



HAL
open science

**RAPPORT SCIENTIFIQUE FINAL pour le programme
recherche cofinancé par la Région des Pays de la Loire :
PLURILINGUISMES : PRATIQUES,
REPRESENTATIONS, ACQUISITIONS,
ENSEIGNEMENT (acronyme : PLURI-L)**

Frédéric Tupin, Michel Candelier, Violaine Bigot, Marie-Françoise
Narcy-Combes, Christine Jeoffrion, Danielle Omer, Ilker Birkan

► **To cite this version:**

Frédéric Tupin, Michel Candelier, Violaine Bigot, Marie-Françoise Narcy-Combes, Christine Jeoffrion, et al.. RAPPORT SCIENTIFIQUE FINAL pour le programme recherche cofinancé par la Région des Pays de la Loire : PLURILINGUISMES : PRATIQUES, REPRESENTATIONS, ACQUISITIONS, ENSEIGNEMENT (acronyme : PLURI-L) . [Rapport de recherche] CREN. 2015. hal-01773800

HAL Id: hal-01773800

<https://hal.science/hal-01773800v1>

Submitted on 23 Apr 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

APPEL À PROJETS RECHERCHE

REGION DES PAYS DE LA LOIRE

PLURI-L

Plurilinguismes : Pratiques, Représentations,
Acquisitions, Enseignement

Nom et coordonnées du coordonnateur :

Frédéric TUPIN (frederic.tupin@wanadoo.fr)

CREN

Université de Nantes

Rapport scientifique final

1. Identification du projet

Acronyme du projet	PLURI-L
Titre du projet	Plurilinguismes : Pratiques, Représentations, Acquisitions, Enseignement
Coordinateur du projet (société/organisme)	CREN – Université de Nantes
Période du projet (date de début – date de fin)	Septembre 2009 - décembre 2014 (clôture financière, juin 2014)
Site web du projet, le cas échéant	www.projetpluri-l.org/

Rédacteurs de ce rapport : Comité de Pilotage Pluri-L, coordonnateur F. Tupin

Rédacteurs principaux : Michel Candelier, Violaine Bigot, Ilker Birkan, Christine Jeoffrion, Marie-Françoise Nancy-Combes, Danielle Omer et Frédéric Tupin

Civilité, prénom, nom (du coordonnateur)	Mr Frédéric TUPIN
Téléphone	06 92 41 28 18
Adresse électronique	frederic.tupin@wanadoo.fr
Date de rédaction	Rapport achevé en juillet 2015

Liste des partenaires présents à la fin du projet (société/organisme et responsable scientifique)	Partenaires principaux : CREN – EA 2661 CRINI – EA 1162 LIUM : InEdUM (pôle manceau du CREN –EA 2661) PPI intégré au LPPL – UPRES EA 4638 LABCD intégré au LPPL – UPRES EA 4638
	Partenaires associés : CEETUM – Université de Montréal Icar- UMR 5191 (ENS – Lyon) Centre Alain Savary de l'INRP (devenu Institut Français d'Education) (Lyon) IRD- Neuchâtel (CH) LCF-ICARE EA 4549 (Université de La Réunion)

2. Résumé grand public (1 page max)

Le plurilinguisme se définit comme la capacité à communiquer en différentes langues en fonction du contexte dans lequel on se trouve. Son développement est susceptible de contribuer au renforcement des valeurs humanistes, de la tolérance et de l'acceptation de l'autre, tout comme au maintien du patrimoine culturel commun. Au plan individuel, la maîtrise d'une compétence plurilingue constitue un atout tant pour l'insertion sociale et professionnelle que pour l'épanouissement personnel. Comme la plupart des chercheurs qui s'intéressent aujourd'hui à la compétence plurilingue, les chercheurs de PLURI-L la conçoivent comme une compétence globale, que chaque individu se construit au fil de ses expériences. Elle est évolutive, et englobe des degrés divers de maîtrise langagière pour chaque langue qui la compose. Cela contredit une représentation communément répandue selon laquelle les langues se juxtaposeraient les unes aux autres dans la compétence d'un individu, de façon séparée. Dans les faits, on constate que les interactions sont constantes entre les diverses langues et variétés de langues présentes dans le répertoire de chacun.

Grace au soutien apporté par la Région des Pays de la Loire, les équipes du projet PLURI-L se sont efforcées de mieux comprendre les enjeux liés au plurilinguisme au sein de cette région, souvent considérée, de façon superficielle, comme « monolingue ». Elles se sont intéressées essentiellement aux acteurs de l'école aux niveaux primaire, secondaire et supérieur. De plus, et à des fins de comparaison, des études ont été menées

parallèlement sur des contextes éducatifs francophones et plurilingues, présents et passés, extérieurs à ceux de la France hexagonale.

Les équipes de PLURI-L ont d'abord étudié ce qui se passait dans la Région des Pays de la Loire du côté des pratiques, des représentations, et des compétences plurilingues observables à l'école et à l'université. Les résultats d'une enquête (questionnaires, observations, entretiens,...) ont montré que la plupart des enseignants considèrent la diversité culturelle des classes comme un atout et ont des attitudes globalement ouvertes à la diversité langagière, qui n'est généralement pas vue comme un frein aux apprentissages. Ces attitudes constituent un terrain favorable au développement de pratiques éducatives visant le développement de la compétence plurilingue des élèves, pratiques pour lesquelles les enseignants semblent néanmoins assez démunis. A l'université, l'apprentissage des langues reste souvent cloisonné, mais les étudiants les plus avancés dans les cursus de langues et ceux qui ont appris ou apprennent plusieurs langues développent une attitude de plus grande ouverture à la pluralité.

Les équipes PLURI-L ont mis en évidence le rôle des langues du répertoire sur le plan identitaire et social, ainsi que l'impact que peut avoir la prise en considération de ces dimensions sur la construction d'une école plus apte à prendre en compte la diversité de ses publics. Elles ont proposé des interventions expérimentales sous forme de recherches-actions pour tenter de mettre sur pied des programmes de sensibilisation à la diversité linguistique et culturelle et pour mesurer la faisabilité de la mise en place d'une conception intégrative de l'enseignement de plusieurs langues dans le système éducatif.

Dans l'enseignement scolaire, différentes expériences ont confirmé l'intérêt des enfants pour les langues qu'ils parlent, mais aussi pour celles que parlent leurs camarades. L'effet positif de cette réflexion a pu ainsi être démontré sur le plan du développement personnel des enfants vers plus d'ouverture mais aussi, vers de meilleures capacités d'analyse du fonctionnement des langues et, plus généralement, sur l'amélioration du rapport aux apprentissages et à l'école. Des parents ont été associés aux projets concernant la diversité culturelle et linguistique et leur participation ainsi que leur intérêt ont été conséquents.

Dans l'enseignement supérieur, l'action s'est concentrée sur la mise en place de dispositifs visant à favoriser le contact des langues et le décroisement, de façon à susciter une prise de distance à la fois langagière et culturelle. L'effet de certaines composantes personnelles sur l'intérêt pour une telle approche a été mis en évidence. La majorité des étudiants avancés des parcours de langues perçoivent les langues comme interconnectées et font preuve de plus de tolérance quant à l'acceptation des degrés divers de performance dans les langues de leur répertoire.

Pour finir, ce projet a permis de montrer sous quelles formes il s'avère possible d'accompagner les enseignants et plus largement les éducateurs, par des formations, par la participation à des recherches-action, et par la mise à leur disposition de ressources pédagogiques pour qu'ils puissent mieux comprendre pourquoi et comment développer les compétences plurilingues de leurs élèves ou de leurs étudiants.

3. Rappel succinct du contexte et des objectifs du projet (1 page max)

Lors du dépôt du projet, en 2009, la référence au contexte renvoyait à des considérations relevant de plusieurs domaines articulés :

- 1) la multiplication des situations sociales qui sollicitent la capacité des acteurs à mobiliser différentes langues ou variétés linguistiques ;
- 2) le dépassement, tant au niveau des recherches en psycholinguistique qu'en didactique des langues, de conceptions antérieures au profit de la reconnaissance d'une interaction constante entre les composantes du répertoire plurilingue des individus ;
- 3) les progrès de ces nouvelles approches didactiques dans les démarches préconisées dans plusieurs pays européens et dans leurs programmes éducatifs ;
- 4) l'existence d'un potentiel de recherche sur ces questions en Pays de la Loire, qui contribuait à ce même renouvellement des conceptions et pratiques en matière d'enseignement et d'apprentissage des langues, mais de façon encore trop peu organisée.

Depuis, y compris grâce aux travaux accomplis par les chercheurs du projet Pluri-L, les recherches ont confirmé le bien-fondé du nouveau paradigme didactique ouvert. Les nouvelles approches ont pris pied dans les curriculums et les pratiques d'autres pays (en particulier : Allemagne, Autriche, Finlande, Luxembourg). En France, elles apparaissent dans les programmes scolaires publiés en 2015 (voir plus loin, partie 6, point 4.1).

Pour ce qui est de l'organisation de la recherche en Pays de la Loire, le projet Pluri-L s'était fixé pour objectif une « mise en synergie » des équipes actuelles dans la perspective de la constitution d'un « pôle de recherche structuré et pérenne ». On rend compte des résultats de ces efforts au point 8 et des propositions sont faites pour l'avenir au point 10.

Pour ce qui est du contenu même de la recherche, l'ambition était de « dresser un panorama représentatif des conceptions et pratiques liées au plurilinguisme et à son enseignement dans notre Région ». Elle était aussi de parvenir, grâce à des études de terrain, « à formuler des recommandations pour la mise en place de dispositifs d'enseignement et d'apprentissage plus efficaces, tant au plan de l'acquisition de compétences qu'à celui d'une éducation citoyenne à la diversité ». Les études de terrain envisagées relevaient d'une part de l'analyse fine de l'existant (perspective compréhensive) et d'autre part, de l'observation des effets, sur différents acteurs, d'approches innovantes allant dans le sens du nouveau paradigme didactique (dans une perspective interventionniste). Trois axes se répartissaient le champ de l'éducation en terre ligérienne de la manière suivante : 1) l'école, de la maternelle au secondaire, avec pour objet global « l'éducation plurilingue et son articulation à la langue commune de scolarisation comme gage de la réussite scolaire » ; 2) l'enseignement universitaire, avec pour objet la manière dont « se construit la compétence plurilingue » des étudiants engagés dans des filières linguistiques constituant des « contextes censés favoriser son acquisition » ; 3) la formation des enseignants, avec pour objet central « le répertoire didactique des enseignants et les modalités de formation de ce répertoire » dans le domaine de la formation au plurilinguisme. Un quatrième axe avait pour but de fournir à l'ensemble des chercheurs impliqués dans le projet des « mises en perspective historiques et sociales » afin de leur offrir la possibilité de se « décentrer et de tirer profit, pour l'interprétation des phénomènes observés, d'approches comparatives en diachronie et en synchronie ».

Les résultats obtenus sont exposés dans la partie 6.

4. Bilan de la mise en œuvre du projet : dates clés, gouvernance et animation, implication des partenaires, acquisition d'équipements lourds, éventuels décalages avec le projet initial... (2 pages)

Mode de gouvernance :

Le mode de gouvernance avait été conçu en amont du projet et intégré dans le document initial déposé auprès des services de la Région. Les fondements de cette gouvernance du projet PLURI-L ont reposé sur des principes de transparence, de recherche du consensus, d'implication de tous les participants dans les prises de décision et de délégation des responsabilités. Il était prévu dès l'origine qu'un règlement intérieur synthétique précisant les responsabilités et les modalités de fonctionnement du Comité de pilotage et de l'Assemblée ainsi que les règles générales de la transparence serait élaboré lors des premiers mois de mise en place du projet et adopté lors de la réunion plénière de lancement.

Ce mode de gouvernance s'est traduit, de façon formelle, par la mise en place effective du comité de pilotage attendu et par la rédaction du règlement intérieur du projet évoqué précédemment [voir annexe I.2](#). Celui-ci a été approuvé, via un vote, lors de la première assemblée générale en date du 28 juin qui a réuni l'ensemble des participants au projet.

La composition du comité de pilotage, qui comptait 10 membres, a été définie dès les premiers pas du projet. Sa structure a été conçue pour réunir :

- . 4 enseignants-chercheurs représentant la pluralité des 6 laboratoires ligériens participant, à titre principal, au projet initial (CREN-Nantes ; LIUM-Le Mans ; PPI-Angers ; CRINI-Nantes ; LabECD-Nantes ; CERCI-Nantes), dont le Responsable du projet ;
- . Les 4 responsables d'axes de pluri-I ;
- . ainsi que les ingénieurs d'étude.

Le comité de pilotage s'est réuni régulièrement à un rythme moyen de 3 ou 4 sessions par an (20 réunions au total) la plupart du temps en présentiel, parfois par visio-conférence. Chaque réunion a donné lieu à un compte-rendu diffusé à l'ensemble des participants au projet. (voir les CR des réunions du comité de pilotage, [annexe I.1](#))

Les attributions du Comité de Pilotage ont principalement concerné :

Le management global du projet, la politique scientifique, l'organisation des regroupements et manifestations scientifiques (journées d'études, journées inter-axes, colloques, ...), le suivi de l'activité des axes, la gestion financière, le suivi et l'accompagnement-encadrement des deux contractuels (contrat doctoral et contrat post-doctoral), l'articulation entre l'activité des deux ingénieurs et celle des chercheurs au sein des axes, la gestion du site internet, les relations avec les laboratoires et les universités partenaires, les relations avec les services centraux de l'Université de Nantes, etc, ...

Un comité scientifique associant trois Professeurs d'Université extérieurs au projet (Daniel Coste – ENS de Lyon, Marinette Matthey, LIDILEM, Université de Grenoble et Martine Martine Marquilló, ICAR, Université de Lyon 2) a été constitué la deuxième année du projet. Les relations avec ce comité scientifique ont emprunté diverses formes dont l'association à la conception des journées d'études et colloques, des échanges autour des publications, ainsi que des séminaires spécifiques ayant pour objet des bilans d'étape (21 juin 2013 et 22 novembre 2014).

Communication interne et animation du projet :

Des listes de diffusion par axe, pour l'ensemble des participants au projet et pour le consortium (membres de Pluri-L + partenaires) ont été établies dès le premier semestre, facilitant des formes de communication à géométrie variable. Ces listes ont été utilisées notamment pour organiser les rencontres d'axe et diffuser les comptes rendus de ces rencontres.

