

Éveil aux langues à l'école primaire – échos d'une étude de recherche-formation



Filomena Martins

Université d'Aveiro, Portugal

fmartins@ua.pt

Reçu le 31-08-2013 / Évalué le 30-11-2013 / Accepté le 30-06-2014

Résumé

Cet article porte sur une recherche de doctorat en didactique des langues-cultures, menée avec des futures enseignantes de l'école primaire, par le biais d'un programme d'innovation pédagogique dans le domaine de l'éveil aux langues, dans le cadre d'un Séminaire de recherche-formation, en articulation avec la pratique d'enseignement en classe. Dans cet article nous souhaitons réfléchir sur le rôle d'une approche plurielle des langues-cultures dans les pratiques de formation, visant le développement professionnel des sujets, à travers l'analyse des indices de reconstruction des représentations initiales sur la diversité linguistique, les langues et l'éducation langagière à l'école primaire.

Mots-clés : éveil aux langues, innovation pédagogique, représentations, développement professionnel

Sensibilização à diversidade linguística - ecos de um projeto de investigação-formação

Resumo

Este artigo apresenta um estudo no âmbito de uma tese de doutoramento em didática de línguas, desenvolvido com futuras professoras do 1º ciclo do Ensino Básico, através de um programa de inovação pedagógica no âmbito da sensibilização à diversidade linguística, no contexto de um Seminário anual de investigação-formação, em articulação com a prática pedagógica em contexto escolar. Neste texto pretendemos refletir sobre o papel de uma abordagem plural das línguas-culturas nas práticas de formação, tendo em vista o desenvolvimento profissional das formandas, através da análise dos indícios de reconstrução das representações iniciais sobre a diversidade linguística, as línguas e a educação linguística no 1.º ciclo do Ensino Básico.

Palavras-chave: sensibilização à diversidade linguística, inovação pedagógica, representações, desenvolvimento profissional

Awakening to languages - echoes of a primary teacher education research

Abstract

This paper presents a study developed in the ambit of a PhD thesis in Didactics of Languages and Cultures which was developed with Primary School future teachers within a training program of pedagogical innovation in the scope of language diversity awareness, in the context of an research-training Seminar, in articulation with teaching practice. In this paper we intend to reflect on the role of a plural approach of languages-cultures in teacher education practices, aiming at the trainees' professional development by means of reconstructing their initial representations concerning language diversity, language awareness and teaching.

Keywords: awakening to languages, pedagogical innovation, representations, professional development

Introduction

Se situant parmi les approches plurielles des langues, l'éveil aux langues est devenu une voie privilégiée de valorisation de la diversité linguistique à l'école primaire, à la portée d'enseignants non spécialistes en langues-cultures, permettant « la mise en place de convergences entre enseignements de langues et autres domaines d'apprentissage » (Kervran, 2012 : 31). En fonction de cet enjeu central qui est l'éveil aux langues comme démarche pédagogique d'éducation langagière et de formation de professeurs, cet article se donne comme objet global de recherche l'étude des représentations de futures enseignantes sur la diversité linguistique, les langues et l'éducation langagière plurilingue à l'école primaire. Notre recherche a pour but de comprendre comment ces étudiantes s'approprient les principes d'éveil aux langues, exposés et discutés en formation, et mis en pratique en classe à travers des projets de recherche-action. Dans ce sens, cet article rend compte des représentations de futures enseignantes, au début et à la fin de la formation, dans le but de déceler une évolution qui imprime le processus de développement professionnel.

Nous allons d'abord présenter brièvement l'éveil aux langues et la situation de formation initiale, puis décrire globalement le contexte de l'étude et le corpus recueilli avant d'en faire une analyse ciblée. La discussion des résultats nous permettra de réfléchir sur une approche qui peut contribuer à la valorisation de la diversité linguistique à l'école primaire, articulée au développement des littéracies de base.

