



éduscol

Ressources
pour l'inclusion des élèves allophones ou
issus de familles itinérantes et de
voyageurs

Séminaire du 9 avril 2014 « Quelle formation des personnels pour favoriser l'inclusion ? »

TABLE RONDE n°3

Ces documents peuvent être utilisés et modifiés librement dans le cadre des activités d'enseignement scolaire, hors exploitation commerciale.

Toute reproduction totale ou partielle à d'autres fins est soumise à une autorisation préalable de la Directrice générale de l'enseignement scolaire.

La violation de ces dispositions est passible des sanctions édictées à l'article L.335-2 du Code la propriété intellectuelle.

juillet 2014

Intervenants

Ollivier HUNAUT, IGEN groupe mathématiques ;

Marie-Pilar RIC, formatrice en didactique des langues vivantes étrangères, Mention MEEF 1er degré, ESPE Midi-Pyrénées, académie de Toulouse;

Josianne GABRY, formatrice au CASNAV et référente second degré pour les EANA dans le département du Val de Marne, académie de Créteil.

Modération : Marie-Claire Mzali-Duprat, chef du bureau des écoles, sous-direction du socle commun, de la personnalisation des parcours scolaires et de l'orientation, DGESCO A1-1

Objectif de la table ronde

L'objectif est d'échanger sur les perspectives de formation initiale et continue des personnels de l'éducation nationale concernant la prise en compte de la diversité linguistique et culturelle, au regard du principe d'inclusion qui prévaut désormais pour les élèves allophones et les élèves itinérants.

Échanges

Une première question, destinée préférentiellement à Madame Ric : comment l'ESPE s'empare des questions de la diversité linguistique et culturelle ?

Nous sommes une équipe pluridisciplinaire qui regroupe des enseignants et des didacticiens de français et de langues vivantes étrangères et nous travaillons depuis longtemps sur cette question du plurilinguisme et de la comparaison des langues. Nous avons monté un domaine de recherche qui regroupe des étudiants issus des sciences du langage et nous leur proposons, au sein de ce module, une formation autour du plurilinguisme, de l'accueil des langues de la classe et de la comparaison des langues.

Ce module ne s'adresse pas uniquement aux enseignants qui accueillent des élèves nouvellement arrivés. Il s'adresse aussi aux enseignants qui ont, dans leur classe ordinaire, des élèves plurilingues, parce que les classes ordinaires sont aujourd'hui majoritairement et de façon très diverse, et nous pourrions d'ailleurs évoquer la diversité des aspects, composées d'élèves plurilingues pour la majorité d'entre eux, soit qu'ils maîtrisent une autre langue, soit qu'ils sont traversés par d'autres langues. Cette rencontre avec d'autres langues, pour nous, à partir de nos travaux de recherche, permet de mettre en œuvre une comparaison des langues pour construire et structurer quelque chose qui est très difficile à l'école : la posture métalinguistique, posture indispensable pour l'entrée dans l'écrit. Il s'agit là d'une des grandes raisons de l'échec scolaire : la difficulté à entrer dans une posture métalinguistique. C'est une difficulté que rencontrent les élèves des classes populaires qui n'ont pas cette culture de l'écrit qui est la culture de l'école.

On est parti sur cette hypothèse-là, qui n'est pas le fait de notre recherche mais de plusieurs groupes de recherches : en France autour de Michel Candelier, ou le groupe Eole en Suisse ou encore le groupe Elodil au Québec. Ces grands groupes de recherche ont mis en place des outils autour de la comparaison des langues en vue de construire cette posture « méta » qui permet de comparer des langues pour permettre aux élèves de se distancier du sens et de faire un détour pour regarder la langue comme un objet d'étude. C'est ce qu'on demande aux élèves dès l'entrée au CP, dès l'entrée dans l'écrit, c'est sur ce point qu'ils se trouvent souvent en difficulté.

Les didacticiens autour de la grammaire et autour des langues vivantes se rendent compte que cette posture « méta » est indispensable pour l'apprentissage de la grammaire, mais aussi pour éviter que les langues vivantes ne soient que la répétition d'énoncés figés et permettre qu'à un moment donné les élèves aient un regard sur le fonctionnement de la langue.