Chaque axe a organisé ses propres réunions internes de travail, parfois pour l'ensemble des membres, parfois autour de sous-projets de recherche. Ces réunions ont permis l'avancée des travaux de recherche (co-constructions de cadres théoriques, élaboration de questionnaires et de grilles d'entretiens, organisation de leur passation puis analyse des données recueillies, analyse collaborative d'entretiens, organisation des recherches collaboratives sur le terrain, etc.). Elles ont permis également de garantir un fonctionnement démocratique du projet (notamment : discussions sur l'utilisation du budget, répartition des responsabilités pour l'organisation des manifestations scientifiques et la diffusion de la recherche).

Cinq journées de travail inter-axes (6 avril 2010, 11 février 2011, 28 novembre 2011, 20 octobre 2012, et 6 décembre 2013) ont fortement contribué à la cohésion d'ensemble de l'équipe PLURI-L, permettant une présentation mutuelle des travaux conduits dans les différents axes. Ces journées inter-axes ont été également l'occasion de retours de la part du comité de pilotage et d'échanges avec l'ensemble des membres du projet, concernant diverses questions organisationnelles (préparation des manifestations scientifiques, diffusion des résultats des recherches liées au projet, constitution des comités pour les colloques, alimentation du site, activités de publications, gestion du budget, etc.). Le programme, diffusé préalablement aux rencontres à chacun des participants, figure en **annexe II.1** dans le document intitulé « *Rencontres transversales et événements scientifiques organisés par Pluri-L* ».

Organisation des manifestations scientifiques :

Conformément au chronogramme déposé lors de la demande de financement du projet Pluri-L, 2 journées d'étude (3 décembre 2010 et 19 octobre 2012) et 2 colloques (21-23 mars 2012 et 12-13 juin 2014) internationaux ont été organisés et co-financés par le projet Pluri-L. Un troisième colloque international, porté par l'axe 4 du projet, a été organisé en 2011 (16-18 juin). Chacun de ces colloques a réuni plus de 100 participants.

Par ailleurs, chaque journée d'étude a rassemblé une quarantaine de participants. Les appels, programmes et comités scientifiques et organisationnels de ces journées d'étude et colloques, fournis dans le document « *Rencontres transversales et événements scientifiques organisés par Pluri-L* » des **annexes** rendent compte de la régularité du travail de collaboration entre membres du projet ainsi que de l'implication forte et équitable des différents axes du projet.

Le programme, diffusé préalablement aux rencontres à chacun des participants, figure en **annexe II.1**.

Implantation géographique des rencontres :

Aussi bien pour les journées d'études que pour les colloques et les rencontres inter-axes, le projet s'est efforcé de maintenir une logique de travail inter-sites où Nantes a été privilégiée pour des raisons économiques (forte concentration de chercheurs installés dans la région nantaise) mais où Le Mans et Angers ont trouvé leur place. De l'ordre de 50% des rencontres (par axe, inter-axes, colloques, ...) ont eu lieu à Nantes, tandis qu'environ 25 % d'entre elles ont eu lieu au Mans et 25 % à Angers.

Pour les rencontres transversales, mobilisant l'ensemble des membres du projet, on observe ainsi la répartition suivante :

- 1 journée d'étude (*Plurilinguisme : question(s) de « savoir être » ?* 19 octobre 2012) et 2 journées inter-axes (6 avril 2010 et 20 octobre 2012) ont été organisées au Mans ;
- 1 colloque international (*Vers le Plurilinguisme : 20 ans après*) et 1 journée inter-axes (11 février 2011) ont été organisés à Angers
- 2 colloques internationaux (*Colloque CEPFHI - 2011* et *Colloque Final : Contributions au développement de perspectives plurilingues en éducation et formation - 2014*), 1 journée d'étude (*Tous Plurilingues ? Echo de la recherche - 3 décembre 2010*) et 2 journées inter-axes (28 novembre 2011 et 6 décembre 2013) ont été organisées à Nantes.

Site internet

Le site internet a été mobilisé à la fois pour faciliter la communication interne entre les membres du projet (calendrier des événements, articles en accès privé, forum) et répondre aux besoins de la communication externe. Le site a été utilisé pour l'organisation des colloques et journées d'étude. Il a permis de diffuser des informations concernant ces manifestations en amont (appel à communiquer, programme, résumés etc.) et en aval (mise en ligne de conférences, communications filmées, etc.). Il a également trouvé toute sa pertinence lors des échanges avec les 3 membres du Comité scientifique (pour rappel : Daniel Coste – ENS de Lyon, Marinette Matthey, LIDILEM, Université de Grenoble et Martine Martine Marquilló, ICAR, Université de Lyon 2) avec lequel différents documents scientifiques (articles, résumés etc.) ont pu être partagés, grâce au site, pour préparer la rencontre de juin 2013.

Décalages avec le projet initial :

Le projet a été impacté par différentes mobilités. Certaines concernent des chercheurs à titre individuel qui ont muté vers d'autres postes, d'autres relèvent des restructurations de la carte des laboratoires adossés aux Universités ligériennes qui ont entraîné des modifications d'appartenance. Concomitamment, notamment à l'occasion de recrutements, de nouveaux chercheurs dont les intérêts scientifiques convergeaient fortement avec ceux de Pluri-L, ont rejoint le projet.

5. Résultats scientifiques obtenus dans le projet (au moins 2 pages) – mettre en annexe les articles publiés (ou soumis)

1. Préalables

On a rassemblé ici quelques considérations concernant l'organisation du travail et ses orientations générales, qui permettront de mieux comprendre cette partie du rapport, dont on exposera aussi la structuration.

1.1 La répartition par axes : quatre axes au départ, et de multiples interactions

Conformément à ce qui avait été annoncé dans le projet retenu par la Région, les chercheurs se sont répartis en quatre axes, établis essentiellement en fonction des terrains investis. Avant d'en rappeler les intitulés et d'indiquer la manière dont ils se définissent aujourd'hui, il convient de rappeler l'attention constante des responsables du projet à assurer des échanges réguliers et nourris entre les axes (*cf.* les mesures organisationnelles décrites plus haut au point 4 du rapport). Par ailleurs, nous pointerons, à l'issue de la présentation des axes, quelques exemples de perméabilité.

L'axe 1, intitulé « Le plurilinguisme en contexte scolaire » a développé ses activités sur le terrain des écoles primaires et des collèges, mais aussi dans des contextes associatifs de type « maison de quartier ». Il s'est donné pour objet le développement de la compétence plurilingue des élèves, dans une perspective qui articule le travail central sur la langue commune de scolarisation avec les variétés de langue acquises en dehors de la classe et les autres langues enseignées à l'école.

L'axe 2, intitulé « Les représentations et le développement d'une compétence plurilingue à l'Université », se vouait à un niveau de l'enseignement où la perspective plurilingue est encore très faiblement prise en compte, en dehors d'expériences ponctuelles d'intercompréhension entre les langues parentes. Il s'est donné pour tâche d'étudier les phénomènes liés au plurilinguisme chez les étudiants inscrits dans des formations orientées *a priori* vers le développement de capacités plurilingues (filières Langues, Littérature et Civilisation Etrangères (LLCE), la filière Langues Etrangères Appliquées (LEA) et la filière Français Langue Etrangère (FLE)). Concernant ces formations, il faut reconnaître que la réflexion métalinguistique qui devrait s'appuyer sur l'alternance des langues et sur le rôle que peuvent jouer la Langue 1 ou les autres langues constitutives du répertoire linguistique des apprenants dans les processus d'apprentissage de la langue cible, y demeure très peu sollicitée.

L'axe 3, intitulé « Le plurilinguisme et la formation professionnelle des enseignants » s'est intéressé à l'étude des leviers et obstacles du processus de développement chez les enseignants de pratiques professionnelles susceptibles de mieux accompagner les élèves dans la construction de leur répertoire plurilingue. Il a cherché à explorer, dans les répertoires didactiques¹ d'enseignants en poste, les ressources qui leur permettent de mieux accompagner le développement des compétences plurilingues des élèves. Il a également cherché de quelles façons la formation initiale et la formation continue d'enseignants peuvent contribuer au développement de ce répertoire didactique.

L'axe 4, intitulé « Education et plurilinguismes : mises en perspective historiques et sociales » a choisi de développer des études concernant des contextes éducatifs francophones et bi/plurilingues, présents et parfois passés, appartenant à des environnements politiques, linguistiques, sociolinguistiques et socioculturels nettement différent de ceux qui existent actuellement en France hexagonale et dans les Pays de la Loire tout particulièrement. Son but était d'offrir aux chercheurs des trois autres axes, travaillant sur des terrains ligériens, des éléments d'analyse concernant ces contextes géographiquement et/ou historiquement extérieurs susceptibles d'enrichir leurs propres réflexions, par le biais d'une prise de recul. Les chercheurs de l'axe 4 ont été amenés à travailler sur des terrains propres, mais ont bénéficié, du fait du projet, d'une mise en réseau profitable à chacun et assurant une cohérence interne.

Pour ce qui est des perméabilités, on notera tout d'abord que certaines étaient inscrites dès le départ dans la spécification même des domaines : s'intéressant entre autres à la formation initiale des enseignants, l'axe 3 s'engageait ainsi nécessairement sur le terrain universitaire confié à l'axe 2. A l'inverse, ce dernier ne pouvait que se préoccuper non seulement des étudiants de l'enseignement supérieur, mais aussi de ceux qui les forment. D'autres perméabilités ont découlé du fait que certains chercheurs, travaillant dans les domaines dédiés aux axes 1, 2 et 3, s'intéressaient à la fois à des terrains ligériens et à des terrains éloignés (relevant de l'axe 4). Enfin, il est vite apparu que la majorité des chercheurs investis soit dans l'axe 1 soit dans l'axe 3, travaillaient de fait dans ces deux axes qui, très souvent, partageaient les mêmes terrains. De sorte que les axes 1 et 3 ont pratiquement fusionné dans leur fonctionnement (voir ci-dessus point 4 du rapport), tout comme dans l'évolution de leurs travaux.

1.2 Le développement des compétences plurilingues : une conception centrale, dominante mais pas uniformément partagée

Pour tous les chercheurs réunis dans le projet, qu'ils s'impliquent directement dans la conception de démarches d'intervention ou qu'ils s'interrogent sur les conditions dans lesquelles de telles démarches sont, ont été ou pourront être mises en œuvre, la question centrale est celle du développement des compétences plurilingues des individus apprenants. Ce qui renvoie, entre autres, à la représentation que chacun s'est construite de la nature de ces compétences et des processus qui conduisent à leur extension ou à leur renforcement.

On sait que sur ces points, deux conceptions s'opposent : l'une, toujours dominante au niveau des pratiques (en France ou ailleurs), que l'on peut qualifier de « juxtapositive » (ou « additive »), pour laquelle la compétence

¹ Cf. Cicurel, F. (2002). « La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 16 | 2002, mis en ligne le 15 décembre 2005, consulté le 18 janvier 2015. URL : <http://aile.revues.org/801>

plurilingue est une addition de compétences séparées, une pour chaque langue dont dispose l'individu ; l'autre que l'on peut qualifier d'« intégrative », qui conçoit cette compétence comme une compétence englobante, dont les éléments correspondant aux diverses variétés linguistiques (au moins partiellement) maîtrisées sont en interaction². Cette seconde conception est devenue dominante dans les secteurs de la recherche didactique francophone directement concernés, en appui sur le développement des concepts d'approches « bi-plurilingues » et « plurielles ».³

La conséquence la plus directe d'un positionnement « intégratif » est la prise en compte, dans les démarches d'enseignement-apprentissage d'une variété linguistique particulière, des autres composantes du répertoire – toujours en construction – de chaque apprenant, par l'établissement de liens entre ce qui est appris et ces autres composantes : langue(s) majeure(s) de scolarisation, autres langues / variétés apprises ou en cours d'apprentissage, dans le cadre scolaire ou dans d'autres cadres (socialisation familiale, entre pairs...).

Comme cela a été rappelé au point 3 du présent rapport, le projet Pluri-L s'est inscrit explicitement dans une conception intégrative du développement des compétences plurilingues. Cette position était déjà assumée et pratiquée par une partie importante des chercheurs qui étaient à l'initiative du projet tandis qu'une autre partie de ces chercheurs désirait l'expérimenter. Pour autant, portés par les ambitions de structuration de la recherche en Pays de la Loire inscrits également dans le projet (cf. plus loin le point 8 du présent rapport), les initiateurs ont favorisé la participation de chercheurs qui ne partageaient pas forcément le même positionnement et n'entendaient pas *a priori* l'adopter, ce qui a nourri un débat fructueux tout au long du projet.

Plus finement, en fonction à la fois des terrains et des préoccupations de recherche préalables des chercheurs, certaines différences apparaissent au sein même de l'approche intégrative. Dans la prise en compte des composantes du répertoire, caractéristique de cette approche, les chercheurs de l'axe 2 s'intéressent plus particulièrement aux autres langues apprises ou en cours d'apprentissage et ont prioritairement en vue les avantages que cela procure au niveau du développement de compétences dans ces autres langues. La perspective est alors principalement celle de la « didactique intégrée des langues »⁴. Pour les chercheurs des axes 1 et 3, l'intérêt pour le développement des compétences a tendance, surtout pour le primaire, à s'orienter vers la langue majeure de scolarisation. Dans ces deux axes, la/les langue(s) (ou variété(s) de langue) acquise(s) dans le milieu familial constitue(nt) un des éléments les plus sollicités du répertoire. Le développement de ce répertoire passe, dans les projets éducatifs situés au cœur de leurs recherches, par la reconnaissance par l'école des aptitudes de l'élève et de la diversité de ses identités langagières.

1.3 Structuration du rapport scientifique

Pour l'exposé qui suivra des résultats scientifiques obtenus par les chercheurs engagés dans Pluri-L, on a choisi de mettre l'accent sur ce qui constitue l'unité du projet en articulant le propos en premier lieu selon trois perspectives : la *perspective compréhensive*, qui cherche à rendre compte de l'existant et à le comprendre ; la *perspective interventionniste*,⁵ qui s'inscrit dans le paradigme de la recherche-action ; les *préconisations*, qui

² Cf. l'ouvrage sous maints aspects fondateur de Lüdi et Py (Lüdi, G & Py, B. (1986). *Etre bilingue*. Berne : Peter Lang). Cf. également Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe ; Herdina, P. & Jessner, U. (2002). *A Dynamic Model of Multilingualism. Perspectives of Change in Psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters.;

³ Il en va de même pour les didactiques lusophones et germanophones. Dans la didactique d'expression anglaise, on notera le travail précurseur de Cook (Cook, V-J. (1992). Evidence for multi-competence. *Language Learning*, 42/4, 557-591) ainsi que l'émergence encore récente, sous le terme fédérateur de « translanguaging », de prises de position et de propositions didactiques apparentées (voir par exemple Garcia, O. & Wei, L. (2013). *Translanguaging - Language, Bilingualism and Education*. London & New York : Palgrave Pivot.