1. L'éveil aux langues - une innovation pédagogique ?

Il y a une dizaine d'années, dans l'ouverture de la préface de l'œuvre « *L'éveil aux langues à l'école primaire* » (Candelier, 2003), Louise Dabène questionnait « l'urgente nécessité de l'intensification et de la diversification de l'enseignement des langues ». Or si cette question n'a pas trouvé de réponse adéquate dans le système scolaire portugais, du moins au niveau de l'intensification, il est vrai qu'au niveau de la diversification des innovations pédagogiques commencent à surgir ces derniers temps, dans le cadre de la didactique des langues, avec des retentissements dans la formation de professeurs.

Ainsi, dans ces deux domaines, dans l'apprentissage de langues et dans l'apprentissage professionnelle, on assiste à un changement de perspective sur l'objet à faire apprendre (Alarcão *et al.*, 2009). Parmi les approches novatrices de diversification il faut invoquer l'éveil aux langues, décrit par Candelier comme « un programme d'innovation et de recherche pédagogiques consacré à une approche originale des langues à l'école primaire » (Candelier, 2003 : 19). L'innovation pédagogique est ici perçue comme une pratique éducative de résolution de problèmes, avec des objectifs précis, concrétisée à travers un changement, de processus ou de stratégies (Charitonidou, Ioannitou, 2012).

De son côté, l'éveil aux langues part de l'observation de la diversité langagière et des langues (quelles qu'elles soient, quel que soit leur statut), que l'on encourage l'élève à confronter avec sa langue première ou d'autres qu'il connaît, visant à amener à réfléchir sur ce que sont les langues et le langage, pour faire construire une conscience métalinguistique, à développer des aptitudes favorables à l'apprentissage dans les disciplines linguistiques et non linguistiques, et des attitudes ouvertes à la diversité (Candelier, 2003 ; De Pietro, Matthey, 2001).

Cette approche, qui prône « la prise de conscience des phénomènes langagiers, ainsi que les représentations et attitudes des élèves, dont le rôle peut être inhibant ou bénéfique, dans la construction de leur répertoire langagier » (De Pietro, Matthey, 2001 : 32), a une orientation interdisciplinaire, linguistique et cognitive (de compréhension du fonctionnement du langage et des langues), sociolinguistique (de légitimation de la diversité linguistique dans des situations de plurilinguisme inégalitaire qui touche souvent nos écoles), psychologique (de décentrement de l'élève par rapport à sa langue maternelle ou à la langue de scolarisation) et affectif (de développement d'une attitude positive par rapport à la diversité) (Dabène, 2003 ; De Pietro, Matthey, 2001 : 35). Ainsi, elle vise à apporter des solutions novatrices à de vieux problèmes, identifiés dans les années 80 du siècle dernier, de façon pionnière, par Hawkins (1987) :

- les difficultés des élèves dans la langue de scolarisation (très souvent leur langue maternelle), à cause du manque de capacités métalangagières ;
- les difficultés dans l'apprentissage des langues étrangères ;
- les difficultés d'intégration et l'échec scolaire des élèves allophones issus de l'immigration.

C'est dans ce contexte que Hawkins a proposé une autre manière d'aborder l'étude du langage, proposant des activités d'observation, analyse et comparaison d'énoncés oraux et écrits en différentes langues et dans d'autres systèmes sémiotiques, comme le braille, par exemple, montrant le langage comme une « matière-pont » des apprentissages scolaires. C'est dans ce sens que Kervran (2012) conçoit l'éveil aux langues comme une « approche intégrative des apprentissages scolaires », capable de mettre en synergie les apprentissages linguistiques et non linguistiques : « L'incitation à la réflexion sur le langage et les langues et la mise en place de situations d'apprentissage portant sur les faits langagiers participent à la construction d'interrelations entre les compétences en jeu dans un modèle dynamique et multiforme de la compétence pluri-lingue » (2012 : 33)¹.