Face à cette difficulté que les élèves ont en grammaire et en langues vivantes à construire cette posture « méta », il nous a semblé que la comparaison des langues était un bon outil pour comparer à la fois les langues présentes dans la classe, les langues que l'on apprend dans la classe et d'autres langues. Ces objets de comparaison font que les élèves vont se retrouver à regarder la langue comme une situation problème, comme quelque chose avec lequel on va jouer, qu'on va identifier, analyser, découper et puis faire une synthèse. Sur les points de grammaire fondamentaux, on a la question de la morphologie silencieuse en français du primaire jusqu'à l'université qui fait partie des erreurs courantes en langue. Le fait que les questions de grammaire soient retraversées par une comparaison avec des langues romanes par exemple, où on entend la forme écrite, où on entend le pluriel, cela va confronter les élèves à une nouvelle façon de regarder la langue.

Comment prendre en compte les langues de la classe ? C'est ce qu'on travaille avec le plus de difficulté, pour faire émerger les langues et faire en sorte que l'enfant ne soit pas non plus identifié uniquement à une réification culturelle. Il s'appelle untel... On s'inscrit parfois dans un projet de travail en fonction d'une histoire personnelle. Vous avez vu, je m'appelle Marie-Pilar et on m'a souvent demandé à l'école comment se disait tel mot en espagnol. Et j'en suis restée muette. Je suis issue de l'immigration espagnole, je suis réfugiée politique. Mes parents étaient catalans. Et je ne savais pas comment on disait tel mot en espagnol, par contre je savais en catalan. Ça me semble aussi être une des difficultés, un des obstacles à l'accueil des langues de la classe.

C'est pour cela qu'il faut qu'il y ait formation. Il faut que l'on accompagne et que l'on encadre nos étudiants sur la façon d'accueillir ces langues dans la classe, pour tenir compte de la diversité, s'interroger sur l'autre, s'ouvrir à l'autre, ce dont l'école doit être porteuse.

C'est ce que nous construisons avec les étudiants en travaillant sur les différents niveaux de langues, sur ce que c'est que d'avoir des compétences partielles en langues – ce qui est souvent le cas, on n'a pas toujours en classe ordinaire des enfants bilingues, ils comprennent la langue de la famille, ils parlent un peu. Ces compétences, il est important de les faire émerger. Faire que les enseignants aient un regard un peu plus juste et plus clair sur cette multiplicité linguistique et culturelle à laquelle ils seront confrontés de toute évidence en classe ordinaire.

Depuis la création de ce domaine de recherche au sein du master, on voit que beaucoup d'étudiants ont envie de travailler avec les élèves nouvellement arrivés et veulent mener des recherches sur ce sujet. Nous devons aussi faire en sorte que, au sein des enseignements disciplinaires français langue étrangère, nous puissions vraiment accueillir le plurilinguisme et la comparaison des langues.

Nous allons aussi organiser deux journées d'études et un colloque autour de la littérature de jeunesse et des livres en langues étrangères portant sur la question de l'immigration, sur des histoires différentes et on a, au niveau éditorial, énormément d'éléments qui peuvent constituer aussi une entrée dans l'écrit tant en français qu'en langue vivante étrangère. La première journée d'études aura lieu en juin.

Rencontrer l'autre, ça s'apprend. Ce qui veut dire que nous avons à travailler sur la question de la terminologie : qu'est-ce que c'est qu'une langue maternelle ? qu'est-ce que c'est qu'une langue d'origine ? qu'est-ce que c'est qu'une langue seconde ? Travailler ces notions-là avec des enseignants débutants nous semble fondamental. Pour que les enseignants puissent réfléchir à partir de la littérature de jeunesse sur des éléments beaucoup plus larges autour du plurilinguisme.

Monsieur Hunault, peut-être pourriez-vous évoquer la formation organisée tous les deux ans pour les professeurs de mathématiques de l'académie de Créteil ?

Je vais en parler très brièvement mais je parlerai plus de la question que pose l'inclusion pour les professeurs des classes ordinaires.

Ce qu'on avait mis en place avec le CASNAV, c'est une formation destinée aux cent professeurs de mathématiques qui intervenaient en classe d'accueil. Nous les réunissions sur une journée avec un temps un peu injonctif où on leur rappelle les textes et l'inclusion, parce qu'il y a souvent une tendance au cocooning et à ne pas vouloir les confier à d'autres ; un temps avec les formatrices du CASNAV pour des conseils et des gestes professionnels à acquérir ; et des interventions de

professeurs de mathématiques ayant une certaine expérience pour en faire profiter des professeurs qui, pour beaucoup, sont nouveaux. Entre deux formations, on a constaté 50% de renouvellement.

