

PLURIFORM

Approches plurielles dans la formation et l'enseignement dans les établissements d'enseignement supérieur (50081VD2024-SHS)

Plurale Ansätze im Fremdsprachenunterricht: Ausbildung und Lehre an Hochschulen (WTZ FR 04/2024)

RAPPORT SCIENTIFIQUE ET FINANCIER Mars 2026

Christian OLLIVIER
Margareta STRASSER
Theresa BOGENSPERGER
Thierry GAILLAT
Christoph HÜLSMANN
Lena KRATOCHWILL
Julia REITMEIER
Chiara SEIDL
Logambal SOUPRAYEN-CAVERY
Eva VETTER

Résumé du projet Pluriform (50081VD2024-SHS ; WTZ FR 04/2024)

Le projet met en lumière l'importance du plurilinguisme dans l'enseignement secondaire et supérieur en Autriche et en France à l'aide de données quantitatives et qualitatives. Les données quantitatives ont été recueillies dans le cadre d'une enquête internationale initiée par le projet PEP et analysées pour les enseignants participants de France et d'Autriche. Les informations relatives à l'ancrage du plurilinguisme dans les établissements d'enseignement supérieur ont été complétées par des entretiens avec les responsables de centres de langues. L'importance du plurilinguisme dans la formation des enseignants a été étudiée à travers l'analyse des curricula et la réalisation d'entretiens avec des didacticiens des deux pays, qui ont ensuite fait l'objet d'une analyse thématique du contenu.

En France, le multilinguisme semble bien ancré au niveau institutionnel dans le domaine de l'enseignement du français langue étrangère (FLE) : les objectifs, les méthodes d'enseignement-apprentissage ainsi que l'évaluation sont cohérents sur le plan didactique, et des coopérations (notamment interuniversitaires ou artistiques) viennent compléter l'offre ; les étudiants réagissent majoritairement de manière positive. Cependant les coupes budgétaires et les coopérations intra-institutionnelles (par exemple avec les centres de langues) représentent des défis. Dans les curricula autrichiens, le plurilinguisme est clairement ancré en tant que ressource. Les textes officiels évoquent également des liens avec la recherche et les politiques linguistiques et l'inclusion et la diversité sont mises en avant, mais souvent de manière fragmentaire. Dans les centres de langues, le plurilinguisme occupe une place importante, mais il est rarement ancré de manière systématique dans la conception des cours ; il est surtout présent dans des formats facilement accessibles, tels que les tandems et les cafés des langues, appréciés des étudiants. Parallèlement, le manque de ressources, la priorité accordée à l'anglais en tant que langue scientifique et les débats sur l'IA freinent le développement du plurilinguisme. Les enseignants du secondaire et supérieur qui ont répondu à l'enquête en ligne considèrent le plurilinguisme en classe comme une ressource précieuse et indiquent qu'ils utilisent régulièrement plusieurs langues en cours pour favoriser la compétence plurilingue et encourager la participation. L'accent est mis sur les comparaisons linguistiques, tandis que les activités plurilingues explicitement planifiées et l'évaluation plurilingue des compétences restent plus rares. Parallèlement, il existe un besoin important en termes de soutien institutionnel, de formation continue et de temps.

Dans l'ensemble, le tableau qui se dégage est positif, mais hétérogène : le plurilinguisme est apprécié et encouragé, mais il manque souvent les structures, les ressources et une mise en œuvre systématique qui permettrait d'exploiter pleinement ce potentiel à l'échelle nationale.

Table des matières

1	INTRODUCTION	5
2	PLURILINGUISME : REPRÉSENTATIONS ET PRATIQUES RAPPORTÉES	6
2.1	Recueil de données et méthodologie	6
2.2	Données démographiques	7
2.3	Opinions en matière de politique linguistique européenne	8
2.4	Le plurilinguisme dans l'enseignement	11
2.5	Pratiques signalées	12
2.6	Conclusion	16
2.7	Recommandations	16
2.8	Annexes – Liens vers les versions du questionnaire	17
3	ANALYSE DES CURRICULA DE FORMATION DES ENSEIGNANTS	18
3.1	Formation des enseignants de langues pour les masters FLE en France	18
3.1.1	Introduction	18
3.1.2	Méthodologie	18
3.1.3	Résultats de l'analyse des fiches RNCP et des intitulés de parcours	19
3.1.4	Résultats de l'analyse des descriptifs de cours	20
3.1.5	Principaux résultats	28
3.2	Formation des enseignants de langues en Autriche	29
3.2.1	Méthodologie (rappel)	29
3.2.2	Dimension didactique	30
3.2.3	Recherche	31
3.2.4	Politique linguistique et contexte sociolinguistique	32
3.2.5	Inclusion et diversité	33
3.2.6	Réforme de la formation des enseignants 2024	34
3.2.7	Principaux résultats	35
4	ANALYSE DES ENTRETIENS	36
4.1	Méthodologie	36
4.2	Analyse des entretiens des enseignants-chercheurs	37
4.2.1	Profils langagiers des E-C	37
4.2.2	Place du plurilinguisme dans leurs universités et leurs départements	38
4.2.3	Le plurilinguisme dans les cours	39
4.2.4	Autres aspects en lien avec le plurilinguisme dans les formations	42
4.2.5	Réception par les étudiants	43
4.2.6	Freins/Défis	44

4.2.7	Perspectives	44
4.3	Analyse des entretiens des directions de Centres de langues	45
4.3.1	Profil des personnes interviewées.....	45
4.3.2	Politique linguistique de universités.....	45
4.3.3	Structure et fonction des centres de langues	45
4.3.4	Offre de formation des centres de langues	46
4.3.5	Coopérations.....	46
4.3.6	Le plurilinguisme dans les centres de langues	46
4.3.7	Evaluation	48
4.3.8	Défis et perspectives	48
4.4	En résumé.....	48
5	RECOMMANDATIONS.....	49
5.1	Recommandations communes concernant les centres de langues	49
5.2	Recommandations pour la formation des enseignants de FLE en France.....	49
5.3	Recommandations pour la formation des enseignants de langues en Autriche	49
	BIBLIOGRAPHIE	51
	INDEX DES FIGURES.....	54
6	BILAN FINANCIER FRANCE (CAMPUS FRANCE)	55
6.1	Année 2024	55
6.2	Année 2025	55

1 Introduction

Le présent projet bilatéral s'inscrit, du côté français, dans le cadre d'un partenariat Hubert Curien (50081VD2024-SHS) et, du côté autrichien, d'un financement du WTZ (WTZ FR 04/2024). Il a été mené en coopération par trois équipes appartenant à deux universités autrichiennes (Salzburg et Vienne) et une université française (La Réunion).

Le projet s'inscrit dans le domaine du plurilinguisme et de l'éducation plurilingue, domaine développé autant dans la recherche en didactique des langues qu'au niveau des politiques linguistiques éducatives en Europe. En recherche, des travaux sont conduits depuis plus de 30 ans sur les approches plurielles (Candelier et al., 2012), qu'il s'agisse d'intercompréhension (Degache & Garbarino, 2017; Hülsmann et al., 2020; Ollivier & Strasser, 2013), de didactique intégrée (Candelier et al., 2023), d'Éveil aux langues (Candelier, 2003a, 2003b) ou de l'approche interculturelle (Abdallah-Preteceille, 2011; Byram, 2003; Dervin, 2010). Au cours des dernières années, de nouvelles approches ont émergé, notamment celle du translanguaging dans sa version radicale (García et al., 2021; García & Li Wei, 2014) ou pédagogique (Cenoz & Gorter, 2021). Au niveau politique en Europe, la publication du Cadre européen de référence pour les langues (Conseil de l'Europe, 2001) et de son Volume complémentaire (Conseil de l'Europe, 2021) témoignent de la volonté de mettre le plurilinguisme au cœur de l'enseignement-apprentissage des langues. Divers guides (Beacco et al., 2007, 2016) et recommandations du Conseil de l'Europe (Conseil de l'Europe, Comité des Ministres, 2022) et de l'Union européenne (Conseil de l'Union européenne, 2018) confirment cette volonté politique.

Mené en synergie avec un partenariat de l'enseignement supérieur du programme Erasmus+ (projet PEP), le présent projet avait pour objectif une meilleure connaissance de la place de l'éducation au plurilinguisme dans les formations des futurs enseignants de langues et une meilleure connaissance des pratiques plurilingues dans l'enseignement des langues en milieu universitaire.

Pour parvenir à atteindre les objectifs, les actions suivantes ont été menées : construction et diffusion d'une enquête internationale construite en synergie avec le projet PEP et analyse statistique des réponses des enseignants de langues autrichiens et français ; analyse des curricula de formation et entretiens avec des didacticiens du plurilinguisme intervenant dans la formation initiale des futurs enseignants dans les deux pays - le choix s'est porté sur les Masters FLE en France et sur les Masters des métiers de l'enseignement des langues en Autriche pour disposer de deux contextes différents ; entretiens avec la direction de centres de langues dans les universités françaises et autrichiennes afin de mieux cerner l'offre de formation en matière de plurilinguisme et ses fondements, mais également de comprendre les politiques linguistiques mises en œuvre.

Le projet a été mené en grande partie à distance et a été ponctuée par diverses rencontres de travail en présentiel en Autriche (mars, juin, novembre, décembre 2024, mars, juillet et décembre 2025) et à La Réunion (août 2025) et des réunions en visioconférence qui ont permis de mener le projet à son terme et de réaliser les actions prévues.

Le présent rapport présente les résultats de cette recherche menée en 2024 et 2025.

2 Plurilinguisme : représentations et pratiques rapportées

2.1 Recueil de données et méthodologie

Dans ce rapport, nous présentons une synthèse de l'analyse des représentations et des pratiques des enseignants de langues en France, en Autriche et dans d'autres pays concernant le plurilinguisme dans le système éducatif. Nous nous appuyons pour cela sur le corpus de données collectées dans le cadre du projet PEP (Promouvoir l'éducation plurilingue / Promoting plurilingual education, Erasmus+, 2023-1-FR01-KA220-HED-000160820) (Cortés Velásquez et al., 2025). L'enquête internationale du projet PEP visait à approfondir la compréhension des représentations et des pratiques des enseignants de langues dans l'enseignement secondaire et supérieur en matière de multilinguisme/plurilinguisme dans le système éducatif. Plus précisément, l'étude poursuivait les objectifs suivants :

1. collecte et analyse de données sur les représentations des enseignants de langues et des futurs enseignants de langues concernant la politique linguistique de l'UE / du Conseil de l'Europe et le multilinguisme/plurilinguisme dans le système éducatif ;
2. collecte et analyse de données sur les pratiques rapportées dans le contexte de l'éducation plurilingue.

Le questionnaire conçu à cet effet était divisé en quatre sections thématiques :

- (a) représentations relatives à la politique linguistique européenne,
- (b) attitudes à l'égard du multilinguisme/plurilinguisme dans le système éducatif,
- (c) pratiques plurilingues personnelles dans l'enseignement,
- (d) données démographiques.

L'enquête comprenait essentiellement des questions fermées telles que des choix multiples, des échelles de Likert et des questions de classement. Les questions ouvertes n'ont été utilisées que de manière sporadique afin de préciser des choix supplémentaires ou d'autres options. Sur le plan méthodologique, une approche descendante a été choisie, ce qui est courant dans la recherche sur les attitudes et les représentations (Hansen & Świdarska, 2024). Les questions fermées étaient construites sur des affirmations théoriques issues de la recherche documentaire, de sorte que les participants pouvaient choisir parmi des options de réponse prédéfinies.

Deux pré-tests ont été réalisés afin de garantir la qualité de l'enquête : après l'élaboration des questions en français et en anglais, le pré-test 1 a été réalisé afin de vérifier la compréhensibilité et la terminologie employée. Chaque équipe partenaire a contacté au moins deux personnes du groupe cible qui ont alors partagé leur avis. Le questionnaire a été adapté sur la base des commentaires reçus et traduit dans diverses langues (italien, grec, allemand, portugais, espagnol). Le pré-test 2 a ensuite été réalisé à l'aide d'un protocole « Think-Aloud » (Ericsson, 2003 ; Knorr & Schramm, 2012). Les participants ont ainsi verbalisé leurs pensées pendant qu'ils répondaient au questionnaire. Pour ce test, au moins deux enseignants par établissement ont été impliqués. Il s'agissait de personnes qui n'avaient pas participé au premier test préliminaire, mais qui correspondaient au profil du groupe cible. Sur la base de ces commentaires, le questionnaire a été révisé une nouvelle fois et finalisé.

La collecte des données s'est déroulée en ligne via la plateforme *LimeSurvey* entre le 28 mai et le 7 juillet 2024. Le questionnaire a été diffusé par voie électronique, par e-mail et via des

plateformes de réseaux sociaux professionnels, à l'aide de listes de diffusion et de liens vers des réseaux, organisations, institutions et enseignants pertinents. L'échantillonnage a été effectué à l'aide de méthodes aléatoires et boule de neige, sans vouloir prétendre à une significativité statistique transnationale. En s'adressant à plusieurs réseaux de professionnels et de chercheurs dans différents contextes nationaux, l'objectif était de toucher un public aussi large que possible.

Au total, 800 questionnaires dûment remplis ont été remplis par des enseignants de langues en activité ou en formation issus de 50 pays. L'analyse des données a été effectuée de manière descriptive à l'aide du logiciel SPSS (version 29.0.2.0). Afin d'évaluer les aspects spécifiques à chaque pays, les données ont été réparties en trois groupes : l'Autriche (ci-après AT) avec 111 questionnaires dûment remplis, la France (FR ; 155 questionnaires dûment remplis) et les autres pays (ci-après dénommés « reste » ; 534 questionnaires dûment remplis). Les réponses ouvertes ont été évaluées à l'aide d'une analyse thématique du contenu (Kuckartz & Rädiker, 2022).

2.2 Données démographiques

Les données démographiques ont été recueillies dans la dernière partie du questionnaire (Q19-Q31). Cette partie comprenait des questions sur l'âge, la formation et l'activité professionnelle. Le profil des personnes interrogées diffère parfois considérablement entre la France et l'Autriche, même si par exemple en ce qui concerne les institutions dans lesquelles elles travaillent, la proportion de professeurs de langues dans l'enseignement secondaire supérieur est à peu près la même dans les deux pays. Des différences plus marquées apparaissent par contre chez ceux qui travaillent (également) dans l'enseignement supérieur (plusieurs réponses étaient possibles) : en Autriche, 69,8 % des personnes interrogées travaillent dans des universités et 9,4 % dans d'autres établissements d'enseignement supérieur, contre respectivement 35,1 % et 19,8 % en France (cf. Figure 1 : profil des enseignants : établissement).

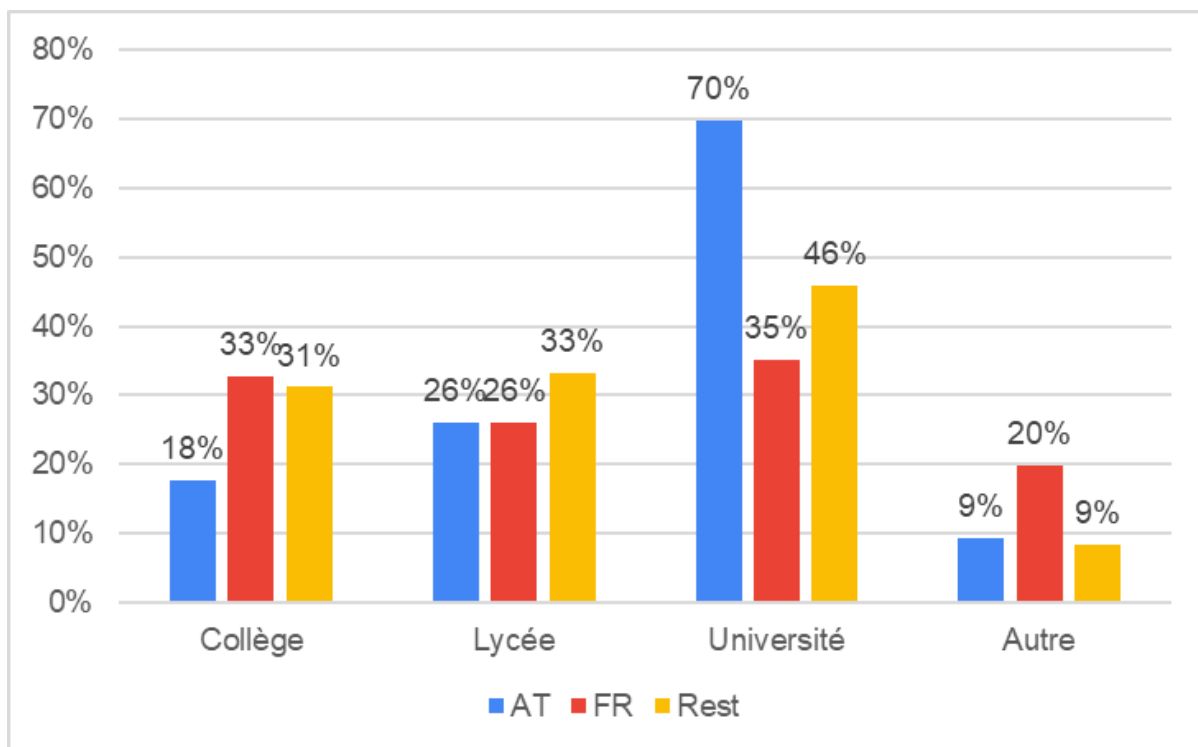


Figure 1 - Profil des enseignants : établissement

En Autriche, 60,9 % des personnes participantes ont plus de dix ans d'expérience dans l'enseignement, contre 80 % en France. 17,9 % des personnes interrogées en Autriche sont encore en formation, contre seulement 6,4 % en France. Des différences apparaissent également en ce qui concerne l'environnement de travail : en Autriche, une plus grande proportion travaille en milieu urbain (92,6 % contre 84,9 % en France).

Pour ce qui est des formations continues et complémentaires suivies, l'Autriche indique globalement un nombre nettement plus élevé de formations suivies qu'en France (notamment dans le domaine CLIL avec 36,3 % en Autriche contre 5,7 % en France), à quelques exceptions près : pour les formations continues dans la matière enseignée et dans le domaine de la didactique intégrée des langues, les proportions sont à peu près identiques, tandis que dans le domaine de l'éveil aux langues, la proportion en France (20,7 %) est nettement supérieure à celle observée en Autriche (7,8 %).

Dans les deux pays, ce sont principalement des femmes qui ont répondu au questionnaire, leur proportion étant plus élevée en Autriche (85,0 %) qu'en France (77,8 %). L'âge des enseignants est, quant à lui, comparable : la médiane est de 46 ans en Autriche et de 47,5 ans en France. Dans l'ensemble, le profil des enseignants est donc assez différent dans les deux pays, ce qui peut limiter la comparabilité des données.

2.3 Opinions en matière de politique linguistique européenne

La première partie du questionnaire (Q1-Q4) visait à recueillir les opinions des enseignants (en formation) sur la politique linguistique européenne à l'aide de trois questions. Il s'agissait d'évaluer des affirmations courantes telles que l'objectif souvent cité de Barcelone, selon

lequel les citoyens européens devraient apprendre au moins deux langues en plus de leur langue maternelle, ainsi que des affirmations sur les avantages du multilinguisme tirées de documents clés de la politique linguistique du Conseil de l'Europe / de l'UE de 2008 à 2023.

Tant en Autriche (AT) qu'en France (FR), on constate un soutien clair à la politique linguistique de l'Union européenne et du Conseil de l'Europe pour ce qui est du nombre de langues à apprendre. Dans ces deux pays, une nette majorité estime que les citoyens européens devraient apprendre au moins deux langues additionnelles (AT : 60,9 %, FR : 64,9 %). Cependant, environ un tiers des personnes interrogées estiment qu'il faudrait apprendre au moins une langue additionnelle (AT : 33,6 %, FR : 31,2 %).

Le champ réservé aux commentaires sur cette question a suscité une forte participation, avec de nombreux commentaires. L'accent a été mis sur les avantages du plurilinguisme (AT : 7 ; FR : 4 mentions). Les avantages personnels et sociaux ont été soulignés, notamment une meilleure compréhension mutuelle, une participation accrue et l'acquisition de nouvelles perspectives.

