



**Lidil**

Revue de linguistique et de didactique des langues

**39 | 2009**

**Altérité et formation des enseignants**

---

## Préface

# Altérité et formation des enseignants : nouvelles perspectives

**Marinette Matthey et Diana-Lee Simon**

---



### Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/lidil/2733>

DOI : 10.4000/lidil.2733

ISSN : 1960-6052

### Éditeur

UGA Éditions/Université Grenoble Alpes

### Édition imprimée

Date de publication : 1 mai 2009

Pagination : 5-18

ISBN : 978-2-84310-139-7

ISSN : 1146-6480

### Référence électronique

Marinette Matthey et Diana-Lee Simon, « Préface

Altérité et formation des enseignants : nouvelles perspectives », *Lidil* [En ligne], 39 | 2009, mis en ligne le 01 décembre 2010, consulté le 01 mars 2024. URL : <http://journals.openedition.org/lidil/2733> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/lidil.2733>

---

Le texte et les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés), sont « Tous droits réservés », sauf mention contraire.

# Altérité et formation des enseignants : nouvelles perspectives

*Marinette MATTHEY et Diana-Lee SIMON\**

## L'enseignant, acteur social dans un monde pluriel

Si la formation disciplinaire et linguistique des enseignants fait constamment l'objet de questionnements, de remises en cause, de nouveaux et de réformes, c'est qu'elle concerne plus largement l'éducation à la pluralité qui s'inscrit dans des contextes politico-socio-économiques en évolution dans nos sociétés contemporaines marquées par la mondialisation, l'amplification des phénomènes migratoires et de mobilité et donc par la diversité. Les enseignants et les futurs enseignants, tout comme les élèves citoyens en devenir, font partie des acteurs sociaux qui construisent et configurent cette nouvelle réalité. La notion d'acteur social<sup>1</sup> est primordiale pour notre propos, car l'enseignant de langue/culture est mandaté par la société pour éduquer et former les élèves à la pluralité linguistique et culturelle. À ce titre, c'est à lui qu'incombe en partie la responsabilité de préparer les jeunes générations à prendre leur place, à vivre et à agir dans « la société liquide » décrite par le sociologue philosophe Zygmunt Bauman, qui ne manque pas de souligner les risques qu'elle entraîne pour la cohésion sociale et l'exercice des droits démocratiques (Bauman, 2005).

---

\* Université Stendhal - Grenoble 3, Laboratoire Lidilem.

1. L'ancrage théorique pour la notion d'acteur social se situe pour nous plutôt du côté du modèle sociologique proposé par Giddens (1984) que du côté de Bourdieu. Les deux tentent de lier l'idée d'acteur à celle de structures sociales dans leurs théories de l'action respectives. Toutefois, chez Giddens, la manière dynamique d'envisager les rôles de différents types de réflexivité dans les relations entre un individu et différentes composantes de la structure sociale (cf. Coste et Simon, à paraître), nous semble intéressante pour notre développement ici.

La question de l'acteur social plurilingue fait l'objet d'une réflexion approfondie dans la littérature en sciences du langage<sup>2</sup>. Nous en retenirons certains points saillants pour situer la question de la formation des enseignants dans ses dimensions pratiques et éthiques face à l'altérité. Premièrement, en termes de contexte, les sociétés contemporaines en Europe et ailleurs, sont caractérisées par la pluralité : pluralité de langues, de populations, de références culturelles, de religions, de cultures éducatives, de représentations concernant l'apprentissage, de modalités pour apprendre et développer des compétences, mais aussi pluralité des finalités éducatives et des valeurs à privilégier dans l'action. Deuxièmement, nous soulignons le fait que ces pluralités sont entrelacées et interagissent fortement ou faiblement, mais toujours de manière complexe et souvent conflictuelle, donnant lieu à certaines tensions et malentendus. Troisièmement, l'enseignant-acteur social plurilingue se voit confronté dans son action éducative à différentes instances de socialisation/individualisation, comme la famille, les groupes des pairs, les communautés diverses, mais aussi les médias et plus largement tous les discours prenant pour objet la mobilité, dans son acception la plus large. Les pressions qui s'exercent sur lui pour l'enjoindre à devenir plurilingue et sensible aux dimensions interculturelles de l'éducation sont indéniables.

