

La diversité des répertoires plurilingues et pluriculturels des élèves comme atout et levier pour les apprentissages

Anne Laure BIALES

Univ. Paul Valéry

Montpellier 3

Abstract :

The diversity of students' plurilingual and pluricultural repertoires is not always identified by the School and, as such, can hinder the identity construction of students. Through activities such as the writing of multilingual poems, this diversity is solicited, valued, shared and becomes an asset as well as a lever for learning.

Keywords : plurilingualism- pluriculturalism- learning- langage- writing

Résumé :

La diversité des répertoires plurilingues et pluriculturels des élèves n'est pas toujours identifiée par l'École et de ce fait, peut nuire à la construction identitaire des élèves. Au travers d'activités comme la rédaction de poèmes plurilingues, cette diversité est sollicitée, valorisée, partagée et devient un atout ainsi qu'un levier pour les apprentissages.

Mots-clés : plurilinguisme -pluriculturalisme - apprentissage- langues- écriture

Introduction

À travers l'éducation plurilingue et interculturelle, les langues coexistent et sont reconnues comme égales au sein d'un monde où la diversité des langues est croissante. Le but de cet article est de permettre tout d'abord une clarification conceptuelle entre «allophonie», «bilinguisme» et «plurilinguisme». Car l'École accueille des élèves allophones et/ ou plurilingues. Comment les aider à construire leur compétence plurilingue et pluriculturelle, une compétence propre à chacun, enrichie et évolutive tout au long de leur vie ? Les répertoires plurilingues et pluriculturels sont variés et constituent un levier et un atout pour les apprentissages. Prendre appui sur ces savoirs et savoir-faire antérieurs est essentiel pour la construction des apprentissages. Ce va-et-vient entre les langues et les cultures des élèves avec celles de l'Autre dépasse la dimension des apprentissages et contribuent à développer l'ouverture d'esprit et la tolérance. L'adaptabilité aux divers contextes et différents usages est un point essentiel dans le parcours éducatif des élèves afin qu'ils deviennent des citoyens avertis. Dans cet article, nous verrons comment faire le pont entre les langues en contact dans la classe et surtout pourquoi il est important de le faire avec les élèves. Puis, nous présenterons une des

nombreuses activités possibles pour mettre en valeur les répertoires plurilingues et pluriculturels des élèves ainsi qu'une réflexion didactique sur les retombées de ce genre de séquences pour les élèves et pour le groupe classe, quel qu'il soit.

1. Le français et les autres langues dans le système éducatif français

Notre système éducatif est globalement et historiquement centré sur la maîtrise de la langue française. Au travers des divers programmes de l'École, le français, que ce soit son fonctionnement linguistique et son aspect culturel, est un des piliers dans le parcours scolaire des élèves français¹. Mais, nos élèves, parlent-ils tous uniquement français ? Certes, les langues vivantes sont introduites de plus en plus tôt dans la scolarité de nos élèves, mais les langues parlées par nos élèves ne se limitent pas à celles que nous leur enseignons. Or, une fois que nous savons quelles langues et donc quelles cultures nos élèves possèdent, qu'en faisons-nous ? Comment les valoriser ? Comment aider les élèves à se construire avec ? Avec la leur et celles de l'Autre ? De ce fait, de nouveaux concepts tels que «bilinguisme», «plurilinguisme» et «allophonie» se sont bousculés pour catégoriser les élèves. Il y a eu et il y a encore très souvent confusions. Les élèves allophones sont aujourd'hui identifiés et l'Éducation Nationale leur propose un dispositif, les UPE2A (Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Arrivants) afin qu'ils bénéficient d'un enseignement du français adapté à leurs besoins. Certains enseignants sont formés à l'enseignement du français langue seconde (FLS) afin que les élèves allophones acquièrent le français, langue médium dans leurs apprentissages. Il y a donc un immense enjeu : scolaire mais aussi social. L'emploi du temps des élèves est partagé entre temps en UPE2A et temps en classes ordinaires. Le nombre d'heures de prise en charge au sein de l'UPE2A varie en fonction du niveau des élèves mais également en fonction des besoins des élèves. Au bout d'une durée maximale de deux ans, les élèves intègrent leurs classes à plein temps. Mais si les élèves allophones parlent d'autres langues, qu'est-ce qu'un élève plurilingue ? Qu'est-ce qui différencie un élève allophone d'un élève plurilingue ?

