

**LES LANGUES AU CŒUR DE L'ÉDUCATION
PRINCIPES, PRATIQUES, PROPOSITIONS**

Ouvrage réalisé dans le cadre de l'ADEB (Association pour le développement de l'éducation bi-/plurilingue) sous la direction de *Daniel Coste*

E.M.E & InterCommunications, Bruxelles-Fernelmont

www.eme-editions.be/fr/

<http://www.eme-editions.be/fr/proximites-sciences-du-langage/47467-les-langues-au-coeur-de-leducation-9782806610331.html>

Le lingue stanno al centro dell'educazione e che la scuola si faccia carico della pluralità e della variazione linguistica è di importanza centrale non solo per l'accesso alle conoscenze, lo sviluppo delle competenze, l'apertura alla diversità delle culture, ma anche in vista del costruzione identitaria dei giovani e del vivere insieme nella società. Per questo motivo diventa fondamentale, nel quadro degli insegnamenti e dei dispositivi istituzionali esistenti, aprire la strada ad una educazione linguistica più integrata, più coerente, più esplicita e più inclusiva. A partire innanzitutto dalla situazione francese, ma tenendo conto dell'esperienza di altri contesti europei, questo lavoro di riferimento afferma principi, presenta orientamenti, espone analisi ed identifica pratiche che giustificano ed illustrano come stabilire una più forte relazione tra tutti gli insegnamenti sulla base delle dimensioni linguistiche che essi condividono. Esamina l'esistente, elenca le risorse didattiche plurali, affronta le domande relative all'organizzazione dei curricula ed alla formazione degli insegnanti. E innanzitutto affronta la questione dei rapporti e delle convergenze possibili tra le lingue di scolarizzazione, le lingue regionali, le lingue straniere e le lingue della migrazione. Una ventina di membri dell'ADEB hanno contribuito alla elaborazione di questo volume le cui diverse sezioni sono state coordinate, sotto la direzione di Daniel Coste, da Nathalie Auger, Marisa Cavalli, Mariella Causa, Jean Duverger, Pierre Escudé, Cécile Goi, Emmanuelle Huver, Sofia Stratilaki, Sylvie Wharton. Di Jean-Claude Beacco è la postfazione.

Per gentile concessione dell'editore si riproduce qui l'introduzione al volume curata da Daniel Coste.

AVANT-PROPOS

Cet ouvrage, préparé par des membres de l'ADEB (Association pour le Développement de l'Enseignement Bi-/plurilingue) entend montrer de manière concrète et argumentée que l'enseignement des langues et en langues est une dimension centrale de tout système éducatif et que cette évidence souvent affichée n'est pas pour autant pleinement prise en compte (que ce soit dans les activités et dispositifs didactiques, l'économie des curriculums ou encore la formation des enseignants).

A partir avant tout de la situation française, mais en tenant compte de l'expérience d'autres contextes, il s'agit, en fonction d'un ensemble d'options partagées par les auteurs, autour d'une éducation langagière globale, inclusive, combinant enseignement de/en langues et éducation aux/par les langues :

- d'offrir un ensemble de mises au point et de propositions relatives à l'intérêt et à la faisabilité de celle-ci ;
- d'analyser certaines ouvertures que des textes officiels offrent aux langues et à leur mise en relation ;
- d'illustrer la richesse que présentent des démarches innovantes aujourd'hui disponibles ;
- de proposer des modes d'organisation intégrative des curriculums de langues ;
- d'envisager la formation des enseignants sous l'angle de cette éducation langagière globale et inclusive.

Les options retenues et l'architecture de l'ouvrage se présentent comme suit :

- Enseigner des langues et les enseigner selon une approche compréhensive et cohérente pour l'ensemble des composantes langagières du projet éducatif (langue de scolarisation, langues étrangères et, selon les contextes, langues régionales, langues de la migration) apporte des bénéfices pour tous.
- En effet, non seulement les dimensions plurilingues et interculturelles de l'éducation sont à développer comme autant d'atouts dans le monde et les sociétés d'aujourd'hui, tant pour les individus que pour les collectivités concernées, mais encore ce qui est fait des langues dans l'école (et en particulier mais pas seulement de la langue de scolarisation) conditionne la construction des connaissances disciplinaires, la qualité de l'enseignement et la réussite des élèves, leur capacité à apprendre à apprendre.
- Les textes officiels existants, même s'ils restent cloisonnés les uns par rapport aux autres et ne s'inscrivent pas dans une vision globale de l'enseignement / apprentissage des langues, comportent des ouvertures dans le sens d'une approche plurielle des langues et permettent un certain nombre d'initiatives et d'expériences. Des mises en œuvre de ces possibilités institutionnelles existent déjà et ont produit des résultats intéressants et, en outre, on dispose de démarches et d'outils susceptibles de contribuer à un développement des dimensions plurilingues et interculturelles de l'enseignement.
- Le possible, l'existant et le disponible peuvent être mobilisés et valorisés plus efficacement, moyennant des aménagements – qui n'ont rien d'utopique et peuvent être engagés peu à peu et à moindre coût, dans l'organisation des curriculums d'une part, dans la formation des enseignants d'autre part.