## L'altérité, au cœur du projet éducatif européen

La perspective sociologique et socioculturelle esquissée ci-dessus incite à redéfinir le rôle de l'enseignant. Bien au-delà de la transmission de savoirs linguistiques et culturels à visée fonctionnelle, il mobilise des savoir-faire professionnels, mais aussi et surtout des savoir-être<sup>3</sup> qui ont des incidences importantes au niveau social, et qui conditionnent le

---

2. Voir par exemple Coste, Moore et Zarate (1997), Coste (2005), Coste et Simon (à paraître), De Pietro et Matthey (2003), Matthey (2001, 2005), Moore et Gajo (à paraître).

3. Kervran, Jonckheere et Furlong (2008, p. 265) dans un article intitulé « Langues et éducation au plurilinguisme : principes et activités pour la formation des enseignants », portant sur le projet européen du Centre européen de langues vivantes, indiquent que « les savoir-être sont appelés à évoluer vers la valorisation de la diversité, la prise de conscience des enjeux d'une éducation plurilingue, la prise en compte des identités plurielles et des locuteurs plurilingues ».

vivre ensemble en société. Selon J.-Cl. Beacco (2004), le plurilinguisme revêt un double aspect : « Il constitue une conception du sujet parlant comme étant fondamentalement pluriel et il constitue une valeur, en tant qu'il est un des fondements de l'acceptation de la différence, finalité centrale de l'éducation interculturelle. » Les questions éthiques et celle de l'altérité en particulier, y occupent donc une place centrale. Dans le même registre d'idées, J.-Cl Beacco et M. Byram (2005) soulignent le fait que le plurilinguisme est d'une part une condition nécessaire pour la créativité collective et le développement, et d'autre part une composante – en termes de tolérance linguistique – de la citoyenneté démocratique. À ce titre, il constitue une valeur fondamentale de l'agir en langues, et par conséquent de l'enseignement des langues.

Les dimensions éthiques du profil professionnel de l'enseignant concernent directement les relations entre enseignant et élèves mais aussi celles entre l'enseignant et d'autres acteurs sociaux de la sphère éducative. Elles sont à inscrire plus largement dans le cadre d'un projet d'éducation et de formation tout au long de la vie, et renvoient à un ensemble de compétences appelées « compétences clés » dans une recommandation du Parlement européen (2006) :

Les compétences clés en tant que connaissances, aptitudes et attitudes appropriées à chaque contexte sont fondamentales pour chaque individu dans une société fondée sur la connaissance. Elles comportent une valeur ajoutée au marché du travail, à la cohésion sociale et à la citoyenneté active en apportant flexibilité et adaptabilité, satisfaction et motivation [...].

Ce document qui sert de base au programme *Éducation et formation 2010*, accorde une place importante aux dimensions éthiques, non-obstant son idéologie néolibérale qui transparait de manière presque caricaturale dans une des compétences que le Parlement aimerait développer chez tous les citoyens européens, à savoir l'« esprit d'initiative et d'entreprise ». Parmi les 8 compétences listées, plusieurs concernent directement<sup>4</sup> ou indirectement l'altérité : celle centrée sur la communication en langues étrangères, par exemple, nomme explicitement « la

---

4. *Compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie* :  
– **communication en langues étrangères** qui implique, au-delà des mêmes compétences de base que celles de la langue maternelle, la médiation et la compréhension des autres cultures. Le degré de maîtrise dépend de plusieurs facteurs et des capacités d'écouter, de parler, de lire et d'écrire ;

médiation » et la « compréhension d'autres cultures »; celle sur les compétences sociales et civiques où les notions de compétences personnelles et interpersonnelles incluent les compétences « interculturelles » et renvoient au « bien-être personnel et collectif ». On notera aussi l'accent mis sur la nécessité pour l'individu de comprendre « les codes de conduite et les usages des différents environnements dans lesquels il évolue ».