⁴ Pour une définition et des éléments d'histoire, cf. Candelier, M. & Castellotti, V. (2013). Didactique(s) du/des plurilinguisme(s), in : Simonin, Jacky, Wharton, Sylvie (éd), *Sociolinguistique des langues en contact, modèles, théories. Dictionnaire encyclopédique des termes et concepts*, pp. 293-318. Lyon, ENS-LSH éditions.

⁵ Blanchet, P. & Chardenet, P. (Dir.) (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures – Approches contextualisées*, Paris, Editions des archives contemporaines & Agence universitaire de la Francophonie.

peuvent être adressées aux responsables de l'éducation, à différents niveaux.⁶ C'est à l'intérieur de ces catégories principales que l'on retrouvera une organisation par axes.

Conformément à l'intitulé de cette partie 6 du rapport, nous mettrons l'accent sur les résultats produits. Nous ne mentionnerons leur contexte et la méthodologie de recherche utilisée que dans la mesure où cela permettra d'en expliciter la portée. Pour plus d'informations sur les méthodologies de recherche et leur diversité, nous renvoyons aux travaux recensés dans la bibliographie.

2. Perspective compréhensive

Conformément aux termes retenus dans la description initiale du Projet déposé (p. 71), le volet « compréhensif » de la recherche a cherché à apporter des réponses à la question suivante : « Quelles pratiques, représentations, compétences plurilingues sont observables à l'École et à l'Université ? ». Le « panorama » obtenu possède une réelle représentativité, en ce sens qu'il recouvre une variété importante de situations, souvent observées dans la durée, et fait appel, pour certaines dimensions de l'étude — dimensions quantitatives en particulier — à des investigations d'assez grande ampleur.⁷

Pour ce faire, des questionnaires ont été soumis, à une assez large échelle, aux étudiants de l'Université de Nantes (1330 étudiants hors IUFM), aux enseignants en formation des IUFM et masters de didactique des langues de la région (362 étudiants ou stagiaires), et à des enseignants en poste (128 enseignants). Des enquêtes ethnographiques ont été conduites dans des écoles et collèges, essentiellement dans des quartiers de périphérie de ville, très hétérogènes culturellement et linguistiquement mais également dans des quartiers plus privilégiés socialement et plus homogènes linguistiquement et culturellement. Une enquête a également été conduite sur les écoles Diwan et les écoles à parité horaire, incluant langue bretonne et langue française comme étant les deux vecteurs d'apprentissage. Elle a donné lieu au recueil de 48 entretiens semi-directifs auprès d'un échantillon constitué de membres des équipes de direction, de parents d'élèves, d'enseignants et d'élèves.

2.1 Recherches menées sur les terrains ligériens :

2.1.1 Les enseignants

Nous commencerons l'exposé des résultats par ceux concernant **les enseignants en poste** de maternelle, élémentaire et secondaire.⁸ On abordera successivement la question des représentations et des attitudes, puis celle des pratiques déclarées.

Pour l'exposé des représentations et attitudes, on peut distinguer celles relatives (1) au pluri-culturalisme de leurs élèves, (2) au plurilinguisme de leurs élèves et (3) à la variation intra-langagière au sein de l'institution scolaire. Les enseignants ont révélé des attitudes presque unanimement favorables à la diversité culturelle et linguistique des élèves, qui est considérée comme un atout par la presque totalité des enseignants interrogés. Ces résultats révèlent sinon une attitude réellement ouverte du moins, une forte désirabilité sociale de l'attitude d'ouverture. On note également que, si les résultats sont très proches du 100 % d'ouverture pour la diversité culturelle, ils fléchissent légèrement lorsque la question porte sur la diversité linguistique. On note enfin aussi que, lorsque les questions sont formulées en termes de groupes classes et non plus d'élèves, les résultats connaissent également une modeste réduction des attitudes favorables. On a donc pu voir une différence dans les attitudes d'ouverture vis-à-vis de l'hétérogénéité culturelle ou linguistique des groupes (vue comme potentiellement plus problématique) et la diversité des répertoires des élèves (considérée généralement comme une richesse). Les questions touchant à la variation intra-langagière font apparaître une ouverture bien moindre. Le

⁶ Dans la description du projet fournie dans la demande initiale adressée à la Région, on parlait p. 71 d'une approche *compréhensive* et d'une approche *prospective*, et p. 14 de la *formulation de recommandations*.

⁷ Cf. le « Résumé du projet », p. 14 : « [...] nous chercherons à dresser un panorama représentatif des conceptions et pratiques liées au plurilinguisme et à son enseignement ».

⁸ Une enquête auprès des enseignants universitaire a été initiée pour recueillir leurs représentations relatives à l'enseignement des langues et au plurilinguisme. Malgré les relances et les appuis sollicités, le recueil de données n'a pas été suffisant pour fournir des pistes exploitables.

mononormativisme (une seule variété admise à l'école) domine les représentations et constitue, pour beaucoup d'enseignants, un idéal de communication scolaire même si un bon tiers des enseignants révèlent dans leur réponse une approche de la langue française qui ne méconnaît pas et ne condamne pas les phénomènes de variation, y compris en contexte scolaire. L'enquête centrée sur les variations (diastratiques / diaphasiques) a révélé, là encore, un clivage entre un bon tiers des enseignants qui conçoit le français langue de scolarisation comme un espace de variation et un autre tiers qui semble rejeter « hors de la norme acceptable » une variante pourtant très courante (la question portait sur la présence / absence du « ne » dans un énoncé négatif)⁹. Pourtant, une enquête complémentaire par le biais d'une observation des pratiques langagières de 9 enseignants a permis de montrer que l'emploi et l'omission du « ne » alternent dans leur discours, dans des proportions variables en fonction de leur niveau d'enseignement. Cependant, on ne peut pas établir de corrélation simple entre la variable « niveau d'enseignement » et cette variation stylistique. En effet, une étude qualitative du corpus permet de montrer que cette variation constitue une ressource éducative dont les enseignants semblent user en fonction du type de discours et de leurs buts pédagogiques globaux. D'autres études sur la manière dont les enseignants thématisent la variation et en font un objet d'enseignement, dans le cours du développement des échanges, ont également révélé que celle-ci n'est de loin pas systématiquement rejetée. Elle fait fréquemment l'objet de négociations langagières plus ou moins développées, mais les enseignants semblent très démunis pour en parler aux élèves.

Les pratiques déclarées des enseignants en poste font apparaître l'existence d'un recours aux langues des familles comme ressource ou objet d'enseignement, surtout concentré à l'école élémentaire et à l'école maternelle et de manière assez sporadique et manifestation aléatoire. Les comptines et albums dans d'autres langues, ou multilingues, constituent une des ressources les plus prisées. La mise en œuvre de rituels sociaux dans d'autres langues (vœux, salutations) est également citée. On constate dans les réponses des enseignants, que le lien « langue-culture » est conçu de manière très étroite : interrogés sur leur « exploitation » des langues des familles, certains répondent sur le partage de pratiques culturelles, culinaires et autres. Au collège, ce recours est encore plus sporadique. Les enseignants sont d'ailleurs bien souvent beaucoup moins informés des répertoires de leurs élèves. L'étude confirme que le cloisonnement « disciplinaire » renforce l'ignorance (au sens fort) des répertoires des élèves.

Le modèle Diwan, qui consiste pourtant, principalement, en une immersion en breton (depuis la maternelle et jusqu'au lycée), complétée par une introduction du français (à partir du CE1 à raison de deux heures par semaine), peut, au regard de nos matériaux d'enquête, conduire à un dépassement des frontières d'un bilinguisme qui ne semble pas/plus prisonnier de lui-même, puisqu'il tend vers l'exercice de compétences dans des langues où les répertoires individuels peuvent être pensés comme étant d'égale valeur. En ce sens, les orientations du dispositif Diwan s'inscrivent dans le prolongement de la démarche « intégrative » au sein de laquelle le développement de compétences plurilingues reste central.

Concernant les représentations, attitudes et pratiques déclarées des **enseignants en formation**, les questionnaires et entretiens ont permis de montrer que les étudiants des Masters FLE ont des attitudes plus ouvertes à la variation et aux pratiques plurilingues en formation que les étudiants inscrits en Master MEEF langues ou lettres. Cette différence révèle sans doute un effet positif des enseignements de sociolinguistique (discipline bien implantée dans les formations de didactique du FLE) sur la construction du répertoire didactique des enseignants.

2.1.2 Les étudiants

Pour l'étude comparative d'**étudiants d'autres parcours universitaires**, les recherches se sont donné pour but:

- la description, l'analyse et la comparaison :
 - des parcours plurilingues proposés à l'université avec différents éclairages théoriques (théories de l'acquisition des langues et des représentations sociales) ;

⁹ Il s'agit de l'analyse de contenu de réponses apportées à une question ouverte. Un tiers des réponses ne traite pas directement de la question de la norme et ne permet donc pas d'étudier les représentations et attitudes par rapport à la norme et l'hétérogénéité langagière.

- des pratiques d'enseignement et du fonctionnement des institutions comme déterminant des représentations sociales ;
- l'étude longitudinale des évolutions des représentations sur les langues, des pratiques langagières et des pratiques d'enseignement.

La première étape a consisté à prendre la mesure de l'existant (premiers contacts avec le terrain) et à l'élaboration d'un questionnaire qui a ensuite servi d'étalon pour d'autres publics visés par le projet Pluri-L (cf. ci-dessus à propos des enseignants en poste ou en formation). Une première étude exploratoire a été menée avec des étudiants volontaires (2009-2010). Puis de 2010 à 2012, l'étude longitudinale a été mise en place en Licence 1/Master 1 (2010), Licence 2/Master 1 (2011), Licence 3/Master 1 (2013). Comme cela a été dit plus haut, au total, 1330 questionnaires ont été recueillis. De façon complémentaire 53 entretiens ont été réalisés. Parallèlement, les premiers résultats et la réflexion qui les accompagnait nous ont conduits à proposer le questionnaire à des étudiants non spécialistes de langues, pour établir une comparaison. Il a donc été proposé à un échantillon d'étudiants de Sciences Humaines et Sociales, plus particulièrement inscrits en sociologie et psychologie.

Nous avons recueilli un ensemble important de données concernant les représentations des étudiants sur le plurilinguisme à la fois en synchronie et en diachronie. Ces données ont permis de mieux comprendre les effets du contexte monolingue des Pays de la Loire sur les attitudes des étudiants. Elles sont loin d'avoir été totalement exploitées (en particulier celles concernant l'analyse longitudinale) et permettront de conduire des études complémentaires dans un proche avenir.

Les données concernant 684 questionnaires exploités en Licence 1 et Master 1 LLCE (37,5%) et LEA (62,4%) montrent que tous partagent des représentations liées à un apprentissage difficile et décontextualisé des langues sans qu'il y ait de différence significative par rapport au niveau d'étude. Les représentations des étudiants en langues restent conformes aux représentations sociales sur les langues que partage la moyenne des Français, et qui sont en contradiction avec le savoir dans le domaine.¹⁰ Cependant, les analyses ont montré que ce sont les étudiants les plus avancés dans le cursus (inscrits en master) et ceux qui sont inscrits en LLCE qui semblent le mieux à même d'accepter la mise en place d'un dispositif où plusieurs langues seraient combinées. Ils ont une vision plus holistique de l'apprentissage des langues, et semblent être davantage conscients de la nature complexe de celle-ci. En même temps, ils semblent avoir développé une certaine conscience du plurilinguisme. En effet, plus les étudiants sont avancés dans le cursus, plus ils possèdent de langues à leur répertoire, et plus nombreux sont-ils à déclarer que l'apprentissage d'une nouvelle langue est facilité par les langues déjà apprises. Nous avons pu ainsi confirmer que le type d'enseignement reçu et le nombre de langues du répertoire influencent les représentations des étudiants.¹¹

2.1.3 Les apprenants d'âge scolaire

Nous en venons à présent aux travaux menés à propos d'**apprenants d'âge scolaire**. Les pratiques langagières déclarées des élèves ont confirmé également la forte pression monolingue de l'institution. Seuls les élèves arrivés très récemment et encore pris en charge par les structures spécifiques d'accueil (anciennes CLIN et CLA devenues UPE2A) déclarent utiliser des langues familiales dans l'enceinte scolaire et ce, quelles que soient par ailleurs les pratiques langagières familiales qu'ils déclarent. Seule exception, les élèves « médiateurs », locuteurs de langue d'immigration récente qu'ils déclarent parler à l'école, en général pour accompagner l'accueil des nouveaux venus. Il résulte de cette situation que des langues très fortement parlées dans les familles (comme l'arabe ou le turc) ont une visibilité sociale moindre (elles sont peu citées par les élèves comme « langue du quartier ») alors que les langues parlées dans un nombre moins élevé de familles mais qui ont « encore » droit de cité à l'école en raison du statut d'EANA (Elèves allophones nouvellement arrivés) de leurs locuteurs (cf. le tchéchène notamment dans les quartiers observés) sont très fortement citées, par tous les types d'élèves, quand on leur demande quelles sont les langues qu'ils entendent autour d'eux. Les élèves savent nommer cette langue

¹⁰ Hélot, C. (2007). Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école. Paris: L'Harmattan.

¹¹ Voir les études antérieures de Mori, Y. (1999). Epistemological Beliefs and Language Learning Beliefs: What Do Language Learners Believe About Their Learning? *Language Learning*, 49(3), 377-415. Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 82, 498-504.

et la citent alors qu'elle est statistiquement moins présente que d'autres langues d'immigration plus ancienne. On voit ainsi « en creux » le rôle que joue l'école dans la visibilité (et l'invisibilité), la reconnaissance des langues puisque celles qui sont parlées en son sein, par nécessité absolue, ont une meilleure visibilité que d'autres qui sont beaucoup plus parlées mais confinées à des fonctions vernaculaires familiales.