On a deux types d'établissement : l'un où le professeur a la CLA depuis de nombreuses années et ne la lâche pas ; celui où la CLA est pour le nouveau, le dernier arrivé ou le professeur contractuel, où c'est une variable d'ajustement. Ou bien le chef d'établissement la confie à un professeur qui rencontre des difficultés en se disant que c'est moins grave, alors qu'en réalité la CLA exige un professionnalisme beaucoup plus grand.

L'après-midi, on organisait des groupes de travail autour de problématiques définies avec le CASNAV. Les professeurs étaient très satisfaits, la formation apportant des réponses à leurs besoins.

Maintenant, avec les nouveaux dispositifs, est-ce que l'on maintient le cours de mathématiques spécifique pour les dispositifs d'accueil ou est-ce qu'on appelle ça « sciences » ? C'est inquiétant, en tout cas ce qui est annoncé dans l'académie de Créteil. Ce serait encore plus une variable d'ajustement, avec le choix des sciences-physiques ou des SVT l'année suivante.

Avec l'inclusion, on n'est plus face à cent professeurs à former, tous les professeurs étant susceptibles d'accueillir des élèves allophones. Il n'est plus possible d'organiser un stage du PAF avec 4000 professeurs de mathématiques. Donc, comment former les 4000 professeurs pour qu'ils aient certains gestes professionnels pour accueillir dans leur classe les élèves allophones ?

Tout à l'heure, le chef d'établissement en a parlé. Comme sur la problématique du handicap, les enseignants ne sont pas forcément concernés par une formation sur les élèves allophones parce qu'ils n'ont pas les élèves dans leur classe à ce moment-là. Mais le jour où ils en auront, ils auront besoin que quelqu'un réponde à leurs questions immédiatement.

Dans ce cas, qui peut leur répondre ? Si on doit former des gens, ce sont des gens qui pourront apporter des réponses tout de suite, au moment où les questions se posent dans les établissements. Cela peut être le professeur de français langue seconde présent dans l'établissement puisqu'il est formé sur ces problématiques. Est-ce qu'il est en mesure de donner des conseils à son collègue de mathématiques, est-ce qu'il est formé pour ça, est-ce qu'il en est capable ? Est-ce que les inspecteurs de mathématiques vont être eux aussi en mesure de proposer des réponses ? En général, non. Dans ce cas, en quoi les formateurs du CASNAV peuvent aller former des inspecteurs ? C'est compliqué de former des inspecteurs parce qu'il faut arriver à les réunir. Mais il y a un vrai travail à mener sur ce point-là.

Au niveau des ESPE, comment former les stagiaires pour qu'ils aient des temps de formations même relativement courts ? L'année prochaine, ils seront à 9 heures, ils auront plus de formation. Quelle place peut-on donner à un enseignement des disciplines dédié aux élèves allophones pour que les étudiants aient une certaine ouverture par rapport à ces questions ? Il y a là encore une piste de travail à creuser.

Il semblerait plus intéressant que, plutôt que de former les étudiants de l'ESPE, le CASNAV forme les formateurs de l'ESPE qui pourraient alors proposer des formations aux étudiants et aux professeurs stagiaires. Il y a là un rapprochement à envisager entre les CASNAV et les ESPE pour l'organisation de formations de formateurs.

Je vous remercie.

Madame Gabry, sur le double aspect, celui des compétences professionnelles qui doivent être développées par les enseignants des classes ordinaires, d'une part, et, d'autre part, sur les objectifs prioritaires qui seraient envisagés pour l'organisation des enseignements et des plans académiques de formation, en interrogeant le lien potentiel entre les ESPE et les CASNAV, les CASNAV formant les formateurs d'ESPE, qu'est-ce que vous pourriez dire de votre expérience à la fois de terrain et émanant de vos réflexions ?

Ce que je voudrais dire d'abord, c'est que l'inclusion va avoir une traduction immédiate dans les établissements : on n'entendra plus un enseignant de classe ordinaire se tourner vers son collègue d'UPE2A et dire d'un de ses élèves de sa classe : « Ah, ton élève, il n'a pas fait ça, il n'a pas compris... ». Un an, deux ans après l'UPE2A, l'élève reste encore celui du collègue d'UPE2A.