Dans le même temps, plusieurs participants ont souligné qu'il ne devrait pas y avoir d'obligation d'apprendre des langues (AT : 6 ; FR : 5 mentions). Le multilinguisme/plurilinguisme déjà présent dans la vie quotidienne est également important et doit être pris en compte (AT : 3 ; FR : 1 mention). Il est avant tout essentiel de créer des offres adaptées (AT : 4 ; FR : 2 mentions).

Certains participants ont souligné qu'une langue additionnelle pouvait être considérée comme suffisante (AT : 5 ; FR : 1). Ils ont notamment justifié cette opinion en indiquant que beaucoup de personnes avaient des difficultés à apprendre d'autres langues et qu'il fallait avoir des attentes réalistes. Parmi les langues concrètes citées, l'anglais a été le plus souvent mentionné comme lingua franca (AT : 3 ; FR : 1). Un commentaire français a toutefois souligné de manière critique que d'autres langues courantes devraient également jouer un rôle.

Il existe une grande convergence en Autriche et en France (cf. Figure 2 : Quelles langues additionnelles ?) sur le fait que les langues additionnelles à apprendre devraient être deux langues supplémentaires au choix : 70,9 % des personnes interrogées en Autriche et 72,0 % en France se prononcent en faveur d'un libre choix des langues additionnelles, un chiffre nettement supérieur à celui des autres pays (60,8 %).

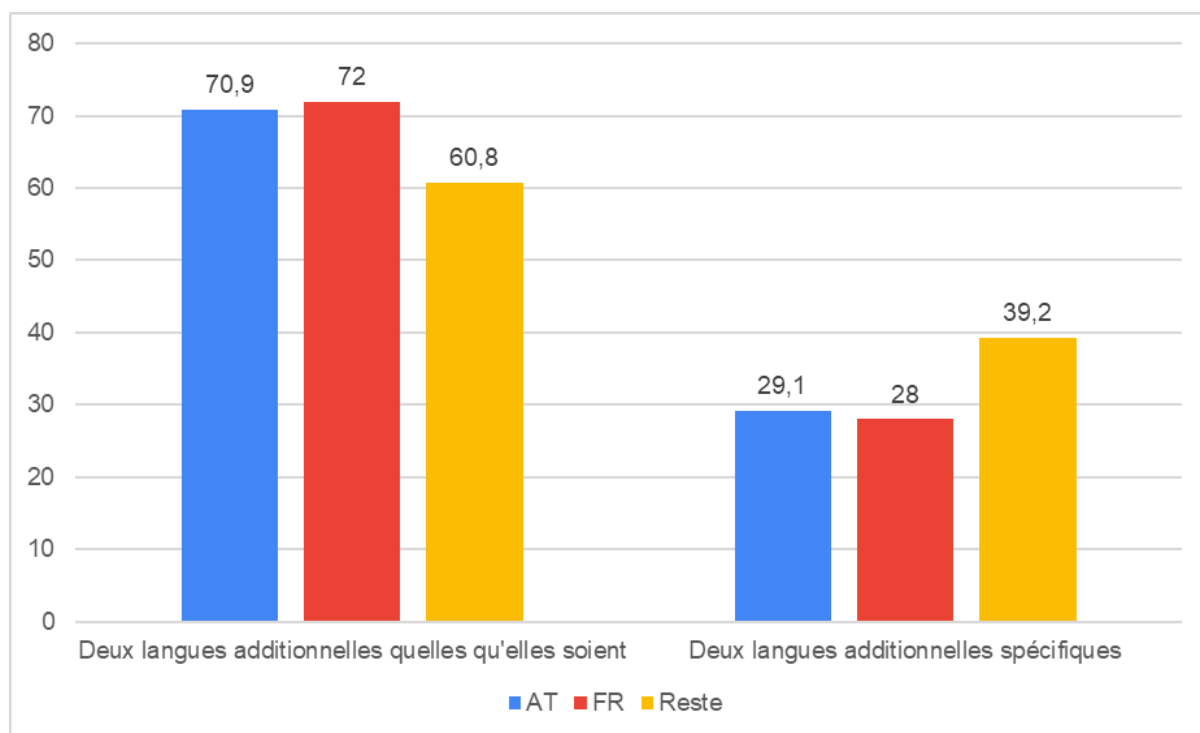


Figure 2 - Quelles langues additionnelles ?

Les participants qui ont choisi l'option « deux langues additionnelles spécifiques » ont eu la possibilité d'indiquer ces langues supplémentaires (question Q2a). Les participants pouvaient choisir et classer deux options parmi les réponses proposées : une *lingua franca*, (décrite comme « une langue tierce utilisée pour communiquer par des personnes qui parlent des langues différentes »), une langue d'un pays voisin, une langue adoptive (décrite comme « une langue que la personne choisit librement et qui est différente de sa propre langue et de la langue que la personne utilise pour la communication internationale... ») ou une autre langue additionnelle. Pour l'évaluation, ces réponses ont été converties en points (la première option choisie a été multipliée par 2, la deuxième option par 1). Cela a permis d'établir un ordre de priorité parmi les langues choisies. Afin de pouvoir comparer les différents pays, les valeurs obtenues ont ensuite été pondérées en conséquence. La *lingua franca* a obtenu de loin la valeur la plus élevée, suivie de la langue d'un pays voisin et de la langue adoptive, la préférence pour une *lingua franca* étant nettement plus marquée en Autriche (209,38) qu'en France (166,67) et dans les autres pays (187,69). Les commentaires à ce sujet (question Q2b) soulignent l'importance de l'anglais comme *lingua franca* (AT : 1 ; FR : 1 mention).

Quelles sont les raisons qui poussent les enseignants à travailler avec leurs élèves dans le domaine du plurilinguisme (Q4) ?

Il leur était proposé d'évaluer ces aspects à l'aide d'affirmations prédéfinies tirées de divers documents sur la politique linguistique du Conseil de l'Europe et de l'UE publiés entre 2008 et 2023. Dans l'ensemble, les avantages du plurilinguisme sont tous très bien notés. L'aspect de la compétitivité économique de l'UE obtient les résultats les plus faibles dans les deux pays, en particulier en France (moyenne M = 2,8 sur une échelle de 1 = « pas important du tout » à 4 = « très important »). Tous les autres avantages énumérés ont obtenu des moyennes supérieures à 3 et sont donc majoritairement considérés comme très importants ou importants (cf. Figure 3 : avantages du multilinguisme).

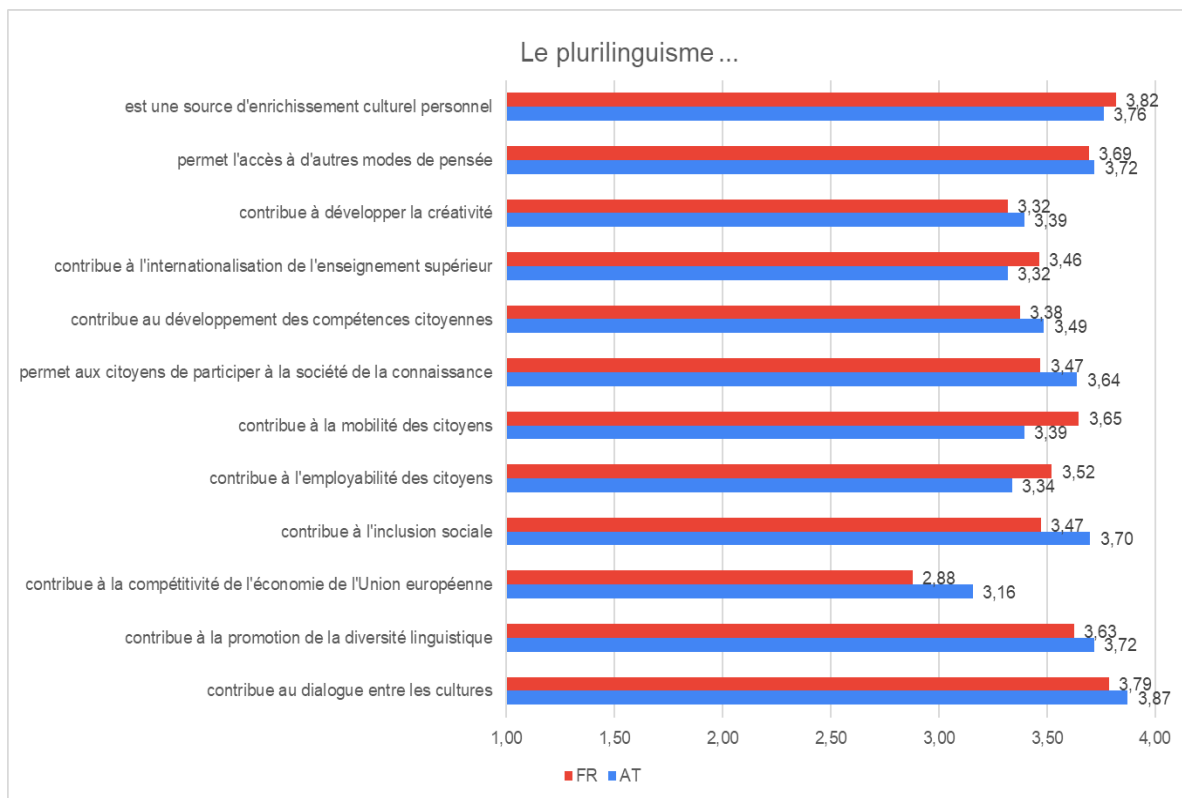


Figure 3 - Avantages du plurilinguisme

2.4 Le plurilinguisme dans l'enseignement

Au total, quatre questions ont permis de recueillir les représentations des enseignants sur le plurilinguisme dans l'enseignement. Dans un premier temps, les personnes interrogées devaient choisir parmi 11 affirmations sur le thème « Le plurilinguisme dans l'enseignement signifie... » les trois affirmations qui leur semblaient les plus importantes et les classer par ordre de pertinence. Elles devaient ensuite choisir parmi ces mêmes 11 affirmations, les trois qui leur semblaient les moins pertinentes et les classer par ordre d'importance décroissante, en commençant par l'affirmation la moins importante. Les éléments proposés comprenaient des affirmations courantes tirées de la littérature (« Le plurilinguisme dans l'éducation implique de : ...devenir pleinement compétent (niveaux C1-C2) dans deux langues ou plus » / « ...enseigner/apprendre plusieurs langues dans des contextes éducatifs » ou « ... utiliser toutes les ressources linguistiques et culturelles disponibles pour répondre aux besoins de communication »). Pour l'évaluation, les affirmations les mieux classées ont été multipliées par le facteur 3, les affirmations classées en deuxième position par le facteur 2 et celles classées en troisième position par le facteur 1. Une procédure analogue a été choisie pour les affirmations jugées les moins importantes, c'est-à-dire que les affirmations ont été multipliées par les facteurs -3, -2 et -1 selon leur classement. De cette manière, une valeur a pu être déterminée pour chaque affirmation.

C'est surtout parmi les affirmations jugées les moins importantes qu'un certain consensus se dégage : parmi les enseignants interrogés en Autriche et en France, trois affirmations sont clairement rejetées, à savoir : « devenir pleinement compétent (niveaux C1-C2) dans deux langues ou plus » ; « promouvoir l'utilisation d'une langue commune à l'école pour améliorer

l'apprentissage des langues » ; « tenir compte des différents contextes linguistiques et culturels au moment de l'évaluation des apprenants ».

Les deux affirmations les plus plébiscitées dans les deux pays sont : « Le plurilinguisme dans l'éducation implique d'[...] encourager et tirer profit de la diversité linguistique » (FR : 1re place, $W^1 = 123,87$; AT : 2e place, $V = 107,21$) et « utiliser toutes les ressources linguistiques et culturelles disponibles pour répondre aux besoins de communication » (AT : 1re place ; $V = 131,53$; FR : 2e place, $V = 101,94$). Parmi les enseignants français interrogés, le plurilinguisme institutionnel semble jouer un rôle plus important, puisque les affirmations « communiquer dans deux langues ou plus pour améliorer les performances d'apprentissage » ($V = 75,48$) et « enseigner/apprendre plusieurs langues dans des contextes éducatifs » ($V = 65,16$) occupent respectivement la 3e et la 4e place. En Autriche, en revanche, les affirmations « garantir le droit des étudiants plurilingues à conserver et approfondir leurs langues maternelles (L1) » ($V = 81,98$) et « remettre en question les stéréotypes et les préjugés envers les langues et dialectes minorés » ($V = 53,15$) occupent respectivement la 3e et la 4e place. Dans les deux pays, l'énoncé « devenir pleinement compétent (niveaux C1-C2) dans deux langues ou plus » est considéré comme le moins important (AT : $V = -155,86$; FR : $V = -156,13$), suivie par « développer la maîtrise de l'anglais pour assurer la communication interculturelle » (AT : $V = -83,78$; FR : $V = -122,26$).

Comment les enseignants peuvent-ils contribuer à promouvoir le multilinguisme ?

Pour répondre à cette question (Q8), 12 affirmations étaient proposées aux répondants sur le thème « Afin de promouvoir le plurilinguisme dans l'éducation, les enseignants devraient... », parmi lesquelles figuraient des affirmations telles que « connaître les langues des apprenants », « encourager les apprenants à s'appuyer sur leurs répertoires linguistiques en tant que ressources », « encourager les apprenants à utiliser leur langue maternelle, mais uniquement en dehors de la classe » ou « se concentrer sur une langue à la fois ».

Ici aussi, les résultats sont similaires entre les deux pays pour ce qui est des deux réponses les plus choisies : « encourager les apprenants à utiliser leur répertoire linguistique comme une ressource » (AT : $V = 194,59$, FR : $V = 121,94$) et « avoir une attitude positive envers la diversité linguistique et culturelle » (AT : $V = 134,23$; FR : $V = 109,68$). Dans les deux pays, l'énoncé « se concentrer sur une langue à la fois » suscite un rejet massif : il occupe la première place parmi les énoncés jugés les moins importants par les enseignants interrogés en FR ($V = -145,16$), suivi de « n'utiliser qu'une seule langue commune afin d'assurer la compréhension mutuelle » ($V = -98,06$). En Autriche, cette affirmation occupe la deuxième place parmi les éléments jugés les moins importants ($V = -20,72$) ; les enseignants autrichiens classent comme la moins importante l'affirmation « encourager les apprenants à utiliser leur langue maternelle, mais uniquement en dehors de la classe » ($V = -158,56$).

2.5 Pratiques signalées

Les pratiques des enseignants ont été évaluées à l'aide de dix questions. Les aspects tels que

¹ V représente ici et dans la suite du texte la valeur obtenue après pondération.

le plurilinguisme des groupes d'apprenants et les langues utilisées en classe ont été pris en compte. Les enseignants devaient également indiquer quelles pratiques plurilingues ils utilisaient en classe et à quelles fins. D'autres questions portaient sur l'évaluation des performances et les besoins des enseignants.

Les enseignants français et autrichiens indiquent que leurs groupes d'apprenants sont majoritairement ou entièrement plurilingues (Q10) : pour 78,7 % des enseignants autrichiens, leurs apprenants sont majoritairement plurilingues en Autriche, contre 68,5 % en France. On constate ici un écart notable par rapport aux données fournies par les enseignants des autres pays (reste), où seulement 49,7 % des enseignants indiquent que leurs apprenants sont majoritairement ou exclusivement plurilingues.

Comme on pouvait s'y attendre, la présence de la langue cible domine dans l'enseignement (Q11), suivie de la langue de scolarisation ou d'enseignement. Les autres langues sont rarement ou occasionnellement utilisées, les valeurs moyennes pour l'utilisation d'une lingua franca, de la L1 des apprenants et de langues de la même famille linguistique que celle enseignée se situant à un niveau similaire. La figure 4 : Langues utilisées en classe montre les valeurs moyennes des réponses sur une échelle de 1 = « jamais » à 5 = « toujours ». Dans l'ensemble, il n'y a pas de grandes différences entre les pays étudiés ; tout au plus, l'utilisation d'une lingua franca semble avoir une plus grande importance dans l'enseignement autrichien qu'en France (AT : $M^2 = 2,96$; N = 77 ; FR : M = 2,7 ; N = 101), tandis que la L1 des apprenants (AT : M = 2,7 ; N = 75 ; FR : M = 2,94 ; N = 106) ou la L1 des enseignants interrogés en France (AT : M = 2,56 ; N = 63 ; FR : M = 2,84 ; N = 44) est, selon les déclarations de répondants, utilisée un peu plus souvent.

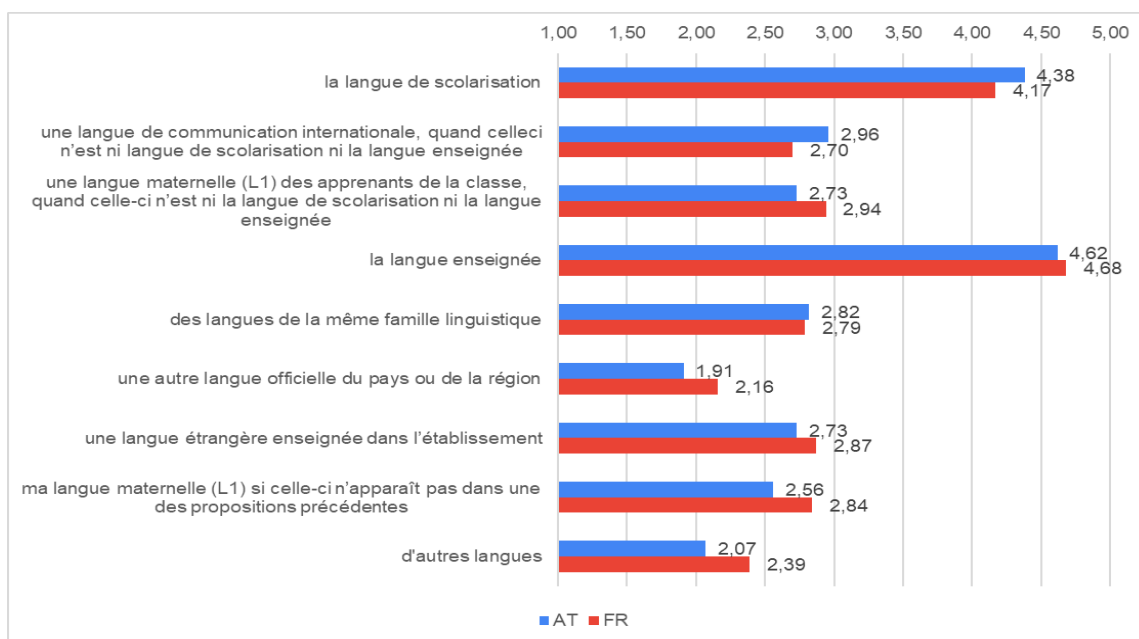


Figure 4 - Langues utilisées dans l'enseignement

² N indique le nombre d'occurrences et M la valeur moyenne.

L'étape suivante (Q12) consistait à déterminer à quelles fins l'ensemble des langues à disposition étaient utilisées.