2. Formation initiale

Si l'éveil aux langues ouvre la porte des langues², la formation initiale constitue un seuil du développement professionnel, perçu comme un processus dynamique de construction d'un ensemble de savoirs multiples intégrant des connaissances, capacités, représentations, motivations, attitudes, qui se déroule dans des espaces formels et informels, contribuant au développement de compétences professionnelles nécessaires à la pratique du métier, à travers des expériences de renouvellement de la pensée et de l'action, qui va de pair avec le développement personnel (Marcelo, 2009 ; Uwamariya et Mukamurera, 2005). Pour Avalos (2011, cité in Postholm, 2012 : 406), le développement professionnel des professeurs signifie « apprentissage de la profession, comment apprendre à apprendre et comment investir la connaissance dans la pratique éducative pour favoriser l'apprentissage des élèves »³.

L'éveil aux langues propose une autre manière d'être au langage et à la profession, caractérisée par l'ouverture, la disponibilité, la curiosité, par « un modèle de savoir professionnel porteur d'une vision holistique sur l'éducation en langues » (Andrade et Martins, 2012 : 344) et porteur aussi de vécu, parce qu'il prend en compte les savoirs, les expériences de vie, les attitudes des professeurs en formation et des élèves et les représentations.

N'oublions pas que les représentations (sur les langues, la diversité linguistique, la profession, le vécu d'élèves) jouent un rôle important dans la scène des pratiques didactiques, ayant une incidence sur le processus d'apprentissage de la profession, d'enseignement et de développement professionnel. Or, si les représentations sur les langues tendent à persister et si les professeurs novices sont influencés dans leurs pratiques par les représentations qu'ils ont construites dans leur passé (Flores, 2010), la formation doit permettre au professeur en formation de se situer lui-même par rapport au réseau de représentations constitutif de son identité personnelle-professionnelle, devenant capable de sortir de sa zone de confort pour penser et agir différemment.

L'éveil aux langues et l'éveil à la profession, comme toute innovation, représentent pour le sujet-acteur l'inconnu, provoquent des incertitudes et la mise en cause de sa stabilité antérieure (Charitonidou, Ioannitou, 2012 : 52) ; il faut donc exploiter les « zones d'insécurité afin d'amener progressivement les formés à prendre des risques et, par-là, à élargir et rendre plus perméable leur répertoire didactique », à partir de la reconfiguration évolutive des acquis antérieurs (Andrade *et al.*, 2012 : 306) et des représentations sur les langues, l'éducation langagière et les métiers de l'enseignant.

3. Méthodologie

3.1. Le contexte

Notre recherche⁴ porte sur une formation qui a été dispensée en 2000/2001 dans la discipline (annuelle) « Séminaire de recherche » d'un cursus de formation de professeurs généralistes de l'école primaire, à l'Université d'Aveiro, en articulation avec le stage d'observation et de pratique accompagnée. Dans ce Séminaire, les futurs enseignants conçoivent, mettent en œuvre et évaluent un projet de recherche-action partant d'une question de recherche focalisée sur un contenu ou matière du curriculum. Une des possibilités de recherche-action se situe dans le domaine de l'éducation langagière (plurilingue) à l'école primaire.

Dans cette recherche, nous avons assumé le double rôle de formatrice et de chercheur : moyennant une gestion flexible du curriculum pour l'école primaire et rentabilisant notre participation dans des projets européens (ILTE, Jaling, DifCurEv), nous avons proposé aux futures enseignantes de suivre un programme de formation didactique à l'éveil aux langues.

Dans le Séminaire objet de cette étude se sont inscrites six jeunes étudiantes, sans aucune pratique d'enseignement antérieure, sauf une étudiante, plus âgée, qui a changé de cursus, et qui avait quelques mois d'expérience professionnelle comme enseignante de mathématiques dans une école. Les six étudiantes étaient divisées

en deux groupes de stage et développaient leur pratique d'enseignement dans deux écoles primaires de la région⁵. Le portugais est leur langue maternelle, elles ont appris l'anglais et le français au lycée, ont contacté avec l'espagnol, en situation informelle (sujets 1, 3 et 4), et une fille a vécu deux expériences de contact avec la diversité dans deux rencontres internationales de jeunes gens, à Paris et à Rome (sujet 4).