A partir de maintenant, ce sera impossible avec l'inclusion. Ce qu'on entendra dans les établissements ce sera : « mon élève », ou mieux : « notre élève ». En tout cas, c'est ce que vise l'inclusion.

L'inclusion, c'est l'hospitalité et la solidarité. Hospitalité à l'échelle d'un établissement et solidarité entre les enseignants. Ce qui signifie que le principal enjeu est celui de la formation des personnels : non plus seulement quelques enseignants spécialisés mais l'ensemble des équipes éducatives. Tâche insurmontable pour les seuls formateurs du CASNAV ! La formation devra donc prendre des modalités différentes, des formes variées, sous forme d'informations pour tous les personnels, de regroupements d'enseignants par district, de formations de formateurs, de référents, de personnes relais...

L'académie de Créteil, en particulier le département du Val-de-Marne, va dans ce sens puisque les formations se font de plus en plus souvent localement, dans un établissement, dans un district. On a vu tout à l'heure l'exemple du collège Daniel Féry de Limeil-Brévannes, comment tout y a été fait pour que la formation puisse s'adresser à l'ensemble de l'équipe éducative, au moins sur des tâches et des savoir-faire communs. C'est dans ces temps-là de formation que le mot solidarité prend tout son sens, quand il y a le chef d'établissement et son adjoint, le CPE, le COP, tous les professeurs de toutes les disciplines, et puis, c'est très important, l'assistant d'éducation qui peut avoir un rôle d'accompagnement auprès des élèves allophones. Pour lui, comme pour les autres personnels, la présence à la formation doit être une priorité, malgré les nombreuses tâches et urgences qui se présentent au dernier moment.

Et puis il y a des formations plus ciblées.

Monsieur Hunault a évoqué tout à l'heure la question de la formation ou de l'information auprès des IA-IPR qui, pendant leurs inspections, vont avoir à repérer comment un enseignant prend en compte la présence de l'élève allophone dans son cours. Sans oublier les chefs d'établissement pour leur rôle à la fois pédagogique et d'organisation de l'accueil de ces élèves. Et les enseignants bien sûr.

Les enseignants d'UPE2A, sont pour la grande majorité d'entre eux formés puisqu'ils sont assez stables dans leur poste, en tout cas dans le département du Val-de-Marne. Maintenant, avec l'inclusion, on ne peut plus ne former que des enseignants spécialisés. Il s'agit de former tous les enseignants des classes ordinaires à la prise en compte de l'altérité linguistique dans les classes. Mais le nombre est si important que seul le recours à des professeurs référents peut être efficient.

Je vais prendre un exemple pour les enseignants de français. Dans les établissements, nos collègues de classe ordinaire vont se tourner évidemment vers leur collègue d'UPE2A, non pas parce que c'est « ton élève », mais parce c'est lui qui a des informations et une formation que n'ont pas les enseignants de classe ordinaire, peu ou pas avertis en FLS.

Un groupe de travail académique a mené cette réflexion et s'est posé les questions suivantes : de quelles réflexions pédagogiques et didactiques les professeurs des classes ordinaires ont-ils besoin pour accueillir et enseigner à des élèves allophones ? Et comment armer les enseignants d'UPE2A pour qu'ils puissent avoir un rôle de relais de la formation ?

Pour les enseignants des classes ordinaires, il faut affirmer deux convictions.

La première, c'est que c'est bien dans la classe que l'aide doit être apportée aux élèves, pas après, en dehors, ailleurs, par d'autres – ce qui peut se faire aussi - mais, d'abord, et essentiellement au sein de la classe.

Deuxième conviction, c'est que les enseignants n'ont pas à revoir leurs exigences parce que les élèves allophones sont dans les classes. Ces élèves peuvent participer à des tâches complexes, à un certain niveau, de façon modulée, différée, mais ils peuvent y participer. On ne peut pas les limiter longtemps, trop longtemps, à des tâches simples et de bas niveau cognitif.

MENESR/DGESCO

Juillet 2014

PNF - séminaire Inclusion des EANA et EFIV - avril 2014 – Table ronde n°3

<http://eduscol.education.fr/CASNAV>

Alors, ces deux convictions, comment les faire vivre dans sa classe ?

Quatre principes pédagogiques nous ont paru essentiels à réaffirmer, à la fois pour rassurer nos collègues, mais aussi, bien sûr, pour les aider à faire entrer les élèves allophones dans les apprentissages.