À cette fin, une question sous forme de tableau a été posée afin de déterminer les raisons de l'utilisation de ces langues. Au total, 11 éléments ont pu être associés aux objectifs, tels que « pour augmenter l'implication émotionnelle des apprenants », « pour faciliter la participation de tous les apprenants de différentes langues dans les activités de la classe ». Plusieurs réponses étaient possibles. La langue de scolarisation/d'enseignement, une langue véhiculaire internationale, la L1 des apprenants et la langue cible ont été particulièrement souvent citées et sont associées à de multiples fonctions : la langue de scolarisation/d'enseignement est très souvent utilisée pour faciliter la compréhension, la communication, l'accès à des contenus interculturels ou spécialisés. À ces fins, elle est considérée comme plus importante que la langue cible. Les divergences entre les deux pays (AT et FR) apparaissent principalement dans la fonction attribuée à l'utilisation d'une langue véhiculaire internationale : celle-ci est nettement plus souvent citée en AT qu'en FR pour les fins énumérées, et aussi plus souvent que dans les autres pays. La fonction de facilitation de la compréhension est particulièrement valorisée en Autriche (64,9 % contre 32,3 % en France et 47,3 % dans les autres pays). La L1 des apprenants est également très souvent mentionnée, notamment pour renforcer l'identité linguistique et culturelle (AT : 67,3 %, FR : 68,1 %) et l'implication émotionnelle des apprenants (AT : 56,5 %, FR : 68,3 %). La L1 des apprenants est également souvent utilisée pour réfléchir sur la langue (AT : 53,2 %, FR : 54,9 %) et pour l'apprentissage plurilingue du vocabulaire (AT : 51,0 %, FR : 50,7 %). Dans les deux pays, la L1 des apprenants n'a donc pas seulement une fonction émotionnelle et sociale, mais aussi une fonction cognitive et métalinguistique. Les autres langues (langues de la même famille linguistique que la langue cible, autres langues officielles du pays/de la région ou autres langues) sont nettement moins souvent citées, avec une différence notable : les langues de la même famille sont relativement souvent citées pour l'apprentissage plurilingue du vocabulaire (en particulier en Autriche avec 47,7 % contre 33,5 % en France) et pour la réflexion sur les langues (Autriche : 35,1 %, France : 34,5 %).

Dans le cadre de l'enquête sur l'utilisation d'activités et de stratégies plurilingues (Q13), on constate une nette prédominance des méthodes comparatives en Autriche. Les enseignants indiquent qu'ils ont tendance à comparer régulièrement des mots dans différentes langues et des structures grammaticales, et parfois à comparer régulièrement des caractéristiques phonologiques. En France, on cite globalement davantage de pratiques utilisées au moins occasionnellement, voire régulièrement : les consignes orales dans différentes langues dominent, suivies par la comparaison ciblée de mots et les reformulations dans d'autres langues. L'initiative d'utiliser plusieurs langues (Q14) vient de manière assez concordante tant des apprenants que des enseignants (AT : 86 %, FR : 88,4 %). Elle est assez équilibrée entre spontanée et planifiée (Q15) (AT : 50,5 %, FR : 39,7 %) ou entièrement ou principalement spontanée (AT : 46,8 %, FR : 49,3 %). Les initiatives principalement ou entièrement planifiées sont une exception absolue (AT : 2,7 %, FR : 10,9 %).

Dans l'évaluation des compétences des apprenants (Q16), les pratiques plurilingues sont peu prises en compte en AT et en FR, mais elles ont tendance à être plus fréquentes en AT qu'en FR. Pour cette question, quatre affirmations étaient proposées au choix ; la fréquence pouvait être indiquée avec des valeurs comprises entre 1 = « jamais » et 4 = « à chaque évaluation ». Le recours à plusieurs langues est le plus fréquent en cas de difficultés de compréhension : lorsque les instructions n'ont pas été comprises (AT : N = 81, M = 2,25 ; FR : N = 125, M =

2,20) ou, de manière générale, pour fournir des explications supplémentaires (AT : N = 82, M = 2,22 ; FR : N = 125, M = 2,01). L'utilisation de plusieurs langues est peu fréquente pour répondre à des questions écrites ou orales : ici, les moyennes sont inférieures à 2 dans les deux pays. Il est frappant de constater que dans les autres pays, la valeur est plus élevée : tant en cas de difficultés de compréhension que lors de l'utilisation de plusieurs langues lors d'examens écrits ou oraux, le plurilinguisme est plus souvent pris en compte (cf. Figure 5 : pratiques plurilingues et évaluation des compétences).

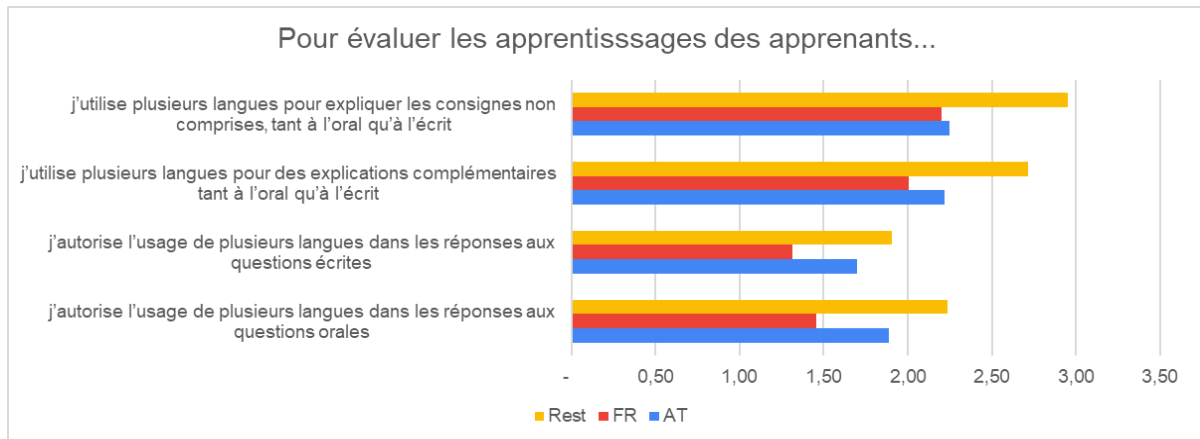


Figure 5 - Pratiques plurilingues et évaluation des compétences

Les ressources plurilingues utilisées dans l'enseignement présentent également un intérêt. À la question Q17, les enseignants interrogés pouvaient choisir parmi une série de réponses prédéfinies et indiquer leur fréquence d'utilisation (de 1 = « jamais » à 5 = « toujours »).

En ce qui concerne les ressources utilisées (Q17 : « Quelles ressources multilingues utilisez-vous dans vos cours pour vos élèves ? »), les supports créés par les enseignants eux-mêmes, les fichiers audio, les vidéos et les manuels scolaires prédominent. Ceux-ci sont les plus fréquemment utilisés (dans un ordre légèrement différent) par les enseignants des deux pays et des autres pays. En Autriche, on priorise les supports créés par les enseignants eux-mêmes (M = 3,48 ; N = 101), les manuels scolaires (M = 3,43 ; N = 96) et les vidéos (M = 3,25 ; N = 101) ; en France, ce sont les enregistrements audio qui prédominent (M = 3,62 ; N = 145), suivis des supports créés par les enseignants eux-mêmes (M = 3,61 ; N = 140) et des vidéos (M = 3,57 ; N = 145). Les biographies langagières et les portfolios sont moins souvent utilisés. Ceux-ci obtiennent les valeurs les plus faibles en France (biographies langagières : FR : M = 2,10, N = 118 ; reste : M = 2,33 ; N = 424 ; portfolios : FR : M = 1,96 ; N = 123 ; reste : M = 2,2, N = 429). En Autriche, les portfolios (M = 2,02 ; N = 93) et les approches artistiques (M = 2,18 ; N = 98) sont les moins fréquemment utilisés, suivis par l'intervention de personnes plurilingues (M = 2,28 ; N = 87) et les biographies langagières (M = 2,33 ; N = 95) avec des valeurs très similaires.

Une dernière question (Q18 : « Afin d'intégrer une plus grande diversité de langues dans vos cours, quels sont vos besoins ? ») était consacrée aux besoins des enseignants. Au total, 14 réponses étaient proposées, dont la pertinence devait être évaluée sur une échelle de 1 = « pas important du tout » à 5 = « extrêmement important » ; il était également possible de mentionner d'autres besoins. Dans l'ensemble, les besoins sont importants : tous les éléments ont obtenu une note moyenne supérieure à 3. Les enseignants s'accordent à dire que ce qui est le plus important concerne le soutien institutionnel (AT : M = 3,91 ; FR : M = 4,01). Les

formations continues (AT : M = 3,7 ; FR : M = 3,78) et davantage de temps pour la préparation des cours (AT : M = 3,76 ; FR : M = 3,70) et pour la mise en œuvre en classe (AT : M = 3,79 ; FR : M = 4,01) sont également considérés comme très importants par les enseignants interrogés.

2.6 Conclusion

Dans les deux pays, on constate une attitude valorisante et un large soutien en faveur de la promotion du multilinguisme/plurlinguisme : pour les personnes interrogées, le plurilinguisme a une connotation majoritairement positive et est reconnu comme une ressource.

Sur le fond, la politique linguistique européenne recueille un large consensus : une nette majorité approuve l'objectif dit « de Barcelone », selon lequel les citoyens européens devraient apprendre au moins deux langues additionnelles, le choix des langues devant toutefois être laissé à la discrétion de chacun. Les enseignants interrogés soulignent les nombreux avantages du plurilinguisme, notamment en ce qui concerne les aspects interculturels et sociaux. On constate également un abandon clair des mythes traditionnels autour du plurilinguisme, selon lesquels celui-ci serait la maîtrise de deux ou plusieurs langues à un très haut niveau. L'image d'une compétence plurilingue comme répertoire dynamique et comme ressource domine plutôt. Les groupes d'apprenants sont perçus comme majoritairement plurilingues par les enseignants interrogés dans les deux pays. Plusieurs langues sont également utilisées régulièrement en classe, les langues cibles, de scolarisation/d'enseignement, les langues internationales de communication et les langues maternelles des apprenants étant les plus courantes. Elles sont utilisées à des fins diverses : pour garantir la compréhension et la participation de tous à l'enseignement, pour promouvoir la conscience linguistique et pour valoriser les langues sur le plan linguistique, culturel et émotionnel. Les pratiques rapportées montrent une forte concentration sur la comparaison des langues. À cette fin, les enseignants utilisent principalement du matériel qu'ils ont eux-mêmes créé, des enregistrements audio, des vidéos et des manuels. Les activités plurilingues planifiées de manière consciente sont peu fréquentes. Le plurilinguisme joue un rôle secondaire dans l'évaluation des compétences des apprenants ; les pratiques plurilingues sont surtout utilisées en cas de difficultés de compréhension. Le besoin d'un soutien institutionnel accru, de formations continues et de plus de temps, tant pour la mise en œuvre en classe que pour la planification des cours, est clairement exprimé.

2.7 Recommendations

- Dans le cadre de la formation initiale, continue et complémentaire, les activités plurilingues devraient être planifiées de manière systématique et intégrées de manière fixe dans l'enseignement des langues ; parallèlement, le concept d'évaluation plurilingue des compétences gagnerait à être mieux connu pour familiariser les enseignants avec sa mise en œuvre.
- Les activités plurilingues et l'évaluation plurilingue devraient également être intégrées dans les programmes scolaires afin qu'elles ne soient pas considérées comme un complément, mais comme une partie intégrante de l'enseignement.
- Des exemples adaptables, tels que ceux développés dans le cadre du projet *PEP* (n.d.), peuvent donner aux enseignants des idées pour une mise en œuvre pratique dans leurs propres cours. Il existe notamment un besoin particulier d'activités qui intègrent délibérément l'utilisation de plusieurs langues. Les exemples de tâches

ouvertes (par exemple, les portfolios) et créatives (approches artistiques, utilisation de textes littéraires) sont également relativement rares à ce jour.

- Une promotion durable du plurilinguisme nécessite des cadres structurels appropriés : outre son ancrage dans les programmes scolaires, cela implique également des ressources supplémentaires en termes de temps pour la planification et la mise en œuvre dans les cours. Un soutien (renforcé) de la part de la direction des établissements scolaires, des universités, des autorités compétentes et d'autres institutions est une condition préalable importante pour l'ancrage durable de l'éducation plurilingue.

2.8 Annexes – Liens vers les versions du questionnaire

[Version allemande](#)

[Version française](#)

3 Analyse des curricula de formation des enseignants

3.1 Formation des enseignants de langues pour les masters FLE en France

3.1.1 Introduction

En France, les différents masters de didactique du FLE (français langue étrangère) sont proposés au sein de 47 institutions. L'ensemble de ces formations universitaires, au nombre de 76³, s'inscrivent dans un cadre défini par différentes mentions, associées pour chacune d'elles à une fiche RNCP (Répertoire National des Certifications Professionnelles). Ainsi, l'ensemble des « masters FLE » recensés à partir de france-education-international.fr/article/repertoire-master-fle, renvoie aux mentions et fiches suivantes :

- Français Langue Etrangère (28) : [RNCP39506 - MASTER - Français langue étrangère \(fiche nationale\)](#)
- Didactique des langues (23) : [RNCP38694 - MASTER - Didactique des langues \(fiche nationale\)](#)
- Sciences du langage (21) : [RNCP38696 - MASTER - Sciences du langage \(fiche nationale\)](#)
- Sciences de l'Éducation (1) : [RNCP38156 - MASTER - Sciences de l'éducation et de la formation \(fiche nationale\)](#)
- Lettres (2) [RNCP39494 - MASTER - Lettres \(fiche nationale\)](#)
- MEEF [Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation] (1) : [RNCP37175 - Formateur d'enseignants, de formateurs et de cadres pédagogiques](#)

Dans le cadre de Pluriform, l'ensemble des curricula de ces masters ont été analysés. Cette base de données constitue un corpus riche, au regard des orientations qui l'ont déterminée et des contenus qui y sont développés.

Hormis les quatre derniers parcours (1 en science de l'éducation, 2 en lettres et 1 en MEEF), l'ensemble des formations proposées se situent sur trois entrées : FLE, Didactique des langues ou Sciences du langage. Chacune des trois fait référence de manière explicite dans son descriptif aux dimensions plurilingues et interculturelles.

3.1.2 Méthodologie

Le projet était défini autour d'une question centrale :

Quel rôle joue l'éducation plurilingue dans le processus d'enseignement et d'apprentissage des langues et dans les curricula de formation des masters FLE ?

Cette partie concerne les curricula de formation. Les membres du projet - chercheurs français et autrichiens - ont dans un premier temps pris appui sur les intitulés des formations proposées pour identifier les thèmes principaux revendiqués par celles-ci, pour ensuite voir de quelle manière cela se traduit à travers les contenus proposés (intitulés des UE, descriptifs

³ Telles qu'elles ont été observées en 2024.

associés...).

Dans un second temps, l'analyse s'est portée sur les descriptifs de cours pour identifier les aspects qui sont abordés en lien avec le plurilinguisme. Pour cela, nous avons identifié, au sein des contenus proposés dans le descriptif des cours, les éléments évoquant une dimension plurilingue ou interculturelle. Nous avons ainsi constitué un corpus de travail composé de 401 segments au total⁴ correspondant au même nombre de cours (sur 2551 descriptifs de cours existants). Chaque segment est codé « ST » suivi de son numéro d'ordre dans le corpus. Ce corpus a été soumis à une analyse thématique de contenu ([Paillé et Mucchielli, 2021](#) ; [Kuckartz et Rädiker, 2022](#)).

Quand des dominantes sont associées aux formations proposées, sur les 76 étudiées, 23 proposent explicitement le plurilinguisme et 33 l'interculturel, les associant à 16 reprises. On a ainsi au final 53 % (40/76) des parcours proposés, qui annoncent accorder une place importante à l'une ou/et l'autre de ces deux entrées.

Suivant une approche inductive, le codage du corpus s'est structuré suivant plusieurs étapes. Lors d'une première rencontre à Vienne en 2024, nous avons identifié à partir d'une centaine de descriptifs, 15 premiers thèmes. L'analyse conjointe menée par des membres des trois équipes du projet a permis l'élaboration d'un système de codage. Celui-ci s'est poursuivi en équipes distinctes pour garantir ensuite une triangulation des chercheurs Dimension interculturelle par la mise en place d'un intercodage. Le travail a été réalisé en quatre groupes qui se sont répartis le corpus, chaque sous-corpus étant traité par deux équipes mixtes composées d'au moins un membre autrichien et d'un membre français pour garantir des regards croisés. Diverses réunions en ligne et en présentiel ont permis de développer et d'affiner le codage.

Douze catégories, telles que « didactique du plurilinguisme », « politique linguistique », « interculturalité » ou « contextes », elles-mêmes subdivisées en sous-catégories (par exemple, « plurilinguisme individuel », « plurilinguisme sociétal »), ont émergé de la lecture du corpus. Elles constituent la base de la présentation qui suit, laquelle aborde les éléments les plus saillants que sont la dimension didactique, l'importance des contextes, les aspects de politique linguistique et le lien avec l'inclusion et la diversité, ainsi que le volet interculturalité.

Nous présentons ci-dessous les résultats de l'analyse de fiches RNCP, des intitulés des masters puis des descriptifs de cours.

3.1.3 Résultats de l'analyse des fiches RNCP et des intitulés de parcours

3.1.3.1 Plurilinguisme et interculturel dans les fiches RNCP

Les fiches RNCP les plus rattachés aux master FLE (fiches FLE, Sciences de l'éducation et Sciences du langage) évoquent toutes le plurilinguisme et l'interculturel, donnant cependant

⁴ Il y a au total 448 segments, 47 étant liés au nom des universités. Ceci explique la présence de ST allant au-delà de 400 : les ST sont numérotés de 4 à 451 (les 3 premiers étant réservés aux différentes catégories retenues).

plus de place à ce dernier.

C'est dans la fiche pour le FLE que l'on trouve le plus d'occurrences en lien avec le plurilinguisme et surtout l'interculturel. On parle ainsi de « concevoir et utiliser des stratégies didactiques adéquates en contextes éducatifs bi- et plurilingues ». La dimension interculturelle, quant à elle, apparaît à plusieurs reprises, puisque sont évoquées l'« éducation interculturelle » et des « démarches pédagogiques fondées sur l'approche interculturelle ». Par ailleurs, il est question de « sensibiliser à la rencontre culturelle et à l'interculturalité » ou encore d'« utiliser et enseigner des concepts spécifiques aux domaines de (...) l'éducation interculturelle ».

La fiche RNCP liée à la didactique des langues, quant à elle, parle « d'adapter ses pratiques pédagogiques dans un contexte interculturel et plurilingue ».

Enfin pour ce qui est des sciences du langage, à la différence des deux autres fiches qui évoquent essentiellement l'adaptation des pratiques pédagogiques et didactiques à des contextes plurilingues, la fiche fait référence explicitement au développement des compétences plurilingues en visant « l'analyse des mécanismes en lien avec le développement de nouvelles compétences en langue (plurilinguisme) chez l'humain ».

3.1.3.2 Plurilinguisme et interculturel dans les intitulés des parcours FLE

L'identification de mots-clés dans les intitulés des formations proposées met en évidence que certaines affichent clairement des orientations liées au plurilinguisme et à l'interculturel. On trouve ainsi

- le master FLE proposé par le CLA à Besançon, qui met en avant le « plurilinguisme », dans sa dénomination ;
- le master proposé par l'Université de Franche Comté (désormais Université Marie et Louis Pasteur) intitulé « Didactique du FLE/FLES et éducation plurilingue » ;
- le master FLE « Numérique et plurilinguisme » de l'Université de La Réunion ;
- le master « Sociodidactique, plurilinguisme, interculturel » de Saint Etienne ;
- le master « Francophonie, plurilinguisme, minorités, interculturel » proposé par Rennes ;
- « Plurilinguisme et FLE » pour Reims ;
- « Sociolinguistique et gestion politique et éducative des plurilinguismes » de Montpellier
- « Didactique du français et plurilinguisme » à Orléans.

La dimension interculturelle, en plus d'être présente dans certains intitulés des formations citées ci-dessus, se retrouve explicitement dans les intitulés proposés par

- Avignon (« Didactique du FLE/FLS et éducation interculturelle ») ;
- Paris Cité (« Didactique des langues : FLE, FLS et interculturalité ») ;
- Tours (« Politiques linguistiques, didactique, interculturel, francophonie ») ;
- Angers parle de « diversité linguistique et culturelle ».

3.1.4 Résultats de l'analyse des descriptifs de cours

3.1.4.1 Politiques linguistiques

Parmi les cours analysés, le lien entre plurilinguisme et politique linguistique et/ou éducative occupe une place significative. Soixante-quatre cours – soit environ un septième de l'ensemble des descriptifs de cours constituant notre corpus de travail – abordent la thématique de la politique linguistique et/ou éducative.