Inscrite dans cette conception de l'acteur social, la notion de compétences renvoie à une vision dynamique et non statique de celles-ci (Moore et Gajo, à paraître). Elle prend de nouvelles couleurs : l'individu développe au niveau de l'action une certaine conscience ou *awareness*, un sens d'efficacité et de responsabilité ainsi que la capacité à agir et à analyser l'agir (dimension réflexive). Le transfert de compétences qui s'opère donc au sein du réseau plus vaste de relations sociales, dépasse le cadre du contexte éducatif, souligne la dynamique sociale et l'efficacité, et mobilise l'identité de l'individu (Zarate, 2003).

Dans cette perspective, la question d'une formation à la didactique du plurilinguisme<sup>5</sup> se traduit en action au Centre européen de langues vivantes (CELV) à Graz, où une équipe de chercheurs a conçu et développé entre 2004 et 2007 une série de principes et d'activités concrètes pour la formation des enseignants de langues centrées sur l'altérité, dans le cadre du projet *Language Educator Awareness / Langues et éducation au plurilinguisme* (LEA). Ce travail (voir Kervran, Jonckheere et Furlong, 2008, p. 263-274) a donné lieu à la création d'un *kit de formation/training kit* (livret et CD-ROM)<sup>6</sup>. D'autres pistes d'action pour une formation des enseignants à l'interculturel sont documentées dans l'ouvrage récent coordonné par Vincent Louis, Nathalie Auger et Iona

---

– **compétences sociales et civiques.** La compétence sociale renvoie aux compétences personnelles, interpersonnelles et interculturelles ainsi qu'à toutes les formes de comportement d'un individu pour participer de manière constructive à la vie sociale et professionnelle. Elle correspond au bien-être personnel et collectif. La compréhension des codes de conduite et des usages des différents environnements dans lesquels l'individu évolue est essentielle. Par ses compétences civiques, notamment sa connaissance des notions et structures sociales et politiques (démocratie, justice, égalité, citoyenneté et droits civils), un individu peut assurer une participation civique active et démocratique.

5. Pour la notion « didactique du plurilinguisme » voir par exemple Billiez (1998), Dabène (1994 et 2003), Kramsch, Lévy et Zarate (2008).

6. Disponible sur <[http://www.ecml.at/mtp2/LEA/html/LEA\\_F\\_Results.htm](http://www.ecml.at/mtp2/LEA/html/LEA_F_Results.htm)>.

Belu (2006). Au niveau des projets issus du CELV à Graz, on trouve un guide à l'usage des enseignants de langues et des formateurs d'enseignants intitulé : *Développer et évaluer la compétence en communication interculturelle* (Lazar et al., 2007)<sup>7</sup> avec CD-Rom. Gérard Neuner et Michael Byram (2003) ont coordonné un ouvrage collectif intitulé *Intercultural Competence*, et il existe une étude de référence du Conseil de l'Europe qui recense de « bonnes pratiques » intitulée : *Politique de formation de professeurs de langues en faveur de la diversité linguistique et de la communication interculturelle* (Gerard Willems, 2002).

S'il ressort à l'évidence du paysage brossé à grands traits ci-dessus que les questions éthiques nécessitent notre attention car elles concernent « le développement durable de l'espèce » selon la formule de Daniel Coste et méritent à ce titre une place de choix dans les dispositifs de formation des enseignants, les questions pratiques, c'est-à-dire la traduction de ce souci éthique dans des pratiques concrètes, émergeant dans l'emboîtement de contextes propres à chaque territoire (la classe, la région, le pays, l'hémisphère...) ne doivent pas être sous-évaluées. On trouvera dans le présent numéro certaines réflexions et propositions émanant d'expériences et recherches de terrain qui toutes s'inscrivent dans cette question du « comment faire ? Que puis-je faire là où je suis avec les ressources dont je dispose » ?

## Altérité<sup>8</sup> plutôt que « interculturalité » ? Définitions et réflexions

La thématique retenue pour ce numéro de *Lidil* accorde une place privilégiée aux dimensions pratiques de la formation des enseignants

---

7. Voir aussi Lazar (2005) : *Intégrer la compétence en communication interculturelle dans la formation des enseignants*.