Toujours au sein du projet PLURI-L, une recherche spécifique consacrée aux EANA, qui a donné lieu à une thèse (soutenue en juin 2014 à l'Université de Nantes), a effectivement montré en quoi l'immersion dans des classes dites « ordinaires », sans recours à des dispositifs spécifiques d'accueil — ou trop brièvement —, conduisait les élèves à des blocages linguistiques tant au regard de l'accès à la langue de l'école (ici le français) que sur le plan de l'activation d'un répertoire mobilisant l'ensemble des langues de leur environnement. La situation de ces élèves repose alors sur un paradoxe qui conduit la plupart d'entre eux à se retrouver « en difficulté » alors que leur structure cognitive est potentiellement favorablement porteuse d'apprentissages via la mobilisation de leur répertoire langagier plurilingue.¹² A ainsi pu être montrée l'importance de la présence d'un environnement émotionnellement sécurisant pour apprendre la langue seconde par des adolescents en contexte d'exil et la nécessité pour l'institution scolaire de prendre en compte l'altérité langagière au sein des classes.

2.2 Mises en perspectives géographiques et historiques

Comme on l'a dit plus haut, l'objectif d'une partie des chercheurs du projet, contribuant aux travaux de l'axe 4 (cf. le point 1 des « Préalables » ci-dessus), était de mettre à la disposition des chercheurs des autres axes des éléments d'analyse concernant des contextes géographiquement et/ou historiquement extérieurs leur permettant d'enrichir leurs propres réflexions sur ce qui se passe en Pays de la Loire par une démarche de **mise en perspective**.¹³ Etant donné le nombre relativement restreint des chercheurs du projet travaillant dans de tels contextes, il a été décidé que cet apport ne se limiterait pas à leurs propres travaux, et qu'il s'enrichirait des apports¹⁴ d'un colloque rassemblant d'autres chercheurs que ceux de Pluri-L, organisé en juin 2011 et intitulé « Les contextes éducatifs plurilingues et francophones hors de la France continentale : entre héritage et innovation ». Ce colloque a donné lieu à deux publications sélectives (voir ci-après).

Un premier exemple de mise en perspective concerne les travaux¹⁵ qui portent sur divers contextes éducatifs issus de la colonisation française. Dans ces contextes, le français normé de l'école est officiellement la/une langue d'enseignement pour des publics d'élèves parlant systématiquement une (ou d') autre(s) langue(s) à la maison et hors de la maison, ou encore des variétés de français éloignées de la langue d'enseignement, et où le français n'est pas la langue majoritairement parlée dans la population (Kinshasa en RDC, Abidjan en Côte d'Ivoire, Mauritanie,...). La connaissance de ces pratiques linguistiques et éducatives ainsi que celle des représentations des langues dans le déroulé des situations postcoloniales aident à ne pas réifier les cultures des élèves, issus de l'immigration, habitant sur le territoire hexagonal et, en particulier, dans les Pays de la Loire. De telles connaissances permettent de comprendre que ces cultures sont, elles aussi, le produit d'histoires conflictuelles, qu'elles sont même à l'interface de plusieurs histoires dont celle du territoire hexagonal et qu'elles évoluent, elles aussi, bien évidemment.

Le deuxième exemple¹⁶ concerne des situations où le français normé de l'école en France est proposé dans le cadre d'un enseignement bilingue pour des publics ayant la réputation d'avoir cette langue à la maison alors que la langue d'enseignement est traditionnellement autre (Val d'Aoste en Italie, Louisiane aux USA). Mais en fait, ces publics ne parlent aucunement le français normé de France à la maison, ils parlent éventuellement soit le francoprovençal, soit le français cadien, mais bien plus souvent la langue commune du pays, à savoir l'italien ou l'anglais. Les résultats sur le plan académique étant très bons, ce type de classe bilingue connaît un certain succès. Le détour offert par l'étude de ces situations « d'ailleurs » aide sans doute à poser de façon à la fois plus

¹² Cf. Klein, E. (1995). Second versus third language acquisition: is there a difference? *Language learning*, 45 (3), 419-465. Véronique, D. et al. (Eds.). (2009). *L'acquisition de la grammaire du FLE*. Paris : Didier.

¹³ Nous revenons à l'occasion du chapitre 4 du présent rapport sur l'importance de la contextualisation des interventions éducatives, tant pour leur analyse que pour les préconisations qu'on peut chercher à en extraire. Les « enrichissements » des réflexions propres dont il est question ici tiennent bien sûr compte de l'exigence de contextualisation.

¹⁴ On prendra bien sûr soin de distinguer clairement ces deux types d'apport dans les pages qui suivront.

¹⁵ Omer & Tupin (2013), *Éducatons plurilingues. L'aire francophone entre héritages et innovations*, PUR : Rennes et .

¹⁶ *Ibidem*.

sereine et plus distanciée certaines questions à propos de l'enseignement d'une langue régionale minoritaire comme le breton en Pays de la Loire. L'enseignement de ces langues correspond-il à de vrais besoins ? Sont-elles revendiquées, et si oui : par qui et au nom de quoi ? (voir en Pays de la Loire, gallo et breton). Les langues régionales véritablement parlées sont-elles représentées à l'école ?

Le troisième exemple est fourni par plusieurs articles d'une seconde publication tirée du même colloque,¹⁷ qui traitent des légitimations et des mises en œuvre d'enseignements universitaires francophones en milieu bi/plurilingues, majoritairement dans des programmes de formation qui ne se cantonnent ni aux lettres ni aux langues (droit, gestion, médecine, sciences économiques, sciences humaines et sociales, sciences et techniques). Ces légitimations et ces mises en œuvre varient beaucoup en fonction du statut du français dans le pays concerné (Ontario canadien, Algérie, Maroc, Egypte, Turquie). Ces exemples illustrent combien le bi/plurilinguisme dans les études à l'université dépend avant tout de la « valeur » des langues d'enseignement. Cette « valeur » est liée d'une part, à la reconnaissance qui est attribuée localement aux langues d'enseignement (langues nationales/langues identitaires) et d'autre part, à la « valeur » ajoutée qu'elles apportent sur le plan régional et international. De ce fait, les choix des langues dans l'enseignement bi/plurilingue au niveau universitaire se restreignent massivement, même dans le cas d'études spécifiques en langues. C'est un indicateur du peu d'intérêt que des compétences bi/plurilingues représentent, en général, à ce niveau. Un tel désintérêt, qui peut, certes s'expliquer, ne joue pas en faveur d'une éducation au bi/plurilinguisme pour les plus jeunes qui n'ont pas encore accédé à l'enseignement post-baccalauréat. Par exemple, le contexte universitaire turc a, par ailleurs, donné lieu à une investigation plus poussée dans le cadre d'une recherche doctorale conduite par une chercheuse de l'axe 4, d'où émergent trois grandes conclusions. Une « grande langue » comme le français ne peut se maintenir comme langue d'enseignement dans un contexte non francophone qu'au prix d'échanges soutenus entre universitaires turcs et français et donc de supports stables pour assurer ces échanges. Elle montre aussi que les échanges d'étudiants, tels qu'ils sont envisagés actuellement, sans préparation linguistique des étudiants se rendant en Turquie, fragilisent la mise en œuvre d'un enseignement bi-plurilingue, en rigidifiant la distribution des langues dans le curriculum. Enfin, l'anglais semble vu comme le moyen le plus simple d'assurer les mobilités valorisées dans le contexte européen, au prix des autres langues, y compris les langues nationales, qui assurent encore pourtant la formation des élèves, en amont de l'université.

Un quatrième exemple est fourni par une autre publication du projet¹⁸. Plusieurs des études qui y sont réunies questionnent les notions de plurilinguisme et d'approches plurielles des langues et des cultures et/ou cherchent à redéfinir l'empan de ce champ. La finalité même des approches plurilingues y est discutée, voire controversée. Ces travaux conduisent les chercheurs du Projet à examiner leurs analyses de façon plus critique et à affiner leurs positions.

3. Perspective interventionniste

Il s'agit ici de l'expérimentation de pratiques innovantes qui permettent d'avancer d'une part, dans la compréhension des effets des dispositifs pédagogiques et des pratiques de classe sur le développement des répertoires plurilingues des apprenants, mais aussi, du moins pour les enseignements scolaires, dans celle des effets sur l'évolution des représentations et pratiques des enseignants et celle de la perception par les parents de ces mêmes pratiques. La recherche s'est essentiellement déroulée sur le mode de recherches-actions et de « recherches-actions-formations ».

Certaines de ces recherches se sont appuyées sur l'expérimentation de matériel pédagogique apporté par le chercheur (préexistant et/ou élaboré pour la circonstance), dans le but de répondre à des questions construites en amont de l'expérimentation. Dans un souci écologique, d'autres se sont développées en empruntant une démarche ethnographique et en privilégiant les approches collaboratives. Les questions de recherche se sont

¹⁷ Omer & Tupin (2013), *Enseignements universitaires francophones en milieu bi/plurilingues. Les cahiers de l'Acedle*, vol. 10/3

¹⁸ Troncy Christel (dir.) avec le concours de De Pietro Jean-François, Goletto Livia et Kervran Martine (2014). *Didactique du plurilinguisme. Les approches plurielles des langues et des cultures. Autour de Michel Candelier*. Rennes : PUR.

alors construites au fur et à mesure du travail pédagogique. Dans l'enseignement scolaire, ces expérimentations ont visé avant tout à travailler sur le développement des compétences plurilingues des élèves en partant des contraintes et des ressources du contexte de la classe, de l'école, du quartier.

On regroupera les résultats de ces recherches autour de quatre pôles : les recherches concernant la production de nouveaux matériels à destination des enseignants puis, successivement, celles visant à apprécier l'impact des expérimentations sur les apprenants ; les réactions des parents ; l'influence sur les représentations et les pratiques des enseignants.

3.1 Recherches menées sur les terrains ligériens :

3.1.1 Recherches à propos de la production de matériel didactique

Les recherches orientées sur la **production de matériel** mis à disposition des enseignants ont été conduites essentiellement en maternelle, contexte pour lequel l'éveil aux langues (en France comme dans beaucoup d'autres pays) disposait, jusqu'au projet pluri-L, d'une documentation restreinte. Certaines avaient pour but soit d'évaluer les conditions de transférabilité de séances conçues pour l'élémentaire (exploitation de la comptine du « petit cheval » en différentes langues, en moyenne et grande section de maternelle par exemple) soit la publication d'un matériel nouveau pour compléter l'offre déjà existante (voir point 7 de ce rapport). Certaines des recherches parties du terrain des classes ont fait l'objet de compte-rendus sous la forme de diaporamas, à destination des formateurs ou des enseignants, pour donner un aperçu de démarches pédagogiques possibles, qui peuvent servir de déclencheurs à d'autres initiatives (voir également point 7 de ce rapport).

3.1.2 Les effets sur les apprenants de l'enseignement élémentaire

Pour l'évaluation de l'**impact des expérimentations sur les apprenants**, nous distinguerons à nouveau entre les élèves de l'enseignement élémentaire et les étudiants universitaires.

Deux recherches doctorales conduites en école élémentaire (dont l'une conduite par une doctorante allocataire financée par le projet Pluri-L) contribuent au présent bilan. Elles s'appuient sur des démarches expérimentales avec évaluation des acquis des élèves, et cherchent à déterminer l'intérêt d'un travail mettant en œuvre une diversité de langues. La première montre qu'une approche plurilingue et plurilittéracée de la lecture telle que l'approche « Lecture En Réseau Multilingue » (LERM) est susceptible d'avoir un effet positif sur la capacité des élèves à prendre appui sur des indices textuels et extratextuels pour comprendre ainsi que pour faire des inférences nécessaires pour aborder un nouvel album et anticiper la suite du récit. L'élève se construit, dans l'interaction, un patrimoine littéraire fondé sur un réseau de références mobilisables pour toute nouvelle lecture. En ce sens, l'approche est susceptible d'enclencher un processus qui crée de la culture, une culture pour l'élève, qui s'appuie sur le développement de stratégies de lecture à visée compréhensive, une culture multiple commune, qui fait la part belle aux savoirs langagiers des élèves quels qu'ils soient. Dans la seconde recherche, l'auteur a pu observer, sur un échantillon limité, et même avec un faible volume horaire, un développement de compétences métalinguistiques tant en langues non familières, qu'en français, en particulier concernant la dérivation (capacité à décomposer), ainsi qu'un développement de compétences métacognitives.

Certaines des expérimentations de type « écologique » ont également permis de s'intéresser de plus près à l'impact sur les élèves : l'impact des activités conduites dans le cadre des recherches-actions sur les attitudes, représentations et savoirs des élèves a été évalué, sur le terrain des maternelles, grâce à l'enregistrement de plusieurs séances et à des entretiens réalisés en amont et en aval des projets pédagogiques avec les élèves. Le développement de la capacité de plusieurs élèves à nommer les langues des répertoires de leurs familles mais aussi de celles de leurs camarades, leur intérêt pour cette diversité et leur implication dans les projets ont pu être montrés de manière tout à fait probante pour le projet qui associait les parents (« Le petit train des langues ») aussi bien du point de vue des contenus que de la méthodologie de travail, particulièrement orientée par les enseignantes vers le développement de la capacité des élèves à retrouver les connaissances construites collectivement sur les langues.

L'impact sur les élèves du projet « enquête sur les langues de l'école et du quartier », conduit dans une classe de CE2, a été mis en évidence par les trois chercheuses associées au projet. Elles ont pu constater l'importance particulière de l'investissement des élèves, grâce à des observations ethnographiques portant sur d'autres temps de classe. L'enseignante a également procédé spontanément à une évaluation « subjective » du projet. Pour elle, la signification du projet et son effet sur les élèves allaient bien au-delà de la simple construction de connaissances. Le rapport aux apprentissages et à l'école s'en est trouvé amélioré, pour plusieurs d'entre eux, ce qui a mis en évidence la validité d'un des arguments récurrents des tenants de l'éveil aux langues, selon lequel le pas fait par l'école vers ce qui constitue l'univers de socialisation langagière première des élèves aide ces derniers à mieux entrer dans l'univers de la socialisation scolaire. L'importance du repositionnement de l'enseignante, qui perd son rôle de « détentrice de savoirs à transmettre » a été confirmée. Les enregistrements des séances montrent l'investissement des élèves dans ce travail de construction collective de savoirs sur leur environnement langagier (et donc culturel) immédiat lorsque celui-ci n'est plus appréhendé comme voué à se conformer au monolinguisme, par un mécanisme d'assimilation, mais comme porteur d'une diversité valorisée qui les met « naturellement », par le jeu de leurs histoires familiales, en lien avec d'autres régions du monde.