Lorsque des contextes plurilingues, multilingues ou interculturels sont explicitement mentionnés, ils apparaissent 21 fois en association avec la politique linguistique et/ou éducative, à savoir 20 fois sous la forme « *plurilingue/plurilinguisme* » (ST9, ST33, ST38, ST54, ST56, ST86, ST95, ST118, ST178, ST179, ST198, ST207, ST213, ST279, ST286, ST341, ST341, ST383, ST444, ST448), quatre fois comme « *multilingue/multilinguisme* » (ST30, ST56, ST444, ST448) et deux fois associés à « *interculturel/interculturalité* » (ST444, ST448). Environ un huitième de l'ensemble des occurrences de mots-clés du corpus se rattache ainsi à une focalisation, entre autres, sur la politique linguistique et/ou éducative.

La densité des descriptions de contenus varie fortement : plusieurs cours ne présentent que leur intitulé, rendant la thématique peu explicite (par ex. ST73, ST88, ST261). Lorsque les descriptions sont plus détaillées, pour les cours qui articulent explicitement plurilinguisme et politique linguistique et/ou éducative, deux tendances principales se dégagent :

- L'apprentissage de la gestion du plurilinguisme.

Plusieurs cours s'intéressent à la politique linguistique et à la gestion du plurilinguisme en général (ST56, ST383), à la gestion de la diversité sociolinguistique en France (ST381), ou encore à la prise en compte d'un public plurilingue en tant que tel (ST38). La notion de « politiques d'aménagement linguistique » est également mobilisée dans ce cadre (ST444).

- L'étude des politiques linguistiques/éducatives comme base pour une didactique plurilingue.

Dans d'autres cas, ces politiques sont présentées comme support pour développer une réflexion didactique plurilingue et identifier les liens possibles entre politique et didactique (par ex. ST33, ST118, ST178, ST341).

Dans d'autres cas, la réflexion se concentre plus particulièrement sur la France et la francophonie, une approche retrouvée dix-huit fois en lien avec les politiques linguistiques et/ou éducatives (par ex. ST95, ST191, ST231, ST 242). Deux cours seulement (ST179, ST24) mettent l'accent sur l'apprentissage et la mise en œuvre de réglementations linguistiques actuelles, notamment celles émanant de l'Union européenne.

3.1.4.2 Conceptions du plurilinguisme

En ce qui concerne les conceptions du plurilinguisme représentées dans les curricula, le domaine de l'éducation apparaît comme le plus central. Dix-sept descriptifs de cours évoquent explicitement une conception du plurilinguisme dans un contexte éducatif. Ces documents se réfèrent principalement aux apprenants et à leurs répertoires linguistiques, au contexte concret de l'enseignement, ainsi qu'aux compétences professionnelles des enseignants (ST22). Au sein de ces conceptions, l'accent est généralement mis sur les caractéristiques et ressources linguistiques/langagières des apprenants. Celles-ci sont le plus souvent juste mentionnées (p. ex. ST22) ou parfois décrites de manière détaillée (ST118). Les curricula étudiés soulignent le développement du répertoire linguistique/langagier des apprenants et expriment une vision

très positive de la diversité linguistique et du plurilinguisme en général (ST118, ST190). Parmi les ressources qui nourrissent ces répertoires langagiers, les expériences migratoires et la diversité sociale occupent une place dominante (ST274, ST304). Toutefois, les dynamiques de minoration linguistique et les rapports de force entre langues dominantes et dominées ne sont pas absentes (ST279, ST368).

Les conceptions du plurilinguisme sont étroitement liées aux approches didactiques - qui sont abordées dans une rubrique suivante (cf. infra) - le plus souvent conçues en lien avec les répertoires linguistiques/langagiers des apprenants, auxquels elles doivent s'adapter.

Les autres catégories identifiées se révèlent moins représentées. Douze curricula font allusion à des concepts sociolinguistiques, tels que la pluralité linguistique interne (ST52) ou en lien avec la politique linguistique (ST54). Dans ce champ sociolinguistique, une proximité avec le domaine éducatif se manifeste dans les trois segments de texte qui mentionnent également le CECRL (ST335, ST342, ST353).

Concernant la valeur et l'importance du plurilinguisme, catégorie peu développée, trois orientations principales peuvent être distinguées :

- une perspective générale soulignant les bénéfices des approches plurilingues (ST44) ;
- une vision sociétale du plurilinguisme (ST165, pour le contexte francophone, et ST295) ;
- une perspective inclusive et axée sur la réussite, formulée ainsi : « Apprendre à s'appuyer sur la diversité linguistique et culturelle des apprenants pensée comme levier de réussite et d'inclusion » (ST335, ST342, ST353).

Enfin, le plurilinguisme acquis dans la vie quotidienne renvoie aux aspects (socio)linguistiques des familles plurilingues (ST367). Quant à la conception du plurilinguisme comme norme, elle n'apparaît qu'une seule fois et exclusivement dans un contexte francophone (ST183).

3.1.4.3 Recherche

La recherche constitue l'une des catégories les moins représentées : 15 cours ont été rattachés à cette catégorie. Deux sous-catégories ont été identifiées : d'une part, les cours centrés sur la recherche en didactique (ST39, ST44, ST51, ST60, ST298, ST304), et d'autre part, ceux portant sur le plurilinguisme/bilinguisme et les théories de l'acquisition des langues (ST23, ST52, ST57, ST204, ST208, ST279, ST442, ST446). Certains cours combinent ces deux dimensions de manière équilibrée (ST49, ST61, ST106). Dans l'ensemble, les deux sous-catégories sont représentées de façon quasiment équivalente.

De manière générale, on peut distinguer trois objectifs principaux dans ces cours :

- premièrement, mener des recherches en lien avec la pédagogie, afin d'analyser et d'adapter sa propre pratique de manière plus réfléchie et fondée (p. ex. ST39, ST44, ST57) ;
- deuxièmement, apprendre des méthodologies de recherche afin de permettre aux étudiants de mener eux-mêmes des travaux scientifiques (p. ex. ST51, ST52) ;
- troisièmement, acquérir des connaissances et des concepts théoriques (p. ex. ST279, ST208).

Au-delà de ces 15 cours, il convient de souligner que ce sont davantage des cours qui font référence à la recherche, que des cours qui amènent les étudiants à mener des recherches en lien avec le plurilinguisme ou l'interculturel.

3.1.4.4 Francophonie

La catégorie « francophonie » a été identifiée 40 fois, soit dans environ un onzième des descriptifs analysés. Comme dans d'autres catégories, plusieurs cours la mentionnent uniquement dans le titre, sans descriptif permettant de comprendre le contexte ou les objectifs associés (par ex. ST160, ST224, ST425).

Lorsque des descriptions plus détaillées sont disponibles, une nette tendance à traiter la francophonie en lien avec un contexte sociolinguistique apparaît, comme le montrent TS8, ST24, ST160 et ST243. Plusieurs cours y intègrent également une dimension politique (linguistique) et/ou géographique (par ex. ST334, ST336). Ils visent généralement à analyser ou mieux comprendre la réalité francophone. Pour ce qui est de la dimension didactique explicitement associée, elle n'est mentionnée que dans ST42 et ST334.

Parmi les cours traitant de la francophonie, un quart (dix cours) intègrent également le pluri-/multilinguisme (codé neuf fois) et/ou l'interculturalité (codé sept fois). Trois axes principaux peuvent être identifiés, l'accent étant principalement mis sur la sensibilisation :

- **La sensibilisation théorique.**
Ces cours abordent des thématiques telles que « [...] la problématique des langues en contact » (ST165), « [...] la recherche sur la communication exolingue et le parler bilingue » (ST442, ST446), « [...] les variations culturelles dans le fonctionnement de la communication humaine [...] » (ST444, ST448) ou encore l'objectif de « connaître la réalité de la francophonie » (ST233).
- **La littérature francophone et le plurilinguisme.**
Les cours combinant francophonie, littérature et plurilinguisme - huit cours y font explicitement référence (ST19, ST87, ST103, ST186, ST267, ST334, ST442, ST446) - proposent une approche didactique plus marquée ; les cours ST87 et ST103 inscrivent, en outre, ces thématiques dans un contexte post-colonial.
- **Le diagnostic.**
Le cours ST377 est le seul à viser explicitement la présentation de possibilités de diagnostic dans des contextes plurilingues et dans le domaine francophone.

3.1.4.5 Dimension interculturelle

La dimension interculturelle se retrouve dans nombre de formations proposées au sein des master FLE étudiés. Bien souvent, l'interculturalité et le plurilinguisme sont explicitement nommés dans les intitulés des unités d'enseignement. A titre d'exemples, les cours intitulés « *Cultures et interculturel en FLE* » (ST159) et « didactique du plurilinguisme et de l'interculturel » (ST106) annoncent explicitement leur objectif.

Au total, 165 descriptifs de cours ont été soumis à un codage correspondant à la dimension interculturelle. Dans le cadre des formations à destination des futurs enseignants, les cours centrés sur la didactique de l'interculturalité (35 cours) visent la valorisation et la prise en compte des diversités culturelles dans la classe mais aussi l'analyse des représentations culturelles des élèves : ST6, ST22, ST55, ST57, ST96, ST106, ST154, ST159, ST172, ST174,

ST197, ST212, ST227, ST229, ST275...

A côté de cela, certains cours se concentrent plus sur la présentation des concepts théoriques (13 cours) comme ST48 qui vise à définir le concept d'« *interculturel* » et de « *culture* » dans le cadre d'un cours intitulé « *Contacts des langues et interculturel* ». D'autres visent davantage l'analyse des interactions entre langues, cultures et identités en affichant des intitulés tels que « *Communication interculturelle* » (ST222, ST83, ST391, ST405) ou « *Médiation interculturelle* » (ST123, ST175, ST216). D'autres encore ont pour objectif de renforcer les « *compétences en communication interculturelle* » (ST423, ST275, ST278, ST391). La communication interculturelle est abordée de manière à développer la réflexion sur les dynamiques culturelles et à apprendre à interagir de manière consciente dans des situations où les repères ne sont pas partagés.

De manière générale, la dimension interculturelle est un axe de formation incontournable dans les maquettes des masters FLE, soit proposée en tant que modules spécifiques, soit mise en relation avec d'autres notions comme « *altérité* » (ST83), « *mondialisation* » (ST32), « *société* » (ST37).

3.1.4.6 Dimension didactique

Cette rubrique est la plus renseignée avec la précédente. La dimension didactique est, en effet, abordée de manière explicite dans 122 segments de texte (30,5 %), à travers 193 citations. On peut la retrouver sous des intitulés génériques (approches plurielles, didactique du plurilinguisme, didactique de langues en contexte pluriel). On parle d'*approche plurielles* ou *plurilingues* dans 23 segments et de *didactique du plurilinguisme* ou du *bilinguisme* dans 39.

On voit véritablement une volonté d'orienter l'offre de formation vers des aspects liés à la mise en œuvre de situations d'apprentissage qui s'inscrivent dans des dimensions plurilingues et pluriculturelles. A ce titre la *compétence plurilingue et pluriculturelle* est mise en avant à plusieurs reprises. On parle ainsi de « *développer des/les compétences plurilingues et pluriculturelles* » (ST304, ST318, ST335, ST405, ...), de mettre en œuvre des approches « *en relation avec la compétence plurilingue et pluriculturelle* » (ST295, ST309) ou « *conformes à la conception de la compétence plurilingue et pluriculturelle* » (ST335, ST338, ST346, ST352, ST353, ST358). On parle aussi de la « *centralité de la compétence plurilingue et pluriculturelle dans la réflexion didactique* » (ST158) ou de l'intérêt à porter sur « *l'évolution de la compétence plurilingue et interculturelle* » (et non pluriculturelle) (ST190).

Le terme générique « *approche plurielle* », parfois non illustré de manière détaillée, est souvent associé explicitement aux différentes entrées définies par le CARAP, avec dans certains cas des intitulés associés aux noms des UE, « *Didactique intégrée des langues : LM, LE1, LE2* » (ST338). Pour ce qui est des 4 approches que propose le CARAP, on retrouve :

- l'éveil aux langues explicitement cité 15 fois,
- la didactique intégrée, 9 fois,
- l'intercompréhension, 19 fois,
- l'approche interculturelle, 35 fois.

L'éveil aux langues

L'*éveil aux langues* est essentiellement abordé de manière explicite dans une liste intégrant les quatre approches plurielles identifiées par le CARAP (ST44, ST57, ST212...). Il peut aussi y être associé à la notion de biographie langagière (ST12, ST304...). L'entrée est parfois développée quand on parle par exemple, d'« *être initié aux grands principes, démarches et outils de l'« Éveil aux langues* » (ST335, ST342, ST356), ou présentée de manière concrète quand il est précisé de « *savoir construire une démarche didactique intégrant diverses langues* » (ST338, ST346).

La didactique intégrée des langues

Quand on évoque la *didactique intégrée* de manière explicite, elle est essentiellement nommée dans une liste intégrant les quatre approches présentes dans le CARAP (ST57, ST120, ST 203, ST212, ST295, ST309, ST338, ST346, ST358...). On la retrouve aussi pour l'intitulé d'un cours qui lui est spécifiquement dédié : « *Didactique intégrée des langues : LM, LE1, LE2* » (ST338, ST346, ST358), où l'on parle de « *découvrir l'histoire et « les principes de la démarche de didactique intégrée (...) conforme à la conception de la 'compétence plurilingue et pluriculturelle''' et à la perspective d'une intégration de toutes les langues de l'éducation prônées par les experts du Conseil de l'Europe* » (ST338).

L'intercompréhension

Pour l'*intercompréhension*, les 19 occurrences sont, pour la plupart, associées à la déclinaison des approches plurielles (ST57, ST120, ST203...) comme évoqué pour les entrées précédentes. Toutefois, il existe des cours uniquement dédiés à l'intercompréhension (ST80, ST81) avec parfois des précisions « *intercompréhension des langues romanes* (ST116, ST307, ST321...), « *intercompréhension des langues germaniques* » (ST119) ou « *intercompréhension entre les langues parentes* » (ST347, ST359). Plus précisément, on parle aussi d'« *enseigner les grammaires dans une perspective plurilingue*, en s'inscrivant dans « *une approche de la grammaire de texte et d'intercompréhension* » (ST5).

L'approche interculturelle

C'est l'*approche interculturelle* qui constitue l'entrée didactique la plus citée parmi les quatre propositions du CARAP. Cela a été évoqué dans la section précédente (dimension interculturelle) à travers les 35 entrées identifiées. Sans revenir sur le détail, il s'agit ici seulement d'illustrer ici de manière concrète la manière dont cette approche interculturelle est abordée. On peut y trouver associées certaines notions, telles celle de stéréotypes (« *les stéréotypes en didactique* », ST55), ou d'altérité (« *démarche pédagogique interculturelle et altérité* », ST296). Les formations proposant des mises en oeuvre didactiques sont aussi présentes, comme on peut le voir à travers les énoncés suivants : « *élaborer et mettre en oeuvre des dispositifs didactiques adaptés* » (ST39), « *être capable de construire des modalités d'intervention, des séances/séquences de cours abordant la question de la rencontre interculturelle* », (ST197) « *savoir définir la compétence interculturelle et être capable d'analyser et d'évaluer différents supports pédagogiques relevant de l'approche interculturelle* » (ST123) ou encore « *appréhender par des exercices pratiques, la démarche pédagogique interculturelle* » (ST302). La volonté de développer cette approche se manifeste aussi dans les formations autour des publics migrants (ST57, par exemple). Enfin, parfois l'approche peut être liée à un domaine particulier : « *développer une véritable didactique interculturelle du FOU* » (ST402).

3.1.4.7 Outils et activités didactiques

On peut identifier, dans les curricula, une dimension pratique forte, puisque 37 segments parlent d'activités didactiques et 20 d'outils et de matériel. Cela peut être abordé en termes d'analyse (ST106, ST176, ST318, ST339...) par exemple à travers des « *observations de classe* » (ST374), ou en se centrant sur les supports pédagogiques, quand on parle « *d'analyser des supports pédagogiques, relevant par exemple de l'éveil aux langues et de l'intercompréhension* (ST120...) ».

Les descriptifs évoquent aussi cette dimension pratique à travers la conception (ST116, ST203, ST211, ST265...), la mise en oeuvre de « *projets multilingues* » (ST429), ou « *d'animation d'activités pédagogiques plurilingues* » (ST302), la majorité des descriptifs couplant les analyses et la conception (ST41, ST190, ST54, ST200, ST339, ST341...). Plusieurs formations parlent ainsi de concevoir des séquences didactiques plurilingues (ST22, ST27, ST57, ST104, ST119...). On parle de « *mise en œuvre de démarches plurielles dans divers contextes* » (ST341, ST351), de « *séquences didactiques testées* » (ST374), ou encore de « *construire une fiche pédagogique interculturelle* » et de « *construire et animer des activités pédagogiques* » (ST296). Cette volonté d'opérationnalité se retrouve encore quand on indique que « *les étudiants élaboreront puis mettront en œuvre des activités orales permettant de travailler les différentes compétences, dont la compétence phonologique et ce, dans une classe multilingue* » (ST27). La dimension numérique est évoquée une fois à travers l'intitulé « *pratiques plurilingues et numériques : implications pédagogiques* » (ST104).

Pour ce qui est des propositions liées à des approches particulières, la « *réalisation de biographies langagières* » (ST12) est aussi abordée, tout comme dans d'autres propositions qui abordent le même sujet en terme d'études ou de formalisation (ST96, ST318, ST325, ST423...), le plus souvent en lien avec l'éveil aux langues (ST353). L'intercompréhension est aussi traitée sur cette entrée « pratique », quand on parle de « *Pratiquer les procédures à mobiliser lors de la tâche de compréhension d'un texte en langues étrangères* » et de « *Pratiquer les concepts de transparences indirectes* » (ST119).

3.1.4.8 Inclusion et diversité

Les dimensions plurilingues et interculturelles sont souvent liées à la question de l'inclusion et la prise en compte de la diversité (137 fois), notamment en lien avec les publics migrants tels que ceux que l'on trouve en France. A 41 reprises, ces publics sont formellement ciblés, du moins en ce qui concerne leur accueil et leur scolarisation, en lien avec le cadre plurilingue qu'offre la rencontre d'une langue de scolarisation différente de leurs langues de première socialisation. La *diversité*, à mettre en lien avec l'entrée 'contextes' qui suit (cf. infra), apparaît explicitement 41 fois (« *diversité de publics* » (ST199), « *diversité sociolinguistique issues des mouvements migratoires* » (ST381)). Un descriptif évoque également la prise en compte de « *l'hétérogénéité des publics* » (ST267).

Le terme d'*inclusion* ne ressort explicitement que huit fois (ST45, ST51, ST296, ST299, ST303, ST335, ST342, ST353), alors que celui d'*inégalités* n'apparaît qu'une fois (ST380). Il est ainsi question d'« *apprendre à s'appuyer sur la diversité linguistique et culturelle des apprenants pensée comme levier de réussite et d'inclusion* » (ST335), de « *problématique de l'inclusion scolaire* » (ST45, ST292), ou encore d'« *inclusion et de socialisation d'apprenant.e.s plurilingues en situation migratoire* » (ST51).

Cette prise en considération des publics migrants apparaît dans nombre de masters proposés, répondant à un besoin fort que l'on retrouve en France, en lien avec l'institution scolaire. Ainsi 21 descriptifs parlent de publics migrants et/ou issus de la migration, et 20 des élèves allophones (ST118, ST202, ST337, ST355, ST374, ST447...). Certains cours l'indiquent clairement dans leur intitulé : « *enseigner à des élèves allophones* » (ST64) ou « *approches didactiques de l'entrée dans l'écrit des élèves allophones non scolarisés antérieurement* » (ST42).

L'accueil et scolarisation des publics enfants et adolescents plurilingues dans le système éducatif français (ST38, ST286...), liés aux publics migrants, est mis en exergue, quand il est question de l'« *accueil de primo-arrivants de tous âges* » (ST53). Dans cette lignée, 18 segments évoquent le « *français langue de scolarisation* » (ST98, ST118, ST163, ST189, ST310, ST317 ...), notamment à travers les « *dispositifs FLSCO [français langue de scolarisation]* » (ST235). La notion d'*altérité* est évoquée quatre fois (ST197, ST199, ST296, ST302). Les notions d'*alphabétisation* et d'*illettrisme* sont mises en avant dans cette idée d'inclusion à neuf reprises. On évoque ainsi « *les adultes en situation d'illettrisme* » (ST66), l'« *alphabétisation des publics migrants* » (ST209) et on a des cours dont ils sont l'essence même au regard de leur intitulé : « *alphabétisation* » (ST110).