3.2. Le dispositif de formation et de recherche

Nous avons préparé les six étudiantes à partir d'un dispositif de formation de recherche-action. Après une enquête initiale pour identifier les représentations et attentes des étudiantes vis-à-vis des contenus et de la méthodologie de la discipline, nous avons esquissé un dispositif de formation comprenant six modules : 1- Biographie langagière ; 2- Formation (théorique) à l'éveil aux langues ; 3- Observation, analyse et expérimentation de supports didactiques d'éveil aux langues ; 4- Conception en groupe d'un projet de recherche-action (comprenant la production de matériaux et d'activités didactiques) ; 5- Expérimentation en salle de classe et recueil de données ; 6- Évaluation du projet de recherche-action et du dispositif de formation (à travers des entretiens-bilans).

3.3. Les représentations initiales

Les enquêtes remplies au début de la formation ont montré que les futures enseignantes méconnaissaient la diversité linguistique et révélaient une forte relation d'affectivité avec le portugais, considéré « *une langue très belle, parlée par des millions de personnes et très difficile, ce qui permet aux portugais d'apprendre facilement d'autres langues* » ; par contre, « *l'anglais est la langue avec plus de prestige, il est parlé partout dans le monde, si on parle l'anglais on peut aller n'importe où* ». En ce qui concerne l'éducation langagière, les formées se disent pour une éducation en langues à l'école primaire (comprenant l'initiation à une ou deux langues étrangères) mais, d'une façon générale, elles ne savent pas expliquer pourquoi ou comment faire.

3.4. Les projets de recherche-action

Après une phase de formation théorique au 1^{er} semestre, incluant la lecture et la discussion de textes sur l'éveil aux langues et les politiques linguistiques, et la mise en situation de motivation et de découverte de matériaux didactiques d'éveil aux langues, durant le 2^{ème} semestre, les formées ont construit, en groupes de stage, un projet pour la classe.

Le projet du groupe 1 (sujets 1, 2 et 3) avait comme objectifs le développement d'une culture linguistique sur la situation géopolitique des langues européennes (savoirs sur les langues), la promotion de capacités d'observation et de raisonnement et d'aptitudes facilitant l'accès au sens. Ainsi, à partir d'une histoire d'animaux, chacun parlant une langue différente, les enfants (9-10 ans) ont entrepris des activités d'observation, analyse et comparaison d'énoncés oraux et écrits en cinq langues différentes⁶, ont fait des associations énoncé-langue, repéré des parentés, observé des cartes politiques et linguistiques et rempli un dictionnaire plurilingue illustré.

Les stagiaires du groupe 2 (sujets 4, 5 et 6) ont conçu un projet d'éveil aux langues minoritaires au Portugal, ayant comme objectifs le développement d'attitudes d'ouverture à la diversité linguistique et d'une conscience métalangagière. Parmi d'autres activités, les enfants (7 - 8 ans) ont appris une chanson en créole du Cap-Vert et entendu un poème. Après, avec la version bilingue du poème, ils ont observé et comparé les vers et souligné avec des couleurs différentes les mots transparents à l'oral, à l'écrit et les mots complètement différents du portugais. Ils ont encore appris quelques expressions en créole (saluer, se présenter, demander le nom et l'âge...).

4. Résultats d'analyse - les entretiens-bilans

Dans l'optique de ce texte, nous partons d'un ensemble de données issues des entretiens-bilans réalisés à la fin de la formation, dans le but d'observer si le discours des étudiantes reflète des indices de reconstruction des représentations initiales et de développement professionnel (Castellotti, Moore, 2002).