On vise donc à proposer ici un ouvrage de référence dans un secteur du champ éducatif où il n'en existe pas, pour l'heure, de semblable. Il s'agit d'aider à un déplacement – même léger – des représentations et de la doxa dominantes (qui tendent à réifier les langues et à cloisonner à l'excès leurs enseignements) et d'apporter des données, des arguments et des pistes à celles et ceux qui sont prêts à œuvrer ou sont déjà engagés dans le sens d'une évolution, certes mesurée, mais devenue à leurs yeux nécessaire.

1. QUELQUES QUESTIONS ET PRECISIONS PREALABLES

Pourquoi ce titre ?

Le titre donné à cet ouvrage pourrait sembler presque trivial ; la métaphore du cœur est banale, usée. On voudrait lui redonner ici un peu de sa fraîcheur première.

- « *Les langues au cœur de l'éducation* » : le cœur est un organe discret, sauf lorsqu'il est malade, mais il irrigue tous les autres organes et assure ainsi leur fonctionnement. Sans lui, rien ne va plus. Dire que les langues sont au cœur de l'éducation, c'est affirmer qu'elles ont ce même rôle vital, et que, quand tout se passe bien, elles semblent aller de soi, ne pas appeler une attention particulière. Pourtant, si un élève rencontre des difficultés avec des problèmes de mathématiques, il pourra certes être dit ou se dire lui-même « pas doué pour les maths » ou « pas motivé », or il se peut aussi qu'il peine à comprendre les énoncés ou les consignes et que ces difficultés relèvent du linguistique plus que du cognitif ou de l'affectif. Affirmer que les langues sont au cœur de l'éducation, c'est inviter à ce que, lorsque le système dysfonctionne, lorsque les élèves ou tel groupe d'élèves voient leurs résultats se détériorer, on aille voir *aussi* du côté des langues.
- « *Les langues au cœur de l'éducation* » : l'éducation et pas seulement l'enseignement. L'enseignement d'abord, certes ; et tout l'enseignement : pas seulement l'enseignement des langues comme matières scolaires, mais aussi l'enseignement et l'apprentissage par les langues, grâce aux langues, la construction des connaissances dans les disciplines dites bien à tort « non linguistiques ». Mais encore et surtout, plus largement, l'éducation : la formation des personnes, la construction des identités, la préparation à la vie active et à l'exercice de la citoyenneté responsable ; et donc ce qui, dans l'éducation, relève des valeurs.
- « *Les langues au cœur de l'éducation* » : les langues, oui, toutes les langues. Pas seulement la langue majeure de scolarisation (l'italien en Italie, le polonais en Pologne, le français en France), pas seulement cette langue de scolarisation plus une langue étrangère privilégiée ou dominante, mais toutes les langues qui à un titre ou un autre ont voix dans l'école et dans son environnement : langues et variétés diverses dont les enfants scolarisés sont eux-mêmes porteurs, celles qu'on peut entendre dans les couloirs, dans la cour de récréation, à la sortie de l'école, celles que l'enfant rencontre dans ses activités et circulations quotidiennes, dans son milieu familial, à travers aussi la fréquentation des médias, des réseaux sociaux, des ressources et communications numérisées. Non pas certes que toutes ces langues, variétés, pratiques linguistiques doivent être enseignées, mais l'école ne saurait les ignorer ou les rejeter : qu'elles appartiennent à leur répertoire « actif » ou qu'ils y soient simplement exposés, elles font partie de l'expérience langagière des enfants. Et, pour les apprenants, c'est bien à partir, en regard ou en distinction de cette expérience langagière que l'école entreprend et exerce son travail sur les répertoires et les représentations de celles et ceux qu'elle reçoit. Travail d'extension, de « modelage », d'enrichissement, et de restructuration des composantes de ces répertoires, mais aussi parfois de stigmatisation ou d'oblitération ; le tout non sans effets multiples sur les processus d'identification personnelle et sociale des élèves.

