-apprentissage » (Fleuret, 2023, p.12). Cet espace demeure le terreau fertile non seulement à la transmission des connaissances, mais aussi à la mise en place de comportements citoyens et respectueux d'autrui. Face à des normes scolaires qui marquent de leurs empreintes les ethos enseignants dans nos sociétés occidentales, il est donc nécessaire de « déconstruire » – ou à tout le moins de fissurer – les représentations enseignantes qui réifient encore parfois les rapports aux langues et à leurs locuteurs au sein de l'enceinte scolaire.

La vraie question en conséquence porte ainsi bel et bien sur l'accompagnement des enseignants dans la façon d'opérationnaliser en contextes, voire en situations plurilingues, les approches plurielles afin de leur permettre de développer des compétences professionnelles qui leur permettent de rejoindre leurs élèves (et leurs familles) dans leur singularité et dans leurs rapports aux langues et cultures (Bullock, 2020). Si nous rapprochons cette question de la dimension éthique à considérer, il s'agit alors d'adopter une posture d'éthique vécue telle que la définit Hadot (2001).

Évoqués un peu plus haut par Castellotti et Moore (2002), les gestes professionnels devraient donc être accompagnés d'une propédeutique. Pourquoi une telle nécessité ? Comment se dégager de cette tension évidente entre le rapport à l'institution, et aux enjeux qui lui sont inhérents, en reproduisant son discours et en scolarisant les élèves dans une vision normative, et la place légitime qui leur revient de droit (Dhume, 2020) ? Dépasser la vision normative et homogène de la langue et de l'école suppose des dispositifs de professionnalisation qui ne mettent plus à leur périphérie la complexité et l'hétérogénéité des langues. À l'inverse, ces dispositifs devraient être pensés autour de modalités d'engagement de la part des enseignants qui sont dès le départ envisagées dans une double perspective symbolique et praxéologique de l'enseignement-apprentissage des langues (Adams, Katznelson et Kramersch, 2021). Or comme le soulignent Pogranova et Walterman (2023), l'intégration de la pluralité – et de sa complexité – comme principe transversal des agir enseignants reste encore inconstante.

Ce rappel nous semble nécessaire, car il nous éloigne quelque peu de ce que nous constatons être un glissement tangible entre l'essence même de la philosophie initiale, telle que pensée, dans une perspective humaniste, et documentée dans les sources premières, et une appellation *éducation au plurilinguisme* qui conduit vers une autre appellation reflétant un concept éducatif – *l'éducation plurilingue*. Comment pouvons-nous expliquer ce glissement ? L'hypothèse que nous émettons est que sous l'influence des travaux du Conseil de l'Europe, et plus exactement à la suite de la publication du Cadre européen commun de référence pour les langues, appelé, communément CECR (2001), nous sommes entrés dans un cadre pédagogique qui a favorisé, dans les différents contextes éducatifs, une interprétation et une vision technicistes du plurilinguisme²⁶. Reléguée au titre d'outil didactique, l'approche plurilingue devient l'éducation plurilingue qui, dans sa forme actuelle, tend vers des pratiques pédagogiques qui en font un objectif à atteindre dans les curricula tels que cela est prescrit par les instances éducationnelles de nos sociétés occidentales. Cela contribue autrement dit à présenter le plurilinguisme comme un « objet de savoir » et à le réduire à un objectif d'enseignement-apprentissage à intégrer dans les prescriptions institutionnelles, laissant ainsi de côté la perspective transversale qui doit participer au développement de la compétence plurilingue et interculturelle des apprenants. Cette vision fige donc la mise en place d'interactions sociales suscitant les échanges sur les répertoires langagiers et les contextes sociolinguistiques dans lesquels ils prennent vie. Ainsi, plutôt que de diffracter l'essence même de la philosophie entourant l'approche plurilingue, c'est-à-dire sortir d'une conception monolithique de l'identité au profit d'une identité plurielle contribuant à façonner les individus (Abdallah-Preteuille, 2017), sont transposées différentes activités sollicitant les répertoires langagiers des apprenants sur une base ponctuelle loin d'un contexte authentique d'apprentissage, mais plutôt au regard de méthodes et d'échelle d'évaluation. La compétence plurilingue est la finalité visée par la certification, mais ce n'est pas le plurilinguisme pensé comme valeur des sociétés contemporaines qui se caractérisent désormais par ce que Vertovec nomme une « superdiversité » (2007).

²⁶ On peut ainsi citer la publication du Conseil des ministres de l'Éducation (2010) (Canada - CMEC) : L'exploitation du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) dans le contexte canadien. Guide à l'intention des responsables de l'élaboration des politiques et des concepteurs de programmes d'études publiée en 2010 et qui justifie l'adoption du CECR pour « promouvoir une compréhension commune de la terminologie associée à l'enseignement, à l'apprentissage et à l'évaluation en langues entre praticiens, [et] également [pour] fournir des outils de référence, des pistes d'intervention méthodologiques, des modalités d'évaluation et des niveaux de référence » (p. i).