La manière dont les élèves de CE2 se sont appropriés le sens du projet d'enquête sur les langues du quartier a pu être évaluée lors de séances collectives de mise en commun des données recueillies. Il s'est alors avéré que certains élèves avaient perdu, en cours de route, le sens du projet dans lequel ils s'étaient engagés. Ils voulaient exploiter les données qu'ils avaient recueillies pour répondre à des questions qui leur tenaient à cœur. Une analyse *a posteriori* d'une séance planifiée pour aider les élèves à se réapproprier le sens du projet a permis de faire émerger quelques questionnements forts de ces élèves qui vivent dans des situations de contacts de langues et de cultures : Les langues peuvent-elles se faire la guerre ? Pourquoi les langues font des familles ? ... Les recherches à venir sur le rôle de l'école dans le développement des répertoires plurilingues des élèves devraient prendre en compte l'intérêt de ce type de questions pour les élèves et au-delà, pour la société qu'ils vont contribuer à construire.

3.1.3 Les effets sur les apprenants de l'enseignement supérieur

Deux recherches-actions ont été mises en place, dans l'enseignement supérieur, auprès d'étudiants de l'Université de Nantes.

L'une d'elles impliquait d'autres universités partenaires de l'université de Nantes, en Finlande, Turquie et Pologne, et avait pour objectif de sensibiliser les étudiants qui envisagent une mobilité à la langue et à la culture de l'Autre. Cette action visait à comprendre les représentations sociales des apprenants au regard de leurs profils sociaux afin d'expliquer les réceptions différenciées du dispositif par les apprenants en croisant regards sociologique et didactique. Au total 310 questionnaires (dont 249 en début de parcours et 61 en fin de parcours) ont été distribués durant les 3 années (soit 99% de l'effectif total des apprenants) et 46 entretiens ont été réalisés auprès des étudiants et des tuteurs.

De nombreux dispositifs expérimentaux, qui s'alignent sur les propositions du Conseil de l'Europe en matière d'éducation plurilingue et interculturelle, mettent en avant la nécessité de développer chez les apprenants une « conscience réflexive » par rapport à leurs propres pratiques langagières et culturelles (Coste, Moore & Zarate, 1997, révisé 2009). Cet objectif requiert des apprenants une prise de distance sur leurs manières de faire et de penser relatives à leur(s) langue(s), leur culture et leur apprentissage de la langue-culture. C'est ce que propose de faire le dispositif MoDiMEs (langues Moins Dites et Moins Enseignées) :

Sur le plan didactique, ce dispositif propose une approche télécollaborative¹⁹, qui implique des séances d'enseignement/apprentissage en bi-tutorat²⁰ et qui comprend des échanges en binômes par visioconférence²¹

¹⁹ O'Dowd définit la télécollaboration ainsi: « *In the contexte of foreign language education, "telecollaboration" refers to the application of online communication tools to bring together classes of language learners in geographically distant locations to develop their foreign language skills and intercultural competence through collaborative tasks and project work (...). It allows (...) to engage learners in regular (semi-) authentic communication with members of other cultures in distant locations and also gives learners the opportunity to reflect on and learn from the outcomes of this intercultural exchange within the supportive and informed context of their foreign language classroom.* » Cf. O' Dowd, R. (2011). Intercultural communicative compétence through télécollaboration, In Jackson, J. (dir.), *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication*, Routledge, 342-358 (p. 342).

autour de tâches langagières et de nature interculturelle organisées en scénarios (Audras & Chanier 2007) ayant pour finalité la co-construction d'une fiche de réflexion sur les codes et pratiques de Soi et de l'Autre. L'objectif est de favoriser le développement d'une compétence de communication dans la langue cible à travers la mobilisation de l'ensemble des ressources langagières des apprenants pour apprendre une nouvelle langue. Il vise également au développement d'une sensibilisation à l'interculturalité en développant chez l'apprenant une prise de recul sur sa propre culture (au sens de codes et de pratiques sociales) et sur celle de l'Autre.

En nous référant aux théories didactiques et aux théories des sociologies de l'action et de la culture, nous avons émis l'hypothèse que les ressources culturelles et les dispositions des individus avaient une influence sur l'appropriation d'un dispositif d'enseignement/apprentissage de langues-cultures dont la mise en œuvre attend des apprenants une capacité à s'appuyer sur leurs propres pratiques et connaissances tout en présentant une curiosité face à la nouveauté. Nous avons également supposé que cette aptitude à combiner différents registres d'action concerne davantage les individus au capital culturel éclectique et favorise un engagement exploratoire des apprenants dans le cadre du dispositif.

L'étude des publics a permis de constater, dans un premier temps, que la participation au projet MoDiMEs (pour rappel : « langues moins dites et moins enseignées ») attirait davantage, selon la classification de Peterson et Limkus,²² les étudiants montrant un profil « omnivore » (individus aux répertoires culturels éclectiques) que ceux disposant d'un profil univore (individus aux répertoires culturels exclusifs). Dans un second temps, nous avons constaté une réception différenciée du dispositif télécollaboratif d'enseignement/apprentissage parmi le public qui partageait pourtant des caractéristiques semblables propres aux « omnivores ». En effet, au sein de ce public, nous avons pu remarquer des manières d'agir différentes très dépendantes des dispositions sociales acquises par les apprenants, notamment lors de leur socialisation scolaire passée et présente.²³ Nous avons observé, en mobilisant la typologie établie par Laurent Thévenot²⁴, que ces manières d'agir, ou autrement dit les *logiques d'action*, ont un rôle important dans la posture adoptée par les apprenant vis-à-vis de ce dispositif télécollaboratif (appropriation, détournement, abandon...). A travers sa mise en œuvre didactique, qui s'inscrit dans les orientations européennes (approche plurilingue et interculturelle), celui-ci requiert une « plasticité des régimes d'actions » de la part des apprenants, soit une capacité à s'appuyer sur ses propres pratiques et connaissances (régime familial) tout en présentant une curiosité face à la nouveauté (régime exploratoire). Cette aptitude à combiner différents registres concerne davantage les « omnivores » qui ont développé une disposition moins « scolaire » (enseignement/apprentissage traditionnel des langues-cultures, normativisation langagière et utilitarisme langagier) qu'une disposition « scolastique » (curiosité, ouverture à la nouveauté).

La seconde recherche-action concerne un dispositif d'enseignement/apprentissage qui a pu être mis en place dès la rentrée 2012 (en 2012-2013 puis en 2013-2014), malgré l'organisation cloisonnée de l'enseignement des langues à l'université. Ce dispositif partait des postulats suivants : 1/ la réactivation d'autres systèmes langagiers présents chez l'individu facilite l'appropriation langagière ; 2/ comparer, mettre en relation, repérer les similitudes et les écarts entre les différentes langues acquises ou apprises facilite le développement d'une conscience métacognitive et métalinguistique qui, à son tour, favorise l'acquisition langagière ; 3/ la complexité des phénomènes à l'œuvre dans le développement des compétences langagières doit être prise en compte pour que ce développement puisse avoir lieu, ce qui invite à créer les "circonstances organisatrices" nécessaires pour ce faire.²⁵ Nous avons fait l'hypothèse que l'approche par les tâches allait permettre de créer ces circonstances. Se voyant proposer une / des tâches réalistes, accompagnée(s) d'un input en plusieurs langues, les étudiants ont été conduits à des négociations sur le sens des documents, sur le choix des langues de communication, sur le choix de la langue (des langues) de production, afin de créer les conditions propices à l'acquisition. La validation

²⁰ Un tuteur est chargé de l'enseignement/apprentissage de la langue, quand le deuxième tuteur est chargé de l'aspect interculturel afin de susciter l'enclenchement du processus de distanciation. Ces deux tuteurs interviennent ensemble dans la totalité des séances d'enseignement/apprentissage.

²¹ Les apprenants sont installés chacun à un poste d'ordinateur équipé d'une webcam et d'un microphone. Ils sont installés en binômes: deux apprenants de l'Université de Nantes pour deux apprenants de l'institution partenaire en moyenne.

²² Peterson, R. A. & A. Simkus (1992), « How musical tastes mark occupational status groups », dans *Cultivating Differences*, M. Lamont et M. Fournier (éd.), Chicago, University of Chicago Press, pp. 152-168.

²³ Lahire, B. (2004). *La culture des individus*, Paris, La découverte.

²⁴ Thévenot, L. (2006). *L'action au pluriel. Sociologie des régimes d'engagement*, Paris, Éditions La Découverte.

²⁵ Rod Ellis (1998) *Research and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

externe de la tâche réalisée (il s'agissait d'une commande d'entreprises de la région) devait assurer l'implication des étudiants. Le recueil des représentations des étudiants et de leurs réactions par rapport à la formation proposée a permis de dégager les résultats de recherche résumés ci-après :

Ce dispositif expérimental a favorisé une analyse plus fine des représentations des étudiants, au moyen de questionnaires, mais aussi d'entretiens d'autoconfrontation et d'explicitation. Nous avons ainsi mis en évidence qu'une majorité, mais non la totalité, des étudiants perçoivent les langues comme interconnectées et font preuve de plus de tolérance quant à l'acceptation des degrés divers de performance dans les langues de leur répertoire. Le dispositif a également permis de confirmer que le contexte joue un rôle déterminant dans l'acceptation d'un parcours plurilingue. Les étudiants n'étaient pas prêts au travail d'équipe collaboratif (travailler ensemble sur une tâche) et ont privilégié massivement le travail coopératif (on se partage le travail et on met les résultats bout à bout lorsque chacun a fait sa part). Ils n'étaient pas prêts non plus à consacrer aux acquisitions langagières le temps nécessaire, et la langue de communication a été le français à l'exclusion des quatre autres langues disponibles dans chaque groupe. Leur priorité était ailleurs, dans la livraison de leur rapport à l'entreprise, et ils ont considéré majoritairement l'introduction de plusieurs langues comme une perte de temps. Nous en tirons comme conséquence qu'une telle action ne peut être décrétée par une autorité supérieure, et les campagnes d'explications ne porteront des fruits que si le public peut être convaincu des gains potentiels, ce qui n'a pas été le cas dans le cadre de cette expérience.

Les recherches menées ont permis de proposer et/ou de mettre en place des parcours prenant en compte les répertoires plurilingues des étudiants à l'université, non seulement dans les Pays de la Loire, mais dans différents contextes internationaux (Algérie, Province du Shandong) où l'expertise acquise a pu être transférée avec des fortunes diverses. L'influence des contextes socioculturels a été ainsi mise en évidence et nous avons pu montrer qu'un dispositif semblable ne rencontre pas la même efficacité en fonction des contextes. Le contexte doit être compris comme un système dynamique susceptible d'évolution constante. L'action MoDiMEs permet de relativiser l'efficacité acquisitionnelle de certaines mises en œuvre didactiques d'enseignement-apprentissage des langues-cultures et d'évaluer, de manière plus mesurée, la transférabilité de ce type de dispositif (télécollaboratif) à d'autres contextes et à d'autres publics.

3.1.4 Les parents : implication et réactions

Après les travaux concernant les apprenants, nous en venons à ceux menés à **propos des parents**, et revenons donc aux terrains scolaires. Les différentes expérimentations conduites en maternelle ont confirmé l'intérêt et la possibilité, à ce niveau, de les associer aux projets. Lors d'un premier projet, ils ont simplement été invités à un spectacle où le travail sur les langues avait été mis en scène. L'année suivante, l'association a été beaucoup plus étroite : les parents ont été impliqués comme personnes ressources sur la diversité des langues. L'intérêt d'un travail sur la diversité des langues qui s'inscrit dans la durée a pris, ici, tout son sens. L'impact sur les parents de ces activités participatives n'a pas été évalué en tant que tel dans le cadre de ce projet. Il s'est mesuré au très fort taux de participation des mères, mais aussi de plusieurs pères, qui ont rempli, avec ou sans aide, les documents de préparation sur leurs langues, sont venus, chacun à leur tour nourrir les activités de partage des langues conçues par les enseignantes et ont accepté d'être enregistrés pour contribuer à la constitution d'une petite « comptinothèque » multilingue de l'école. Ce projet a rempli une de ses missions (ouvrir l'école aux parents pour lesquels elle peut sembler particulièrement hermétique) mais la difficulté que représentait l'exclusion du projet des parents des familles qui n'avaient pas d'histoire migratoire internationale n'a pas trouvé de solution satisfaisante.

Le projet des « Doudous venus d'ailleurs », conduit dans un quartier de centre ville, très aisé et a priori peu multiculturel, s'est peu à peu ouvert aux répertoires des familles (voir le diaporama de présentation sur le site de Pluri-L). Plusieurs d'entre elles se sont constituées en ressources, ce qui montre qu'en France, il y a souvent des histoires de migration dans les familles, même lorsqu'elles ne présentent aucune des caractéristiques renvoyant communément à une immigration géographiquement éloignée et/ou récente.