8. Selon *Le Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles* (Ferréol et Jucquois, 2003, p. 4), « le substantif "altérité" semble désigner une qualité ou une essence, l'essence de l'être-autre. Mais de son côté, *l'autre* désigne des choses très différentes : l'autre homme, autrui, l'Autre. La langue française ne distingue pas ce que le latin appelle tantôt *Aliud* (neutre générique l'Autre), tantôt *Alter* (l'autre de tout un chacun) ; [...] Mais "l'altérité" s'emploie davantage en philosophie et en anthropologie pour désigner un sentiment, une emprise, un régime : il y a des autres, ils sont différents, suis-je leur semblable ? [...] On dissociera cette altérité de l'autre homme de la pure et simple différence ».

dans la construction de cette nouvelle éthique du citoyen européen, qui est aussi un citoyen du monde. Dans la phase initiale du projet, ce numéro était intitulé *Interculturalité : un espace de transformation pour les enseignants en formation*. Toutefois, la préparation des contributions, l'évolution ces dernières années du contexte européen et une réflexion plus poussée sur la notion d'interculturalité<sup>9</sup>, nous ont incitées à reconsidérer le titre et à choisir la notion plus philosophique d'« altérité »<sup>10</sup>. En effet, le terme d'« interculturalité » est souvent teinté de connotations morales et lourdement chargé du point de vue de nos représentations sociales par le poids de l'histoire postcoloniale et des migrations qu'elle entraîne. Par ailleurs, interculturalité renvoie à la notion de « culture », toujours susceptible d'être essentialisée comme un attribut de l'individu qui l'enfermerait dans une certaine perception du monde, et dans un système de valeurs propres « à sa culture », justement. La notion d'altérité est plus adéquate dans une vision des sociétés où l'individu est privilégié. Elle permet aussi de dépasser la perspective binaire et contrastive du « moi » et de l'« Autre » (souvent associée aux démarches interculturelles), et d'inscrire ce rapport à l'autre dans une visée plus complexe d'évolution personnelle et identitaire comme celle développée par Paul Ricœur (1990), où « je deviens plus et mieux moi-même au contact des autres et je prends mieux conscience tout à la fois de ma spécificité et de ma pluralité », comme le suggère le titre de son ouvrage *Soi-même comme un autre*. S'intéresser aux individus, c'est davantage s'intéresser à la manière dont ces derniers fabriquent une culture commune lorsqu'ils viennent d'horizons différents et qu'ils doivent agir ensemble, plutôt qu'à la manière dont les cultures, d'ailleurs souvent vues comme beaucoup plus homogènes et statiques qu'elles ne

---

9. Pour une discussion critique de la notion d'« interculturalité », voir l'article de Fred Dervin (2008, p. 76-82) intitulé : « Pour un interculturel en devenir ».

10. Le terme « interculturalité » fut déjà l'objet d'interrogations lors du séminaire international *Mobilité et formation professionnelle : interculturalité et développement de compétences plurilingues*, qui s'est tenu à l'ENS lettres et sciences humaines à Lyon le 24 janvier et le 16 mai 2003 avec le concours de Daniel Coste (Plurilinguisme et apprentissages). Les discussions animées entre autres par plusieurs contributeurs à ce numéro, avaient en effet abouti à la proposition d'utiliser plutôt le terme « altérité ». Voir aussi Zarate (1994).

le sont en réalité (Amselle, 2001)<sup>11</sup>, influencent les rapports entre ces individus.

## Le contenu de ce numéro

Pour ouvrir ce vaste champ de réflexion et poser un cadre pour les nombreux questionnements qui surgissent dans ce numéro, l'article d'**Encarnación Carrasco Perea** et **Enrica Piccardo** s'inscrit dans les réflexions issues de différentes instances européennes sur le plurilinguisme (Commission européenne, Parlement européen). Il interroge la construction identitaire de l'enseignant, eu égard à sa pluralité linguistique et surtout culturelle en accordant une place primordiale au développement de son savoir-être, délicat à travailler et à faire acquérir en formation et en classe de langue. Une enquête de terrain portant sur les représentations d'enseignants et futurs enseignants en formation à l'IUFM de Grenoble fait apparaître le peu de conscience qu'ont ceux-ci de leur pluriculturalité. Les auteures examinent ensuite différentes modalités envisageables en formation pour assurer une conscientisation susceptible de faire évoluer leurs représentations, consolider et construire leur identité personnelle et professionnelle plurielle. Elles soulignent la plus-value qualitative de formules de mobilité internationale intégrées à la formation<sup>12</sup> offrant des expériences directes de la relation à l'Autre et à l'altérité, mais aussi d'outils comme le *Portfolio*, propices aux processus de conscientisation.