Pour pallier cet obstacle, après de sévères critiques qui se sont élevées quant à la difficulté de mise en œuvre du CECR et au débat quant à ses orientations idéologiques (on citera notamment le numéro 70 de la revue TDFLE, éditée par Maurer et Prieur, 2017 ou encore Antier, 2017a), et pour faire suite au premier *Cadre de référence pour les approches plurielles* (ou CARAP²⁷), qui se présentait comme « un instrument à visée pratique » (Candelier et Manno, 2023, p.59), on assiste très récemment à un changement de posture qui met explicitement la dimension de l'enseignant et de son agir au cœur des démarches des approches plurielles. Ce changement se manifeste par la parution d'un nouveau référentiel *Développer des compétences enseignantes pour les approches plurielles*²⁸ (Conseil de l'Europe, 2023) qui, nous le croyons, répond à un besoin évident, celui de « mieux » former les enseignants à la philosophie de ces approches. Candelier et Manno le justifient comme suit (2023, p.110) :

Face à l'importance des mutations nécessaires, qui concernent tant les représentations que les pratiques et qui peuvent conduire aux « difficultés, malentendus et craintes », [...] la formation des enseignant·e·s constitue un enjeu fondamental pour la mise en place de la DIL²⁹, et de toute approche plurielle en général.

Le référentiel vise à accompagner le développement de sept compétences³⁰ chez les enseignants, avec une intention de former les enseignants à et par les approches plurielles. Pour ce faire, chacune des compétences se voit attribuer un certain nombre de descripteurs tels que « être intéressé.e et ouvert.e au plurilinguisme et à la diversité des phénomènes linguistiques et culturels » ou encore « aspirer à l'équité linguistique et culturelle des apprenant.es ». Ce référentiel vise à amener les enseignants à élargir leur répertoire didactique en les aidant, d'une part, à entrer dans des tâches de médiation langagière nécessaire à la communication plurilingue et interculturelle, et, d'autre part, à développer des gestes professionnels qui intègrent les approches plurielles comme pratiques ordinaires et intégrées (Melo-Pfeifer et Schröder-Sura 2018 ; North et Piccardo, 2016).

²⁷ Pour plus de détail, nous renvoyons le lecteur au site du CARAP : <https://carap.ecml.at/Pluralisticapproaches/tabid/2681/language/fr-FR/Default.aspx>

²⁸ Nous renvoyons le lecteur au site du Conseil de l'Europe : <https://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2020-2023/Pluralisticteachercompetences/Competences/tabid/5613/language/fr-FR/Default.aspx>

²⁹ Didactique intégrée des langues.

³⁰ Les compétences se présentent comme suit : attachement à des valeurs et des principes ; 2) compétences à communiquer ; 3) compétences numériques ; 4) compétences métalinguistiques ; 5) compétences didactiques et pédagogiques ; 6) compétences à collaborer et 7) compétences à se former.

Pour Candelier et Manno (2023), le référentiel ouvre le débat autour d'une autre manière de penser la formation des enseignants, dans la mesure où la planification des enseignements ne doit plus se faire de manière isolée et décontextualisée, mais d'une façon intégrée où « [...] dès la formation initiale, [...] il convient de prendre conscience qu'une nouvelle langue s'acquiert ou s'apprend en lien avec le répertoire existant de chacun, et cela du fait de la nature même de la compétence plurilingue et interculturelle [...] » (Candelier et Manno, 2023, p. 110). En d'autres termes, l'enseignant est également appelé à réfléchir sur sa relation à soi, aux autres et à l'institution au sens de Ricoeur. « Il s'agit, dans une perspective qui cherche avant tout à susciter la réflexion des formateurs/formatrices et des enseignant·e·s eux/elles-mêmes, d'attirer l'attention sur certaines de ces compétences dont notre propre expérience et la consultation de diverses publications (voir plus loin) soulignent l'importance pour l'engagement dans un usage construit de cette approche didactique. » (Candelier et Manno, 2023, p.110).

Toutefois, on peut constater que l'on s'attend ici à ce que les enseignants fassent appel à des savoir-être définis par le CECR : « [...] comme des dispositions individuelles, des traits de personnalité, des dispositifs d'attitudes, qui touchent, par exemple, à l'image de soi et des autres, au caractère introverti ou extraverti manifesté dans l'interaction sociale » (2001, p. 17). La difficulté d'une telle définition est justement le flou définitoire et polysémique qui en émerge. Pour faire écho à Antier (2017 a, b), cette définition se compose d'un ensemble hétérogène de traits propres à l'identité de chacun, ce qui dépasse les connaissances ou les aptitudes de la profession enseignante et ce qui nous conduit vers quelque chose d'intangible qui relève plus de l'éthique. Cela conduit dès lors à circonscrire en formation l'objet « approches plurilingues » afin de réfléchir aux enjeux méthodologiques de l'intervention didactique pour envisager des démarches de formation plus en phase avec le « changement de paradigme » que nécessite une éthique de l'éducation plurilingue.