¹ «La maîtrise de la langue française: un plan d'action global»(2015). <https://www.education.gouv.fr/cid92213/la-maitrise-de-la-langue-francaise-un-plan-d-action-global.html> et <https://eduscol.education.fr/pid34140/francais.html>, consulté le 15/05/18

2. Allophonie, bilinguisme, plurilinguisme

La définition du terme «bilinguisme» ces dernières années (Galisson et Coste, 1976) a évolué. Les concepts de «multilinguisme» et de «plurilinguisme» ont fait leur apparition, sans pour autant les mettre en opposition. (Beacco et Byram, 2007, Blanchet et Chardenet, 2011). Où placer le concept d'allophonie? Un élève allophone est un élève qui, dans un territoire donné, a pour langue première ou langue dite maternelle, une autre langue que la ou les langues officielles de ce territoire, et qui réside habituellement sur ce territoire. (BO n° 37 du 11 octobre 2012, Goï, 2012 et 2013) Pour ce qui est du « plurilinguisme», nous rejoindrons la définition qui se généralise aujourd'hui dans les écrits francophones, sous l'influence des travaux du Conseil de l'Europe, et du Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. Ils appellent « à distinguer le plurilinguisme comme compétence des locuteurs (capables d'employer plus d'une langue) du multilinguisme comme présence des langues sur un territoire donné» (Beacco et Byram, 2007:10) en soulignant, dans la lignée de ces orientations européennes, qu'il ne s'agit pas de prendre en compte l'addition de capacités dans des langues séparées, mais bien une compétence plurielle intégrée. Les définitions de la notion de la compétence plurilingue et pluriculturelle ont été nombreuses. Coste (2009) insiste d'ailleurs sur le caractère singulier de la compétence plurilingue, qui évolue différemment selon les individus. En 2001, Coste, définit la compétence plurilingue et pluriculturelle de la manière suivante : « la capacité d'un individu à opérer à des degrés variables dans plusieurs langues et à gérer ce répertoire hétérogène de manière intégrée.»(Coste, 2001:192) Pour Cuq, c'est « la capacité d'un individu d'employer à bon escient plusieurs variétés linguistiques.» (Cuq, 2003:95) La langue est calquée sur un modèle social et varie selon de nombreux facteurs situationnels. Coste explique qu'il ne faut « pas penser le plurilinguisme comme une extension/ complexification du bilinguisme, lui-même considéré comme résultant d'une adjonction à la langue première, mais bien voir le « bi » et le « mono » comme des cas particuliers du « pluri. »(Coste, 2010:6) En 2010, il se posait déjà la question: comment un locuteur peut-il se définir au milieu de toutes ces langues? Nous pourrions rajouter : comment un locuteur peut-il se définir au milieu de toutes ces langues et toutes ces cultures?

3. Les langues et les cultures en classe

Nos politiques éducatives ont mis en place des dispositifs pédagogiques adaptés aux besoins des apprenants allophones. Les enseignants