Dans les entretiens nous avons proposé aux étudiantes de parler sur le dispositif de formation, les projets de recherche-action, leur rapport aux langues, leur intention de continuer à développer des activités d'éveil aux langues, entre autres. Ainsi, elles sont amenées à réfléchir sur le processus de développement professionnel, à l'issue des résultats obtenus avec l'expérimentation en classe. Ces discours oraux nous offrent l'accès à leur point de vue sur les aspects ici en question. C'est pourquoi nous avons procédé à une analyse qualitative de contenu des entretiens afin d'estimer (l'évolution) des représentations. L'approche retenue vise donc à accéder à la signification que les étudiantes accordent au processus d'apprentissage professionnel dans le cadre de la formation, concernant les aspects suivants élus comme catégories d'analyse :

- Représentations sur les langues et la diversité linguistique ;
- Représentations sur l'éducation langagière à l'école primaire.

4.1. Représentations sur les langues et la diversité linguistique

A la fin de la formation, les représentations sur les langues (préférences, images, importance accordée, projets linguistiques, ...) semblent ne pas avoir évolué, allant dans la même direction des résultats d'autres études réalisées au Portugal dans ce domaine (cf. Simões, Sá, 2013, entre autres). Ainsi la représentation sur le statut de l'anglais dans la communication exolingue et les images initiales sur la valeur des langues ou les langues les plus belles (*l'italien et l'espagnol*) ou les plus faciles à apprendre (*l'anglais et l'espagnol*) n'évoluent pas mais ces représentations, plus au moins statiques, sont accompagnées d'autres sur la diversité linguistique et la volonté de développer le répertoire linguistico-communicatif plurilingue :

- *Le plus important pour moi ce serait d'améliorer mes compétences en anglais et après apprendre un tout petit peu de tout, si j'avais cette opportunité, peut-être un petit peu d'espagnol et d'italien, ce sont les langues qui m'attirent le plus (...) mais ça dépend aussi de l'utilité qu'elles représentent (...) aujourd'hui, peu importe où l'on va, il y a toujours quelqu'un qui parle l'anglais* (sujet 1) ;

- *Si je pouvais choisir une autre langue ce serait l'italien, parce qu'il a une sonorité différente, je le considère plus beau que le portugais* (sujet 5).

Comme le soulignent Goletto et Ioannitou dans une expérience similaire, « les représentations que le cours tente d'ébranler sont parfois solidement ancrées, et si elles parviennent à être, à un moment du parcours, remises en cause, elles resurgissent en fin de processus » (2012 : 279). Néanmoins, même s'il y a des images qui persistent à la fin de la formation, les enseignantes se disent plus ouvertes à la diversité linguistique et plus disponibles pour la communication interculturelle. Les langues perçues au début de la formation comme un objet à faire apprendre à l'école sont maintenant envisagées dans leur pluralité comme constitutives du sujet :

- *J'ai changé ma façon de penser aux langues, parce qu'avant je me marrais des langues, elles ne m'attiraient pas beaucoup (...) maintenant je vois les langues de façon différente pas loin de moi, mais tout près de moi (...)* » (sujet 3) ;

- *J'aimerais apprendre le plus de langues possible, exactement pour pouvoir communiquer avec le plus grand nombre de personnes (...) il n'y a aucune langue que je n'aimerais pas apprendre, je pense que toutes les langues sont importantes, la propre diversité est importante* (sujet 5).

4.2. Représentations sur l'éducation aux langues à l'école primaire

Sur les modalités d'approcher les langues à l'école primaire, les étudiantes restituent des images véhiculées pendant la formation, parlant de l'éveil aux langues et d'une éducation à la diversité linguistique. Cependant, elles ont tendance à restreindre ces démarches surtout aux classes où il y a des enfants allophones :

- Si on a des enfants avec d'autres langues, je pense qu'on devra commencer pour faire un éveil à ces langues-là, peut-être j'irais plus dans ce sens, les langues des enfants issus de l'immigration, ou alors une langue que les enfants aimeraient apprendre (sujet 5).