Nous évoquons un plus haut dans l'article les propos de Galisson (1998) à l'effet qu'une réflexion éthique devait être amorcée en éducation, et en particulier en lien avec la didactique des langues et des cultures. Que signifie autrement dit une éthique de l'éducation et, plus encore, une éthique de l'éducation plurilingue ? À l'instar d'Antier (2017b), et au regard des propos d'Azaoui, une question ontologique et éthique fondamentale se pose aux formateurs d'enseignants et aux tenants des approches plurielles : sommes-nous là pour inculquer des comportements ou plutôt pour amener les enseignants et les élèves à être capables de justifier leurs comportements ? Qu'est-ce qui est de l'ordre de la morale ou de l'éthique ? Ricoeur (1990) mentionne que la

première est contraignante et obligatoire, donc normative. Nous ne pensons pas que l'éthique d'une éducation plurilingue doit être de cet ordre, mais relever davantage des gestes posés et des changements à opérer dans les accompagnements des enseignants en formation initiale ou continue, afin de prévenir

Que les approches plurielles [ne deviennent] pour certains enseignants ou formateurs des supports prêts à l'emploi, voire des prêts à penser pratiques dans une institution qui fait de l'inclusion le maître mot, dans une logique parfois plus budgétaire que pédagogique, au mépris des difficultés que cela constitue pour des enseignants peu formés à ces questions. (Azaoui, 2022, paragr. 35)

Pour nous, une éthique de l'éducation plurilingue appelle donc un travail de fond pour déconstruire les préjugés ou les représentations à l'égard de la diversité linguistique et culturelles. En reprenant Hadot et al. (2001), il s'agit alors de se situer dans une éthique *vécue* de l'éducation plurilingue. Cependant, en réfléchissant cette démarche par le prisme du nouveau référentiel, il nous semble que la formation dispensée aux enseignants apparaît encore comme se basant uniquement sur des descripteurs ; elle tend à être injonctive, alors qu'elle devrait plutôt faire écho à une véritable démarche réflexive et introspective qui permettrait d'apprendre à se re-connaître mutuellement afin d'accéder à une estime de soi qui participerait alors à la reconnaissance des gestes professionnels de chacun (Honneth, 2008, 2015). Les descripteurs retenus par le Conseil de l'Europe (2023) ne peuvent faire sens que si l'enseignant les fait siens et se questionne sur ses gestes, ainsi que sur ceux des formateurs. Il doit saisir cette différence fondamentale entre la dimension multilingue qui concerne les politiques et les sociétés à celle plurilingue qui touche les individus, leurs répertoires langagiers et leur habitus culturel. C'est par la réciprocité et la compréhension des gestes posés par l'ensemble des acteurs scolaires, aussi bien enseignants que formateurs d'enseignants, que pourront se mettre en place des ajustements dans les agir professionnels, qu'ils soient ceux des enseignants ou des formateurs. C'est alors en ce sens qu'il importe à nos yeux de penser une éthique de *la formation* à l'éducation plurilingue.

Conclusion : vers une éthique de la formation à l'éducation plurilingue

Les propos d'Azaoui qui sont à l'origine de notre réflexion mettent en avant que le recours au plurilinguisme des élèves ne devrait pas aller de soi ; il doit prendre en considération et respecter les facteurs de résistance individuelle, familiale et sociétale. C'est à l'apprenant dans les écologies sociales et scolaires qui sont les siennes de nous inviter à explorer – ou pas – le plurilinguisme. Les démarches didactiques qui prennent appui sur l'éducation plurilingue doivent tenir compte,

d'une part, des habitus langagier et culturel des élèves qui représentent le fondement de la philosophie de l'éducation plurilingue. D'autre part, par cette invitation, les agir enseignants sollicités se mettent en place dans une démarche heuristique où l'expertise de chacun des acteurs (enseignant-élèves) est convoquée.

Le but n'est [donc] pas de démontrer une quelconque supériorité du plurilinguisme, mais plutôt, au travers de diverses approches ou techniques pédagogiques innovantes [...], d'ouvrir la porte à la prise en compte de la nature plurielle – linguistiquement et culturellement parlant – de nos sociétés contemporaines (Forlot, 2012, p.112).

L'appel à une éthique de l'éducation plurilingue nous a conduit à revisiter certains des textes fondateurs des approches plurielles pour ensuite nous interroger sur la façon dont la notion d'éthique est convoquée en éducation et plus spécifiquement dans la didactique des langues et des cultures et celle du plurilinguisme. Cela nous conduit également à pousser plus loin la réflexion entamée par Azaoui et à désormais entrevoir le besoin, voire l'obligation, de penser une éthique de *la formation* à l'éducation plurilingue afin de réfléchir à l'implantation - ou à l'injonction de l'implantation ? – des approches plurilingues dans le travail scolaire des enseignants en relation avec les prescriptions curriculaires d'une part et les savoirs validés par la recherche en éducation d'autre part.