Dans cette dimension inclusion et diversité, on parle aussi de la scolarisation des enfants non francophones (ST226), de la prise en compte des langues et cultures d'origines (ST189), alors que la notion de FLI [français langue d'intégration] n'est évoquée explicitement une seule fois (ST112).

3.1.4.9 Contextes

La notion de contexte, déjà sous-jacente dans la rubrique précédente à travers l'entrée diversité, occupe une place centrale dans les curricula des masters FLE proposés par les universités françaises : un total de 146 cours a fait l'objet d'un codage spécifique en ce sens. Toutefois sa formalisation est abordée de manière variable selon les établissements. Dans plusieurs intitulés de cours, le terme « contexte » est explicitement cité : ST122, ST192, ST193, ST198, ST202, ST239, ST246, ST315, ST368. Même lorsque le mot '*contexte*' n'est pas mentionné dans le titre, la dimension contextuelle reste prise en compte : ST15, ST22, ST24, ST33, ST38, ST48, ST49, ST54, ST56, ST60, ST74, ST93, ST95, ST163. Dans de nombreux intitulés, le mot « *contexte* » est associé à un adjectif ou à un complément, comme dans « *contextes canadiens* » (ST198), « *contexte de rapports entre groupe majoritaire et groupe minoritaire* » (ST368) ou « *contexte de diversité* » (ST202). Les formations intègrent majoritairement des modules consacrés à la sociolinguistique ou plus spécifiquement à la prise en compte des contextes sociolinguistiques (58 cours) : ST15, ST22, ST24, ST33, ST48, ST54, ST56, ST74, ST93... Cela confirme le lien étroit entre l'entrée « *sociolinguistique* » que nous avons identifiée (mais que nous développons pas telle quelle ici) et le *plurilinguisme*.

En outre, les descriptifs se focalisent sur l'analyse des situations d'enseignement-apprentissage (ST5, ST7, ST11, ST16, ST20, ST22, ST27, ST31, ST33, ST38, ST41, ST83, ST95, ST99, ST122, ST187, ST193) invitant à réfléchir sur la diversité des publics (par exemple, 17 cours sur les publics migrants: ST51, ST52, ST92, ST96, ST118, ST168, ST189, ST209), des environnements institutionnels, sociaux économiques et culturels. Dans le cadre des cours consacrés à la didactique contextualisée des langues, le contexte (notamment le contexte sociolinguistique) est déterminant pour la réflexion sur les pratiques didactiques.

Certains masters abordent les contextes de la francophonie dans les territoires d'Outre-mer (en contact avec d'autres langues : ST8, ST24, ST95, ST210, ST327, ST331 ou le FLE dans les contextes non francophones (ST30)), d'autres mentionnent le plurilinguisme ou le multilinguisme de manière plus globale et donc moins spécifique (ST213, ST378). Une dynamique va toutefois vers l'élaboration de formations adaptées à la diversité des terrains sociolinguistiques.

3.1.4.10 Autres entrées

Quatre autres entrées avaient été retenues lors du codage, « sociolinguistique », « langue en contacts », « communication » et « stratégies et méthodes ».

Si nous ne les avons pas développées ici, c'est au regard des liens qui les unissaient aux autres. Ainsi, « sociolinguistique », qui apparaît 178 fois, est lié soit de manière formelle, soit de manière sous-jacente aux dimensions plurilingues qui y étaient associées, autour par exemple de « *représentations linguistiques* » (20 fois), « *diglossie/bilinguisme* » (17 fois) ou des « *créoles* » (8 fois). Cela vaut aussi pour l'entrée « *langues en contact* » (60 occurrences), qui par définition s'inscrit dans des dimensions plurilingues diverses.

L'entrée « *communication* » a été développée essentiellement dans l'entrée interculturelle des masters FLE, sous l'angle de la compétence communicationnelle interculturelle.

Enfin, l'entrée « *stratégies et méthodes* » renvoie presque toujours aux mêmes approches et aspects didactiques présentés dans la partie consacrée à la dimension didactique.

3.1.5 Principaux résultats

En guise de synthèse, alors que l'on est amené à fêter les 40 ans des formations universitaires FLE en France (cf. colloque international « *40 ans de cursus universitaires en didactique du FLE: ancrages historiques, problématiques actuelles et perspectives* » les 8 & 9 janvier 2026 à la Sorbonne Nouvelle), il apparaît que la dimension plurilingue et interculturelle apparaît dans nombre de formations proposées sur l'ensemble des masters FLE étudiés. Cela s'inscrit dans l'évolution des réflexions portées autour du bilinguisme et du plurilinguisme, initiées par les travaux de Grosjean (1982), développés par Coste et al. (1991, 1997), nourries entre autres par Candelier (2003, 2008), Beacco & Byram (2003-2007) ou encore Castellotti et al. (2010) et mis en exergue dans le CECRL (2001, 2021).

La dimension didactique est centrale dès lors que ces notions de « plurilinguisme » et d'« interculturel » sont abordées, dans la mesure où nombre de formations sont à visée professionnalisante, nécessitant de fait des contenus liés à l'analyse de pratiques et à leur mise en œuvre. Ses unités de formation à visée didactique sont souvent nourries, quand on regarde les formations proposées, par d'autres unités qui abordent les cadres théoriques qui justifient les propositions didactiques qui sont faites (lien entre conceptions plurilingues et dimension didactique). Même si la recherche est constamment interrogée pour justifier les orientations didactiques qui sont abordées, notamment autour des approches plurielles, peu de formations s'orientent à proprement parler vers la recherche autour des didactiques du plurilinguisme.

L'inclusion de la diversité des publics ressort des orientations proposées dans la formations étudiées, très liées aux différents publics que l'on peut rencontrer dans le monde de

l'apprentissage (scolaire ou autre) français, avec des intérêts pour les publics migrants, allophones et/ou illettrés. On aborde ici un volet essentiel qui est celui de l'offre de formation liée aux contextes scolaires et sociaux français.

Enfin, le dernier aspect que nous avons mis en avant relève d'une spécificité française : toute la dimension plurilingue et culturelle liée aux contextes francophones, que ce soit les aires créoles ou les divers territoires où le français côtoie d'autres langues qui influent sur son développement et son apprentissage.

3.2 Formation des enseignants de langues en Autriche

En Autriche, la formation des enseignants pour le niveau secondaire (collège, lycée général (AHS), lycée professionnel (BHS)) est répartie sur le niveau licence et master selon le modèle de Bologne. Les futurs enseignants sont formés dans deux matières ou une matière et un domaine de spécialisation transversal.

La formation des enseignants est régie par un programme commun. Elle peut être suivie dans les universités et les instituts pédagogiques universitaires. Universités et instituts collaborent au sein de quatre régions académiques qui proposent chacune des curricula de formation centralisés s'appliquant dans toute la région. Ces régions académiques sont : Centre (Haute-Autriche, Salzbourg), Nord-Est (Vienne, Basse-Autriche), Sud-Est (Burgenland, Carinthie, Styrie) et Ouest (Tyrol, Vorarlberg).

Dans le cadre de Pluriform, tous les programmes pour la formation des enseignants de langues du secondaire général (AHS) en vigueur au moment de la réalisation du projet ont été analysés, soit quatre curricula de licence et quatre curricula de master (un par région). La durée de la licence est de huit semestres et celle du master de quatre semestres. Outre les cours concernant leurs disciplines d'étude (incluant la formation didactique disciplinaire), les étudiants doivent suivre des cours sur les bases des sciences de l'éducation et acquérir une expérience pédagogique pratique.

Suite à une décision gouvernementale prise en 2024, la durée du programme de licence sera réduite de huit à six semestres dans toute l'Autriche à partir de 2026. Les nouveaux cursus n'étaient pas encore disponibles pour analyse au début du projet. Néanmoins, un bref aperçu de l'importance du plurilinguisme dans les nouveaux programmes tels qu'ils sont disponibles à la date de rédaction de cette partie du rapport (août 2025) est proposé dans la section consacrée à la réforme 2024 de la formation des enseignants.

3.2.1 Méthodologie (rappel)

Une question de recherche centrale du projet était :

Quel rôle joue l'éducation plurilingue dans le processus d'enseignement et d'apprentissage des langues et dans les curricula de formation des enseignants ?

Pour répondre à cette question, les membres du projet ont analysé les curricula de formation des enseignants de langues du secondaire en Autriche dans leur version de 2024. Tous les curricula de licence et de master de l'enseignement secondaire sont disponibles sur les sites web des régions respectives : [Centre \(Salzbourg, Haute-Autriche\)](#), [Nord-Est \(Basse-Autriche, Vienne\)](#), [Sud-Est \(Burgenland, Carinthie, Styrie\)](#) et [Ouest \(Tyrol, Vorarlberg\)](#).

Pour l'analyse, un corpus a été constitué à partir des curricula des disciplines linguistiques en vigueur en 2024.

Une recherche par mots-clés (tels que "mehrsprachig*", "interkulturell*", "interkultural*", "plurilingual*") a permis d'identifier systématiquement les contenus thématiquement pertinents, c'est-à-dire évoquant une dimension plurilingue ou interculturelle. Ces passages ont constitué le corpus de travail, qui a alors fait l'objet d'une analyse de contenu thématique ([Paillé et Mucchielli, 2021](#) ; [Kuckartz et Rädiker, 2022](#)).

Le codage du corpus, composé de 71 segments au total, a été réalisé en plusieurs étapes selon un processus inductif : lors de la première réunion de travail, tenue à Vienne en 2024, une analyse conjointe de 15 items a été réalisée, à laquelle ont participé des représentants des trois équipes et un système de codage a été élaboré sur cette base. Le codage s'est poursuivi en équipes distinctes tout en veillant à la fiabilité intercodeur à travers une triangulation des chercheurs ([Denzin, 1970](#)). Le travail a été réalisé en quatre groupes, chaque corpus étant traité par deux équipes mixtes composées d'au moins un membre autrichien et d'un membre français. Diverses réunions en ligne et en présentiel ont permis de développer et d'affiner le codage.

Douze catégories, telles que « didactique du plurilinguisme », « perspectives sur le plurilinguisme » et « sociolinguistique », elles-mêmes subdivisées en sous-catégories (par exemple, « plurilinguisme individuel », « plurilinguisme sociétal »), ont émergés de la lecture du corpus. Elles constituent la base de la présentation qui suit, laquelle aborde les éléments les plus saillants que sont la dimension didactique, le rôle de la recherche, les aspects de politique linguistique et le lien avec l'inclusion et la diversité.

3.2.2 Dimension didactique

La dimension didactique du plurilinguisme est abordée dans 42,3 % des segments de texte (30). L'accent est clairement mis sur la mise en pratique. Les futurs enseignants doivent être capables « d'utiliser de manière productive et appropriée sur le plan didactique les connaissances acquises » (TS7) ou « de transposer les théories issues de la recherche sur l'acquisition des langues étrangères et le plurilinguisme dans la réalité de l'enseignement ».

Dans neuf cas, les programmes scolaires fournissent des informations didactiques détaillées qui donnent un aperçu de la conception sous-jacente de la didactique du plurilinguisme. Il s'agit principalement de l'utilisation didactique du plurilinguisme déjà-là chez les élèves. Le plurilinguisme est alors décrit comme une « ressource » (TS41, TS50) qui peut/doit être utilisée de manière constructive pour l'apprentissage des langues. Comme le précise TS42, les futurs enseignants doivent être capables de reconnaître et d'utiliser l'atout que représentent le plurilinguisme individuel et social des élèves et leur identité pluriculturelle : ils doivent « être conscients de la valeur du plurilinguisme et de la diversité linguistique et [...] en tirer profit pour leur propre apprentissage et enseignement des langues » (TS42). En d'autres termes, il s'agit de pouvoir « intégrer et exploiter le plurilinguisme individuel des élèves et leur interculturalité dans l'enseignement » (TS32). Deux segments du corpus (TS42, TS43) mentionnent non seulement le plurilinguisme des élèves, mais aussi l'utilisation du plurilinguisme et de l'expérience d'apprentissage des langues des enseignants : les diplômés doivent, en effet, être capables de mener une réflexion sur la langue enseignée et d'utiliser leur propre plurilinguisme et celui des apprenants dans l'enseignement » (TS43). Dans le segment TS60, il est prévu

d'intégrer « la biographie d'apprentissage linguistique des étudiants comme première approche du plurilinguisme » dans un cours dont le contenu comprend, entre autres, la planification d'enseignements.

Quelques segments du corpus décrivent plus en détail comment le plurilinguisme des apprenants peut être utilisé. L'accent est mis sur « l'apprentissage en réseau » (TS8), par exemple sous la forme de comparaisons linguistiques ou de « transfert métalinguistique » (TS10). Il s'agit d'activer les compétences et connaissances linguistiques/langagières déjà acquises par les élèves, en particulier dans les « autres langues apprises » et dans la langue de scolarisation. Pour le français, il est par exemple recommandé que les futurs enseignants « identifient et décrivent » les « similitudes et différences avec l'allemand et d'autres langues » afin de pouvoir « les utiliser de manière productive dans le cadre d'une didactique du plurilinguisme » (TS5). Les langues déjà apprises peuvent ainsi servir de « langues ponts » (TS40).

Dans les cas cités ci-dessus, il s'agit avant tout d'utiliser les compétences et les connaissances déjà acquises pour l'apprentissage des langues cibles. Outre l'utilisation constructive du plurilinguisme déjà-là, les programmes d'enseignement visent également la promotion et le développement du plurilinguisme des élèves (TS8, TS26) et de la diversité linguistique (TS29). Pour être préparés à cela, les étudiants doivent développer des méthodes et des stratégies. Les futurs enseignants d'anglais doivent par exemple « disposer de la compétence nécessaire pour intégrer les aspects didactiques du plurilinguisme [...] dans l'enseignement de l'anglais » (TS64) et doivent également promouvoir « une conscience critique de la langue dans un contexte de pluri-, bi- ou trilinguisme » (TS25). Dans certains cas, une coopération avec d'autres enseignants de langues est recommandée dans ce contexte. TS44 prévoit ainsi comme objectif que « les étudiants connaissent l'utilité de la coopération avec d'autres enseignants de langues et puissent développer des stratégies pour promouvoir le plurilinguisme des apprenants ».

L'importance du fondement scientifique de l'intervention didactique est soulignée à plusieurs reprises (dans sept segments du texte). Les enseignants doivent notamment connaître les approches, les principes et les méthodes proposées par la recherche (cf. par exemple TS8) et être capables de les mettre en pratique dans leur quotidien professionnel. Une attitude critique, définie comme « la capacité d'analyser et d'évaluer l'état de la recherche », est mentionnée dans un segment (dans TS28). Les connaissances doivent être mises en œuvre principalement dans le domaine de la planification et de la mise en œuvre des cours. L'utilisation des connaissances dans le domaine de l'évaluation est également mentionnée, mais une seule fois (TS69). Le faible intérêt pour le plurilinguisme dans le processus d'évaluation reflète les résultats de l'enquête internationale menée dans le cadre du projet PEP. Ceux-ci montrent que les enseignants tiennent beaucoup moins compte du plurilinguisme dans l'évaluation que dans le processus d'enseignement.

La section suivante présente plus en détail les contenus mentionnés dans les programmes d'études dans le domaine de la recherche.

3.2.3 Recherche

La recherche n'est abordée que dans 5,97 % des segments du corpus. L'accent est principalement mis sur l'acquisition de « connaissances fondamentales sur l'état de la

recherche [...] pour promouvoir la diversité linguistique et le plurilinguisme individuel » (TS29). Les résultats centraux de la recherche sur le bi- et plurilinguisme (TS9, TS20, TS24, TS29, TS30, TS39) et dans le domaine de la linguistique de la variation (28 mentions au total, dont 10 pour la linguistique de la variation diachronique, 6 pour la linguistique de la variation synchronique et 12 sans précision supplémentaire) sont essentiellement mentionnés. A deux reprises, les principes et concepts « pour la promotion du plurilinguisme » (TS8, TS26) sont également explicitement mentionnés.

Comme déjà mentionné dans la section consacrée à la dimension didactique, le lien entre théorie et pratique est un thème récurrent. Plusieurs segments soulignent que les étudiants doivent acquérir non seulement des connaissances théoriques sur la recherche en matière de plurilinguisme, mais également être capables de mettre celles-ci en œuvre dans leur pratique pédagogique (TS7, TS8, TS30, TS64). Les connaissances acquises doivent non seulement être intégrées dans la planification des cours et contribuer à la mise en œuvre de concepts didactiques. Elles doivent également permettre aux enseignants de « fournir des conseils compétents aux parents sur la base des résultats scientifiques dans le domaine du plurilinguisme » (TS52). L'objectif est de fournir aux parents des informations scientifiquement fondées et de leur proposer des possibilités de soutien adaptées à leurs enfants (TS7, TS22, TS26, TS30, TS52, TS64).

La capacité à mener des recherches de manière autonome n'est, en revanche, guère abordée. Seuls deux segments du corpus (TS53, TS64) indiquent explicitement que les diplômés doivent être capables d'utiliser des méthodes de recherche, en particulier dans le domaine du diagnostic linguistique, qu'ils doivent être en mesure de « traiter de manière autonome des questions et des projets de recherche dans les domaines du plurilinguisme scolaire, de l'usage des langues dans un domaine spécifique, des facteurs d'acquisition d'une L2, etc. ».

Outre la recherche et la didactique, les thèmes de la politique linguistique, de l'inclusion et de la diversité occupent une place particulière dans les programmes d'études et, partant, dans la formation des futurs enseignants.

3.2.4 Politique linguistique et contexte sociolinguistique

La politique linguistique constitue le cadre général des mesures en matière de politique éducative et définit ainsi les orientations correspondantes pour l'enseignement et l'apprentissage des langues dans les institutions éducatives. En Europe, une intégration des objectifs européens en matière de politique éducative, notamment en matière de promotion du plurilinguisme et des compétences d'action interculturelles, est également souvent mise en avant.

Dans les curricula examinés, la politique linguistique est abordée à quelques reprises, mais les passages la mentionnant restent peu explicites : les objectifs d'apprentissage tels que l'acquisition d'une connaissance des processus de politique éducative et des mesures concrètes ne sont mentionnés qu'à quatre reprises (TS22, TS29, TS30, TS39). Dans les cas où il est fait mention de politique linguistique, les textes prévoient notamment que les étudiants développent « des connaissances sur les théories de la recherche sur le bilinguisme ainsi que sur l'intégration sociale et éducative du plurilinguisme (dans une perspective de prise en compte de la diversité, des genres, de la migration, des pratiques langagières et de la place l'école dans la société ainsi que de l'éducation à la citoyenneté globale) » (TS 30). Des

compétences telles qu'une compréhension critique des évolutions de la politique linguistique et la capacité d'analyser et d'évaluer leurs effets sur l'enseignement des langues ne figurent que dans le programme d'études pour les enseignants du Sud-Est (TS20, TS28) qui stipulent que « [l]es diplômés ont [...] la capacité d'analyser et d'évaluer l'état de la recherche et les mesures de politique éducative en matière de diversité linguistique et de plurilinguisme individuel (par exemple, concept global pour l'enseignement-apprentissage des langues, prise en compte du contexte migratoire, didactique du plurilinguisme) » (TS 28). La mise en œuvre locale des directives en matière de politique linguistique – un aspect central de la didactique des langues additionnelles à l'école – n'est abordée qu'une seule fois (TS71).

Dans le domaine de la dimension de la politique linguistique, les programmes scolaires mettent spécifiquement en avant deux aspects : d'une part, le plurilinguisme interne et externe déjà-là et, d'autre part, le plurilinguisme lié aux migrations.