L'examen de la réception par les parents d'ateliers d'éveil aux langues menés dans des contextes périscolaires (entretiens avec 34 personnes, dans 6 contextes différents) a permis de mettre en évidence une forte adhésion globale à ce type d'activités, liée essentiellement aux possibilités qu'elles offrent en matière de découverte de la

diversité, mais tenant également aux attitudes qu'elle permettent de développer et à une certaine séduction ressentie face à la méthodologie adoptée. Les parents considèrent généralement qu'il s'agit-là d'une aide à l'apprentissage des langues, avec quelques hésitations pour ce qui est du français. Ils expriment un intérêt assez vif pour l'introduction de telles démarches à l'école. Cependant, cette étude a montré, sur quelques cas, qu'il était nécessaire de procéder à des recherches plus différenciées, les avantages perçus semblant varier fortement en fonction de l'appartenance ou non des parents à des milieux socioculturels « en connivence » avec les « normes et valeurs de l'école, ses attentes et ses promesses ».²⁶

3.1.5 A propos des enseignants : implication et formation

Nous en venons à ce qui a pu être constaté à **propos des enseignants** lors de diverses recherches-actions.²⁷ Nous commencerons, ici également, par ce que les deux thèses déjà mentionnées plus haut, à propos des apprenants scolaires ont fait apparaître à propos des possibilités et conditions du développement chez les enseignants d'attitudes, d'aptitudes et savoir-faire grâce auxquels ils peuvent s'engager dans la mise en œuvre d'approches plurilingues. Lors de la recherche portant sur une approche plurilingue et plurilittéracie de la lecture, l'auteur a pu mettre en évidence l'intérêt d'amener les praticiens à vivre une expérience de la recherche fondée sur l'analyse d'une pratique innovante²⁸, afin d'ancrer dans une réalité didactique vécue et étudiée avec discernement le rôle que peuvent jouer les langues des enfants dans la construction des savoirs liée à l'écrit. Il est apparu utile, par ailleurs et dans un second temps, de soumettre ce vécu, de façon régulière, à la discussion entre pairs de manière à créer un espace d'échange autour des principes d'altérité, d'apprentissage des langues, de plurilinguisme. L'autre thèse, portant sur le développement des aptitudes métalinguistiques des apprenants, a montré que l'engagement des enseignants dépend de leur posture préalable²⁹ face aux apprentissages du français et des langues. Cette posture est basée à la fois sur leur conscience de l'efficacité d'activités plurilingues pour l'apprentissage de la/des langue(s), leur ouverture ou non à une très large diversité linguistique et culturelle non exclusivement « européocentrée », l'absence d'une insécurité linguistique et didactique personnelle.

Sur les autres terrains d'investigation scolaires, la demande de certains enseignants pour poursuivre les expérimentations, voire leurs initiatives pour mettre en place d'autres démarches que celles initialement prévues et leur implication lorsqu'il s'est agi de diffuser leurs démarches (par le site Pluri-L) indiquent que les expérimentations pédagogiques mises en œuvre dans le cadre du projet répondaient à un besoin de mieux prendre en compte la diversité langagière des publics. Les actions de formation auprès des enseignants, des formateurs et des décideurs, nées le plus souvent à la suite des expérimentations pédagogiques, ont été elles-aussi l'occasion de voir dans quelle mesure les propositions mises en œuvre dans le projet Pluri-L sont perçues par les acteurs comme un moyen de répondre aux injonctions de l'éducation nationale de former des citoyens maîtrisant plusieurs langues étrangères.³⁰ De nombreux foyers d'expérimentation sont nés de ces projets, des équipes poursuivant, sans l'appui du projet, des formes diverses d'expérimentation et nous sollicitant pour des dialogues plus ponctuels.

Les compte-rendus contextualisés des expériences (articles, diaporamas en ligne, présentations lors de rencontres avec les inspecteurs et conseillers pédagogiques...) constituent des bases de réflexion documentée pour la transposition ou pour susciter d'autres innovations, adaptées à d'autres contextes.

Pour ce qui est de la formation initiale des enseignants, une recherche (par entretiens) a été menée à l'occasion de la mise en place en 2010 d'une formation aux approches plurilingues (et en particulier, à l'éveil aux langues) sur les sites IUFM du Mans et de Laval (IUFM des Pays de la Loire, Université de Nantes) au sein du Master

²⁶ Périer P. (2005), *École et familles populaires – Sociologie d'un différend*. Rennes : PUR.

²⁷ L'impact *a posteriori* de recherches collaboratives n'a pas été évalué, pour de nombreuses raisons méthodologiques (difficulté à élaborer des outils communs pour des projets très divers) et pratiques (contraintes de temps).

²⁸ Sensevy, G. « Théories de l'action et action du professeur », in J.-M. Baudouin & J. Friedrich (Eds.), *Théories de l'action et éducation*, Bruxelles, De Boeck, Université, p. 203-224, 2001.

²⁹ Bertucci, M. (2007). Enseignement du français et plurilinguisme. *Le français aujourd'hui*, 156, 49- 56.

³⁰ Cela a fait l'objet de nombreuses déclarations de Ministres, et constitue l'objectif affiché sur le site du Ministère : « Chaque élève doit être capable de communiquer dans au moins deux langues vivantes à la fin de l'enseignement secondaire. » (<http://www.education.gouv.fr/cid206/les-langues-vivantes-etrangeres.html>). Notons qu'il s'agit là de la préconisation faite par l'Union européenne à ses membres.

Mention « Métiers de l'Éducation, de l'Enseignement et de la Formation », Spécialité « Enseignement du Premier degré ». Elle a permis de constater qu'au sein d'un cursus préparant à un concours sélectif, l'utilité à court terme d'une formation, à laquelle s'ajoutait un statut institutionnel précaire des contenus proposés, est susceptible de déclencher une véritable hostilité, mettant en danger un intérêt de principe pour les thèmes et solutions didactiques proposés. Ce type d'intervention devrait donc s'inscrire dans le cadre de la formation continue des enseignants, à un moment où ces derniers y seraient nettement plus réceptifs.

3.2 L'apport des travaux portant sur des situations présentes ou passées hors de la France hexagonale

Par leur diversité, les démarches et recherches « interventionnistes » effectuées sur les terrains qui retiennent l'attention des chercheurs de l'axe 4 ont constitué une source particulièrement riche de réflexion pour la définition des recherches-actions menées par le projet en Pays de la Loire, ainsi que pour la compréhension de leur déroulement et l'interprétation de leurs résultats.

Ainsi dans la première publication issue du colloque, déjà citée³¹, le lecteur est frappé, à la fois, par la présence des multiples difficultés qui surgissent lors des phases préparatoires à la prise en compte des langues des élèves, tout comme par la somme de travail investie pour des résultats qui, souvent, peuvent être considérés comme modestes. En outre, toutes ces études montrent combien l'éducation bi/plurilingue est un espace hétérogène et contradictoire, où le contexte d'enseignement est toujours subordonné à l'environnement socioculturel, complexe et variable.

Si l'on en vient, à présent, aux travaux propres des chercheurs du projet travaillant dans cet axe, on peut tout d'abord y trouver des éléments qui tendent à conforter les choix effectués sur les terrains ligériens en ce qui concerne certains aspects clés des contenus des innovations mises en place dans les recherches-actions. C'est le cas pour une recherche ayant donné lieu à plusieurs publications et portant sur l'apprentissage du français L3 à l'université en Chine. Ces études traitent notamment du rôle de l'anglais, langue étrangère obligatoire dès le primaire, qui peut servir de langue passerelle dans l'apprentissage du français. Les exemples apportés pour justifier cette démarche sont particulièrement convaincants, la distance du français et de l'anglais par rapport au chinois mettant particulièrement en lumière le parti qu'un étudiant chinois peut tirer de la connaissance de l'une de ces deux langues pour apprendre l'autre. Cela ne peut que justifier le principe d'une didactique intégrée des langues, à l'université (cf. plus haut), mais aussi en milieu scolaire.

Ensuite, les études de contextes éducatifs historiques, notamment ceux datant de la période coloniale, où les justifications pour la politique linguistique de francisation nous paraissent, avec le recul, marquées par un ethnocentrisme daté, nous incitent à rechercher ce qui dans les conceptions éducatives actuelles, correspond à une compréhension ethnocentrée franco-française. On peut penser que c'est le cas pour une conception où l'Autre, au nom du droit à la diversité, reste un exclu parce qu'on se le représente confiné dans « sa culture » sans terrains communs avec les cultures des Français dits « de souche ». Pour cette raison, plutôt que d'essayer de valoriser LA culture de l'autre sous des formes souvent stéréotypées (cuisine, folklore, religion, etc.) il serait vraisemblablement plus adéquat de mettre en valeur le métissage des cultures et les contacts des variétés de français avec d'autres langues. C'est là, justement, l'orientation d'approches telles que l'éveil aux langues, ou le travail sur la variété culturelle, que les chercheurs du projet ont cherché à promouvoir dans leurs recherches-actions.

Enfin, les chercheurs de l'axe 4 mènent à bien de nombreux travaux portant sur des questions concernant des territoires ultra-marins français, dans lesquels les revendications éducatives concernant les langues et cultures autochtones se font souvent, entre autres motivations, en fonction du préjudice colonial subi. Plus encore sans doute que dans des situations hexagonales de revendication pour la revalorisation de langues régionales, il est difficile pour le chercheur de ne pas s'impliquer de façon quasi militante dans les recherches menées sur ces sujets. Ces difficultés peuvent attirer l'attention des chercheurs du projet sur les pièges possibles de l'empathie, qui amoindrit la perspective critique et entrave l'élaboration d'analyses rigoureuses, même si les situations en contexte ligérien sont *a priori* moins impliquantes.

³¹ Omer & Tupin (2013), *Éducatons plurilingues. L'aire francophone entre héritages et innovations*, PUR : Rennes.

Pour en terminer avec ce chapitre dédié à la perspective interventionniste, on soulignera une autre source de mise en perspective :

La participation d'un membre du projet à des recherches menées sous l'égide du Centre européen pour les langues vivantes (Conseil de l'Europe) à propos de la réception — au cours d'ateliers de formation conduits dans plusieurs pays d'Europe — d'approches plurilingues par un public formé en majorité d'enseignants en formation continue a contribué à enrichir le cadre interprétatif utilisé pour les recherches menées en Pays de la Loire. Dans les formations effectuées au niveau européen, on constate également une adhésion assez massive aux principes de ces approches, reposant sur ce qu'elles permettent de développer chez l'apprenant (et particulièrement, au niveau des attitudes). Le désir de les mettre en œuvre est important, mais il est freiné par des craintes liées à des difficultés institutionnelles (place dans les programmes et dans l'emploi du temps scolaire) ou à des considérations concernant la formation des enseignants. La conduite de ces ateliers dans un contexte très éloigné (celui du Japon) a permis de mettre en évidence, de façon concrète, le lien entre les modalités de l'accueil fait à de telles approches, aux avantages et inconvénients qui leur sont attribués, et des présupposés qui peuvent être mis en rapport avec les représentations et pratiques existantes concernant les langues.

4. Préconisations

L'étude compréhensive de l'existant (chapitre 2 ci-dessus) et l'expérience accumulée dans des démarches « interventionnistes » relevant de la recherche action ont conduit les chercheurs à élaborer une série de préconisations qu'ils souhaitent adresser à celles et ceux qui, par leurs décisions à différents termes, comme par leur conduite professionnelle au jour le jour, sont susceptibles de contribuer à faire évoluer les démarches éducatives dont le Projet Pluri-L a fait son objet. C'est donc à l'ensemble des personnes responsables de l'éducation qu'ils s'adressent ici, par delà un discours élaboré plutôt à destination des personnes généralement désignées par l'expression « responsables éducatifs », que leur responsabilité se situe au niveau national, régional, local, ou à celui d'un établissement particulier.

Ces préconisations peuvent se regrouper en trois ensembles liés autour de ce que nous appellerons des préconisations majeures, qui concernent d'une part les orientations générales concernant le choix des contenus et démarches d'enseignement, les conditions dans lesquelles il convient de les effectuer et les moyens à mettre en œuvre pour assurer la réalité et la qualité des changements souhaités.

4.1 Contenus et démarches d'enseignement : aborder les langues de façon intégrée

Pour l'ensemble des publics concernés, relevant de l'enseignement scolaire comme de l'enseignement supérieur, les résultats dont il a été rendu compte dans le chapitre précédent confortent l'idée de l'intérêt didactique et éducatif multiforme d'approches visant à **aborder les langues de façon intégrée** en introduisant dans cette démarche les variétés linguistiques présentes dans le répertoire langagier des apprenants. A ce stade de notre rapport, le lieu n'est plus de revenir sur le détail de ces résultats. Nous illustrerons simplement ce principe par un dernier exemple, issu du travail de thèse financé par le projet, qui montre une fois encore le potentiel diversifié de telles démarches plurielles. L'approche plurilingue et plurilittéracie de la lecture qui a été menée y apparaît comme une réponse didactique appropriée, à la fois pour favoriser le développement par les élèves d'une attitude de lecteur interprète facilitant l'accès au sens de l'écrit³² et pour la gestion de la diversité plurilingue et pluriculturelle des classes de primaire au moment du préapprentissage, et de l'apprentissage de la lecture.

On sait qu'au moment même où ce rapport est rédigé, les programmes scolaires français sont en voie de rénovation. Certaines indications contenues dans le socle commun de référence et dans les propositions de programme pour l'école maternelle s'inscrivent – certes encore timidement – dans la perspective d'éducation plurilingue que formule notre première préconisation majeure.³³ On peut y voir les effets de diverses recherches

³² Jorro, A. (1999). *Le lecteur interprète*. Paris : P.U.F. Cf. aussi Perregaux, C. (1994). *Les enfants à deux voix : des effets du bilinguisme sur l'apprentissage de la lecture*. Berne : Peter Lang,.

³³ Cf. les deux documents suivants publiés par le Conseil national des programmes

Le « Socle Commun » publié en juin 2014 par le Conseil national des programmes souhaite, page 6, que l'élève soit « en

antérieures, dont sans doute certaines de celles que nous avons menées et cherchons à synthétiser aujourd'hui. Nos travaux seront sans doute utiles pour approfondir la compréhension des approches plurilingues par les acteurs éducatifs, l'affirmation de principes dans des programmes ne constituant qu'une étape d'un long processus de mise en œuvre.

Au niveau universitaire, les travaux réalisés montrent qu'il convient tout particulièrement, pour la mise en œuvre d'approches plurilingues, d'accompagner les étudiants dans la remise en cause de leurs représentations, en intégrant aux programmes d'enseignement/apprentissage des sessions d'analyses critiques (et/ ou de positionnement réflexif) sur la manière dont les langues sont acquises. Cet aspect est particulièrement important dans un tel contexte en raison de la longue histoire d'apprenant dont disposent les étudiants, mais il doit aussi être développé plus tôt, en collège ou lycée, notamment, pour développer la posture réflexive des apprenants sur leurs apprentissages langagiers en cours et à venir. En effet, les adaptations successives des dispositifs proposés dans les recherches-actions menées dans ce cadre n'ont pas permis à ce stade de modifier profondément les représentations des étudiants et des enseignants sur l'apprentissage des langues et les métissages attendus n'ont pas encore eu lieu, ce qui milite pour un travail en amont.

Au niveau des écoles primaires et du collège, surtout, la reconnaissance institutionnelle des compétences en langue des élèves construites dans le cadre familial constitue une priorité.