L'importance d'une éthique de la *formation* à l'éducation plurilingue trouve son sens dans la nécessité d'interroger les façons dont nous, chercheurs et formateurs d'enseignants, devons et pouvons accompagner les enseignants à prendre en compte les écologies de la classe, afin de rendre leurs gestes professionnels plus adaptés à l'hétérogénéité des apprenants. Prendre part à nos sociétés contemporaines fait appel à la transmission de connaissances par des agir enseignants qui n'essentialisent ni n'instrumentalisent les langues et les cultures des élèves. Les enseignants sont des acteurs sociaux importants dans le cheminement des élèves et c'est, entre autres, par l'essence même de leurs gestes que la transmission vers un vivre-ensemble est envisageable. Cette éthique est garante de la philosophie initiale de l'éducation plurilingue en édifiant un rapport à soi et à l'Autre dans une démarche citoyenne. Elle nous invite donc désormais à interroger nos propres pratiques d'accompagnement des enseignants ainsi que les approches de formation qui sont les nôtres dans nos différents projets de recherche afin de questionner plus en profondeur les implicites – ou injonctions ? – de l'éducation plurilingue dans nos démarches méthodologiques d'implantation de cette dernière.

BIBLIOGRAPHIE

- Abdallah-Preteceille, M. (2017). *L'éducation interculturelle* (5^e éd.). Presses Universitaires de France
- Adams, J., Katznelson, N. et Kramsch, C. (2021). Le langage : pouvoir symbolique dans une Europe unie. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 18(1). <https://doi.org/10.4000/rdlc.8600>
- Ainley, J. et Carstens, R. (2019). Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) : cadre conceptuel, Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation n°187. Éditions OCDE. <https://dx.doi.org/10.1787/85ec78d8-fr>
- Alaoui, D. C. (2007). Analyse de *Comparons nos langues*. *Alsic*, 10(2), 45-58. <https://doi.org/10.4000/alsic.681>
- Antier, E. (2018). La question de l'éthique en didactique des langues-cultures : aperçu historique et remarques prospectives. *Lidil*, 57. <https://doi.org/10.4000/lidil.4832>
- Antier, E. (2017a). L'éducation plurilingue et interculturelle : qu'en disent les voix dissidentes ? *Revue de la Société japonaise de didactique du français (SJDF)*, 12(1), 46-64. <https://shs.hal.science/halshs-01887582/document>
- Antier, E. (2017b). La problématique éthique du « savoir-être » en didactique des langues-cultures : quelques réflexions autour du CARAP et autres productions du Conseil de l'Europe. *Revue TDFLE*, (70). https://doi.org/10.34745/numerev_1267
- Arriola, M. (2022). L'éthique comme manière de vivre : Wittgenstein et Hadot. Vrin.
- Auger, N. (2013, 20 juillet). Vers une prise en compte du plurilinguisme / plurinormalisme à l'Ecole française ? Sortir du stéréotype du bilingue à l'Ecole française ? [communication orale]. Congrès International des Linguistes, Genève, Suisse.
- Auger, N. (2005). *Comparons nos langues*. Scéren, CRDP, Académie de Montpellier.
- Azaoui, B. (2022). Pour une éthique de l'éducation plurilingue. *Tréma*, 58. <https://doi.org/10.4000/trema.7843>
- Barac, R., Bialystok, E., Castro, D. C. et Sanchez, M. (2014). The Cognitive Development of Young Dual Language Learners: A Critical Review. *Early Childhood Research Quarterly*, 29, 699–714.
- Beacco, J.-C. (Ed.). (2013). *Ethique et politique en didactique des langues. Autour de la notion de responsabilité*. Didier.
- Beacco, J.-C. et Coste, D. (2018). *L'éducation plurilingue et interculturelle : la perspective du Conseil de l'Europe*. Didier.
- Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Egli Cuenat, M., Goullier, F. et Panthier J. (2010/2016). *Le Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Conseil de l'Europe.
- Behra, S. et Macaire, D. (2018). Une approche compréhensive des langues est-elle tenable en formation initiale d'enseignants du premier degré ? *Mélanges Crapel*, (39), 99-120.
- Bereni, L. et Jaunait, A. (2009). Usages de la diversité. *Raisons politiques*, 3(35), 5-9.
- Bialystok, E. (2018). Bilingual education for young children: review of the effects and consequences. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(6), 666-679.
- Block, D. (2018). What on Earth is 'Language Commodification'. Dans B, Schmenk, et al. (Eds), *Sloganization in Language Education Discourse : Conceptual Thinking in the Age of Academic Marketization* (pp. 149-172), Multilingual Matters.
- Blommaert, J. (2013). *Ethnography, Superdiversity and Linguistic Landscapes. Chronicles of Complexity*. Multilingual Matters.
- Blommaert, J. (2010). *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge University Press.