Dans 16,4 % des segments de texte, le plurilinguisme est principalement abordé comme partie intégrante du contexte au niveau du pays, des écoles et des situations d'enseignement. Les futurs enseignants doivent acquérir des connaissances sur la situation linguistique spécifique à l'Autriche et à l'espace germanophone en ce qui concerne le plurilinguisme interne et externe (TS3, TS21, TS55, TS57). Dans les curricula de la région Ouest (BA et MA), une distinction est également faite entre le plurilinguisme de la vie quotidienne et le plurilinguisme enseigné à l'école (TS54, TS57, TS68) : dans ce cadre, les étudiants doivent être capables d'une « réflexion sur le rôle du plurilinguisme interne et externe à l'école et dans la société (plurilinguisme dans la vie quotidienne et plurilinguisme enseigné à l'école) » et saisir « l'importance du plurilinguisme dans l'apprentissage scolaire » (TS 57).

Globalement, l'accent est mis sur le plurilinguisme lié à la migration. Dans de nombreux segments, les liens entre le plurilinguisme et la migration (TS9, TS14, TS37, TS48) sont évoqués, les mesures de politique éducative en lien avec le plurilinguisme (lié à la migration) doivent également être abordées et analysées (TS28, TS30) pendant la formation.

Les futurs enseignants doivent non seulement se familiariser avec les conditions scolaires de l'enseignement des langues dans un contexte plurilingue (TS36), avec les besoins spécifiques des classes ou écoles plurilingues (TS15) et avec les concepts didactiques visant à promouvoir le plurilinguisme (TS26), mais aussi, avec la pratique. Ils doivent ainsi, en classe, être capables de prendre en compte les besoins des apprenants plurilingues et d'adapter de façon pertinente leur enseignement (TS18, TS47) et, de façon plus générale, les espaces d'apprentissage scolaires (TS1).

3.2.5 Inclusion et diversité

Dans le cadre de l'analyse des curricula pour la formation des enseignants de langue, le thème de la diversité et de l'inclusion a été identifié comme un thème transversal central, avec une part de 13,8 %. L'étude a révélé que les divers aspects de la diversité évoqués dans le corpus sont ancrés dans plusieurs domaines, à des degrés variés et de manière plus ou moins systématique.

L'analyse fait ressortir de façon centrale que la pratique scolaire est fréquemment reliée à la diversité que ce soit dans le contexte des stages ou des espaces d'apprentissage scolaires. Les étudiants doivent apprendre à gérer des groupes d'apprenants hétérogènes et à

expérimenter des formes d'enseignement inclusives. Cela est particulièrement évident dans le domaine de la diversité linguistique : les programmes prévoient que les enseignants soient capables de valoriser de manière ciblée les ressources langagières des apprenants et de les intégrer dans leurs enseignements. Cela implique également de porter un regard réflexif sur son propre parcours langagier et sur celui d'autres personnes afin de pouvoir aborder en classe le plurilinguisme avec sensibilité.

Dans sa dimension sociale, la diversité est principalement abordée en lien avec la migration, le plurilinguisme et les inégalités sociales. On constate à ce propos une prise de conscience des discriminations structurelles et de la nécessité d'une réflexion critique sur les rapports de pouvoir sociaux. Les programmes soulignent que les futurs enseignants doivent reconnaître et réfléchir à la valeur de la diversité linguistique, non seulement d'un point de vue théorique, mais aussi en lien avec leur propre apprentissage et leur enseignement des langues. Les explications fournies dans les programmes du master Sud-Est indiquent ainsi que les diplômés devront être « capables de reconnaître et d'analyser leur propre plurilinguisme et celui des apprenants, en étant conscients de la valeur du plurilinguisme et de la diversité linguistique ». Ils doivent, en outre, pouvoir « en tirer profit pour leur propre apprentissage et pour leur enseignement des langues » (TS 45 ; cf. également TS42, TS49). La réflexion sur la construction du plurilinguisme, c'est-à-dire sur la manière dont il est compris socialement et institutionnellement, est un objectif d'apprentissage central.

La promotion des compétences individuelles des apprenants constitue un autre axe prioritaire. Les programmes scolaires soulignent l'importance de diagnostics différenciés et de stratégies d'enseignement adaptatives afin de répondre aux différents besoins des élèves. Cela inclut notamment la capacité à réagir de manière appropriée aux différences de nature langagière et à aborder le plurilinguisme de manière différenciée (TS1, TS18). En outre, l'intégration d'approches différenciées en matière de diversité dans l'enseignement est prévue (TS46, TS47, TS55, TS69), par exemple en ce qui concerne les aspects liés au genre dans les pratiques langagières (TS55).

3.2.6 Réforme de la formation des enseignants 2024

La réforme de la formation des enseignants adoptée en 2024 (Hochschulpaket 2024, BgBl. 50/2024 dans sa version du 30 avril 2024) prévoit, outre le raccourcissement de la durée des études de licence de quatre à trois ans, un ancrage curriculaire plus fort de l'allemand comme langue seconde (Deutsch als Zweitsprache, DaZ) et de l'éducation langagière. À partir de l'année universitaire 2026/27, tous les étudiants, quel que soit le choix des matières qu'ils se préparent à enseigner dans le secondaire, devront suivre des cours dans ce domaine pour un total de 3 à 6 crédits ECTS dans le cadre de leurs études au niveau licence et master.

L'éducation langagière inclut la langue de scolarisation/d'enseignement ainsi que « toute la diversité linguistique », c'est-à-dire les langues maternelles, secondes, d'origine, étrangères et minoritaires. En outre, comme dans les curricula en vigueur, il sera possible de choisir une spécialisation interdisciplinaire à la place d'une matière classique. La nouveauté réside dans le fait qu'une telle spécialisation doit être proposée dans le domaine de l'allemand langue seconde/éducation langagière. Cela reflète l'importance croissante du plurilinguisme dans le système éducatif autrichien, du fait notamment de la diversité linguistique et culturelle en expansion dans le système éducatif. L'application de ces dispositions légales est prévue pour l'année universitaire 2026/27. Les curricula élaborés dans les différentes régions académiques

n'étaient pas encore disponibles au moment de l'analyse des programmes par le projet Pluriform, de sorte qu'ils n'ont pas pu être pris en compte.

3.2.7 Principaux résultats

En résumé, on peut affirmer que le plurilinguisme occupe une place particulière dans les programmes de formation du futurs enseignants de langue en Autriche. Sur le plan didactique, il s'agit, d'une part, de prendre en compte le plurilinguisme déjà-là en Autriche, notamment du fait des migrations, et, d'autre part, de promouvoir les compétences plurilingues des apprenants en mettant en avant la didactique du plurilinguisme et ses approches, et en particulier l'utilisation du plurilinguisme comme ressource pour l'apprentissage des langues. Les programmes scolaires soulignent que la pratique didactique doit s'appuyer sur les connaissances issues des résultats saillants de la recherche scientifique (en particulier la recherche sur le plurilinguisme et en sociolinguistique, avec un accent sur la linguistique de la variation) mais aussi, même si cela est moins saillant, sur les principes de la politique linguistique. Dans ce contexte, la diversité et l'inclusion sont présentes en lien avec le plurilinguisme, quoique cela soit souvent de manière fragmentaire et sans ancrage cohérent.

4 Analyse des entretiens

4.1 Méthodologie

En complément des collectes de données quantitatives, des entretiens semi-directifs ont été menés avec des responsables de centres de langues et des didacticiens proposant des cours axés sur le plurilinguisme. L'objectif de ces entretiens était d'étudier la place du plurilinguisme et de la formation au plurilinguisme dans la formation des enseignants et au sein des centres de langues des universités françaises et autrichiennes, ainsi que d'identifier les défis et les besoins qui y sont liés.

L'accent a été mis sur la réponse aux questions de recherche suivantes :

- Quelles pratiques plurielles sont réellement mises en œuvre dans l'enseignement et l'apprentissage des langues au sein des établissements d'enseignement supérieur ?
- Quelle place occupe l'éducation plurilingue dans la formation des futurs enseignants de langues ?

Les entretiens, d'une durée de 45 à 60 minutes, ont permis de mettre l'accent sur des aspects spécifiques et de mettre en lumière différents contextes institutionnels et conceptions des rôles. Ils s'appuyaient sur un entretien semi-structuré avec des expert·e·s, guidé par un fil conducteur et comportant des passages narratifs (Helfferich, 2011 ; Meuser & Nagel, 2010). Un questionnaire élaboré au préalable a garanti la comparabilité des résultats.

Des guides d'entretien spécifiques ont été développés pour chacun des deux groupes cibles, sur la base de l'enquête en ligne réalisée précédemment (cf. section 2 de ce rapport). Les deux guides étaient disponibles en allemand et en français et leur contenu était équivalent afin de permettre des comparaisons transnationales. Sur le plan méthodologique, le guide a été élaboré en deux étapes : dans un premier temps, les thèmes centraux importants pour l'étude ont été définis : le multilinguisme personnel, les stratégies institutionnelles et les conditions-cadres, les pratiques d'enseignement et d'apprentissage, les structures de soutien ainsi que les défis et les besoins. Ces domaines ont ensuite été regroupés en blocs thématiques et complétés par des questions centrales ainsi que des questions d'approfondissement facultatives (Helfferich, 2011). Alors que les questions principales étaient obligatoires pour toutes les personnes interrogées, les questions d'approfondissement servaient à structurer et à approfondir les réponses et pouvaient varier en fonction des besoins. Tant le choix des sous-questions d'approfondissement que leur ordre ont été adaptés au déroulement de l'entretien. Des passages narratifs ouverts ont permis aux expert·e·s de mettre l'accent sur leurs propres priorités. Si nécessaire, des questions complémentaires ont été posées (Helfferich, 2011).

Avant le début de l'enquête proprement dite, un pré-test a été réalisé sous la forme d'un entretien test interne via Microsoft Teams. Celui-ci a donné lieu à des révisions du contenu et de la formulation des guides d'entretien.

Avant la réalisation des entretiens, des formulaires de consentement ont été envoyés à tous les participant·e·s, les informant de l'objectif, du déroulement, du caractère volontaire de la participation ainsi que du traitement ultérieur des données.

Au total, 22 entretiens d'expert·e·s guidés par des guides ont été menés – 12 en Autriche et 10 en France – auprès de deux groupes cibles clairement définis : des didacticiens spécialisés

et des responsables de centres de langues. Pour l'Autriche, l'échantillon comprenait 8 didacticiens spécialisés et 4 responsables de centres de langues issus de tous les regroupements de formation des enseignants (Centre, Nord-Est, Sud-Est, Ouest). Les universités ainsi que les écoles supérieures de formation des enseignants ont été prises en compte. En France, 5 personnes de chaque profil ont été interrogées. Toutes les personnes interrogées possèdent une expertise avérée dans le domaine du plurilinguisme (à une exception près en France). Le recrutement s'est effectué de manière ciblée sur la base de critères disciplinaires et institutionnels.

Les entretiens ont été enregistrés et transcrits à l'aide de Microsoft Teams ou Zoom (enregistrement) et MS Word (transcription). Les transcriptions ont ensuite été vérifiées manuellement, corrigées si nécessaire et entièrement anonymisées ; toutes les données à caractère personnel ont été supprimées, de sorte qu'aucune conclusion ne puisse être tirée sur les personnes interrogées. Les sujets sensibles ont été traités avec délicatesse, conformément à l'éthique de la recherche, et ont été exclus de l'analyse si nécessaire. Les données ont été protégées conformément aux directives applicables en matière de protection des données.

L'analyse a suivi les principes de l'analyse qualitative de contenu (Kuckartz & Rädiker, 2022 ; Kuckartz & Rädiker, 2024 ; Mayring & Brunner, 2013). Sur la base du guide d'entretien, un premier système de catégories a été développé pour le codage : après examen du corpus, les catégories ont été affinées. Afin d'obtenir une analyse aussi objective et compréhensible que possible, deux voire, dans certains cas, trois personnes ont codé les entretiens en parallèle à l'aide de MAXQDA ou manuellement. Les divergences ont ensuite été discutées et les passages codés de manière divergente ont été clarifiés lors d'entretien de concertation inter-codeurs. Le processus d'analyse a été documenté en continu afin de garantir la transparence et la traçabilité. Après le codage, les éléments codés ont été regroupés dans la grille de synthèse de MAXQDA ou dans un tableur (pour les codeurs ayant travaillé manuellement) afin de pouvoir mieux les comparer.

4.2 Analyse des entretiens des enseignants-chercheurs

4.2.1 Profils langagiers des E-C⁵

Si EC4 est la seule à mentionner explicitement sa compétence plurilingue, précisant que celle-ci a été « une grande ressource » dans son apprentissage des langues, les E-C interviewés ont tous une forte dimension plurilingue dans leurs biographies langagières. Ils évoquent dans les interviews la rencontre et la présence de plusieurs langues dans leurs biographies langagières. Les langues sont entrées dans le parcours des E-C interviewés soit, très tôt, à travers leur famille dont des ascendants parlaient des langues régionales auxquelles ils ont ainsi été confrontés et/ou, plus récemment, du fait de leur situation familiale actuelle (partenaire ou autres membres de la famille locuteurs d'une autre langue par exemple), soit à travers les langues qu'ils ont eux-mêmes acquises ou apprises - parfois en situation de mobilité, notamment dans des contextes multilingues. EC5 mentionne, par ailleurs,

⁵ Dans cette partie, il a été délibérément décidé de ne pas faire de référence précise aux E-C concernés par les informations afin de renforcer l'anonymat de l'étude.

explicitement l'expérience interculturelle liée à une période d'enseignement dans un pays d'Asie.

Certains mentionnent avoir grandi dans un environnement plurilingue (EC5, EC2) et/ou qui, en tout cas, valorisait le plurilinguisme, impliquant des langues largement répandues (EC2). EC1 indique n'avoir pas été consciente que tardivement des phénomènes et enjeux de dévalorisation de variétés moins prestigieuses présentes dans sa famille (langues régionales ou accents en France par exemple abandonnées par ses ascendants). EC4 et EC5 évoquent, eux, des parcours monolingues lors de leur enfance, n'entrant en contact avec les langues additionnelles qu'à travers l'école.

Pour au moins trois EC, plusieurs langues sont présentes dans leur vie personnelle quotidienne. Une EC (EC2) indique vivre au quotidien en deux langues. EC4 évoque le fait que, de par son travail et sa situation personnelle et familiale, l'anglais est une langue très présente dans sa vie, par exemple dans l'écriture scientifique, ses échanges avec des amis anglophones ou encore à travers l'initiation à cette langue qu'elle pratique pour son enfant. EC1 précise que la langue de son partenaire de vie est parfois utilisée à la maison pour des échanges que les enfants ne devraient pas comprendre. EC3 vit et officie sur un territoire où nombre de langues font partie de son environnement.

Certains ont rapidement commencé à s'intéresser au plurilinguisme dans le cadre de leur formation, EC2 a, par exemple, rédigé une thèse en lien avec les questions de plurilinguisme. D'autres (EC1, EC3) n'ont commencé à travailler dans le domaine du plurilinguisme qu'après leur thèse, notamment du fait de leur contexte professionnel (EC3).

A noter que la plupart des E-C appartiennent à des laboratoires (EC1, EC5) qui ont une spécialisation sur les questions de plurilinguisme.

A la différence des autres E-C qui enseignent tous dans un master FLE, EC3 intervient dans un DU (diplôme universitaire) et dans la formation des enseignants des premier et second degrés. A l'exception d'EC4, tous sont spécialistes de plurilinguisme et didactique du plurilinguisme.

4.2.2 Place du plurilinguisme dans leurs universités et leurs départements

Il ressort des interviews des enseignants-chercheurs (comme des directions de centres de langues) que la place du plurilinguisme dans les institutions dépend fortement des universités, de leur implantation géographique (en région frontalière par exemple ou outre-mer), de la composition du personnel (qui peut s'avérer dans certains cas fortement plurilingue avec une L1 autre que le français) et des priorités des équipes présidentielles. L'université d'EC2, par exemple, a eu un moment une vice-présidence déléguée au plurilinguisme. Le changement d'équipe présidentielle n'a pas conduit au renouvellement de cette position. Dans une dynamique d'internationalisation, une formation reste cependant proposée aux enseignants souhaitant enseigner en langue étrangère, formation intégrant une sensibilisation au plurilinguisme.

Pour les E-C enseignants travaillant dans des formations à forte dimension plurilingue (EC1, EC2), le plurilinguisme occupe de fait une place importante dans leur cadre professionnel. Tous évoquent le fait que le plurilinguisme est solidement installé dans ces formations malgré des reconfigurations parfois dûes à des changements de composition de l'équipe enseignante.

EC1 mentionne la liberté dans la construction des maquettes de formation. De façon générale, on note que les formations sont marquées par une grande stabilité (EC2 utilise explicitement le terme), parfois malgré les changements de personnel. EC5 indique ainsi par exemple avoir repris des cours déjà existants dans le master dans lequel elle enseigne.

Dans certaines universités, le plurilinguisme est présent au-delà des enseignements de FLE dans d'autres formations dans lesquelles les E-C de FLE interviennent également. EC1 évoque une dimension dans le cadre de la préprofessionnalisation en licence à travers une découverte de l'éveil aux langues et une sensibilisation à la diversité et au plurilinguisme, une collaboration interuniversitaire conduisant à un nouveau master pluridisciplinaire incluant des enseignements sur le plurilinguisme, un autre master intégrant des analyses de ressources et abordant la question des effets du plurilinguisme sur les élèves, les familles et, plus largement, la communauté éducative tout comme un enseignement en master MEEF sur les approches plurielles, les élèves allophones et l'inclusion (auquel il a cependant été mis fin, cf. infra). EC2 évoque aussi une dimension plurilingue dans des enseignements qu'elle dispense en master MEEF. EC4 indique qu'elle n'assure pas d'enseignement spécifique lié au plurilinguisme, mais que le plurilinguisme est abordé de manière transversale dans nombre d'UE (CECRL, FOS), en tenant compte notamment des publics plurilingues pour lesquels les contenus de ces UE sont destinés. D'ailleurs, elle précise que le nom du master FLE, intègre le plurilinguisme dans son intitulé.

4.2.3 Le plurilinguisme dans les cours

4.2.3.1 Objectifs

Parmi les objectifs évoqués par les E-C, on trouve les éléments suivants.

- **Le développement d'une posture critique et réflexive et de la réflexivité (EC1, EC2, EC5).** Plusieurs E-C évoquent l'importance d'aider les apprenants à développer une attitude voire une posture réflexive voire critique (EC1, EC2, EC5). EC1 dit vouloir permettre aux étudiants de « s'emparer, non pas forcément de la démarche, mais en tout cas déjà des enjeux, comprendre les enjeux », de réfléchir à l'intérêt d'intégrer une prise en compte du plurilinguisme dans l'enseignement-apprentissage du FLE, notamment une prise en compte de la biographie langagière des apprenants (EC2) et de trouver « ce qui convient le mieux à soi » en tant qu'enseignant dans un contexte particulier. EC5 indique, quant à elle, mettre l'accent en master sur l'« agir réflexif, critique, théorique ».

EC1 précise que la construction d'une posture demande du temps - la réduction du contingent horaire dans le master MEEF dans lequel un enseignement sur le plurilinguisme, les apprenants allophone et l'inclusion était intégré a d'ailleurs conduit l'équipe FLE d'EC1 à mettre fin à cet enseignement car le faible contingent horaire alloué à celui-ci risquait de mener à un cours compris comme modélisation et comportant des risques d'essentialisations culturelles.

- **La connaissance de certains concepts, notions et approches (EC1, EC2, EC4).** EC1, comme EC2, souligne à ce propos l'importance, pour les étudiants, de prendre conscience des continuités et évolutions, par exemple « l'évolution du multilinguisme vers le plurilinguisme » (EC2) ou l'évolution des approches plurielles (EC1).