De façon très générale, les travaux menés dans le cadre de Pluri-L insistent sur la nécessité d'une prise en compte du contexte, que ce soit, bien évidemment, pour la compréhension des données, mais aussi, et c'est ce qui importe pour nos préconisations, pour les décisions éducatives, y compris – et sans doute surtout – si elles se veulent conformes à la préconisation majeure précédente, qui renvoie à la réalité des répertoires langagiers de chaque apprenant.

Quels que soient ses fondements psycholinguistiques et la multiplicité des exemples qui viennent l'appuyer, le principe d'une approche plurilingue ne doit pas être conçu comme une vision didactique « supérieure » conçue abstraitement pour « le bien » de l'apprenant, mais comme une incitation à un ensemble de démarches concrètes, ancrées dans la réalité de contextes éducatifs variables et spécifiques. Ce qui impose, en particulier, de bien connaître les différents publics composant un contexte éducatif précis avant de chercher à mettre en œuvre certains types d'actions pédagogiques. D'où l'intérêt, lors de mises en œuvre expérimentales, mais aussi au-delà, de démarches authentiquement collaboratives.

4.2 Pour une contextualisation multidimensionnelle et critique

Dans les travaux menés dans les contextes ultra-marins, la tentation est souvent grande de vouloir reprendre des cadres théoriques venus d'ailleurs, notamment de l'Hexagone et de l'Europe continentale, puis de mettre en pratique, sur les terrains pédagogiques et formatifs ce qui a été proposé dans ces ailleurs dominants. Ces travaux permettent d'approfondir le contenu d'une **exigence de contextualisation** que nous considérons comme notre seconde préconisation majeure - venant compléter le principe d'une approche plurilingue intégrative que nous avons exposé en premier. Ces travaux mettent en évidence la nécessité d'un élargissement de la notion de situation, qui ne se limite pas aux dimensions didactiques et au sein de laquelle les questions sociales, linguistiques et culturelles devraient occuper une position majeure.

De cette manière, les mises en perspective que fournissent les travaux qui portent sur les sociétés du sud-ouest de l'Océan Indien, (où les langues en contact relèvent souvent de problématiques attachées aux "univers créoles"), ou encore sur les sociétés de l'Océan Pacifique (avec leurs langues et cultures autochtones), montrent

mesure de remarquer les similarités et différences d'organisation entre le français et les autres langues apprises ». Le « Projet de programme et recommandations - école maternelle », publié par le même organisme en juillet 2014, prévoit un « Éveil à la diversité linguistique » : « Différentes situations et différents supports (DVD d'histoires connues par eux, comptines,...) peuvent donner aux enfants l'occasion de constater que l'on communique par des langues autres que le français, langues régionales, langues étrangères, langue des signes française (LSF) » p. 23). L'objectif 4 (« Commencer à prendre la langue pour objet ») inclut « S'intéresser à d'autres langues que le français » (p. 31).

la valeur heuristique des « laboratoires »³⁴ que représentent les écoles ultramarines. Cette valeur heuristique est liée à un télescopage des temps, des espaces et des cultures, qui donne à voir une réalité sociale, ou socio-scolaire de ces sociétés insulaires imperceptible ailleurs. Cette démarche hybride entre « mise à distance » et « mise en relations » de terrains endogènes et exogènes est adossée à l'éducation comparée qui permet d'interroger les phénomènes de transferts de modèles éducatifs. Elle conduit à un nombre non négligeable de pistes en vue d'un aménagement de la situation ligérienne.

C'est le cas, en particulier, pour les modalités de prise en compte des élèves nouvellement arrivés en France, ainsi que pour le statut et l'accompagnement scolaire des élèves ligériens issus de l'immigration, dans leurs hétérogénéités. C'est aussi le cas pour la gestion des conflits liés aux contacts de culture et à la mixité culturelle, tout comme pour l'intégration renforcée, dans le cadre de la formation des enseignants, d'unités d'enseignement consacrées à la diversité linguistique et culturelle, à l'altérité, à la gestion des processus interculturels, au développement des compétences plurilingues et pluriculturelles. Il en va de même pour la contextualisation des pratiques d'enseignement-apprentissage, ou encore pour la mise en place de didactiques intégrées. Enfin, ces mises en perspective devraient constituer un corpus d'outils d'aide à la décision dans la définition des politiques éducatives et plus, particulièrement du versant linguistique de ces politiques.

Une des dimensions de la réflexion que nous préconisons sur les contextes concerne l'inévitable ré-interprétation de concepts didactiques qui s'effectue en fonction des conceptions — voire des idéologies — dominantes dans le contexte d'accueil. Ici, ce sont surtout les « ailleurs » historiques, plus que géographiques, qui sont susceptibles d'aiguiser notre regard. Les recherches effectuées sur les enseignements dispensés par l'AIU (Alliance israélite universelle) au tournant des dix-neuvième et vingtième siècles montrent que le principe d'un accès des élèves à la connaissance à la fois de la langue française et de la langue majoritairement parlée par la population où la communauté était enracinée restait lettre-morte. L'accès à la connaissance des langues se cantonnait avant tout à celui de la langue française, sans même que les acteurs concernés n'aient conscience de cette contradiction, dans un contexte dominé par la politique éducative de la France coloniale et impérialiste de cette époque qui, simultanément, se constituait en Etat-nation monolingue. Des parallèles intéressants peuvent être établis lorsqu'on constate, par exemple, que des idées d'inspiration authentiquement plurilingue favorisent encore plus l'enseignement de la ou des langues étrangères dominantes. Autrement dit, la contextualisation ne doit pas être un processus mécaniste d'adaptation à un contexte. Une vigilance critique est de mise.

4.3 Pour la mise en œuvre : une formation des enseignants réfléchi et effective

Au niveau des moyens à mettre en œuvre pour assurer le succès d'approches plurilingues, nous voudrions mettre en avant l'importance de **la formation des enseignants**, qui constitue également un point de convergence des soucis exprimés par un grand nombre des travaux réalisés dans le cadre du projet, qu'ils soient d'orientation compréhensive ou interventionniste. C'est le cas, pour illustrer cette affirmation par un exemple, des conclusions auxquelles aboutit la thèse déjà mentionnée portant sur le développement d'aptitudes métalinguistiques dans l'enseignement primaire : l'auteur y affirme que l'enseignement de la /des langues envisagé dans une perspective plus large de découverte du langage, dans tous ses aspects, linguistiques et culturels, nécessite une formation approfondie des enseignants tant en linguistique qu'en didactique des langues afin d'en percevoir les continuités.³⁵

Les enquêtes menées au cours du projet ont montré la prégnance, chez les étudiants et chez les enseignants, d'une représentation des langues comme systèmes fermés, qui au mieux seraient juxtaposés lorsqu'il y a plurilinguisme. Chaque phénomène langagier étudié (ou tout simplement observé) dans le contexte scolaire est vu comme appartenant de manière exclusive à une langue ou à une autre, à un système ou à un autre, quand il n'est pas tout simplement considéré comme « hors langue » dans le cas des usages relevant des variétés dites « familières ». Le rejet dans le « hors langue », des pratiques langagières acquises dans le cadre familial ou

³⁴ A l'instar de la position que défend Louis Jean Calvet dans le domaine sociolinguistique en soulignant "ce que la linguistique doit aux études créoles". Cf. Calvet, L.-J., (1992), « Ce que la linguistique doit aux études créoles », in *Etudes créoles*, vol. XV, n°2, pp. 9-44.

³⁵ Voir aussi Elalouf, M.-L. & Péret, C. (2009). Pratiques d'observation de la langue en France : quelles évolutions ? Quels obstacles ? In J. Dolz, J. & C. Simard (Dir), *Pratiques d'enseignement grammatical. Point de vue de l'enseignant et de l'élève* (pp 49-72). Paris : PUL.

entre pairs conforte l'illusion d'un idéal *mononormatif et monolingue*, qui n'est qu'un des aspects de la pensée *mono-identitaire*. Dans le rôle fondamental d'accompagnement de la construction d'identités plurielles que doit jouer l'école, le travail sur les variations langagières et la diversité des langues constitue un formidable levier. Accompagner les élèves dans la construction d'un répertoire plurilingue constitue sans doute une manière concrète de les préparer à penser leur identité dans ses dimensions plurielles.

L'étude sur les représentations des enseignants en formation initiale permet de mettre en évidence l'intérêt de la formation des enseignants en sociolinguistique. Il s'agit de veiller à ce que la formation des enseignants aborde de front d'une part, la question de la variation langagière et d'autre part, la question de la construction des répertoires plurilingues afin de les outiller conceptuellement pour le travail réflexif qu'ils doivent conduire avec leurs élèves. Les enseignants devraient ainsi être capables d'accompagner les élèves dans la construction d'une compétence langagière qui les prépare à ajuster leur comportement langagier à différentes situations, notamment les situations académiques.

A l'issue de leurs activités de recherche-action, les chercheurs du projet travaillant en terrain universitaire considèrent qu'une mise en place autre qu'expérimentale de leurs approches nécessite que les enseignants de langues aient une formation didactique qui les sensibilise aux avantages d'une approche décloisonnée et plurilingue et aux atouts d'un travail en équipes plurilingues voire pluridisciplinaires.

5. Après Pluri-L, quelles tâches pour la recherche ?

Au terme de notre parcours, en fonction de l'expérience acquise et de la conscience que nous avons pu développer de certaines lacunes dans des domaines de la connaissance sur lesquels on souhaiterait pouvoir fonder l'action, nous pensons être en mesure de proposer quelques orientations pour des recherches futures, à entreprendre par nous-mêmes ou par d'autres.

Il nous faut tout d'abord mentionner que de nombreuses données recueillies pendant le projet n'ont pas encore pu être entièrement exploitées. Il s'agit en particulier de données recueillies par questionnaires, que nous souhaitons à présent traiter, y compris en collaboration avec d'autres chercheurs, afin de parfaire la connaissance de l'existant. Notre questionnaire lui-même est mis à la disposition de quiconque voudrait l'administrer à d'autres publics encore.

Par delà, plusieurs champs d'investigation s'imposent :

Le premier concerne la question de la variation intra-linguistique. Sur ce point, l'apport du projet a dû se limiter, faute de temps et de disponibilité, à une cartographie des représentations et pratiques existantes (cf. notre « perspective compréhensive »). Nous avons pu également, en inscrivant ce questionnement parmi les axes de notre colloque final³⁶, stimuler les échanges scientifiques sur la question avec les chercheurs venus présenter des travaux sur cette question (équipe du Lidilem (Grenoble 3) et du Diltec (Paris 3)). Il convient à l'avenir de développer, pour différents publics et dans des contextes divers, un nombre substantiel de recherches-actions qui seules pourront éclairer la perspective proprement didactique. On peut en attendre l'élaboration de points d'appui pour la définition de stratégies transférables, susceptibles de contribuer, en particulier, à offrir de meilleures chances de réussite aux élèves dont les variétés de la langue de l'école s'écartent notablement des variétés standard.

Tout en restant pertinentes pour l'enseignement secondaire, les recherches dont on vient d'esquisser les contours concernent surtout l'enseignement primaire. Au niveau du secondaire, des recherches sont nécessaires sur les moyens – relevant à la fois des formules d'organisation, du choix et de l'évaluation des objectifs, de la formation et de la motivation des enseignants – de dépasser le cloisonnement des disciplines (en particulier linguistiques) afin que la globalité des compétences linguistiques puisse être prise en compte et mise au service des apprentissages.

³⁶ Colloque « Contributions au développement de perspectives plurilingues en éducation et formation », juin 2014.

Au niveau de l'enseignement supérieur, les investigations à conduire devront chercher à définir – essentiellement à partir de recherches-actions – différentes modalités pouvant conduire les étudiants à percevoir l'intérêt de démarches plurilingues. Diverses hypothèses peuvent d'ores et déjà être formulées : proposer des contenus et des tâches adaptées aux filières de formation et possédant une validité sociale externe ; créer des circonstances qui vont conduire à des négociations sur la langue de communication à utiliser pour mener la tâche à bien ; assurer une sensibilisation préalable aux bénéficiaires d'une approche plurilingue. Les recherches devaient également interroger les moyens de développer chez les étudiants une capacité à mobiliser différents registres d'action qui est apparue comme pouvant contribuer au travail plurilingue. Il convient également, dans le but de prévenir autant que faire se peut les inégalités sociales à travers la mise en œuvre de dispositifs plurilingues et interculturels d'enseignement/apprentissage de langues-cultures, de s'interroger de façon approfondie sur les avantages *a priori* dont bénéficient, au sein de tels dispositifs, les personnes qui ont pu cumuler des ressources culturelles diversifiées au cours de socialisations multiples, y compris internationales. Il s'agit aussi ensuite de rechercher, dans des démarches de recherche action, les moyens, éventuellement sous forme de propédeutiques compensatoires, d'offrir à chacun la possibilité de tirer un profit maximal des approches didactiques expérimentées lors du projet.

6. Pour les politiques éducatives : recommandations

L'expérience et les résultats du projet Pluri-L confortent, prolongent et précisent certaines préconisations établies à partir d'autres programmes de recherche antérieurs dont nous rappelons ci-dessous les lignes de force :

- Inciter les collectivités locales à valoriser le plurilinguisme des populations migrantes par le soutien à des actions culturelles et éducatives, y compris dans le domaine périscolaire.
- Valoriser les répertoires plurilingues des élèves doit être au cœur des préoccupations des équipes éducatives chargées de l'accueil des élèves nouvellement arrivés.
- Valoriser les compétences plurilingues des élèves issus de la migration en favorisant l'intégration des langues de la migration (par exemple, arabe dialectal, arabe standard, turc,...) dans l'enseignement et dans les certifications de l'éducation nationale (Brevet des collèges, Baccalauréat...)
- Développer des projets éducatifs permettant de dépasser le cloisonnement actuel des différents enseignements langagiers au sein de l'institution scolaire et universitaire (français langue maternelle, cours de langues vivantes et anciennes). Le développement de démarches didactiques communes, de projets reliant les différentes disciplines scolaire, et l'harmonisation des démarches d'analyse réfléchie de la langue (grammaire, vocabulaire, ...) pourraient ainsi être favorisés.
- Impliquer les parents en mobilisant leurs expériences et compétences plurilingues au profit de la formation de tous.
- Prendre en compte, dans les projets éducatifs de valorisation du plurilinguisme, l'ensemble des répertoires langagiers pluriels des acteurs de l'école, sans se limiter au « plurilinguisme visible » (issu des migrations internationales) et ouvrir à d'autres formes de diversité langagière (variations dialectales, sociolectales, etc...).
- Compte-tenu de la réduction actuelle des volumes horaires de formation initiale des enseignants, il nous semble pertinent de concentrer sur la formation continue des enseignants et des cadres de l'Education nationale, le développement des compétences professionnelles nécessaires à la mise en place d'une éducation plurilingue. Parallèlement une sensibilisation aux enjeux éducatifs et sociaux du plurilinguisme et aux principes d'une éducation plurilingue s'impose dès la formation initiale.