- Bouchemla, H. (2018). Comment former les enseignant.e.s de demain à la non-discrimination et à la justice scolaire ? Une étude à partir des perceptions d'un échantillon de professeur.e.s.
https://www.academia.edu/38946797/Comment_former_les_enseignant_e_s_de_demain_%C3%A0_la_non_discrimination_et_%C3%A0_la_justice_scolaire_Une_%C3%A9tude_%C3%A0_partir_des_perceptions_de_professeur_e_s
- Brooks, R., te Riele, K., & Maguire, M. (2014). *Ethics and education research*. Sage.
- Bullock, S. M. et Bullock, C. (2019). Returning to First Principles: Self-Study and *La Didactique* as Ethical Approaching to Teaching. Dans R. Brandenburg & S. McDonough (Eds.), *Ethics, Self-Study Research Methodology and Teacher Education* (pp. 15-28). Springer.
- Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique* 3(3), 29-48. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543>.
- Bullock, A. (1975). *A Language for Life : Report of the Committee of Inquiry appointed by the Secretary of State for Education and Science under the Chairmanship of Sir Allan Bullock FBA*. Education in the UK.
<https://www.education-uk.org/documents/bullock/bullock1975.html>
- Bullock, C. (2020). Didactique du français et agir enseignants en contexte minoritaire britannico-colombien. Dans J. Thibeault et C. Fleuret (dir.), *Didactique du français en contextes minoritaires : entre normes scolaires et plurilinguisme* (pp.57-79). Presses de l'Université d'Ottawa.
- Buysens, E. et Theunissen, A.-F. (2008). Une idée à la mode : la diversité. Vers un monde consensuel sans discriminations ? *Politique, Revue de débats*, 56.
<https://www.revuepolitique.be/vers-un-monde-consensuel-sans-discriminations/>
- Canagarajah, S. (Ed.) (2017). *The Routledge Handbook of Migration and Language*. Routledge.
- Candelier M. et Manno G. (dir.) (2023). *La didactique intégrée des langues - Apprendre une langue avec d'autres langues ?*. ADEB.
- Candelier, M., de Pietro, J-F., Gerber, B., Lőrincz, I. et Schröder-Sura, S. (2021). Insertions institutionnelles et orientations didactiques. À propos des approches plurielles des langues et des cultures. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 18(1).
<https://doi.org/10.4000/rdlc.8815>
- Candelier, M. (2021). La réception et le développement des didactiques plurilingues. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 18(3). <https://doi.org/10.4000/rdlc.9958>
- Candelier, M. et Schröder-Sura, A. (2015). Les approches plurielles et le CARAP : origines, évolutions, perspectives. *Babylonia* (2)15, 12-19.
http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2015-2/Baby2_15candelier_schroeder.pdf
- Candelier, M. (2012). Le CECR, le Cadre de référence pour les approches plurielles (CARAP), et quelques autres repères sur la diffusion du message plurilingue. CARAP.
https://www.observatoireplurilinguisme.eu/images/Evenements/3e_Assises/Programme_et_contributions/Education/article_candelier.doc
- Candelier, M. (2008). Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre ». *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 5.
<https://doi.org/10.4000/rdlc.6289>
- Candelier, M. (dir.) (2003). *L'Éveil aux langues à l'École primaire*. Evlang : bilan d'une innovation européenne. De Boeck.
- Canut, C., Danos, F., Him-Aquili, M., & Panis, C. (2018). *Le langage, une pratique sociale*. Presses universitaires de Franche-Comté. <https://doi.org/10.4000/books.pufc.36905>
- Castellotti, V. (2017). *Pour une didactique de l'appropriation*. Didier.