d'UPE2A sont sensibilisés aux besoins des apprenants allophones. Mais qu'en est-il une fois que les apprenants sont en classe ordinaire? De plus, les élèves dans les classes ordinaires sont considérés comme des locuteurs monolingues ou bilingues en devenir de par le fait qu'ils apprennent l'anglais, l'espagnol, l'allemand et l'occitan à l'École sous l'appellation de « langue vivante étrangère ». Or, où sont les autres langues qu'ils connaissent ? Les langues qu'ils parlent à la maison ? Les langues apprises avec leurs grands-parents, avec leurs parents ? Ces langues qui font partie de leurs identités ? Où sont les langues qu'ils apprennent seuls ? Les jeunes élèves sont de plus en plus nombreux à s'intéresser à la culture japonaise et aux mangas par exemple. Donc, pour accéder au sens, pour accéder à la culture véhiculée dans les mangas, pour la comprendre et passer d'une compréhension globale à une compréhension fine, les élèves ont besoin de la langue. L'accès à la culture littéraire se fait donc par et grâce à la langue. La culture littéraire est source de motivation. Ainsi, insister avec les élèves sur le fait qu'ils ont besoin des langues pour accéder à la culture leur donne envie d'enrichir leurs compétences linguistiques et de ce fait culturelles. Les élèves poussent les portes de l'École avec tout un vécu, toute une histoire. Chaque élève arrive avec une culture, avec des cultures, qui sont le reflet de sa compétence plurilingue. Elle évolue, s'enrichit, s'affine au fil des rencontres et des expériences de chacun. Par cette approche interculturelle, chacun prend conscience de son répertoire linguistique et culturel et apprend à respecter la diversité des langues et des cultures de l'Autre. Le développement de la compétence plurilingue et interculturelle reste un défi majeur pour notre système éducatif. Car au-delà des compétences en langues, elle permet aux élèves d'agir de manière citoyenne et de s'ouvrir à l'altérité, notions traitées en cours d'Éducation morale et civique. La compétence plurilingue et interculturelle ne s'arrête pas au niveau des langues mais est bel et bien une compétence interdisciplinaire et transdisciplinaire. De ce fait, il n'est pas question de hiérarchiser les langues. Si certaines langues sont davantage valorisées dans le système éducatif, aucune langue ne doit être perçue par ses locuteurs et par ses non locuteurs comme étant mieux qu'une autre. Ainsi, aucune culture n'est mieux qu'une autre. Ce respect de l'Autre s'apprend. «C'est ce sens que l'on considérera que toute emprise plurilingue est irrépressiblement conflictuelle, plutôt que fusionnelle par nature, puisqu'elle implique toujours que l'appropriation d'un bien linguistique conspire à l'appauvrissement ou à la destruction de l'autre. »(Blanchet, Chardenet, 2011:49) Très longtemps, le fait de parler

plusieurs langues a été considéré comme négatif. Parler une «autre» langue que sa langue maternelle entraînait soit disant un retard dans l'acquisition de la langue et dans le développement de l'enfant. Si la recherche (Peal et Lambert, 1962, Cummins, 2000, Petitto et Koverman, 2004, Dell'Armi, 2015) a depuis longtemps démontré les bénéfices de mettre les enfants dès le plus jeune âge dans un bain de langue diversifié, certaines langues sont privilégiées au détriment d'autres.

Si l'on admet que toutes les langues et leurs locuteurs ne sont pas logés à la même enseigne, mais affectés de coefficients de valeurs très différenciés, qui paralysent l'expression des plus nombreux et officialisent la circulation marchande et communicante de quelques-uns(e)s, alors il faut poser que toute pratique plurilingue s'enlève nécessairement sur fond de rapport de force. (Crid, 2016)

Le «marché linguistique» de Bourdieu (1983) est toujours dans l'inconscient des parents et des élèves qui vont pour choisir une langue vivante à étudier au collège. «Souvent, les situations de bilinguisme impliquent des langues aux statuts inégaux. (majoritaire/ minoritaire, dominant/ dominé)» (Blanchet, Chardenet, 2011:49) Les élèves dont les langues et les cultures ne figurent pas dans les programmes ou ne sont pas identifiées comme langues et cultures égales à celles enseignées sont des élèves qui vont avoir des difficultés à trouver leur place, à évoluer dans notre système éducatif. Pour que la diversité des répertoires plurilingues et pluriculturels reste un levier et un atout pour les apprentissages, ils doivent tous être considérés comme étant égaux les uns avec les autres.

Les politiques et modèles éducatifs actuellement appliqués pour améliorer les résultats scolaires des apprenants issus de l'immigration et de groupes sociaux défavorisés pourraient refléter plus fidèlement les conclusions de la recherche empirique en intégrant les dispositifs permettant l'accès à des textes imprimés/l'engagement personnel en faveur de la littératie et l'affirmation de l'identité. En outre, le fait de reconnaître, d'une part, le rôle de la L1 des apprenants en tant qu'outil cognitif, et, d'autre part, leur bilinguisme comme une réussite personnelle pourrait renforcer l'efficacité des politiques éducatives visant à étayer le développement des connaissances, à activer les expériences préalables des apprenants, à affirmer leurs identités, à les sensibiliser à la langue académique et à développer leurs compétences dans celle-ci. (Cummins, 2011: p 9)

4. Pour une éducation plurilingue comme levier pour les apprentissages

L'élève est au centre de toutes les préoccupations didactiques. Quand il s'agit d'éducation plurilingue, chaque élève est considéré comme un apprenant plurilingue et pluriculturel.