Pourquoi maintenant ?

En des temps où les systèmes éducatifs, notamment en Europe et singulièrement en France, sont confrontés à bien des défis, les langues n'apparaissent pas toujours comme un des facteurs à prendre vraiment en considération, du moins, comme on le fait ici, en les posant comme plurielles.

Bien sûr, la langue dite maternelle (et qui ne l'est pas pour tous les élèves, d'où le choix de plus en plus général de la notion de langue de scolarisation) est reconnue dans sa fonction déterminante pour le succès scolaire et les apprentissages fondamentaux ; et la maîtrise d'une grande langue internationale, le plus souvent l'anglais, fait désormais partie, aux yeux de la plupart des familles et dans les programmes officiels, du socle de compétences et de connaissances que l'école doit garantir à tous les élèves. Mais la pluralité linguistique que l'école reçoit, qui l'entoure et dont elle a à tenir compte désormais déborde sensiblement cette dualité langue de scolarisation / langue étrangère incontournable. Et cela, ainsi que le présent ouvrage vise à l'illustrer, de trois manières : diversification des langues apprises, expériences langagières plurielles des élèves, pluralité constitutive et variabilité interne de toute langue.

- La visée des apprentissages scolaires, tant pour l'avenir des jeunes que dans l'intérêt bien compris des pays et des régions est qu'il y ait une diversification des langues apprises : langues étrangères bien sûr, mais aussi langues régionales, langues voisines et langues des voisins, langues classiques et langues de l'immigration. Voilà bien des années que l'on reconnaît au niveau européen qu'une langue étrangère est nécessaire mais insuffisante. C'est bien d'un premier portefeuille plurilingue que les systèmes éducatifs ont à doter tous les élèves : premier parce que cet investissement est appelé à évoluer ultérieurement (et l'école a un rôle majeur à jouer dans la préparation à cette évolution ultérieure), portefeuille parce que l'on mise sur une certaine diversité des langues, de leurs niveaux et de leurs types de maîtrise : on ne met pas tous ses œufs dans le même panier. Mais aussi diversité parce que les finalités ne sont pas qu'instrumentales et pratiques : le contact avec les langues et variétés (ou plus précisément ce que l'école fait de ce contact) importe pour la formation générale et le développement personnel, pour une ouverture culturelle...
- Comme déjà noté, l'expérience langagière des enfants et jeunes que l'école reçoit est aussi autre, plus diversifiée et plus riche que le seul binôme langue de scolarisation / langue étrangère : tous ont une expérience de la pluralité linguistique. Et cette expérience constitue une ressource potentielle pour l'éducation de tous, non un handicap, pour peu que l'école la reconnaisse et en tire parti.
- La pluralité est constitutive de toute langue. Chaque langue comporte des variétés, des registres, des déclinaisons multiples, plus ou moins reconnues, plus ou moins admises, dont les apprenants, voire les enseignants, ne sont souvent pas avertis, alors même que, par exemple, la pluralité interne de la langue de scolarisation (mais aussi les continuités et recouvrements éventuels avec la pluralité interne d'autres langues) entre en jeu dans le fonctionnement ordinaire de l'école et la construction des connaissances dans les diverses disciplines. Construction où la répétition, la reproduction, la copie peuvent avoir un rôle, mais où, fondamentalement, l'apprentissage est lié à la reformulation et à la médiation linguistiques, à la variation et à la multiplicité des manières de dire, aux apports de la multimodalité.

Il importe évidemment de ne pas confondre ces différents ordres de pluralité, mais il est tout aussi nécessaire de ne pas les cloisonner les uns par rapport aux autres : dans la réalité des contextes d'enseignement et d'apprentissage et d'abord pour les élèves eux-mêmes, ils sont simultanément à l'œuvre et interfèrent les uns avec les autres.