En effet, les représentations de l'enseignant et la relation à l'altérité déterminent l'action didactique et pédagogique et au-delà de la classe, tissent ou défont les relations sociales. La contribution de **Patricia Lambert**, qui a conduit dans le cadre d'une recherche-action une analyse ethnographique résolument sociolinguistique portant sur le discours de filles dans une classe de lycée professionnel français, ne cache pas les dangers et dégâts qui s'ensuivent quand les ressources langagières et

---

11. Cet auteur, à la place de « société métisse » utilise le terme « branchement » qui s'inspire de la mise en communication électrique, faisant valoir, par là même, le caractère ouvert de chaque culture. L'idée de branchement cherche à casser toute idée de cloisonnement et d'étanchéité.

12. Ces expériences et leurs effets bénéfiques et promoteurs prolongent celles mises en œuvre et documentées par Cordula Foerster et Diana-Lee Simon (2003).



culturelles plurielles des élèves ne sont pas perçues ou prises en compte par leur enseignant. L'article postule que les représentations stéréotypées à l'égard de certaines élèves considérées comme « monostyles » par leurs enseignants et le jugement dépréciatif que ces représentations entraînent provoquent ce que l'auteure appelle la construction, dans cette classe, « d'altérités radicales » qui vont même jusqu'à bloquer le processus de formation entrepris. Toutefois, l'analyse amène un retournement inédit, car du côté des élèves, une expérience pédagogique extrascolaire, menée dans le cadre d'une recherche-action, fonctionne comme un révélateur de l'habileté plurilingue et pluriculturelle de ces mêmes élèves, adresse qui leur permet de sortir momentanément d'un certain enfermement identitaire. Se pose alors avec acuité la question de la formation des enseignants, nécessitant une évolution de leurs identités sur les plans personnel et professionnel pour les rendre aptes à travailler sur et avec la diversité des identités sociales, dans une dynamique de reconnaissance de leur propre identité pluriculturelle parfois escamotée.

Est-il possible de concevoir et mettre en œuvre un travail sur l'altérité dans le cadre étroit de la classe ? Ce sont à nouveau les acteurs-élèves, en école primaire cette fois, qui, dans la contribution d'**Anne Feunteun et Diana-Lee Simon**, déclenchent étonnements et désarroi chez leurs enseignants, les initiant *in vitro* et de manière un peu inattendue à un travail sur la diversité linguistique et culturelle. Cet article met en évidence le processus de *négociation perceptive* complexe à l'œuvre dans les interactions entre enfants de cinq à sept ans et leurs enseignants engagés dans des activités portant sur plusieurs langues différentes qui ont l'avantage d'offrir un lieu d'expérience diversifiée de l'altérité dans la classe. S'ouvre alors un espace de négociation perceptive qui met les enseignants au défi de mener à bien un travail sur les représentations – les leurs aussi bien que celles des élèves ! La dimension Autre est inscrite dans la constitution même de la communauté de la classe, et se manifeste dans la confrontation indirecte des biographies langagières d'enseignants et d'apprenants. Tout comme les conclusions de Patricia Lambert dans l'article précédent (*infra*), les résultats de cette recherche soulignent la nécessité d'une formation adéquate, susceptible de développer chez chaque enseignant un profil personnel et professionnel pluriculturel. Ce point de vue est également développé par Encarnación Carrasco Perea et Enrica Piccardo (*infra*).