7. Actions de valorisation économique, académique (hors publications) et sociétale menées dans le projet ³⁷ (1 page max)

Outre les activités scientifiques déjà mentionnées ci-dessus et répertoriées dans l'annexe II (rubrique participation à des colloques internationaux et organisation de colloques et journées d'études), les chercheurs ont réalisé deux types d'actions de valorisation en dehors de la sphère académique :

1. Participation à des journées de formation en France et à l'étranger pour diffuser les travaux du projet. Ces interventions sont recensées dans les rubriques « actions de diffusion - conférences de vulgarisation » de l'annexe II. On peut mentionner la participation à des formations de professionnels de l'éducation dans le cadre notamment d'ateliers lors de stages écoles, d'une formation dans le cadre d'un GRAF (groupe d'action formation) consacré aux classes bilangue de l'académie de Nantes, de formations à l'Institut Français d'Education, d'ateliers lors de stages d'animateurs linguistiques de l'Office franco-allemand de la jeunesse, etc. On peut citer également des actions de diffusion à l'intention du grand public, dans le cadre, par exemple, d'Expolangue 2011, de la nuit des chercheurs (Le Mans 2012, 2013), d'ateliers à la maison de l'Europe à Paris, etc. Dans le même esprit, le colloque Pluri-I d'Angers 2012 a démarré un mercredi après-midi par une conférence conçue pour un large public et ouverte à tous.
2. La diffusion des recherches de pluri-I auprès d'un large public a également été assurée par la mise en ligne sur le site de Pluri-L de compte-rendus d'expériences pédagogiques réalisées dans le cadre de recherches collaboratives avec des enseignants (rubrique echo des classes de l'axe 1), par des compte-rendus du projet dans des revues éducatives (XYZep), des revues syndicales (SNUIPP), des sites associatifs et grâce à la participation à une émission de radio (radio Prun 92 FM, Le labo des savoirs).

8. Impact du projet sur la structuration de la recherche en Pays de la Loire : rapprochement de laboratoires, création de structures fédératives... (1 page max)

Le projet PLURI-L a contribué à structurer les recherches ligériennes consacrées au Plurilinguisme. Cette structuration a emprunté plusieurs formes : au sein du Centre de Recherches en Education de Nantes et à partir du Contrat de Plan Etat/Région.

Rappelons que la constitution de l'équipe Pluri-L a été initiée lors du CPER 10 LLSHS et plus précisément, dans le cadre de l'axe 1 de ce contrat " Patrimoine, Langages, Education, Apprentissages : entre héritages et prospectives". Les ateliers 3 et 4 respectivement intitulés "Langage" et " Apprentissages et Education" ont développé une action transversale autour du plurilinguisme. Les chercheurs régionaux impliqués dans ce thème se sont donc réunis à plusieurs reprises lors de 5 journées d'études organisées par l'instance de pilotage du CPER. Ils ont également participé à des journées organisées dans le cadre d'autres actions, doublant, grâce aux contacts favorisés par le CPER, le nombre d'enseignants-chercheurs initialement impliqués dans l'action au moment de sa création. Cette dynamique a permis la mise en place d'un réseau régional et la présentation d'une candidature pour l'appel à projet de la Région des Pays de la Loire. (Elle s'est prolongée via l'atelier 2 de l'axe 1 par une « action » dédiée au « Plurilinguisme ».)

³⁷ La valorisation est entendue au sens large et peut porter sur différents domaines et sur différentes actions :

- Valorisation académique : organisation de colloques, séminaires, conférences, promotion collective...
- Créations ou évolutions significatives des formations d'enseignement supérieur et notamment les masters et les formations doctorales.
- Valorisation économique : dépôt de brevets, protection de la propriété intellectuelle, activités de transfert et de prestation, recrutement d'un ingénieur de valorisation, création d'entreprise, etc.
- Valorisation sociétale : actions favorisant l'innovation dans les services publics (santé, sport, culture, collectivités locales,...) et les services collectifs développés par les acteurs de l'économie sociale et solidaire, applications cliniques.
- Actions de mise de débat de la science et de diffusion de la culture scientifique technique et industrielle

La structuration a également touché les laboratoires par la création d'un axe 2 au sein du CREN, axe intitulé **Ecole, langue/s, plurilinguisme/s**. Successivement coordonné par Michel Candelier et Frédéric Tupin puis, par Joëlle Aden et Marie Salaün, il est le produit d'un regroupement/fusion entre l'équipe de recherche du LIUM « Contextes et apprentissages linguistiques » et les chercheurs ayant progressivement rejoint le CREN au cours des deux derniers contrats : sociolinguistes, didacticiens, sociologues, psychologues, anthropologues, ... dont les travaux concernaient la thématique des « langues à l'école ».

Au-delà de la restructuration du CREN, cet axe 2 est devenu progressivement le Pôle référent des recherches dédiées au plurilinguisme en région.

9. Effet levier du projet (réponse à d'autres appels à projets, insertion dans des réseaux, ...)

Le projet PLURI-L a bénéficié d'une large audience au plan national et international, comme le montrent le succès des colloques et des journées d'études, ainsi que les publications réalisées. L'influence des travaux et des réflexions menées dans ce cadre est sensible dans d'autres projets mis en place depuis ou en cours de préparation d'une part, et de manière plus diffuse dans les actions menées par d'autres institutions et laboratoires de recherche où les membres du projet PLURI-L jouent un rôle actif.

9.1. Effet levier du projet Pluri-L dans d'autres projets

9.1.1 Projet de l'Office franco-allemand de la jeunesse (OFAJ) porté par Violaine BIGOT, responsable de l'axe 3. La collaboration entre PLURI-L et le service formation de l'Office franco-allemand de la jeunesse a permis le développement d'un nouveau projet de recherche, qui sera financé par l'OFAJ pour la période 2016-2018. Souhaitant dépasser la dynamique bilingue qui a longtemps prévalu dans le cadre des rencontres qu'il soutient, l'OFAJ souhaite s'appuyer sur les acquis du projet PLURI-L pour développer une dynamique de recherche-action qui encourage la prise en compte de la dimension plurilingue des rencontres. Il s'agit de travailler à la fois sur la diversité des répertoires des participants et sur ce que cette diversité peut permettre en termes de rencontre interculturelle et de découverte des langues de l'autre (et non plus seulement de LA langue de l'autre) et d'autre part, de s'interroger sur l'apport et les risques de l'emploi de l'anglais, de plus en plus attesté comme langue véhiculaire, dans le cadre des rencontres franco-allemandes. Ce projet, qui associe une équipe de chercheurs français du Diltec (EA 2288) et une équipe de chercheurs allemands, a donc pour but d'étudier, dans le cadre d'une recherche pour partie « compréhensive » et pour partie « recherche-action », le potentiel d'une prise en compte de la dimension plurilingue des répertoires des participants aux rencontres franco-allemandes.

9.1.2 Projet Enjeux porté par le laboratoire CERHIO CNRS UMR 6258

Ce projet pluridisciplinaire autour des enjeux liés à l'étude des conditions susceptibles de promouvoir le développement harmonieux et le bien-être des enfants et des jeunes gens, coordonné par Yves Denéchère (Professeur à l'Université d'Angers), implique plusieurs universités des Pays de la Loire et de Bretagne (Université d'Angers, Université du Maine, Université de Lorient, Université de Rennes 2) et concerne tous les laboratoires LLSHS des Pays de la Loire qui travaillent à des degrés divers sur les thématiques de l'enfance, de l'adolescence et de la jeunesse, en sciences de l'éducation (CREN), psychologie (LPPL, CREN), géographie (ESO), lettres et langues (3L.AM, CRINI, CRILA), droit (CJB), histoire (CERHIO, CReAAH), STAPS (VIP&S), économie et management (LEMNA, Audencia Recherche, ESSCA-CERR). Le CREN et le CRINI, laboratoires impliqués dans le projet PLURI-L, sont fortement engagés dans la dimension d'aide au développement de l'éducation des enfants et de la jeunesse. La thématique 3 "*Imaginaires plurilingues entre famille et école*" de l'axe 3 "*Cultures, imaginaires, médiation*" a pour responsable Aude Bretegnier, membre du projet PLURI-L et regroupe plusieurs chercheurs qui ont participé à PLURI-L (Isabelle Audras, Michel Candelier, Gina Ioannitou, Françoise Leclerc, Nadja Maillard, Danielle Omer et Marie Salaün). Les perspectives évoquées se situent clairement dans le prolongement des travaux de PLURI-L concernant l'étude des rapports entre les langues de la famille et les langues de scolarisation, et leur impact sur le développement des compétences scolaires/académiques des enfants plurilingues en fonction de leurs cultures d'origine. Il s'agit 1/ d'analyser les "dynamiques et tensions socio-identitaires dans l'expérience plurilingue d'enfants en situation transculturelle et de pluralité linguistique inégalitaire" avec pour objectif de déterminer des pistes d'action éducative; 2/ d'articuler les

problématiques issues de ces analyses et celles suscitées par l'émergence des "multilittératies"; 3/ de mettre en commun les travaux des chercheurs sur la scène internationale et notamment le Canada et le Brésil. A terme, le projet vise à la constitution d'un réseau international (France, Portugal, Suisse, Allemagne, Brésil, Canada) pour la mise en place de projets ANR et/ou européens et le référencement, la mutualisation et la production de ressources destinées à nourrir le débat. La dynamique scientifique initiée par les journées d'étude prévues doit déboucher sur des actions et des dispositifs de formation en lien avec ce positionnement.

9.1.3 Projet Shandong/Pays de la Loire pour l'apprentissage du chinois et du français porté par Sophie Belan, membre de l'axe 2. (**projet en construction**). Le projet propose d'utiliser les ressources des technologies de l'information et de la communication (TIC) pour favoriser les échanges d'expertises entre les universités de la Province du Shandong et celles des Pays de la Loire, au niveau des étudiants comme au niveau des enseignants, pour l'enseignement et pour la recherche. La partie directement liée aux enseignements tirés du projet PLURI-L concerne plus particulièrement **la réflexion et mise en place de formations** (recherche-action) en français langue étrangère (FLE), français sur objectifs spécifiques (FOS) ou universitaires (FOU), s'appuyant sur les acquis de l'anglais, en particulier dans des tâches de lecture et d'écriture (intercompréhension) pour les sinophones et pour les francophones sur le rôle de l'anglais comme langue de négociation, qui conduit à l'établissement de liens avec INALCO (Langues O, Gilles Forlot).

9.1.4 Projet France-Brésil (en construction).

Un projet commun de recherche entre la France, le Portugal et le Brésil — suite à la signature d'une convention entre les universités de Nantes, Aveiro et Brasília — est en construction et doit démarrer en 2016. Une première rencontre entre les équipes concernées a eu lieu à Nantes, en novembre 2015, lors d'un colloque intitulé "*Regards croisés sur l'école : France, Portugal et Brésil d'hier à aujourd'hui*". Ce projet s'organise autour de la question des langues et variétés de langues minorisées, et cherchera à comprendre les enjeux de l'éducation et de la formation linguistique afin de faire émerger des méthodologies compatibles avec le panorama éducatif des trois pays. Plusieurs chercheurs engagés dans Pluri-I (Michel Candelier, Joelle Aden, Aude Bretegnier, Isabelle Audras, Marie Salaün, Dora François) associés à ce projet prolongent ainsi la réflexion en s'engageant dans un projet à niveau international afin de partager les résultats obtenus et de les enrichir d'autres expériences.

9.2. Effet levier du projet dans d'autres actions impliquant certains de ses membres

9.2.1. Les travaux de l'axe 4 de PLURI-L ont permis d'éclairer d'autres situations, par exemple dans le cadre des relations privilégiées établies avec les pays du Maghreb où le plurilinguisme et la diglossie font partie du quotidien et posent des problèmes contextuels spécifiques (Cortier & al. 2013, Bensfia, Mabrouk & Mgharfaoui 2013). Marie-Françoise Nancy-Combes, membre du projet PLURI-L et responsable de l'axe 2, participe régulièrement, comme intervenante et encadrante, aux travaux du Réseau Marocain des Masters et Doctorats en Didactique du français (REMADDIF) où ces problématiques sont omniprésentes dans les mémoires de Master et les thèses en didactique des langues.

9.2.2 Au sein du laboratoire Didactique des Langues, des Textes et des Cultures de Paris 3 - Sorbonne Nouvelle (Diltec - EA 2288) un axe consacré au plurilinguisme (Didactique des langues, formation, plurilinguisme), a été créé en janvier 2014. Les échanges entre ce nouvel axe et Pluri-L sont nourris d'une part, par le fait que Violaine Bigot (membre du Diltec) et Nadja Maillard (membre associé) participent aux travaux de cet axe et d'autre part, par le fait que plusieurs chercheurs du Diltec (Sofia Stratilaki, Malory Leclère, Stéphanie Galligani, Catherine Muller, Danièle Moore) ont participé aux comités scientifiques de nos colloques PLURI-L, écrit des articles dans nos ouvrages, présenté des communications dans ces mêmes colloques.

10. Perspectives

Les préconisations recensées ci-dessus sur le plan de la recherche relèvent de la responsabilité de la communauté universitaire. Les préconisations en termes de politiques éducatives et linguistiques ont vocation à être mises en œuvre par les autorités éducatives et à être soutenues par l'autorité politique que constitue la Région. La mise en œuvre de ces préconisations gagnerait à être accompagnée et structurée par la création d'une instance dans laquelle les différents acteurs pourraient unir leurs efforts, et accompagner la mise en œuvre et le suivi d'actions qui ne peuvent se concevoir que dans la durée. **Cette instance pourrait prendre la forme d'un institut ligérien du plurilinguisme**, rassemblant des représentants de la commission éducation et apprentissage du conseil régional, des responsables des services éducation des municipalités, le Rectorat, l'Espé des Pays de la Loire, les chercheurs concernés, les associations professionnelles et les associations d'usagers. Le cas échéant, les chercheurs du projet Pluri-L sont pleinement disposés à s'y investir.