Un premier principe, c'est d'abord de garder à l'esprit qu'un élève allophone n'arrive pas nu dans la classe, il a des compétences, notamment plurilingues, mais pas seulement, souvent aussi des compétences disciplinaires. Ce qui est difficile, c'est de ne pas se laisser angoïsser et tromper par tout ce qui saute aux yeux, les erreurs phonétiques, orthographiques, syntaxiques, qu'il faudra régler bien sûr, mais il ne faut pas s'y arrêter au point d'occulter complètement les compétences de ces élèves.

Autre principe: l'apprentissage d'une langue nécessite plusieurs années. Les linguistes sont tous d'accord pour dire qu'il faut au moins cinq ans pour apprendre une langue. Le savoir, en prendre conscience, ne peut que changer le point de vue des enseignants de classe ordinaire : ils ne pourront plus s'imaginer que l'apprentissage d'une langue se fait en CLA ou en UPE2A et qu'après les élèves rentrent dans les apprentissages disciplinaires. Désormais, l'enseignant de classe ordinaire va être un des maillons, un des acteurs, à un moment donné, dans le processus d'apprentissage de la langue. Et je pense que cela peut contribuer à déculpabiliser nos collègues souvent démunis et très angoissés.

Troisième principe : il est possible d'identifier les obstacles, que peuvent rencontrer les élèves allophones, de les anticiper, et si on les anticipe, de pouvoir mettre en place quelques aménagements pour les aplanir. Et ces aménagements, on le sait, se révéleront bénéfiques pour bien d'autres élèves de la classe. Notre préoccupation au CASNAV est toujours de proposer des exemples d'aménagements assez simples à mettre en place pour nos collègues qui ont déjà beaucoup à faire dans leurs classes.

Le dernier principe, c'est qu'il y a des situations d'apprentissage qui sont plus favorables que d'autres pour les élèves allophones, on les connaît, on peut les aider à y réfléchir et à les mettre en œuvre. Ces situations d'apprentissage les plus adaptées, ce sont celles qui sont à la fois sécurisantes mais aussi stimulantes. Les deux, toujours. Je pense, par exemple, au travail en groupes qui n'est peut-être pas assez pratiqué dans les classes ordinaires.

Deux convictions, quatre principes. Et maintenant la question du «comment». Nos collègues dans les classes ordinaires ont besoin de réponses concrètes et immédiates. Quand ils vont aller voir leurs collègues d'UPE2A, c'est pour leur demander «comment je fais ?» pour le travail quotidien de la classe.

Un des groupes de travail académique, présidé par M. Taboulot, IA-IPR chargé du CASNAV de Créteil, a proposé une fiche intitulée «Fiche de parcours personnalisé», qui n'est pas encore complètement aboutie mais qui s'adresse à nos collègues de classes ordinaires. Elle peut avoir deux usages : faciliter la communication entre l'enseignant d'UPE2A et tous les enseignants de classe ordinaire de toutes les disciplines - ce n'est pas une fiche disciplinaire. Et traduire ces principes en exemples très concrets : «Qu'est-ce que je fais dans ma classe tous les jours devant tel problème?». Nous avons essayé de croiser les deux, pour que ce ne soit pas trop lourd pour nos collègues, qu'ils ne nous disent pas «encore une fiche à remplir ! »

Elle est organisée de la façon suivante :

D'abord présenter l'élève et son profil linguistique. Puis expliquer ce qu'a été l'enseignement en UPE2A - dans certains établissements les collègues de classe ordinaire ne savent pas vraiment quel est l'objectif des heures en UPE2A. Ensuite essayer de donner un peu de chair à l'élève, dire qu'il n'a pas ou peu été scolarisé dans son pays ou bien qu'il l'a été et qu'il a quitté son école il y a peu de mois, alors quel chemin parcouru depuis son arrivée en France ! Enfin, les exemples de pratiques de classes. Sans rentrer dans les détails, nous avons mis en regard les besoins des élèves et des propositions de pratiques pédagogiques adaptées et réparties selon les compétences du CECRL, compétences orales et compétences écrites, en compréhension et en production. J'animais hier un stage du PAF, il y avait des enseignants de classe ordinaire qui ne connaissaient pas ces apports du CECRL. Le fait de dissocier nettement compréhension et production orale, compétence passive et compétence active par exemple, leur a paru particulièrement éclairant. Ils ne sont pas avertis dans le

champ du FLE/FLS, mais ils savent très vite se saisir de ces notions et comprendre combien elles peuvent être fertiles. Donc, l'esprit de cette fiche est de permettre de répondre à ces deux questions inséparables : « Avec quelles compétences l'élève allophone arrive-t-il dans ma classe et comment puis-je répondre à ses besoins pour qu'il puisse suivre mon enseignement ? »