À la question du « comment faire ? » l'article d'**Annemarie Dinvaut** offre une proposition originale dont les effets « interculturels » en

cascade sont complexes et amples. Elle nous amène au cœur du quotidien de la classe de langue étrangère en primaire, en France, où la présence d'une enseignante-stagiaire étrangère déclenche un processus de confrontation à l'altérité pour tous les acteurs concernés (l'enseignante habituelle de la classe, les élèves et l'enseignante-stagiaire elle-même). La recherche met en évidence de multiples dimensions de la situation didactique (matériel, supports, organisation des tâches et de l'espace classe) qui deviennent objets d'aménagements pédagogiques et de médiation culturelle. Bien au-delà de la simple transmission d'un savoir linguistique et culturel, la situation de classe est caractérisée ici par des interactions complexes de négociation de sens, d'ordre linguistique mais surtout culturel, provoquées par cette rencontre. Cette situation pluriculturelle par excellence se révèle très féconde pour amener un travail pluridimensionnel sur la relation à l'Autre (culture professionnelle et personnelle), et agit comme un outil de transformation de la culture éducative.

Les deux articles suivants nous invitent à quitter le contexte français pour appréhender des expériences originales et ambitieuses, entreprises au Val d'Aoste d'une part, et en Colombie d'autre part.

Si l'article de **Marisa Cavalli et Marinette Matthey** était un tableau, il s'apparenterait à une fresque historique retraçant le changement de pratiques intervenu dans l'école du Val d'Aoste suite à la volonté politique d'y faire entrer le bilinguisme italien-français ! Toujours dans le souci de rendre compte d'actions concrètes dans la mise en place d'un curriculum qui place le plurilinguisme au centre de son dispositif, nous avons voulu rendre hommage aux actions de formation menées depuis bientôt 30 ans dans cette petite région alpine au cœur de l'Europe. Le regard rétrospectif fait apparaître les tensions mais aussi les opportunités déclenchées par une volonté politique pas toujours relayée par les acteurs enseignants. Cette contribution présente les concepts sous-jacents aux formations proposées aux différentes catégories d'enseignants et permet de se rendre compte à la fois du chemin parcouru (on peut dire aujourd'hui que le bilinguisme scolaire au Val d'Aoste est une réalité, certes plus ou moins avérée, selon les représentations du bilinguisme de l'observateur) et de celui qu'il reste à faire pour continuer de décompartmenter les langues et les disciplines à l'école, afin d'aller vers le plurilinguisme et une didactique qui intègre le principe de l'alternance codique comme modalité linguistique de transmission des connaissances. La coprésence quotidienne des deux langues et la didactisation de l'alternance codique propre aux situations

de communication bi-/plurilingue manifestent, dans et par les activités langagières menées, l'ouverture à l'autre au sein même de l'école.

L'article rédigé par **Béatrice Villa**, en collaboration avec son équipe d'enseignants de langues étrangères en formation (anglais et français) à l'antenne rurale *Oriente* de l'Université publique d'*Antioquia* en Colombie, retrace lui aussi un projet : celui de faire sortir l'enseignement du français de son environnement traditionnel pour le rapprocher d'un public paysan, majoritaire dans le territoire concerné. Le projet mis en place par cette doctorante du LIDILEM est une initiative d'éveil au français de spécialité, adressée à un public paysan, petit producteur et artisan. Elle se présente comme une proposition alternative de développement permettant aux paysans colombiens de la région *Oriente* du département d'*Antioquia*, de découvrir une langue voisine ; d'échanger des *savoirs-faire* avec des paysans du département de l'Isère ; et à plus long terme, de mettre en route des échanges commerciaux par le biais du commerce équitable. Le souci éthique de l'altérité manifesté en priorité dans ce numéro trouve là une concrétisation originale, qui allie didactique des langues et anthropologie des diffusions techniques.

La contribution d'**Olivier Cachet** qui porte sur la conception du professionnalisme des enseignants du premier degré, est à lire en relation avec la complexité des processus de professionnalisation à l'œuvre dans la formation des enseignants dans des contextes aussi différents que ceux de la Colombie (comme nous venons de le voir dans l'article précédent de Béatrice Villa *et al.*) et de la France. Le modèle conceptuel proposé par l'auteur et la réflexion accompagnant sa description s'inscrivent dans l'optique de l'acteur social plurilingue développée dans ce numéro. Il renvoie à une vision dynamique, souple et évolutive des compétences professionnelles et personnelles et à la redéfinition des savoirs, savoir-faire et savoir-être, mobilisés sans cesse par un acteur-enseignant dans un contexte donné. Sur fond d'une critique de la formation des enseignants dans le système éducatif français qui laisse entrevoir les failles et les béances de modalités de formation laissant peu de place aux dimensions didactiques, pédagogiques, interculturelles, le modèle théorique est une tentative de sortir de certaines impasses, en tout cas de mieux envisager et prendre en compte l'exploitation des ressources plurielles humaines et matérielles disponibles dans un collectif. Il va sans dire qu'une telle conception du professionnalisme est fondée implicitement sur l'altérité.