Les étudiantes valorisent l'éveil aux langues comme une approche plurielle d'introduction des langues étrangères à l'école primaire, par opposition aux approches singulières, capable de promouvoir une éducation langagière plurilingue, à insérer curriculairement, articulée avec d'autres domaines d'apprentissage, une approche intégrative d'orientation interdisciplinaire, de relativisation de la représentation de l'anglais comme la seule langue étrangère à (faire) apprendre à l'école primaire, mettant encore en évidence les potentialités formatives de l'éveil aux langues, par la valorisation de la diversité et de la différence :

- L'enseignement-apprentissage de langues à l'école primaire, son importance c'est d'élargir les horizons des enfants sur une grande diversité de langues et non pas faire apprendre une langue, pour qu'ils s'aperçoivent de la diversité, pour qu'ils ne pensent pas que les langues étrangères c'est l'anglais, le français et pas plus, parce qu'ils ne connaissent pas, parce qu'ils ont des idées figées sur les langues (...) pour les mettre en contact avec d'autres langues (...) parce qu'après ils aiment et s'enthousiasment et veulent apprendre de petites choses dans d'autres langues (...) pour qu'ils se rendent compte qu'il y a différentes langues et après tout ce qui s'en suit, pas seulement par rapport aux langues mais aussi à la différence, la diversité, parce qu'après on articule tout, on travaille beaucoup d'autres aspects partant des langues (sujet 3) ;

- Les élèves commencent à avoir une attitude différente envers les autres et aussi envers la langue des autres (...) ils acquièrent un autre type de formation, plus humaniste (sujet 4).

Dans les entretiens-bilans, les étudiantes réfléchissent aussi sur le processus de formation qui les a rendues plus confiantes pour l'exercice du métier, au niveau des connaissances sur la diversité linguistique et au niveau didactico-professionnel. Le sujet 5, par exemple, expose sa perception d'un changement dans ses conceptions sur le rôle du professeur dans le processus d'enseignement-apprentissage et s'avoue plus ouverte grâce au projet de recherche-action qui la fait contacter avec des langues qu'elle ne

connaissait pas et avec leurs locuteurs, laissant croire que les interactions réussies agissent sur la motivation professionnelle :

- J'ai surtout changé les conceptions que j'avais avant, et je pense aussi sur la salle de classe, avec le projet de recherche-action j'ai laissé tomber l'idée de modèle à suivre pour opter plus pour des projets pour la salle de classe (...) je pense que j'ai changé un peu, pas beaucoup, mais j'ai changé un peu, parce que j'ai dû contacter avec des gens, me rendre plus proche des personnes, de celles avec que j'ai contactées et dont j'ai eu besoin pour faire ce travail (sujet 5).

Deux autres étudiantes se penchent sur la valorisation de leur propre répertoire langagier et la construction de leur répertoire didactique. L'insécurité avouée lors de la première enquête est remplacée par la conscientisation sur elles-mêmes, leurs connaissances, expériences et représentations sur l'objet didactique diversité linguistique. Elles disent :

- Ce Séminaire a fait augmenter mon goût pour les langues et après il m'a montré que c'est possible éveiller nos enfants aux langues (...) au début c'était ce sentiment d'insécurité, de ne pas savoir comment faire, de ne pas être capable de faire, et maintenant je sais, je sais comment atteindre les enfants et à partir du moment où nous nous sentons sûres de ce que nous faisons je pense qu'il n'y a pas de raison pour avoir crainte, il faut aller en avant (sujet 1) ;

- Pour moi l'aspect le plus important ça a été de prouver à moi-même que je n'ai pas besoin de savoir parler toutes ces langues pour faire de l'éveil aux langues, parce qu'avant c'était la peur que j'avais, de ne pas être capable, comment est-ce que je vais parler le russe ou le polonais (...) cette expérience, quoique réduite, m'a montré comment faire, ça a été important à deux niveaux (...) j'ai essentiellement découvert que je suis capable de faire (sujet 3).