L'éducation plurilingue et interculturelle est le produit d'une sorte de révolution copernicienne : on passe de l'intérêt pour la diversité des langues – nationales/officielles, de scolarisation, régionales, minoritaires, des nouveaux arrivants, étrangères.... qui peuvent se trouver en concurrence, à celui pour les locuteurs qui disposent potentiellement ou effectivement, d'un répertoire de langues où ces langues coexistent-parfois d'une façon douloureuse dans certains contextes sociaux.(Beacco et Coste, 2009: 30)

L'éducation plurilingue a émergé afin de contrer l'isolationnisme mono linguistique que vivent certains pays. Ces derniers privilégient une ou deux langues étrangères, généralement des langues qui ont, selon eux, une "valeur" sur le marché linguistique. L'éducation plurilingue valorise la diversité linguistique et culturelle des élèves en s'appuyant sur les répertoires langagiers individuels des apprenants. Le Conseil de l'Europe emploie le terme «éducation plurilingue» dans le sens d'une éducation à la diversité et la pluralité des langues/cultures et par la diversité et la pluralité des langues/cultures. Car nos élèves ont des répertoires linguistiques et culturels riches qui favorisent l'acquisition de nouvelles langues. Faire le pont entre les langues, faire le lien entre une grammaire et une autre: voilà ce que font les enseignants dans les UPE2A avec les langues de leurs élèves, des langues qui sont donc identifiées. Pourquoi ne pas faire cela en cours de langues? En cours de français? S'appuyer sur ces connaissances linguistiques et culturelles favorise l'acquisition et le développement de nouvelles compétences. S'intéresser aux langues et aux systèmes langagiers de chacune est certes un travail cognitif conséquent mais essentiel. Comment comprendre les difficultés avec la conjugaison française chez un élève espagnol si l'enseignant ne s'est pas intéressé au système linguistique espagnol? L'élève s'engagera dans une démarche réflexive sur le fonctionnement du français mais également sur sa langue maternelle. C'est un va et vient entre le français et les langues qui s'opère.

5. Faire le pont entre les langues en contact en classe : vers une approche réflexive de l'enseignement des langues

En 2005, Auger propose des activités pédagogiques autour de l'acquisition du FLS intitulées «comparons nos langues». Cette approche comparative des langues et des cultures utilise les compétences langagières des élèves ainsi que leurs expériences comme ressources pour l'acquisition d'une nouvelle langue. Outre le développement d'autres compétences langagières et culturelles dans cette nouvelle langue, cette approche évite les malentendus et les maladresses qui peuvent s'installer en cours de langues. Les élèves mettent à jour les points communs entre les langues en contact dans la classe : on les invite

à retrouver les mots transparents d'une langue à l'autre par exemple, les emprunts, les racines communes... Les alphabets sont-ils les mêmes ? Les élèves sont engagés dans une action réflexive et décentrée. Ils s'appuient sur leurs savoirs antérieurs ce qui entraînera une meilleure appropriation des langues apprises à l'école et celles apprises en dehors. Cette approche de l'enseignement des langues favorise l'intercompréhension («approches plurielles», Candelier, 2010). Au cours de son travail sur les approches plurielles, Candelier propose de valoriser l'intercompréhension entre les langues parentes. Quant à Castellotti, c'est au travers la pédagogie du détour et la décentration que ce travail cognitif peut s'effectuer. «Le simple fait de solliciter les expériences diversifiées des élèves, leurs savoir-faire et leurs savoirs, de ne pas stigmatiser leurs productions mélangées ou approximatives, de valoriser au quotidien les ressources plurilingues dont ils disposent est très important pour leur intégration sociale et scolaire.»(Castellotti et Moore, 2010: 17) Comment trouver sa place en tant qu'élève et acteur social au sein de toutes ces langues et toutes ces cultures? Valoriser les répertoires plurilingues et pluriculturels à des fins d'apprentissage engage les élèves dans une véritable communication scolaire et sont davantage sûrs, confiants lors d'échanges avec leurs pairs. Même si la compétence plurilingue et pluriculturelle est propre à chacun, elle reste dynamique et en constante évolution grâce et par les échanges et les relations avec les autres. Dans cette démarche interculturelle, chacun est expert de sa langue. L'acquisition du français se fait via une « démarche cognitive de co-construction bien visible à la fois pour les élèves et l'enseignant.»(Auger, 2004, p7) Selon un principe d'analogies et de différences, tous, élèves et enseignants comprennent davantage les erreurs commises en langue cible: « chacun arrive ainsi à comprendre pourquoi certaines erreurs émergent. (Procédés d'analogie avec les systèmes maternels par exemple)» (idem)