Au fond, je me dis que l'introduction du terme inclusion dans la circulaire d'octobre 2012 ne concerne pas uniquement les élèves. Par ricochet, il a des répercussions sur l'ensemble de la communauté éducative. Et, nous aussi, formateurs des CASNAV, nous aurons à mettre en œuvre l'hospitalité et la solidarité en faisant de la place à des collègues professeurs pour intervenir comme formateurs, en ouvrant nos formations à d'autres personnels et en ne craignant pas de diffuser à des non spécialistes nos outils de formation et nos connaissances dans un champ didactique qui était jusqu'à présent l'affaire de spécialistes.

Je vous remercie. Je me saisis de ces derniers éléments, c'est-à-dire, former les formateurs d'ESPE pour les CASNAV. Peut-être, je passerai la parole quelques minutes à Madame Ric. De ce point de vue-là, quels objets de recherche ?

Juste, en incise, je citerai une anecdote. Nous travaillions il y a peu de temps sur les stratégies langues autour des langues vivantes dans le premier et le second degrés - il était question tout à l'heure de formations inter-dégrés. Et, au cours de ces échanges qui portaient sur les objets transversaux qui pouvaient exister pour l'enseignement des langues, notamment dès le CP, se sont posés deux éléments. Premier élément, c'était celui des programmes, avec la question qui a été posée tout à l'heure par Madame Ric, c'est-à-dire : est-ce que c'est possible dans les programmes tels qu'ils sont définis actuellement, et je renvoie pour cela à la saisine du CSP, dont vous avez certainement connaissance, qui mentionne très explicitement la question des langues de la classe et du plurilinguisme dès le CP, c'est une commande et c'est une première manière de répondre à cette question-là. Et puis, une anecdote rapportée par un inspecteur général de langues qui disait que, très récemment, il avait vu dans une école maternelle une enseignante qui, avec tout l'investissement qu'elle avait mis dans son travail, lui expliquait qu'elle accueillait un enfant russe, il avait quatre ans, et que, pour porter son intégration, elle l'avait rebaptisé. Elle l'avait baptisé Paul. Et donc c'était une deuxième naissance pour Paul.

Quels gestes professionnels quand même et quel accompagnement des enseignants pour éviter ce malentendu-là qui reviendrait à accueillir un enfant à l'école en faisant table rase de tout ce qu'il a pu vivre avant. Peut-être Madame Ric ?

On a été confrontés à ce genre de choses qui sont douloureuses et terrifiantes au niveau de l'identité. Construire une identité, c'est se construire des identités multiples et s'autoriser à se construire des identités multiples. Ça, c'est de l'ordre de la formation.

Alors je suis ravie de ce qu'annonce Madame Mzali par rapport au plurilinguisme et aux liens qu'on va pouvoir faire avec l'enseignement-apprentissage des langues vivantes. Cela va quand même nous autoriser, et surtout autoriser les enseignants, débutants en particulier, qui ont besoin de savoir ce que l'institution attend d'eux, qui sont inquiets. Souvent, ils me posent des questions : dans quels domaines disciplinaires on va faire de la comparaison des langues ? à quel moment on va accueillir les langues de la classe ? ça s'inscrit où ? C'est compliqué pour de jeunes enseignants. Si c'est inscrit dans les programmes, si le plurilinguisme est inscrit à la fois au niveau de l'enseignement du français et de l'enseignement des langues vivantes à l'école, ça va autoriser les enseignants à le mettre en œuvre, et nous-mêmes à l'inscrire dans nos formations. En didactique des langues, si l'année prochaine ça apparaît dans les programmes, moi je le mets en œuvre dans mes cours. Alors, après, c'est un peu compliqué dans la masterisation. On a des masters qui sont très lourds. En deux ans, ils doivent se préparer à un concours qui est difficile. Ce sont des contingences très complexes. Mais donner ne serait-ce que deux heures à la formation obligatoire au niveau de l'enseignement-apprentissage des langues sur le plurilinguisme, c'est toujours ça de gagné et de connu par les étudiants.