La formation semble avoir contribué au développement professionnel de ces jeunes professeurs sur un plan cognitif-affectif qui convoque des émotions et des sentiments divers. Les professeurs se déclarent forts d'un sentiment de confiance en eux, voulant reprendre et renouveler les pratiques :

- J'aimerais beaucoup expérimenter de nouveau, prendre ces matériaux et faire des adaptations (...) quelques modifications (...) il y a toujours des choses à améliorer, que nous changerions après l'expérimentation (sujet 3).

Le corpus de données montre que la majorité des étudiantes ont trouvé l'expérience enrichissante. Elles indiquent que l'opportunité offerte par le séminaire, prévoyant l'expérimentation en salle de classe, a été fondamentale pour leur développement professionnel et se déclarent intéressées à continuer à mettre en œuvre des activités d'éveil aux langues.

Conclusion

L'analyse des entretiens ne peut nous donner que des indices sur les effets de la formation à l'éveil aux langues dans le développement professionnel. En effet, les entretiens présentent des discours qu'il faut articuler avec d'autres types de données. Dans ces entretiens on peut déceler quelques traces sur les connaissances acquises (savoirs sur les langues, la diversité linguistique, les démarches pédagogiques..) et sur les aptitudes et attitudes. Là il faut faire confiance aux paroles des sujets, tout en sachant qu'elles reflètent le discours de la formation et le contexte d'émergence de ces mêmes représentations.

Toutefois, on peut affirmer que les situations de contact avec la diversité linguistique et les activités d'éveil aux langues dans le contexte de la formation s'avèrent une voie importante de capacitation personnelle-professionnelle pour que les sujets se sentent capables de concevoir et développer des pratiques en classe, tout en travaillant une dimension d'éducation langagière plurilingue et pluridisciplinaire.

En effet, l'expérimentation en contexte réel à travers un dispositif de recherche-action nous semble avoir joué un rôle fondamental dans l'évolution des représentations des futures enseignantes sur la diversité linguistique et les démarches didactiques de faire approcher les langues à l'école primaire, vers la promotion du plurilinguisme faisant de la diversité linguistique un atout formatif. L'éveil aux langues peut amener le sujet en formation à se constituer un éventail de savoirs, savoir faire et savoir être, qui relèvent de ce que Candelier (2007 : 70) appelle le « pan » et le « trans », par la mise en relation de plusieurs langues, dans une logique de construction d'un curriculum d'éducation plurilingue. Il peut constituer une voie possible de formation personnelle et professionnelle, à partir du moment où l'on dépasse une vision atomisée et monolithique des langues, de l'enseignement, de l'apprentissage et de la formation.

Bibliographie

- Alarcão, I. Andrade, A. I., Araújo e Sá, H., Melo-Pfeifer, S. 2009. « De la didactique de la langue à la didactique des langues : observation d'un parcours épistémologique ». *Les Cahiers de l'Acedle*, n° 6, p. 3 - 37.
- Andrade, A. I., Gonçalves, M. L., Martins, F., Pinho, A. S. 2012. « Développement professionnel : Quelles articulations possibles entre formation initiale et formation continue dans un projet de formation à la didactique du plurilinguisme ? ». In : *Formation initiale et profils d'enseignants de langues : enjeux et questionnements* Bruxelles : De Boeck.
- Andrade, A. I., Martins, F. 2012. « Éducation plurilingue : partager et construire des projets en situation de formation continue ». In : *Éveil aux Langues et Approches Plurielles. De la formation des enseignants aux pratiques de classe*. Paris : L'Harmattan.
- Candelier, M. 2003. *L'Éveil aux Langues à l'École Primaire. Evlang* : Bilan d'une Innovation Européenne. Bruxelles : De Boeck.
- Candelier, M. 2007. « Éveil aux langues, formation plurilingue et enseignement du français ». *Synergies Monde*, n° 1, p. 67-76.