- Castellotti, V. et Moore, D. (2002). Représentations sociales des langues et enseignement. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Étude de référence. Conseil de l'Europe. <https://rm.coe.int/representations-sociales-des-langues-et-enseignements/168087458d>
- Chirouter, E. (2023). « Des cours d'empathie ». *Pourquoi c'est stupide et violent*. Le café pédagogique. cafedepedagogique.net/2023/10/05/edwige-chirouter-des-cours-dempathie-pourquoi-cest-stupide-et-violent/
- Cicurel, F. (2011). De l'analyse des interactions en classe de langue à l'agir professoral : une recherche entre linguistique interactionnelle, didactique et théories de l'action. *Pratiques*, 149-150, 41-55. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1693>
- Conseil de l'Europe (2023). *Développer des compétences enseignantes pour les approches plurielles. Outils pour la formation des enseignant-e-s*. <https://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2020-2023/Pluralisticteachercompetences/tabid/4300/language/fr-FR/Default.aspx>
- Conseil de l'Europe (2007/2025). *Le Cadre de Référence pour les Approches Plurielles* (ou CARAP). <https://carap.ecml.at/Pluralisticapproaches/AcomplementtootherinstrumentsoftheCoE/tabid/2682/language/fr-FR/Default.aspx>
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer*. Strasbourg. <https://rm.coe.int/16802fc3a8>
- Conseil des ministres de l'Éducation (2010). L'exploitation du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) dans le contexte canadien. Guide à l'intention des responsables de l'élaboration des politiques et des concepteurs de programmes d'études. <http://cmec.ca/docs/CECR-contexte-canadien.pdf>
- Cook, V., & Wei, L. (Eds.). (2016). *The Cambridge Handbook of Linguistic Multi-Competence*. Cambridge University Press.
- Coste, D. (dir.) (2013). *Les Langues au Coeur de l'Éducation. Principes, Pratiques, Propositions*. E.M.E Proximités.
- Coste, D. (2013b). La didactique des langues entre pôles d'attraction et lignes de fractures. Dans J. C. Beacco (dir.), *Éthique et politique en didactique des langues Autour de la notion de responsabilité* (pp. 31 -73). Didier.
- Coste, D. (1995). Éveil, veille, vigilance. Dans D. Moore (Dir.), *L'éveil au langage*, collection, *Notions en Questions, Rencontres en didactique des langues*, (1), 5-24.
- Coste, D., Cavalli, M., Crişan, A. et van de Ven, P.-H. (2009). *L'éducation plurilingue et interculturelle comme droit*. Conseil de L'Europe. <https://rm.coe.int/l-education-plurilingue-et-interculturelle-comme-droit-ce-texte-a-ete-/16805a219e>
- Coste, D., Moore, D. et Zarate, G. (1997). Compétence Plurilingue et Pluriculturelle. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : études préparatoires. Conseil de l'Europe.
- Cummins, J. (2008). Teaching for Transfer: Challenging the Two Solitudes Assumption in Bilingual Education. Dans J. Cummins et N. H. Hornberger, *Encyclopedia of Language and Education* (2^e éd., vol. 5, pp. v-vii). Springer Science+Business Media.
- Dabène, L. (2004). Un réaménagement conceptuel riche de prolongements. Dans L.Gajo, M. Matthey, D. Moore et C. Serra (Dir.). *Un parcours au contact des langues* (pp.149-152). Didier.
- Dabène, L. (2004b). Préface. Dans M. Candelier (dir.), *L'Éveil aux langues à l'École primaire. Evlang : bilan d'une innovation européenne* (pp. 13- 17). De Boeck.
- Dahlet, P. (2004). Comprendre la diversité, fonder la pluralité. *Synergies Amérique du Nord*, 1, 136-141.

- Dalton-Puffer, C., Llinares, A., Lorenzo, F., Nikula, T. (2014). "You Can Stand Under My Umbrella": Immersion, CLIL and Bilingual Education. A Response to Cenoz, Genesee & Gorter (2013), *Applied Linguistics*, 35(2), 213–218, <https://doi.org/10.1093/applin/amu010>
- Dhume, F. (2020). Former les futurs enseignants et enseignantes sur la discrimination et les rapports sociaux : d'une question en tension à une pratique sous tension. *Éthique en éducation et en formation*, (8), 100-119. <https://doi.org/10.7202/1070035ar>
- Doytcheva, M. (2018). Diversité et super-diversité dans les arènes académiques : pour une approche critique, *Sociétés Plurielles*, 2, 1-29. <https://societes-plurielles.episciences.org/4250/pdf>
- Ellis, E. (2012). Language awareness and its relevance to TESOL. *University of Sydney Papers in TESOL*, 7, 1-23.
- Feussi, V. (2014). Pluralités linguistiques et culturelles : les tendances actuelles de la recherche en sociolinguistique. *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, 5(1), 5-22. <https://doi.org/10.3917/cisl.1401.0005>.
- Fleuret, C. (2023). Repenser les gestes professionnels en contexte de francophonie minoritaire et de diversité ethnolinguistique. *Arborescences*, 7-17. <https://doi.org/10.7202/1107651ar>
- Fleuret, C. et Auger, N. (2021). Didactisation et plurilinguisme : l'apport de la littérature de jeunesse pour approcher la norme scolaire. *Français d'aujourd'hui*, 215(4), 89-104. doi.org/10.3917/lfa.215.0089
- Forestal, C. (2007). La dynamique conflictuelle de l'éthique pour une compétence éthique en DLC. *Études de Linguistique Appliquée*, 1(145), 111-123. <https://doi.org/10.3917/ela.145.0111>
- Forlot, G (2012). Critique de l'éducation plurilingue et interculturelle, ou comment ne pas se tromper de cible. *Langage et société*, 2(140), 105-114. <https://doi.org/10.3917/lis.140.0105>.
- Fullan, M., Quinn J. et McEachen, J. (2018). *L'apprentissage en profondeur : S'ouvrir au monde, changer le monde*. Presses de l'Université du Québec.
- Fullan, M. (2015). *The New Meaning of Educational Change* (5e édition). Teachers College Press.
- Galisson, R (1998). À la recherche de l'éthique dans les disciplines d'intervention. *Études de Linguistique Appliquée*, (109), 83-127.
- García, O. et Li Wei (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Palgrave Macmillan.
- Grin, F., Sfreddo, C. et Vaillancourt, F. (2010). *The Economics of the Multilingual Workplace*. Routledge.
- Hadot, P., Laugier, S. et Davidson, A. (2001). Qu'est-ce que l'éthique ? *Cités*, 5(1), 129-138. <https://doi.org/10.3917/cite.005.0127>.
- Halliday, M.A.K. (2002). "Applied Linguistics as an evolving theme", Plenary address to the Association Internationale de Linguistique Appliquée, Singapore.
- Hawkins, E. (1984). *Awareness of Language: An Introduction*. Cambridge University Press.
- Heller, M. (2010), The commodification of language. *Annual Review of Anthropology*, 39, 101–114.
- Heller, M., et Duchêne, A. (2016). Treating language as an economic resource: Discourse, data and debate. Dans N. Coupland (ed.), *Sociolinguistics: Theoretical Debates* (pp. 139-156). Cambridge University Press.
- Henderson, K. I. (2017). Teacher language ideologies mediating classroom-level language policy in the implementation of dual language bilingual education. *Linguistics and Education*, 42, 21-33.
- Honneth, A. (2015). *Le Droit de la liberté. Esquisse d'une éthicité démocratique*. Gallimard
- Honneth, A. (2008). Reconnaissance et reproduction sociale ». Dans J.P. Payet et A. Bettégay (Eds.), *La reconnaissance à l'épreuve* (pp. 45-58). Presses universitaires du Septentrion.