6. Une piste pédagogique: l'écriture de poème plurilingue

Les innovations pédagogiques en matière de plurilinguisme sont nombreuses. Ces activités ont pour objectif d'encourager l'éducation au plurilinguisme et par le plurilinguisme. Les élèves sont ainsi amenés à réfléchir sur les fonctions des langues et du langage, sur les stratégies de communication et d'apprentissage à mettre en œuvre, tout cela en apprenant à s'adapter aux contextes sociolinguistiques dans lesquels ils se trouvent. Les élèves sont invités à faire du lien: relier leurs expériences linguistiques et culturelles entre elles et avec celles de l'Autre afin de développer des usages réflexifs d'appropriation. Comment valoriser les

répertoires plurilingues et pluriculturels au travers des écritures créatives? La séquence s'est déroulée au sein de deux classes de 5ème, dans un collège du sud de la France. Le corpus est composé de 50 élèves. Aucun élève n'est identifié comme étant allophone par l'institution. Deux enseignantes, une de lettres modernes et une enseignante d'espagnol, ont mené ce travail avec nous. Il s'agissait pour nous de solliciter les répertoires plurilingues et pluriculturels des élèves, qu'ils puissent les explorer et les mettre en commun avec les autres membres de leur groupe, dans un premier temps, puis avec la classe entière dans un second temps. Avant de débiter la séquence, il était essentiel de mener une réflexion avec eux sur les langues qu'ils parlaient. Par le biais d'un questionnaire à remplir individuellement, nous avons récolté des données sur les langues parlées par les élèves des deux classes impliquées dans ce travail d'écriture: celles qui étaient leur(s) langue(s) maternelle(s), celles pour lesquelles ils se considéraient comme locuteurs, celles qu'ils apprenaient au collège ou seul et celles qu'ils souhaiteraient apprendre. Ce questionnaire avait plusieurs objectifs : non seulement leur faire prendre conscience de la composition plurielle de leur compétence plurilingue et pluriculturelle mais également d'échanger ensemble sur les langues et cultures qu'ils pouvaient avoir tous en commun. Ainsi, ils étaient invités à mener une réflexion à la fois individuelle et collective. Puis, nous leur avons proposé la rédaction de poèmes plurilingues sous la thématique: « se chercher, se construire. Le voyage et l'aventure : pourquoi aller vers l'inconnue ? » A travers la poésie, l'enseignant a choisi comme problématique : la poésie permet-elle d'évoquer l'ailleurs ? L'objectif de ce travail d'écriture est de valoriser les répertoires plurilingues et pluriculturels des élèves en proposant dans l'intitulé de la consigne, de rédiger leur poème au moins en français et en espagnol, tout en leur offrant la possibilité de s'exprimer dans d'autres langues. L'écriture de ces poèmes plurilingue se déroule en fin d'année scolaire. En effet, ces élèves sont des débutants du fait que ce soit leur première année d'espagnol. Ils avaient donc besoin de certaines connaissances linguistiques et culturelles pour avancer dans la rédaction de leurs poèmes. Ils pouvaient être deux ou trois, pour permettre le partage des connaissances et le respect de l'Autre. Après un bref retour sur le vocabulaire lié à l'écriture poétique, l'enseignant de lettres modernes a donné la consigne : « Écrivez un poème où deux personnages, français et espagnol, se racontent un voyage. » L'enseignante de lettres modernes a insisté sur le fait que ces deux personnages pouvaient, comme eux, parler d'autres langues que le français et l'espagnol.