Enfin, l'article de **Berthele et Lambelet**, qui pourrait apparaître de prime abord très technique et assez éloigné des préoccupations éthiques,

fil rouge de ce *Lidil*, traite de l'intercompréhension entre langues plus ou moins proches, en s'appuyant sur une méthodologie expérimentale qui tranche de manière assez radicale avec les autres types de données présentées dans les contributions précédentes. Toutefois, cet article nous rappelle que la matérialité linguistique est la première manifestation concrète de l'altérité. Comment faire pour identifier ce dont on parle dans un texte rédigé dans une langue opaque, mais dont les formes ressemblent plus ou moins à celles présentes dans le répertoire du lecteur ? C'est à cette question très pratique, qui fait partie des réflexions et des actions menées dans le cadre de la formation des futurs enseignants du canton bilingue de Fribourg en Suisse, que les deux auteurs amènent des éléments de réponse intéressants. Leur recherche s'inscrit dans cette perspective de « décompartimentalisation des compétences langagières » qui est au centre du CECR, tout en mettant résolument l'accent sur l'importance des compétences réceptives dans les situations de plurilinguisme.

La Postface revient tout naturellement à **Daniel Coste**, témoin privilégié de l'évolution des discours sur le plurilinguisme et la didactique des langues-cultures dans le cadre européen, mais aussi acteur social qui a inspiré et soutenu les actions de recherche et de formation d'une bonne partie des personnes qui ont contribué à ce numéro.

### **Remerciements**

*Nous remercions très chaleureusement Jacqueline Billiez pour son soutien dès la conception du projet de publication, et pour sa relecture.*

### **RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES**

- AMSELLE J.-L. (2001) : *Branchements. Anthropologie de l'universalité des cultures*, Paris, Flammarion.
- BAUMAN Z. (2005) : *La société assiégée (Society Under Siege, 2002)*, Rodez, Le Rouergue/Chambon.
- BEACCO J.-Cl. (2004) : *Agir pour le plurilinguisme en Europe : les profils nationaux des politiques linguistiques éducatives*. Disponible sur <[http://www.ciep.fr/courrieuro/2004/0204\\_beacco.htm](http://www.ciep.fr/courrieuro/2004/0204_beacco.htm)> (consulté le 20 janvier 2009).
- BEACCO J.-Cl. et BYRAM M. (2005) : *Langues et répertoire de langues : le plurilinguisme comme « manière d'être » en Europe*, Études de