- Huver, E., Duchêne, A., Lambert, P., Taleb-Ibrahimi, K. et Trimaille, C. (2012, juin). *Conceptions de la diversité linguistique et formation des enseignants. Enjeux, questions et propositions* [table ronde]. Colloque du Réseau francophone de sociolinguistique, Alger.
- James, C., Garrett, P. et Candlin, C. (1991). *Language awareness in the Classroom*. Routledge.
- Jaspers, J. (2017). The Transformative Limits of Translanguaging. *Working Papers in Urban Language & Literacies*, 226, 1–17.
- Jodelet, D. (2005). Formes et figures de l'altérité. Dans M. Sanchez-Mazas et L. Licata (dir.), *L'Autre : regards psychosociaux* (p.23-47). Presses universitaires de Grenoble. DOI : 10.17184/eac.9782813003621
- Kern, R. et Liddicoat, A. (2008). Introduction de l'apprenant au locuteur/acteur. Dans G. Zarate, D. Lévy et C. Kramsh (dir.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme* (pp.27-33). Éditions des archives contemporaines.
- Kubota, R. (2016). The Multi/Plural Turn, Postcolonial Theory, and Neoliberal Multiculturalism: Complicities and Implications for Applied Linguistics. *Applied Linguist*, 37(4), 474–494.
- Kramsch, C. (2018). Trans-spatial Utopias. *Applied Linguistics*, 39(1), 108-115, <https://doi.org/10.1093/applin/amx057>
- Lahire, B. (Dir.) (2019). *Enfances de classe : de l'inégalité parmi les enfants*. Seuil.
- Lahire, B. (2008). *La Raison scolaire. École et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*. Presses Universitaires de Rennes.
- Lamb, T. (2015). Towards a Plurilingual Habitus: Engendering Interlinguality in Urban Spaces. *International Journal of Pedagogies and Learning*, 10(2), 151–165.
- Lantheaume, F. et Hérou, C. (2008). *La souffrance des enseignants Une sociologie pragmatique du travail enseignant*. <https://doi.org/10.3917/puf.lanth.2008.01>.
- Le Prévost, M. (2010). Hétérogénéité, diversité, différences : vers quelle égalité des élèves ? Nouvelle revue de psychosociologie, 9(1), 55-66. <https://doi.org/10.3917/nrp.009.0055>.
- Lo Bianco, J. (1987). *National policy on languages*. Australian Government Publishing Service.
- Macaire, D. et Reissner, C. (2019, 13-14 mars). Langue maternelle, langue de scolarité, langues vivantes : Comment articuler les différentes langues de l'élève. Note d'expert dans : De la découverte des langues à leur enseignement-apprentissage - Comment mieux accompagner les élèves ? *Conférence de consensus du CNETCO*. https://www.unesco.fr/wp-content/uploads/2019/04/CCLV_Macaire-Reissner_MEF-v2.pdf
- Martin-Jones, M., Blackledge, A., & Creese, A. (Eds.) (2012). *The Routledge Handbook of Multilingualism*. Taylor & Francis Group.
- Maulini, O. (2024, 2-3 décembre). À l'École du discernement ou Garder le cap de l'enseignement en le cherchant [communication orale]. 3ème Congrès international sur la formation et la profession enseignante, Genève, Suisse.
- Maurer, B. & Puren, C. (2019). *CECR : par ici la sortie !* Éditions des archives contemporaines. <https://doi.org/10.17184/eac.9782813003522>
- Maurer, B. et Prieur, J.-M. (2017). La pensée CECR, *Revue TDFLE*, (70). <https://revue-tdfle.fr/numeros/6-revue-70-la-pensee-cecr>
- Maurer, B. (2017). Le CARAP. A la recherche de la didactique du plurilinguisme. *Revue TDFLE*, (70). https://doi.org/https://doi.org/10.34745/numerev_1260
- Maurer B. 2011. Enseignement des langues et construction européenne. Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante. Éditions des archives contemporaines.
- McDonough, S. (2015). Using ethical mapping for exploring two professional dilemmas in initial teacher education. *Reflective Practice*, 16(1), 142–153.
- Melo-Pfeifer, S. et Schröder-Sura, S. (2018). Les tâches de médiation dans les manuels de Français Langue Étrangère pour le secondaire en Allemagne. *Recherches en didactique des langues et des cultures* 15(3). <https://doi.org/10.4000/rdlc.3589>
- Meirieu, P. (1990). *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*. ESF éditeur.