Si c'est maintenant qu'il convient, selon nous, de ne pas perdre de vue ces dimensions fondamentales du paysage langagier de l'école, c'est parce que nombre de facteurs interviennent, à l'inverse, pour les minimiser. En effet :

- le souci de faire en sorte que la langue étrangère privilégiée soit appropriée au mieux dans le contexte scolaire se traduit ici ou là par la possibilité d'en renforcer le volume horaire au détriment possible du choix d'une seconde langue autre ; du coup, la diversification de la demande et celle de l'offre de langues enseignées tendent à se réduire ;
- il ne manque pas de pays ou régions où le constat d'une hétérogénéité croissante (ou plus fortement médiatisée) des populations scolaires a conduit les décideurs institutionnels à poser en principe une sorte de neutralisation des différences individuelles et un traitement égal pour tous au nom d'une certaine conception de l'égalité des chances ; les répertoires langagiers dont disposent les enfants s'en trouvent quelque peu négligés ;
- pour les langues de scolarisation enseignées comme matières, l'accent est mis, particulièrement dans les premières années de la scolarité et avec le travail de l'écrit et de la grammaire, sur les aspects normatifs plus que sur ce qui relève de la variation interne ; les pédagogies dominantes en langue étrangère œuvrent dans le même sens, même si, dans le cadre des méthodologies à orientation communicationnelle, certaines évolutions ont pu être enregistrées. La pluralité interne des langues, essentielle pour les apprentissages, n'est ni mise en évidence comme constitutive de leur fonctionnement, ni vraiment mobilisée comme ressource. Et les variétés – parfois stigmatisées – dont les apprenants sont porteurs ne font que rarement l'objet d'une prise en considération comme points d'appui possibles pour l'élargissement du répertoire vers des variétés plus standards

On a ici une situation complexe, marquée par des jeux de tensions qui ne sauraient être caricaturés en termes de clivage entre progressistes et conservateurs. Tant dans les milieux de la recherche que dans la sphère publique, il y a d'autant plus débat que l'abondance des discours venant de divers lieux célébrer les vertus du plurilinguisme en général a pu paraître irénique, voire naïve ou trompeuse.

C'est aussi pourquoi ce volume préparé par des membres de l'ADEB met en avant des principes partagés et des propositions concrètes et vise à pointer ce qui est possible sans prétendre à un unanimité des analyses et des orientations.

Pourquoi l'ADEB ?

Fondée en 2003 par Jean Duverger, l'ADEB voyait à l'origine son sigle se déployer en *Association pour le Développement de l'Enseignement Bilingue*. Quelques années plus tard, le B d'ADEB a initialisé non plus simplement *Bilingue*, mais *Bi-plurilingue*, composition néologique qui tend à élargir le domaine d'intervention retenu et notamment à faire

rentrer l'éducation plurilingue dans le champ des intérêts de l'ADEB, tout en conservant toute sa place à l'enseignement bilingue à l'intérieur de cet ensemble. Intégrant l'apprentissage d'une ou plusieurs disciplines (histoire, mathématiques, etc.) et celui d'une langue (étrangère ou régionale), l'enseignement bilingue constitue en effet un révélateur précieux des dimensions linguistiques de toute construction de connaissances et de l'apport « d'une pierre deux coups » que peuvent avoir de telles mises en relation, lorsqu'elles se font dans des conditions adéquates, c'est-à-dire, en particulier, quand les autres langues sont prises en considération et que le contexte et la visée du « bi » sont aussi liés au « pluri ».

L'ADEB est attentive à des travaux comme ceux qui, à l'initiative de l'Unité des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe, portent sur le projet d'une éducation plurilingue et interculturelle, projet qui donne lieu notamment à la mise en ligne et à la mutualisation progressive d'une *Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle*¹. Certains des membres de l'association sont d'ailleurs associés à ces travaux. Mais d'autres ont des positions plus distantes à leur égard. C'est que l'ADEB, notamment par les Rencontres annuelles qu'elle organise, se veut un lieu d'échanges autour certes de la conviction commune que les langues sont « au cœur de l'éducation » et qu'il convient de travailler dans le sens d'une éducation langagière beaucoup plus intégratrice que ce n'est généralement le cas, mais non sans nuances, voire divergences, quant aux lectures que les un-e-s et les autres donnent du plurilinguisme ou des dimensions interculturelles.

Quelques points de terminologie... qui ne sont pas que cela

Les trois ordres de pluralité qui étaient distingués ci-dessus et posés comme à prendre ensemble en considération dans une perspective didactique peuvent être focalisés selon des points de vue différents. Ce qui donne lieu à des formulations variables : « enseignement plurilingue », « éducation plurilingue et interculturelle », « didactique de la pluralité linguistique et culturelle », « didactique(s) du plurilinguisme », « approche(s) plurielle(s) de l'apprentissage », « éducation langagière », etc. Ces désignations ne sont pas équivalentes et peuvent recouvrir des différences importantes, mais elles « tournent » toutes autour des mêmes options : prendre en compte la pluralité, en faire une ressource et en viser un développement réfléchi dans le cadre de projets éducatifs susceptibles de réalisations variées selon les contextes, mais partageant des ambitions communes.