**«Domaine 1: Les langages pour
penser et communiquer²**

Écrire

- Qu'il sache un texte pouvant aller jusqu'à 2000 à 3000 signes dans une langue globalement correcte, en cohérence avec les attendues en étude de la langue, et suffisamment riche pour lui permettre de produire un texte d'invention, intéressant et conforme à l'énoncé de l'exercice.
 - Que le texte produit soit rédigé dans une langue suffisamment maîtrisée pour que son intelligibilité ne soit pas compromise.
- Langues vivantes (étrangères et régionales)**
- Écrire et réagir à l'écrit» (pp 3-5)

Déroulement de la séance :

Séance n°1: dans le cours de français, les élèves rédigent un premier jet en mélangeant les langues. Ils rédigent les parties en espagnol en fonction des connaissances qu'ils avaient. Si l'enseignante de lettres modernes a les compétences pour corriger d'éventuels travaux en anglais, elle laisse les élèves en position d'experts quant aux langues qu'elle ne maîtrise pas. L'élève qui veut écrire quelques vers en malgache par exemple ne pourra pas être corrigé par une personne non locutrice. Tous devront se faire confiance.

Séance n°2: les élèves récupèrent les poèmes avec les commentaires laissés par l'enseignante de lettres modernes. Elle remarque que de nombreux élèves utilisent d'autres langues pour rédiger leurs poèmes. De plus, étant donné que les deux personnages fictifs se racontent une histoire, les élèves doivent faire appel à leurs connaissances culturelles. Un groupe a utilisé le japonais dans quelques un de ces vers. Pour raconter un voyage au Japon, ils devaient forcément mêler langue et culture.

Séance n°3: avec l'enseignante d'espagnol, ils traduisent les phrases qu'ils souhaitaient écrire en espagnol.

Séance n°4: les élèves améliorent leurs poèmes avec des recherches qu'ils ont menées chez eux (sur le vocabulaire notamment). Ceux qui le souhaitent ont lu leurs travaux devant la classe. Des échanges autour de toutes les langues parlées au sein de la classe ont clôturé la séance. Entre

² Document d'accompagnement pour l'évaluation des acquis du socle commun de connaissances, de compétences et de culture,
https://cache.media.eduscol.education.fr/file/College_2016/74/6/RAE_Evaluation_socle_cycle_4_643746.pdf, pp3-5, consulté le 10/10/16

étonnement et admiration, les élèves se sont davantage découverts et se sont trouvé des langues communes.

Lors d'une séance de feed back avec les élèves via un questionnaire, les élèves ont tous été ravis de participer à cette séance. Les principales difficultés rencontrées venaient du fait que les élèves étaient encore débutants en espagnol. Certains ont dévalorisé leurs compétences en espagnol. L'enseignante d'espagnol a été très satisfaite de voir que les élèves avaient commencé à traduire certains mots chez eux, de leur propre initiative. Elle a revu avec eux la partie syntaxique de leur travail. Cette activité a aussi permis de développer leurs compétences en espagnol, des compétences à ce stade de son étude, fragiles.

Bilan et prolongements

Nous avons pu observer que sur les 22 poèmes rédigés par les élèves, seuls 3 sont en français et en espagnol. Dans les autres cas, les élèves mélangent les langues. L'anglais revient très souvent mais des langues non enseignées au collège sont utilisées. Ils ont été tous enchantés de participer à cette séquence d'écriture « qui change ». Les réponses des élèves sont toutes positives et demandent à réitérer l'expérience. Ils proposent d'écrire des contes plurilingues, prochaines étapes de notre travail autour des écrits plurilingues.