- **La connaissance de certains travaux (scientifiques) particulièrement pertinents (EC1, EC2).** EC1 et EC2 se retrouvent sur l'intérêt pour les apprenants d'être confrontés à des textes scientifiques et de disposer d'une certaine connaissance de la littérature spécialisée. EC2 évoque également l'intérêt d'une connaissance des travaux du Conseil de l'Europe. Cette confrontation aux travaux et publications des spécialistes permet aux étudiants de construire des propositions didactiques réfléchies et fondées sur les travaux de recherche.
- **L'intégration de pratiques (approches) plurielles dans les pratiques pédagogiques (EC1, EC2, EC3, EC4, EC5).** Directement ou indirectement, il ressort des propos des E-C que les étudiants doivent être préparés à concevoir des séances, séquences ou dispositifs incluant une dimension plurilingue et souvent la mise en œuvre d'approches plurielles. EC5 évoque explicitement la formation des étudiants à « intégrer des approches plurielles dans leur parcours de formation, d'offre linguistique ou même dans leur pratique ».

La formation ne se limite pas toujours aux étudiants, mais peut aussi viser de futurs cadres qui devront être sensibilisés à la notion de pluri/multilinguisme et pouvoir promouvoir l'implantation de mesures en faveur du plurilinguisme (EC5).

- **Sociolinguistique.** Dans le domaine du plurilinguisme, EC3 et EC5 mentionnent des enseignements de sociolinguistique incluant la prise en compte de contextes régionaux spécifiques (EC5 tout spécialement, EC3 plus marginalement).

Finalement, on notera au niveau des formations elles-mêmes que, comme l'indique EC2, valoriser le plurilinguisme ne revient pas à promouvoir un « plurilinguisme à la bisounours », mais que cela doit être accompagné d'une connaissance des normes universitaires parfois monolingues. EC2 signale ainsi la présence d'un cours de littérature universitaire qui, sans être « puriste ou trop normatif », vise à aider les étudiants à connaître la « culture académique » et les normes attendues. Lors de la correction collaborative (impliquant plusieurs enseignantes), une réflexion est cependant menée sur les influences des langues d'origines quand les E-C les connaissent.

4.2.3.2 *Approches pédagogiques*

Dans le but de développer les compétences évoquées ci-dessus, les E-C mentionne des éléments d'approche pédagogique.

- Vouloir développer une posture critique, la réflexion et la réflexivité implique, pour EC1, de « ne pas imposer », de prendre en compte les différents points de vue et la liberté du futur enseignant, et, pour cela, de promouvoir les « échange[s] » et d'aider à voir l'intérêt du plurilinguisme et de sa promotion (EC1). EC2 évoque également l'importance de la réflexion, par exemple sur des textes fondateurs pour ensuite passer à de la conception didactique. EC1 présente l'entretien d'explicitation comme un outil particulièrement intéressant pour promouvoir la réflexivité et la construction de postures car il invite à s'interroger sur l'impact de ses « gestes » professionnels et des ses propres « représentations » et intentions qui jouent un rôle fort dans l'action pédagogique. Dans le domaine de la réflexion et réflexivité, EC2 mentionne notamment une réflexion sur les parcours langagiers des étudiants (également évoqué par EC5)

du fait de la présence d'un public fortement international et d'étudiants français disposant d'une expérience de mobilité.

- L'importance d'une complémentarité entre les enseignements et surtout d'une approche commune est soulignée. EC1 souligne l'importance de créer, au sein de la formation, un fil rouge autour de la construction de postures critiques. C'est la raison pour laquelle, dans la formation FLE dans laquelle elle intervient, la création de ponts entre les différents enseignements est mise en avant, la conception de la formation étant guidée par une volonté de transversalité et de complémentarité. EC2 évoque des positions communes (des « convictions » pédagogiques) au sein de l'équipe pédagogique qui considère l'enseignant comme un « accompagnateur et facilitateur de l'apprentissage ». Les propos d'EC4, qui n'est pas spécialisée sur les questions de plurilinguisme et n'assure pas de cours dans ce domaine, sont intéressants en cela qu'ils montrent la nécessité d'aborder, dans des cours non focalisés sur le plurilinguisme, des notions théoriques en lien avec le plurilinguisme et des éléments tels que les autobiographies langagières ou le portfolio européen des langues, qu'EC4 cite explicitement. Son expérience montre également que, dans des cours non spécialisés sur le plurilinguisme, des activités prenant en compte celui-ci sont proposées, par exemple des analyses de l'usage des langues au travail (par un public migrant) avec un focus sur l'« alternance entre les langues au travail », plus généralement des analyses d'interactions plurilingues (en se servant, pour la compréhension d'outils de traduction automatique (sur base d'IA). Comme elle le dit, « le plurilinguisme, c'est transversal à toutes nos disciplines » et que l'on peut y être « sensible » dans tous les cours de formation des enseignants (dans le choix des supports par exemple).
- Le travail sur des publications scientifiques est évoqué à plusieurs reprises. L'enseignement, rappelle EC1, devrait être fondé sur ce que l'enseignant a pu observer et/ou sur ses résultats de recherche. Ceux-ci peuvent être partagés avec les étudiants qui pourront les interroger et réfléchir à ce qu'ils pourraient en faire dans leurs pratiques professionnelles. EC2 souligne l'importance, pour les étudiants, de se fonder sur des textes de référence pour leur travail de conception.
- En lien avec les publications, l'utilisation de textes dans des langues connues des étudiants autres que le français notamment l'anglais est mentionnée comme contribution au plurilinguisme tout comme l'utilisation de nombreux supports plurilingues (EC4).
- Préparer à intégrer des pratiques plurielles passe par une approche de type « pédagogie active » (EC3) incluant la création de matériel, outils, séances, séquences et/dispositifs. EC3 évoque la création d'outils dans une perspective « assez pratique, pragmatique, toujours en pédagogie active, on va dire ou innovante ou inventive ». Il s'agit, pour les étudiants, de « mettre la main à la pâte » (EC5) même si, dans certains cas, par manque d'heures pour permettre l'accompagnement des étudiants dans le processus de création, l'accent est plus mis sur la fourniture de ressources et exemples d'activités, une sorte de « mallette un peu pédagogique » (EC5), devant permettre aux futurs enseignants de disposer d'une base pour leur travail de conception. EC3 évoque la possibilité de tester les éléments créés dans des classes lors de la Semaine des langues, mais cette E-C est la seule à évoquer cette possibilité, tout comme des stages d'observations centrés sur l'altérité.
- La promotion pédagogique du plurilinguisme peut également passer par la réalisation d'activités dans une autre langue que la langue de la formation ou l'intégration

d'activités à l'attention des apprenants dans la langue des apprenants si, par exemple, ceux-ci ne disposent pas des compétences nécessaires pour les réaliser en français. EC4 indique ainsi dire à ses étudiants qu'ils peuvent réaliser, par exemple, des analyses de besoins « en langue maternelle » (EC4).

4.2.3.3 *Évaluation*

Les modalités d'évaluation mentionnées par les E-C font ressortir un alignement pédagogique fort avec les pratiques d'enseignement. Certaines

- prennent en compte la réception de la littérature spécialisée : EC1 mentionne l'établissement de compte-rendus ou synthèses d'articles par exemple. EC2 indique que les étudiants doivent présenter et analyser à l'oral un texte parmi une sélection de publications - l'évaluation porte alors sur le fond, mais aussi, dans le cas de EC2, sur la forme ;
- considèrent les postures en demandant par exemple aux étudiants de justifier leurs choix didactique lors de la conception de séances, de séquences ou de dispositifs afin de leur permettre de montrer les objectifs poursuivis et l'adéquation entre les activités proposées et ces objectifs notamment en termes de compétences transversales (EC1) ;
- demandent de montrer ses connaissances sur le plurilinguisme (EC2, EC5) à travers des réponses à des « questions de savoir » (EC2) (avant parfois de proposer des transpositions didactiques) ;
- portent sur la conception de séances, séquences ou dispositifs qui doivent être justifiées (EC1, EC2, EC3). Il peut par exemple s'agir de faire de propositions pédagogiques et didactiques pour une situation de départ pré-définie en termes d'hétérogénéité, de langues... des apprenants en se fondant sur des documents authentiques ou semi-authentiques (souvent multilingues) (EC2) ;
- demandent de traiter une situation professionnelle, par exemple la rédaction d'un rapport d'expert dans un projet régional d'intégration des approches plurielles dans l'offre de français langue de scolarisation incluant la formulation de recommandations. L'évaluation porte alors sur les connaissances dans le domaine de la didactique du plurilinguisme et des approches plurielles, la capacité à formuler des propositions didactiques concrètes ou des propositions pour des formations ou de l'« outillage didactique » (on retrouve ici le point précédent) et leur capacité à anticiper des résistances ou difficultés et penser les leviers possible pour surmonter ces obstacles ;
- peuvent prendre une dimension artistique. EC5 mentionne ainsi la création d'un projet artistique sur les questions de plurilinguisme et des « langues minoritaires, minorées, minorisées », sous forme de vidéo, peinture, sculpture, enregistrement audio, etc.

4.2.4 **Autres aspects en lien avec le plurilinguisme dans les formations**

Les E-C évoquent également, dans les interviews, d'autres aspects en lien avec l'éducation plurilingue dans les formations, notamment des projets mis en place avec les étudiants et des partenariats et collaborations.

EC5 évoque une exposition d'oeuvres réalisés par les étudiants sur des questions en lien avec le plurilinguisme et les langues minorées (déjà évoqué ci-dessus dans le cadre de l'évaluation) et indique que les productions étaient de très bonne qualité, dépassant ses attentes

« d'investissement, de créativité, de réemploi du cours ». EC3 évoque également des partenariats artistiques.

Des partenariats et collaborations au niveau institutionnel (universitaire et scolaire) sont également mentionnés. Ils renforcent la présence du plurilinguisme et le travail sur cette thématique avec les étudiants (EC3, EC5). EC5 signale ainsi l'intérêt d'un réseau d'universités européennes intégrant dans son travail une dimension plurilingue, mais aussi le réseau Erasmus+ de son institution qui permet d'accueillir des étudiants dans les formations et de leur donner ainsi une dimension plurilingue et interculturelle.

La présence du plurilinguisme peut aussi être renforcée par une offre de cours de langues « MoDiMEs » (Langues Moins Diffusées et Moins Enseignées) tels que le mandarin ou le kurde.

4.2.5 Réception par les étudiants

Les réactions des étudiants s'avèrent multiples, en fonction notamment de leur expérience individuelle, particulièrement de leur expérience d'enseignement pour ceux qui en disposent déjà.

Des réserves, des résistances et des remises en cause sont parfois évoquées. EC1 parle de certains étudiants s'interrogeant sur la pertinence de « passer par d'autres langues pour apprendre le français ».

Dans d'autres situations, les réactions semblent plus favorables. EC3 mentionne même un « adhésion parfaite » des étudiants, notamment en fin de formation. EC2 indique que les étudiants comprennent la nécessité du plurilinguisme (notamment face à l'échec scolaire) et s'avèrent prêts à prendre en compte les langues des apprenants sans remettre en question l'idée d'enseigner le FLE.

La réception positive des enseignements centrés sur le plurilinguisme transparait, comme l'indiquent EC1 et EC2, lors de visites de stages ou dans les retours des étudiants sur leurs stages. EC1 évoque l'observation de mises en pratique par les étudiants dans les stages ou des demandes de conseil qui reflètent un intérêt et une volonté de mise en œuvre d'approches plurilingues. EC1 estime ainsi observer des mises en œuvre à des degrés différents par « petites touches » ou de façon « plus élaborée ». EC2 mentionne aussi la présence de pratiques plurilingues lors de séances de visites de stage, notamment en UPE2A et avec des publics adultes en situation de migration et d'alphabétisation aussi avec plus jeunes. Cela apparait explicitement dans la mobilisation des langues d'origine des apprenants et le travail sur des parallèles entre les langues.

EC5 évoque également des retours très positifs en master et tout spécialement en licence dans un cours sur le multilinguisme qui est essentiellement une introduction à la sociolinguistique. Les thématiques abordées (insécurité linguistique, discrimination, micro agression linguistique, diversité linguistique, variation (notamment en lien avec les langues et spécificités régionales), etc.) sont, d'après cette E-C, « des choses qui parlent vraiment aux jeunes étudiants », notamment du fait que nombreux sont les étudiants étrangers et ceux issus de la deuxième ou troisième génération d'immigrants.

4.2.6 Freins/Défis

Dans les formations FLE, les freins semblent peu nombreux, les EC soulignant leur liberté et la stabilité des formations (cf. infra). EC5 évoque cependant des coupes budgétaires qui vont conduire à réduire l'offre de formation, notamment la place des langues dans celle-ci, mais précise qu'au niveau institutionnel, il n'y a « aucun frein. Il y a du soutien » du fait de la conscience de l'« importance primordiale » d'une formation au plurilinguisme pour les étudiants.

EC3 évoque la difficulté d'établir des collaborations pérennes avec l'institution scolaire académique, la réussite de ces collaborations et des projets dépendant des interlocuteurs, lesquels changent souvent. La mise en place de ces actions s'avère ainsi extrêmement chronophage.

En revanche, les freins sont plus nombreux dans d'autres structures de l'université, EC1 et EC2 citant notamment les Inspé. EC1 évoque l'arrêt d'une formation au plurilinguisme en master MEEF du fait que la réduction des heures qui lui étaient attribuées, conduisait à l'impossibilité de poursuivre les objectifs de construction de posture critique. EC2 évoque aussi un faible intérêt pour les questions en lien avec le plurilinguisme dans un autre Inspé, dont elle estime la position comme « normative ». EC2 a ainsi fait face à des réserves de la responsable de formation et a dû justifier l'intégration du plurilinguisme dans un cours de didactique d'une langue vivante. EC3 mentionne aussi des réticences dans la formation des futurs enseignants d'anglais qui ont « leur culture de formation, culture d'apprentissage où ils sont enseignants de la langue, de l'anglais ».

EC1 évoque aussi l'absence de collaboration avec le centre de langues dont le rôle semble confiné à une offre de cours dans différentes langues (comme cela est confirmé dans nos analyses des interviews des directions de ces centres).

4.2.7 Perspectives

Les entretiens font ressortir un ancrage fort du plurilinguisme dans le paysage universitaire du FLE en France, confirmé par l'analyse de l'offre de formation des masters FLE en France. La grande liberté dans la constitution des maquettes et les choix pédagogiques renforce cette position du plurilinguisme. Une forte convergence apparaît dans les propos des enseignants-chercheurs pour ce qui concerne les objectifs des UE abordant le plurilinguisme et l'analyse souligne l'alignement pédagogique entre objectifs, modalités d'enseignement-apprentissage et évaluation. Certains entretiens permettent également de constater que dans le domaine du plurilinguisme diverses coopérations sont mises en œuvre, par exemple au niveau inter-universitaire et artistique.

De façon générale, les étudiants accueillent favorablement l'intégration du plurilinguisme dans les formations FLE, même si des réserves initiales peuvent émerger.

Si au sein des formations en soi, les difficultés sont peu présentes et les formations bien établies, quelques défis sont identifiables liés aux coupes budgétaires et à la difficulté de mettre en place des coopérations avec d'autres structures des universités (entre autres les centres de langues) dans le but de promouvoir une éducation au plurilinguisme.

C'est au final un tableau positif qui ressort de cette partie de la présente action de recherche

laquelle fait ressortir la vivacité, la stabilité et la cohérence des formations au plurilinguisme et ses didactiques dans les universités françaises.

4.3 Analyse des entretiens des directions de Centres de langues

4.3.1 Profil des personnes interviewées

La direction des centres de langues est assurée, dans les cas étudiés, par un·e enseignant·e (DIR1, DIR5) ou un enseignant·e-chercheur·e (DIR2, DIR3, DIR4) formé·e·s et travaillant dans le domaine des langues et/ou de leurs didactiques, certain·e·s avec un intérêt scientifique pour le plurilinguisme. Tou·te·s disposent de plusieurs langues dans leur répertoire langagier et d'un intérêt personnel pour les langues et tou·te·s ont connu des expériences de mobilité internationale qui les ont amenés à rencontrer plusieurs langues (DIR1, DIR2, DIR3, DIR4, DIR5).

DIR2 et DIR 3 mentionnent des ponts qu'ils ont fait entre les langues : DIR3 relate son apprentissage de l'espagnol « par le biais » du portugais, DIR2 évoque l'hybridation des langues et l'utilisation par les personnes de variétés dialectales différentes tout en s'intercompréhendant, DIR4 évoque ses compétences en italien sans jamais l'avoir appris. DIR1 et DIR2 font également part de leurs expériences de l'intercompréhension entre différentes langues. DIR1 relate ainsi ses échanges au moyen du portugais avec un collègue locuteur de l'espagnol et indique qu'ainsi il a « appris à parler espagnol en portugais ». Des pratiques de code-switching impliquant notamment l'anglais et l'italien, sont aussi évoqués par DIR4.

4.3.2 Politique linguistique de universités

Les entretiens font ressortir l'absence de politique linguistique formalisée, même si une université (DIR3) s'est dotée, à un moment donné, d'une charge de mission et d'une vice-présidence dédiée. La priorisation des langues dépend beaucoup des personnes à la direction de l'université, de leurs rapports aux langues et de leurs propres centres d'intérêt. Certaines universités (celle de DIR2 par exemple) organisent à intervalles plus ou moins réguliers des séminaires de réflexion sur la question, mais sans que cela n'aboutisse à une formalisation. DIR3 évoque même le risque (avéré dans le cas de cette université) que la création d'un centre de langues puisse donner l'impression de ne plus avoir besoin de politique linguistique, forçant ainsi la direction du centre de langues à assurer des fonctions de direction et des fonctions politiques, qui peuvent s'avérer difficiles à mener de front. Ceci dit, des universités (DIR1 par exemple) prennent des mesures spécifiques en faveur de l'enseignement des langues en les inscrivant dans toutes les maquettes de formation tandis que pour d'autres, cela relève d'une offre optionnelle, au même titre que le sport par exemple (DIR4).

4.3.3 Structure et fonction des centres de langues

Dans certaines universités, le centre de langues est situé au niveau universitaire et prend la forme d'un service commun (DIR1, DIR3), parfois rattaché au service des relations internationales (DIR1). Dans d'autres, il peut exister plusieurs centres de langues, au niveau des facultés et au niveau central (DIR2). Des collaborations, sur la base de contacts informels entre directions, peuvent se mettre en place se concrétisant parfois par des projets financés (DIR2). Dans deux universités (avec une forte valence (historique) en langues), le centre de langues constitue une composante à part entière (DIR4, DIR5).

Certains centres de langues (DIR2 et DIR3) sont issus d'une offre éparse. Les centres de langues proposent désormais leur propre offre de cours et disposent d'une direction et de leur propre personnel, certaines universités apportant un soutien plus important à travers des cédésations. Mais cela n'est pas sans poser problème pour les langues peu choisies par les étudiants, car conduisant parfois à des possibles problèmes de service pour le personnel dédié à ses langues qui doit alors chercher à s'impliquer dans d'autres créneaux pour remplir son service.

4.3.4 Offre de formation des centres de langues

L'offre et son étendue varient en fonction des centres de langues. Certains proposent des UE spécifiques, notamment dans le cadre des UE libres (DIR3) que les étudiants doivent choisir dans le cadre de leur formation, voire des DU payants, mais avec des tarifs abordables pour les étudiants. Certains offrent essentiellement du tutorat (DIR2) et des ressources, d'autres panachent ces modalités (DIR3). Dans l'université de DIR5, le noyau de l'offre de formation demeure orienté vers les domaines liés aux langues et à l'enseignement-apprentissage (DIR5).

Dans la plupart des cas, il s'agit d'une offre de cours de type LANSAD (LANGue pour Spécialiste d'Autres Disciplines) totalement indépendante (DIR3, DIR4). Mais l'offre peut également, dans certains cas, être liée à celles de département de langues (DIR2). Dans le cas de DIR2, les formations prévoient le choix d'une, voire deux langues par les étudiants dans l'offre du centre de langues. Dans l'université de DIR1, l'inscription d'une formation en langue a également été rendue obligatoire dans chaque formation.

La primauté de l'anglais sur les autres langues est évoquée par quelques directions. DIR1 indique ainsi que c'est la langue présente dans les cursus de formation et qu'ainsi dans les départements, « il n'existe pas vraiment de plurilinguisme ».

Plusieurs centres de langues (DIR2, DIR3) proposent de l'apprentissage en tandem localement ou avec des étudiants d'universités partenaires.