À ce point, quelques précisions d'ordre terminologique – mais qui ont aussi des implications épistémologiques – sont nécessaires.

- La lexie « *éducation plurilingue et interculturelle* » pourrait être paraphrasée (ainsi qu'on le fait souvent dans ce volume) par une formulation peut-être plus adéquate telle que « *éducation à et par la pluralité linguistique et culturelle* ». Toutefois, même connotée par les travaux du Conseil de l'Europe, « éducation plurilingue et interculturelle », présente l'avantage relatif de pouvoir recouvrir à la fois la finalité (éducation à) et la démarche (éducation par). On trouvera aussi l'expression « *éducation langagière* », plus ramassée et plus englobante, qui souligne là encore la

¹ http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/le_platformintro_FR.asp

visée éducative générale, l'importance de ne pas cloisonner les apprentissages langagiers les uns par rapport aux autres et – par le choix de « *langagier* » plutôt que « *linguistique* » – le souci d'intégrer dans cette dynamique d'autres modes de représentation et de communication que les langues naturelles (langages symboliques autres, représentations graphiques, etc.).

- Quant au terme « *interculturel* », il est objet de multiples définitions et sujet à de non moins nombreux débats. On le situera ici au regard d'autres adjectifs. Toutes les sociétés contemporaines sont « *multiculturelles* » au sens où y coexistent des groupes, des communautés diverses, en contact entre elles et dont les pratiques et les normes sont plus ou moins distinctes de celles d'autres groupes et communautés. Les acteurs sociaux – et les jeunes sont aussi des acteurs sociaux – participent à (ou ont l'expérience de) plusieurs de ces regroupements. Ils disposent de capacités « *pluriculturelles* » qui leur permettent de prendre part à de multiples communautés de pratiques et à différents espaces culturels et ils peuvent développer de ce fait des compétences à la relation « *interculturelle* ». Dans une telle conception, une éducation interculturelle est dès lors une éducation qui, s'appuyant notamment sur l'expérience pluriculturelle des élèves, contribue au développement de telles compétences relationnelles et prépare, non seulement au vivre ensemble et à la circulation dans les sociétés multiculturelles, mais vise, ce faisant, à favoriser l'inclusion et la cohésion sociales. De même, l'ouverture à la pluralité linguistique, outre qu'elle constitue une des voies d'accès aux connaissances et aux communications, est aussi de nature à faciliter l'intercompréhension (aux différents sens de ce dernier terme). Mais l'approche ainsi retenue appelle trois commentaires.
- ✓ L'interculturalité ici caractérisée déplace et défige celle qui se réduirait au rapport polaire entre culture de L1 et culture de L2. Déplacement, parce que les relations interculturelles ne sont pas présentées comme binaires et ne se limitent pas à une culture « étrangère » du fait même que l'on pose toute société comme multiculturelle. Défigement, parce qu'il y a démultiplication dynamique des contacts, relations, tensions à l'intérieur de la société et parce qu'il n'y a ni culture essentialisée, ni langue homogène, ni implication réciproque entre langue et culture.
- ✓ Établir un lien entre société multiculturelle et existence de communautés ne consiste pas à adopter une position « multiculturaliste », au sens plus politique et critique du terme, ni *a fortiori* à cautionner une conception « communautariste » de l'organisation sociale. Tout au contraire, poser l'acteur social pluriculturel comme participant de plusieurs communautés de pratiques et porteur d'appartenances multiples et penser l'éducation comme ouvrant l'accès à de nouvelles communautés de pratiques va à l'encontre de tout enfermement communautaire.
- ✓ Ces appartenances multiples, ces ouvertures à d'autres communautés, mais tout autant les asymétries, incompréhensions, tensions, et conflits qui sont souvent le lot des relations interculturelles mettent l'école, pour la part qui la concerne, en responsabilité de développer chez les élèves, d'une part, un esprit critique et la capacité à se repérer dans ces phénomènes auxquels n'échappe aucune société,

d'autre part, des dispositions et un sens partagé des valeurs de nature à contribuer au vivre ensemble.