Conclusion

L'éducation plurilingue a une vision holistique des langues, s'interdisant de rentrer dans un système de hiérarchisation. Elle va permettre de créer des passerelles entre les langues et renforce tous les enseignements de et en langues. Elle favorise l'harmonisation des enseignements, la conception de projets interdisciplinaires, comme c'est le cas avec les EPI (Enseignements Pratiques Interdisciplinaires) au collège. Elle développe l'esprit critique et demande aux élèves une certaine réflexivité à propos de leurs langues, de leurs usages sociaux et des enjeux sociaux qu'elles peuvent avoir. Mais l'éducation plurilingue contribue également à l'accueil d'autres ressources linguistiques et culturelles que celles présentent dans le cercle familial. Commencé dès le plus jeune âge, elle améliore l'apprentissage des langues, celles qu'ils parlent et celles qu'ils apprennent. (Cummins, 2001) La diversité des répertoires plurilingues et pluriculturels doit être valorisée pour la construction identitaire de chaque apprenant, qui est à la fois élève au sein d'un établissement scolaire et acteur au sein de la société dans laquelle il évolue.

Bibliographie

BEACCO, Jean-Claude & BYRAM, Michael (2003). « Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe : de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue », *Strasbourg : Conseil de l'Europe - Division des Politiques linguistiques*, p. 10.

BEACCO, Jean- Claude & COSTE, Daniel (2009), « Pour une éducation plurilingue en Europe» in *le Français dans le Monde*, n° 363, pp. 30-32.

BLANCHET, Philippe et CHARDENET, Patrick. (Dir.), (2011). « Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures (Approches contextualisées) », Éditions *des archives contemporaines*, Agence Universitaire de la Francophonie, Paris, Montréal, p. 49.

CASTELLOTTI, Véronique et MOORE, Danièle (2011), « Répertoires plurilingues et pluriculturels». *Babylonia : revue pour l'enseignement et l'apprentissage des langues*, Fondazione Lingue e Culture (Comano), pp.29-33

COSTE, Daniel (2001). « De plus d'une langue à d'autres encore. Penser les compétences plurilingues?», *D'une langue à d'autres: pratiques et représentations*, V. Castellotti éd., Publications de l'université de Rouen, «Dyalang», pp.191-202.

COSTE, Daniel, (2010), « Diversité des plurilinguismes et formes de l'éducation plurilingue, et interculturelle », *recherches en didactique des langues et des cultures, les cahiers de l'Acedle*, p. 6.

CUQ, Jean-Paul (Dir.) (2003). « Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde ». *Paris: ASDIFLE - CLE International*, p. 95.

CUMMINS, Jim (2011) « De l'importance des données de la recherche empirique pour les politiques éducatives en faveur des apprenants en difficultés », *Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques*, p. 9.

Sitographie :

EDUSCOL, « Compétences du socle : document d'accompagnement pour l'évaluation des acquis du socle commun de connaissances, de compétences et de culture»

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/College_2016/74/6/RAE_Evaluation_socle_cycle_4_643746.pdf_pp3-5, consulté le 10/10/2016

« *La maîtrise de la langue française: un plan d'action global*»,(2015).

<https://www.education.gouv.fr/cid92213/la-maitrise-de-la-langue-francaise-un-plan-d-action-global.html>

et

<https://eduscol.education.fr/pid34140/francais.html>, consulté le 15/05/18

AUGER, Nathalie (2004), « Comparons nos langues » Démarche d'apprentissage du français auprès d'Enfants Nouvellement Arrivés (ENA), http://asl.univ-montp3.fr/masterFLE/n.auer/Livret_Comparons.pdf, p7, consulté le 15/04/2017, p7.

CASTELLOTTI, Véronique et MOORE, Danièle (2010). « Valoriser, mobiliser et développer les répertoires plurilingues et pluriculturels pour une meilleure intégration scolaire », https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/4-ValoriserCastellottiMoore_FR.pdf, p17, consulté le 18/11/17

[COSTE, Daniel \(2009\). « Compétence plurilingue et pluriculturelles », <https://rm.coe.int/168069d29c>, consulté le 15/04/17](#)

CRID, Focus (2016). « Bi/plurilinguisme et enseignement bilingue quels enjeux ? »? <http://www.ciep.fr/sites/default/files/atoms/files/focus-bi-plurilinguisme-enseignement-bilingue.pdf>, consulté le 10/10/17