4.3.5 Coopérations

La majorité des directions interviewées font état de coopérations, celles-ci pouvant se faire au niveau local (avec d'autres centres de langues ou des départements ou un laboratoire - DIR4), national (entre universités) ou international (dans le cadre de projets e-tandem ou dans le cadre plus formalisé de projets européens, comme par exemple DIR4).

DIR5 exprime la volonté d'aller vers un décloisonnement des pratiques d'enseignement. Il souhaite que les divers départements collaborent davantage, afin de favoriser la création de ponts entre leurs champs respectifs, de confronter leurs approches pédagogiques (qui diffèrent d'un département à l'autre) et de développer des formes de travail et de ressources mutualisées.

4.3.6 Le plurilinguisme dans les centres de langues

A l'exception de l'université de DIR5 et DIR4 qui reçoit de très nombreux étudiants étrangers et où on entend quotidiennement une grande diversité de langues, le français y étant d'ailleurs assez peu parlé, l'offre en matière de plurilinguisme reste faible. Lorsqu'il est question de

plurilinguisme, on reste essentiellement dans une « logique un peu quantitative » (DIR3). Certains centres de langues (DIR2, DIR3), cependant, ont proposé ou proposent encore des cours en intercompréhension et/ou en interculturel. Il s'agit essentiellement d'une offre de découverte de l'intercompréhension qui peut être liée à la présence d'un·e enseignante spécialisée dans ce domaine (DIR3) et ou une configuration spécifique - par exemple l'appartenance à une Université européenne dont une des priorités est le plurilinguisme et plus spécifiquement l'intercompréhension (DIR2).

Pour l'interculturel, DIR3 mentionne une UE spécifique dont l'objectif est de préparer les étudiants à la mobilité. Dans ce cadre, des ateliers interculturels sont proposés. DIR3 évoque également la mise en place d'un « label international » qui exige des étudiants souhaitant l'acquérir de réaliser une mobilité à l'étranger, de suivre une formation à l'interculturel et d'attester d'une certification. DIR2 évoque le souhait, qui n'a pas abouti, de mettre en place un enseignement centré sur l'interculturel.

La conscience d'une réflexion sur l'interculturel au niveau des enseignants apparaît clairement dans les propos de DIR3 qui mentionne le rejet d'une ressource numérique par les enseignants qui craignaient qu'elle contribue à renforcer les stéréotypes.

L'offre plurilingue, en plus d'être rare, est confrontée au fait qu'elle n'est pas toujours saisie par les étudiants soit, comme l'explique DIR3, parce que ceux-ci ne saisissent pas forcément les enjeux du plurilinguisme, soit parce que l'offre n'est pas assez visible pour les étudiants car perdue dans une offre importante d'UE libres et d'UE de langues.

Par ailleurs, l'offre de langues reste majoritairement cloisonnée sur le principe de la « juxtaposition des langues » (DIR2). Quoi qu'il en soit et même si les directions n'ont pas une vision précise de ce qui se fait effectivement dans les cours, certains évoquent des pratiques qui mobilisent et promeuvent les compétences plurilingues des étudiants. DIR1, lui-même enseignant de langues, indique « faire des liens avec d'autres langues ». DIR2 relate avoir constaté, lors de café des langues, l'utilisation du code-switching, notamment pour des demandes d'explications ou de précisions. Mais la majorité des directions interviewées soulignent que les objectifs restent des objectifs d'apprentissage de la langue cible des cours.

Le plurilinguisme apparaît plus dans des initiatives particulières, par exemple au niveau de l'offre de tandem ou e-tandem. DIR2 précise que lors d'un entretien initial avec les étudiants, un « point » est fait sur la « biographie langagière » de ceux-ci et sur l'apport des connaissances et compétences déjà là dans différentes langues pour l'apprentissage d'une nouvelle langue. Dans le cadre d'un projet e-tandem avec un partenaire au Canada, DIR2 évoque un travail sur la prise de conscience de la variation en français et en espagnol.

DIR2 et DIR3 mentionnent une place faite au plurilinguisme à l'occasion d'événements récurrents comme une semaine internationale, le printemps de poètes ou encore la journée européenne des langues qui permettent de proposer des activités (souvent de découverte) ou des spectacles dans le domaine du plurilinguisme.

Le plurilinguisme peut également trouver une place dans les cafés des langues, en fonction des configurations spécifiques. DIR2 évoque, par exemple, la constitution de tables multilingues du fait du nombre limité de participants dans certaines langues. On notera que ce n'est donc pas une offre anticipée mais le fruit des circonstances.

4.3.7 Evaluation

Les offres dans le domaine du plurilinguisme ne font pas l'objet d'une évaluation formelle. Quand il y a évaluation, il peut s'agir d'auto-évaluation - accompagnée dans le cas de DIR2 - ou de prise en compte de la participation (DIR2, DIR3). Aucune direction n'évoque d'évaluation à l'aide de tâches ou de protocoles spécifiques par exemple.

Ceci dit, une direction évoque l'offre de certification proposée aux étudiants en 11 langues pour "mettre en avant un besoin de plurilinguisme".

4.3.8 Défis et perspectives

Plusieurs défis sont évoqués par les directions interviewées.

- Les logiques comptables et quantitatives des universités peuvent s'avérer un risque pour les langues les moins choisies par les étudiants (DIR3) et, partant, pour les enseignements visant le plurilinguisme s'ils ne sont pas choisis par les étudiants.
- Les besoins de faire des économies pour équilibrer les budgets des universités confrontées à des charges de plus en plus importantes peuvent également menacer l'offre de formation en langue et au plurilinguisme (DIR3) ou du moins limiter les moyens mis à disposition (DIR1 et DIR5).
- Certains enseignements dans le domaine du plurilinguisme restent liés aux personnes qui les assurent et peuvent disparaître au départ de l'enseignant-e (DIR3). Inversement, la présence d'une direction sensible aux questions de plurilinguisme peut s'avérer un élément favorable.
- Les priorités des équipes présidentielles - fluctuantes en fonction des personnes (DIR3, DIR4) - peuvent représenter des atouts, mais aussi des risques.
- Le fait que le personnel enseignant ne soit pas toujours formé comme cela serait souhaité et que la recherche ne fasse pas partie de leur service limite les possibilités de projets (DIR3), notamment sur le plurilinguisme.

4.4 En résumé

Les interviews font ressortir la grande diversité des situations des centres de langues en fonction des universités et en partie de leurs orientations de « politique linguistique » et du cadre institutionnel spécifique. Les entretiens font également apparaître que les centres de langue sont désormais bien établis dans les universités. Pour ce qui est de la place du plurilinguisme, celui-ci reste surtout une affaire de nombre de langues proposées à l'apprentissage, les cours proposés restant fortement cloisonnés. Ceci dit, les pratiques des enseignants, sur lesquelles les directions ne peuvent avoir qu'un regard limité, peuvent encourager la création de ponts entre les langues. Une offre de cours visant explicitement le développement de la compétence plurilingue et interculturelle est visible, mais reste limitée. Au-delà d'offres ponctuelles dans le cadre d'événements particuliers, l'offre plurilingue dépend en grande partie de la présence et de l'implication de personnes pour assurer ces enseignements qui ne sont pas toujours saisis par les étudiants par absence de conscience de l'importance de la compétence plurilingue ou de visibilité de l'offre.

5 Recommandations

Sur la base des collectes et analyses de données présentées ci-dessus, le projet formule diverses recommandations pour la formation des enseignants de langues et pour les centres de langues. Ces formulations sont structurées en trois parties \ des recommandations communes pour la France et l'Autriche - elles concernent essentiellement les centres de langues dont les contextes institutionnelles sont assez proches - et des recommandations spécifiques à l'Autriche et à la France.

5.1 Recommandations communes concernant les centres de langues

- Considérer le multilinguisme davantage comme compétence plurilingue que comme une addition de compétences dans différentes langues.
- Développer davantage d'offres plurilingues : cours et activités complémentaires à dimension explicitement plurilingue.
- Visibilité et ressources : la mise en œuvre de pratiques plurilingues semble actuellement souvent échouer faute de ressources financières et humaines – des moyens financiers et du personnel supplémentaires seraient nécessaires pour établir une offre visant à promouvoir durablement le plurilinguisme dans les universités. Le développement de coopérations avec d'autres structures au sein de l'université ou dans le cadre de coopérations interuniversitaires serait souhaitable, notamment afin de rendre plus visible le rôle des centres de langues en termes d'internationalisation et de promotion du multilinguisme.
- Recommandation pour la direction des établissements d'enseignement supérieur : intégrer les centres de langues dans les stratégies à long terme de promotion du plurilinguisme et de l'internationalisation.

5.2 Recommandations pour la formation des enseignants de FLE en France

- Maintenir et consolider l'offre de formation actuelle.
- Considérer à la fois le développement des compétences plurilingues et la prise en compte des plurilinguismes des apprenants.
- Rechercher des coopérations avec d'autres structures universitaires telles qu'elles existent dans certaines universités, qu'il s'agisse des centres de langues dont l'offre plurilingue est encore limitée ou d'autres structures impliquées dans la formation de formateurs ou d'enseignants de langues et d'autres disciplines.
- S'inscrire dans des projets de recherche nationaux et internationaux intégrant des universités d'horizons différents.

5.3 Recommandations pour la formation des enseignants de langues en Autriche

- Ancrer durablement l'éducation plurilingue :
- Les établissements d'enseignement supérieur ne devraient pas seulement considérer le plurilinguisme comme une ressource, mais également prendre en compte ses dimensions culturelles et liées aux questions d'identité.
- Encourager les approches créatives dans l'enseignement des langues : des méthodes innovantes et artistiques seraient à intégrer systématiquement dans la formation des enseignants afin de mettre en valeur ces ressources.

- Une formation des enseignants par la recherche : la formation des enseignants devrait permettre aux étudiants d'acquérir une expérience de recherche ancrée dans la pratique. Des méthodes telles que la recherche-action, les formats participatifs et le *service-learning* favorisent une attitude réflexive pouvant contribuer à l'amélioration de l'enseignement.
- Renforcer les coopérations nationales et internationales : des partenariats avec des contextes éducatifs variés élargissent les perspectives et permettent des innovations communes dans le domaine du plurilinguisme et de la formation des enseignants.
- Intégrer dans les formations de façon critique les orientations en matière de politique linguistique : le Conseil de l'Europe et l'Union européenne contribuent de manière significative, tant sur le plan conceptuel que normatif, au développement de l'éducation plurilingue. Ces connaissances sur la composante politique devraient être intégrées de façon critique dans les curricula.

Bibliographie

Abdallah-Preteuille, M. (2011). La pédagogie interculturelle : Entre multiculturalisme et universalisme. *Linguarum Arena*, 2, 91–101.

Beacco, J.-C., & Byram, M. (2003). *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe : De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Conseil de l'Europe.

<https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016802fc3ab>

Beacco, J.-C., Byram, M., & Conseil de l'Europe. (2007). *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Conseil de l'Europe. www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/GuideIntegral_FR.pdf

Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M. E., Goullier, F., & Panthier, J. (2016). *Guide pour le développement et la mise en oeuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Editions du Conseil de l'Europe. <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016806ae64a>

Byram, M. (Hrsg.) (mit Neuner, G., Parmenter, M., Starkey, H., & Zarate, G.). (2003). *La compétence interculturelle*. Éditions du Conseil de l'Europe.

Candelier, M. (mit Andrade, A. I., Bernaus, M., Kervran, M., Martins, F., Murkovska, A., Nogueroles, A., Oomen-Welke, I., Perregaux, C., Saudan, V., & Zielinska, J.). (2003a). *Janua linguarum: The gateway to languages: the introduction of language awareness into the curriculum: awakening to languages*. Council of Europe. archive.ecml.at/documents/pub121E2004Candelier.pdf

Candelier, M. (2003b). *L'éveil aux langues à l'école primaire—Evlang : bilan d'une innovation européenne*. De Boeck & Larcier.

Candelier, M. (2008). Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme: Le même et l'autre. *Les Cahiers de l'Acedle*, 5(1), 65–90.

Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lörintz, I., Meißner, F.-J., Schröder-Sura, A., & Nogueroles, A. (mit Molinié, M.). (2012). *Le CARAP : un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures : compétences et ressources*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. <https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/CARAP-fr.pdf>

Candelier, M., Manno, G., & Escudé, P. (2023). *La didactique intégrée des langues – Apprendre une langue avec d'autres langues ?* ADEB. <http://www.adeb-asso.org/wp-content/uploads/2024/04/2023-La-didactique-Int%C3%A9gr%C3%A9e-des-langues.pdf>

Castellotti, V., & Moore, D. (2010). Dessins d'enfants et constructions plurilingues. In M. Molinié (Hrsg.), *Le dessin réflexif. Élément pour une herméneutique du sujet plurilingue*. (S. 45–85). Les Belles Lettres. <http://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00569207>

Cenoz, J., & Gorter, D. (2021). *Pedagogical translanguaging*. Cambridge University Press.

Conseil de l'Europe, Comité des Ministres. (2022). Recommandation CM/Rec(2022)1 du Comité des Ministres aux États membres sur l'importance de l'éducation plurilingue et interculturelle pour une culture de la démocratie. [https://www.ecml.at/Portals/1/documents/about-us/CM_Rec\(2022\)1F.pdf](https://www.ecml.at/Portals/1/documents/about-us/CM_Rec(2022)1F.pdf)

Cortés Velásquez, D., Strasser, M., Bogensperger, T., Hülsmann, C., Zini, D., Bonvino, E., Brinkmann, L. M., Capucho, F., Damaskou, E., Gaillat, T., Gerwers, F., Gkaintartzi, A., Kitsiou, R., Kratochwil, L., Lamonaca, M., Melo-Pfeifer, S., Ollivier, C., Ribeiro, C., Vetter, E., & Wagner, P. L. (2025). *Language use in secondary and higher education: Teachers' beliefs and practices: Survey Report 2025*. <https://doi.org/10.25592/uhhfdm.16755>

Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes. Études préparatoires*. Conseil de l'Europe.

Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (2009). *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes. Études préparatoires. Version révisée et enrichie d'un avant-propos et d'une bibliographie complémentaire*. Division des Politiques Linguistiques. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourcePublications/CompetencePlurilingue09web_fr.pdf

Degache, C., & Garbarino, S. (2017). *Itinéraires pédagogiques de l'alternance des langues : L'intercompréhension*. UGA Editions.

Denzin, N. K. (1970). *The research act in sociology: A theoretical introduction to sociological methods*. London, Butterworths.

Dervin, F. (2010). Pistes pour renouveler l'interculturel en éducation. *Recherches en éducation*, (9). <https://doi.org/10.4000/ree.4599>

Döring, N. (2023). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (6., vollständig überarbeitete, aktualisierte und erweiterte Auflage). Springer.

Ericsson, A. (2003). Valid and non-reactive verbalization of thoughts during performance of tasks towards a solution to the central problems of introspection as a source of scientific data. *Journal of Consciousness Studies*, 10(9–10), 1–18.

Europarat (Hrsg.). (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. Langenscheidt.

Europarat (Hrsg.). (2020). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Begleitband: Lehren, lernen, beurteilen*. Ernst Klett Sprachen.

García, O., & Li Wei. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan.

García, O., Flores, N., Seltzer, K., Li Wei, Otheguy, R., & Rosa, J. (2021). Rejecting abyssal thinking in the language and education of racialized bilinguals : A manifesto. *Critical Inquiry in Language Studies*, 18(3). <https://doi.org/10.1080/15427587.2021.1935957>

Grosjean, F. (1982). *Life with two languages: An introduction to bilingualism*. Harvard Univ. Press.

Hansen, K., & Świdarska, A. (2024). Integrating open- and closed-ended questions on attitudes towards outgroups with different methods of text analysis. *Behavior Research Methods*, 56(5), 4802–4822. <https://doi.org/10.3758/s13428-023-02218-x>

Helfferrich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (4. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, Wiesbaden. <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-92076-4>

Hülsmann, C., Ollivier, C., & Strasser, M. (Hrsg.). (2020). *Lehr- und Lernkompetenzen für die Interkomprehension. Perspektiven für die mehrsprachige Bildung*. Waxmann. <https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&buchnr=4235>

Knorr, P., & Schramm, K. (2012). Datenerhebung durch Lautes Denken und lautes Erinnern in der fremdsprachendidaktischen Empirie. In S. Doff (Hrsg.), *Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen: Grundlagen – Methoden – Anwendung* (S. 184–201). Narr.

Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (5., überarbeitete Aufl.). Beltz Juventa.

Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2024). *Fokussierte Interviewanalyse mit MAXQDA: Schritt für Schritt* (2. Aufl.). Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-40212-9>

Mayring, P., & Brunner, E. (2013). Qualitative Inhaltsanalyse. In B. Friebertshäuser, A. Langer, & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (4., durchgesehene Auflage, S. 323–334). Beltz Juventa.

Meuser, M., & Nagel, U. (1991). ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht: ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In D. Garz, & K. Kraimer (Hrsg.), *Qualitativ-empirische Sozialforschung: Konzepte, Methoden, Analysen* (S. 441–471). Westdt. Verlag. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-24025>

Ollivier, C., & Strasser, M. (2013). *Interkomprehension in Theorie und Praxis*. Praesens.

Paillé, P., & Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (5. Aufl.). Armand Colin. <https://shs.cairn.info/l-analyse-qualitative-en-sciences-humaines--9782200624019>

PEP (o. D.). *Productions*. <https://sites.google.com/view/pepproject/accueil>.

Rat der Europäischen Union. (2018). Empfehlung des Rates vom 22. Mai 2018 zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen (Text von Bedeutung für den EWR). *Amtsblatt der europäischen Union*, C 189(01). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/?uri=uriserv%3AOJ.C.2018.189.01.0001.01.FRA&toc=OJ%3AC%3A2018%3A189%3AFULL>

Vetter, E., Kratochwil, L., Bogensperger, T., Bonvino, E., Brinkmann, L. M., Capucho, F., Cortés Velásquez, D., Damaskou, E., Gaillat, T., Gerwers, F., Gkaintartzi, A., Hülsmann, C., Lamonaca, M., Melo-Pfeifer, S., Ollivier, C., Ribeiro, C., Strasser, M., Wagner, P., & Zini, D. (2025). *Promouvoir l'éducation plurilingue : Exemples de bonnes pratiques adaptables*. <https://doi.org/10.25365/phaidra.721>

Index des figures

Figure 1 - Profil des enseignants : établissement	8
Figure 2 - Quelles langues additionnelles ?	10
Figure 3 - Avantages du plurilinguisme	11
Figure 4 - Langues utilisées dans l'enseignement	13
Figure 5 - Pratiques plurilingues et évaluation des compétences	15

6 Bilan financier France (Campus France)

6.1 Année 2024

	Coût unitaire	Nombre d'unités	Total
R1, mars 2024			
Séjour C. Ollivier	125	2	250
Forfait pré-acheminement	40	1	40
R2, Vienne, juin 2024			
Séjour C. Ollivier	125	2	250
Séjour L. Souprayen-Cavery	125	2	250
Voyage C. Ollivier	141	1	141
Voyage L. Souprayen-Cavery	215,8	1	215,8
R3, Salzburg, nov. 2024			
Séjour C. Ollivier	125	1	125
Forfait pré-acheminement	40	1	40
Billet VIE-GRZ	19,9	1	19,9
R3, Salzburg, déc. 2024			
Séjour C. Ollivier	125	2	250
Séjour L. Souprayen-Cavery	125	2	250
Séjour T. Gaillat	125	2	250
Forfait pré-acheminement	40	1	40
Forfait pré-acheminement	40	1	40
Forfait pré-acheminement	40	1	40
		TOTAL	2201,7

6.2 Année 2025

	Coût unitaire	Nombre d'unités	Total
R1, juillet 2025			
Séjour CO	125	3	375
Vol Paris-Vienne A/R	426,32	1	426,32
Forfait pré-acheminement	40	1	40
R2, Salzburg, déc. 2025			
Séjour CO	125	4	500
Vol Paris-Vienne A/R	286,08	1	286,08
Train Vienne-Salzburg A/R	96,7	1	96,7
Forfait pré-acheminement	40	1	40
		TOTAL	1764,1