- À preuve, l'adjectif « *inclusif* » est aussi récurrent dans ce volume pour caractériser l'éducation à la pluralité linguistique et culturelle ou dans des expressions telles que « éducation langagière inclusive ». Il cumule différentes significations, mais la principale est celle qui désigne un projet éducatif visant à œuvrer contre les multiples formes d'exclusion qui affectent la société. Il est des systèmes scolaires qui, loin d'avoir pour effet de réduire les inégalités et les défauts de cohésion sociale, reproduisent voire renforcent ces inégalités et ces exclusions par la manière même dont ils fonctionnent, dont ils sélectionnent, évaluent, orientent les élèves, et aussi par les modalités pédagogiques qu'ils privilégient. Dans la perspective générale ici adoptée, cette fonction d'inclusion sociale est étroitement articulée à l'éducation langagière, comme prise en compte et travail de la pluralité linguistique sous les diverses formes distinguées plus haut. Et cette inclusion est donc aussi et avant tout une inclusion didactique qui aborde de manière intégratrice (à des degrés divers et sans remise en cause de l'organisation des disciplines enseignées) ces dimensions plurielles de la pluralité linguistique / langagière. En d'autres termes, c'est grâce notamment à une éducation langagière didactiquement inclusive que l'École peut mettre en œuvre un projet éducatif socialement inclusif.

2. ORGANISATION DE L'OUVRAGE

Une contribution qu'on veut réaliste

Les analyses et propositions rassemblées dans les pages qui suivent ne visent pas à l'originalité ni ne se présentent comme révolutionnaires.

Quant à l'originalité, le constat d'un cloisonnement excessif entre les différentes disciplines scolaires a été maintes fois établi et une plus grande convergence, de meilleures transversalités ont été maintes fois souhaitées, et pas seulement s'agissant des langues. La part de nouveauté tient à ce que des illustrations concrètes sont données de ce que peuvent être de telles mises en relation, de nature à renforcer l'économie d'ensemble du système éducatif ; elle tient surtout à ce que ces rapprochements sont envisagés sous l'angle des dimensions langagières et en fonction des divers ordres de pluralité linguistique.

Rien de révolutionnaire non plus, dès lors que l'articulation est toujours recherchée entre, d'un côté, les fonctionnements actuels de l'école, avec ses règlements, ses découpages disciplinaires, ses modalités de travail usuelles et, de l'autre, des démarches encore considérées comme marginales, mais bien documentées et susceptibles de faire bouger quelques lignes dans le sens d'une éducation langagière plus inclusive. Dans la quasi-totalité des cas, il n'y a pas à sortir du cadre existant. Les intentions affichées quant à la cohérence d'ensemble des dispositifs scolaires ne font jamais défaut.

Entre contextualisation et mise à distance

Pour ce volume, le choix rédactionnel a consisté à alterner les positionnements, de manière à dynamiser la démarche, à la mettre en tension. D'un côté, une contextualisation forte référant à la situation du système éducatif français, aux orientations de politique des langues dans ce pays, à ses textes institutionnels, à ses traditions pédagogiques. De l'autre, des formes de mise à distance du contexte, qu'il s'agisse, dans la première partie et pour une bonne part de la quatrième, de la présentation de principes généraux et d'orientations transversales, ou bien, dans différentes sections de la troisième partie, de développements consacrés à des propositions didactiques qui ont été concrètement mises à l'épreuve mais ne trouvent pas de reconnaissance dans l'institution, ou encore, pour la cinquième partie, de propositions de stratégies et de contenus pour la formation des enseignants, à un moment où celle-ci est en refondation après avoir manqué disparaître.

Les jeux entre contextualisation et mise à distance apparaissent aussi dans la multiplicité des positions énonciatives, des tons et des styles qui caractérise l'ouvrage. Tous les collègues ayant participé à la rédaction sont membres de l'ADEB et les coordinatrices/teurs des différentes parties appartiennent au bureau élu en 2010. Un travail d'harmonisation a été réalisé, mais on n'a pas cherché une uniformisation discursive, en particulier pour la troisième partie, la plus développée et la plus composite. Ce choix éditorial entre en cohérence avec ce qui a été rappelé plus haut de l'ADEB comme lieu de rencontres où, à partir d'orientation communes, des voix multiples se font entendre.

Trois collègues, eux-mêmes membres de l'ADEB, ont bien voulu relire attentivement un premier état de l'ouvrage. Leurs questions, leurs suggestions, leurs critiques ont été précieuses pour la révision de l'ensemble et nous tenons donc à remercier Jean-Claude Beacco, Véronique Castellotti et Gérard Vigner de cet apport au projet collectif. La postface rédigée par Jean-Claude Beacco porte trace de cette relecture à la fois généreuse et utilement perspicace