- référence, Strasbourg, Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques. Disponible sur <[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Beacco\\_FR.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Beacco_FR.pdf)> (consulté le 28 février 2009).
- BILLIEZ J. (dir.) (1998) : *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme. Hommage à Louise Dabène*, Grenoble, CDL, Lidilem.
- CANDELIER M. et al., (2008) : *Conscience du plurilinguisme – Pratiques, Représentations et Interventions*, Rennes, PU, Des Sociétés.
- COSTE D. (2005) : *Pluralité des langues, citoyennetés, curriculum*, Congrès Lend, Roma, novembre 2005.
- COSTE D., MOORE D. et ZARATE G. (1997) : *La compétence plurilingue et pluriculturelle. Langues vivantes. Vers un cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes, Études préparatoires*, Strasbourg, Éditions du Conseil de l'Europe.
- COSTE D. et SIMON D.-L. (à paraître) : « The plurilingual social actor: Language, culture and education », *International Journal of Multilingualism*.
- DABÈNE L. (2003) : « From applied linguistics to sociolinguistics: a research itinerary », *International journal of the sociology of language*, 160, p. 105-121.
- DABÈNE L. (1994) : *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues, Les situations plurilingues*, Paris, Hachette (Références).
- DE PIETRO J.-F. et MATTHEY M. (2003) : « Plurilinguisme et plurilinguisme... », dans L. Mondada et S. Pekarek (eds), *Plurilinguisme Mehrsprachigkeit Plurilingualism. Enjeux identitaires, socioculturels et éducatifs. Festschrift pour Georges Lüdi*, Tübingen und Basel, A. Francke Verlag, p. 133-145.
- DERVIN F. (2008) : « Pour un interculturel en devenir », *Écarts d'identité. Dialogues des cultures. De la traduction*, 113, p. 76-82.
- FERRÉOL G. et JUCQUOIS G. (dir.) (2003) : *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*, Paris, Armand Colin/VUEF.
- FOERSTER C. et SIMON D.-L. (2003) : « Éduquer par la pluralité linguistique et culturelle : un dispositif de contact de langues pour une formation professionnelle à dimension interculturelle », *Lidil, Hors série*, p. 201-214.
- GIDDENS A. (1984) : *The Constitution of Society. Outline of the Theory of Structuration*, Cambridge, Polity Press.
- KERVAN M., JONCKHEERE S. et FURLONG A. (2008) : « Langues et éducation au plurilinguisme : Principes et activités pour la formation des enseignants », dans M. Candelier et al., *Conscience du plurilinguisme*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, p. 263-274.
- LAZAR I., HUBER-KRIEGLER M., LUSSIER D., MATEI G. S. et PECK C. (2007) : *Développer et évaluer la compétence en communication interculturelle*.

- Un guide à l'usage des enseignants de langues et des formateurs d'enseignants*, Graz, Conseil de l'Europe.
- LAZAR I., (2005) : *Intégrer la compétence en communication interculturelle dans la formation des enseignants*, Strasbourg, Éditions du Conseil de l'Europe.
- LOUIS V., AUGER N. et BELU I. (2006) : *Former les professeurs de langues à l'interculturel*, Cortil-Wodon, Éditions Modulaires Européennes et InterCommunications.
- MATTHEY M. (2001) : « Didactique des langues et recherches sur le bi/plurilinguisme », dans M. Marquilló Larruy (textes réunis par), *Questions d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère)*, Poitiers, Les Cahiers FORELL et Université de Poitiers, p. 181-189.
- MATTHEY M. (2005) : « Plurilinguisme, compétences partielles et éveil aux langues. De la sociolinguistique à la didactique des langues », dans M. Pouliot, E. Bulea et J.-P. Bronckart (éds), *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences*, Ville-neuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, p. 139-159.
- MOORE D. et GAJO L. (à paraître) : « Introduction. French voices on Plurilingualism and Pluriculturalism: Theory, Significance and Perspectives », *International Journal of Multilingualism*.
- NEUNER G. et BYRAM M. (ed.) (2003) : *Intercultural Competence*, Strasbourg, Council of Europe.
- PARLEMENT EUROPÉEN (2006) : *Recommandation du Parlement européen et du Conseil, du 18 décembre 2006, sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie* [Journal officiel L 394 du 30/12/2006]. Disponible sur <<http://europa.eu/scadplus/leg/fr/cha/c11090.htm>> (consulté le 22 janvier 2009).
- RICOEUR P. (1990) : *Soi-même comme un autre*, Paris, Éditions du Seuil.
- WILLEMS G. (2002) : *Politique de formation de Professeurs de langues en faveur de la diversité linguistique et de la communication interculturelle*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques. Disponible sur <<http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/WillemsFR.pdf>> (consulté le 28 janvier 2009).
- ZARATE G. (2003) : « Identities and plurilingualism: Preconditions for the recognition of intercultural competence », dans M. Byram (dir.), *Intercultural competence*, Strasbourg, Council of Europe Publishing, p. 85-117.
- ZARATE G. (1994) : « La relation à l'altérité dans la formation des enseignants », *Triangle*, 12, p. 49-65.
- ZARATE G., KRAMSCH C. et Lévy D. (dir.) (2008) : *Précis du plurilinguisme et du pluri-culturalisme*, Paris, Éditions des archives contemporaines.