- Moore, D. (2021). Sur les traces de Louise Dabène et de quelques escargonithorynques, *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 18(3). <https://doi.org/10.4000/rdlc.9663>
- Moore, D. (2006). *Plurilinguismes et école*. Didier.
- North, B. et Piccardo, E. (2016). *Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the Common European Framework of Reference (CEFR)*. Conseil de L'Europe. <https://rm.coe.int/168073ff31>
- Nussbaum, M. (2011). *Les Émotions démocratiques. Comment former le citoyen du XXIe siècle ?* Flammarion.
- Pavie, X. (2014). Pierre Hadot. *Discours et mode de vie philosophique*. Les Belles Lettres.
- Pogranova, S. et Waltermann, E. (2023). De l'intention à l'outil : Le plurilinguisme dans les manuels d'enseignement de langues étrangères en Suisse Romande. Dans Y. Buyck, M. Sudriès, F. Ligozat et C. Marlot (Eds.), *Les didactiques des curriculums. Savoir(s) et pratiques pour entrer dans la complexité du monde. Actes du 6^e Colloque international de l'ARCD* (vol. 5), p. 123-133, Genève. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:178311>
- Potvin, M. (2013). L'éducation inclusive et antidiscriminatoire- Fondements et perspectives. Dans M. McAndrew, M. Potvin et C. Borri-Anadon (Dir.). *Le développement d'institutions inclusives en contexte de diversité* (pp. 9-23). Presses de l'Université du Québec.
- Preteille, M. (2015). L'interculturel comme paradigme de transgression par rapport au culturalisme. *Voix plurielles* 12(2), 251-263. <https://doi.org/10.26522/vp.v12i2.1286>
- Puren, C. (2018), Perspective actionnelle et plurilinguisme. Pour un traitement didactique et non sociolinguistique du plurilinguisme scolaire au Maghreb. <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2018g>
- Py, B. et Lüdi, G. (1986). *Etre bilingue*. Peter Lang.
- Ricoeur, P. (1990). *Éthique et morale. Lectures 1. Autour du politique* (p.259-262). Éditions du Seuil. <https://entrorger-anndefrenne.com/wp-content/uploads/2021/06/RICOEUR-P.Éthique-et-morale-Extrait-de-Lectures-1-1990.pdf>
- Skutnabb-Kangas, T. (1988). *Minority Education: From Shame to Struggle*. Multilingual Matters.
- Spaëth, V. (2020). Présentation. Didactique du français langue étrangère et seconde : histoire et historicités. *Langue française*, 4(208),7-20. <https://doi.org/10.3917/lf.208.0007>
- Tabouret-Keller, A. (2016). Le bilinguisme en procès du XIX^e siècle au début du XX^e siècle : le cas rebelle de Jules Ronjat (1864-1925). Dans P. Escudé (Ed.), *Autour des travaux de Jules Ronjat, 1913-2013. Unité et diversité des langues Théorie et pratique de l'acquisition bilingue et de l'intercompréhension* (pp. 29-42). Edition des archives contemporaines.
- Tabouret-Keller, A. (2011). *Le Bilinguisme En Procès, Cent Ans D'errance (1840-1940)*. Lambert Lucas.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Chenelière Éducation.
- UNESCO (2024). *Le droit à l'éducation*. <https://www.unesco.org/fr/right-education>
- UNESCO (1994). *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_fre.locale=fr
- Vallejo, C. & Dooly, M. (2018). Plurilingualism and translanguaging: emergent approaches and shared concerns. Introduction to the special issue. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(1), 1-16.
- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 1024–1054. <https://doi.org/10.1080/01419870701599465>
- Woll, B. et Wei, L. (2019). *Cognitive Benefits of Language Learning: Broadening our perspectives*. The British Academy. <https://www.thebritishacademy.ac.uk/sites/default/files/Cognitive-Benefits-Language-Learning-Final-Report.pdf>