- Castellotti, V., Moore, D. 2002. *Représentations Sociales des Langues et Enseignements*. Étude de référence. Conseil de l'Europe.
- Charitonidou, A., Ioannitou, G. 2012. « L'autonomie des enseignants : quels éléments caractérisent l'enseignant autonome et comment ils influent sur la décision de la mise en œuvre d'une innovation pédagogique ? ». *Synergies France*, n° 9, p. 51-59.
- Dabène, L. 2003. « Préface ». *L'Éveil aux Langues à l'École Primaire. Evlang : Bilan d'une Innovation Européenne*. Bruxelles : De Boeck.
- De Pietro, J.-F., Matthey, M. 2001. « L'éveil aux langues : des outils pour travailler la différence ». *Langage et Pratiques*, n° 28, p. 31-44.
- Flores, M. A. 2010. « Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores ». *Educação*, tome 33, n° 3, p. 182-188.
- Goletto, L., Ioannitou, G. 2012. « Se former à la didactique de l'Éveil aux langues, quelles attentes pour une formation en ligne ? ». In : *Éveil aux Langues et Approches Plurielles. De la formation des enseignants aux pratiques de classe*. Paris : L'Harmattan.
- Hawkins, E. 1987. *Awareness of Language: An Introduction*. Cambridge : Cambridge University Press.
- kervran, M. 2012. « Vers une didactique inclusive des langues à l'école primaire ». In : *Éveil aux Langues et Approches Plurielles. De la formation des enseignants aux pratiques de classe*. Paris : L'Harmattan.
- Marcelo, C. 2009. « Desenvolvimento profissional docente : passado e futuro ». *Sísifo - Revista de Ciências da Educação*, n° 8, p. 7-22.
- Postholm, M. B. 2012. « Teachers' professional development: a theoretical review ». *Educational Research*, n° 54 :4, p. 405-429.
- Simões, A., Araújo e Sá M. H. 2013. « A cultura linguística de alunos do 9º ano: Reflexões em torno dos resultados de um inquérito por questionário aplicado no distrito de Aveiro ». *Revista Lusófona de Educação*, n° 23, p. 145-166.
- Uwamariya, A. Mukamurera, J. 2005. « Le concept de 'développement professionnel' en enseignement : approches théoriques ». *Revue des Sciences de l'éducation*, vol. 31 (1), p. 133-155.

Notes

1. Sur ce sujet voir l'étude de Sá, S. 2012. *Diversidade linguística e educação para um futuro sustentável - Que potencialidades nos primeiros anos de escolaridade?* (Thèse de doctorat), développée dans une École Basique de la région d'Aveiro, et qui montre les potentialités pluridisciplinaires et formatives de l'éveil aux langues et aux cultures dans le développement intégré des apprentissages scolaires.
2. « La porte des langues » est la traduction de *Janua Linguarum*, que l'équipe du projet d'éveil aux langues avec le même nom a abrégé souvent en *Ja-Ling*. Ce nom a été emprunté à un ouvrage de Comenius.
3. Traduction libre de « Teacher professional development means teachers' learning, how they learn to learn and how they apply their knowledge in practice to support pupil learning ».
4. Cf. Martins, F. 2008. *Formação para a diversidade linguística - Um estudo com futuros professores do 1º ciclo do ensino básico*. Aveiro : Université d'Aveiro (Thèse de doctorat en didactique non publiée).
5. Pour cet article nous n'avons retenu que les cinq formées plus jeunes, âgées de 20 à 22 ans (sujets 1 à 5).
6. Les langues sont le portugais, l'espagnol, l'italien, le finnois et le roumain (langue maternelle d'un enfant de la classe).