



Ekonomická  
fakulta  
Faculty  
of Economics

Jihočeská univerzita  
v Českých Budějovicích  
University of South Bohemia  
in České Budějovice

University of South Bohemia in České Budějovice

Faculty of Economics

Department of Regional Management

Master thesis

## **Plurilinguisme et interculturalité**

### **dans le milieu de l'éducation**

Quels défis pour l'enseignant de français langue étrangère?

Author: Emma Mavric

Tutor of master thesis: Prof. Dr. Thomas Johnen

České Budějovice 2018

## DISSERTATION ASSIGNMENT

(PROJECT, ART WORK, ART PERFORMANCE)

First name and surname: **Emma MAVRIC**  
Study program: **N6237 Regional and European Project Management**  
Identification number: **E16913**  
Specialization:  
Topic name: **Intercultural challenges and plurilingualism in the area of education**  
Assigning department: **Department of Regional Management**

### R u l e s   f o r   e l a b o r a t i o n :

#### Objective:

The aim of this thesis is to identify and analyse the challenges in intercultural and plurilingual settings in the area of education. In particular, the beliefs and perceptions of the actors and/or practical and/or institutional solutions for dealing with the identified challenges will be analysed.

#### Methodological approach:

Interviews with relevant actors and/or drawing language portraits by actors and/or documentation of communication practices through (group) interviews, document analysis of written materials (curricula concept papers, emails), and/or video/audio recordings of communication situations and subsequent contents analysis.

#### Framework structure:

1. Introduction. Objectives.
2. Review of literature.
3. Methods.
4. Results, potentially discussion.
5. Conclusion.
- X. References
- X. List of Annexes (if any)
- X. Annexes

Scope of graphic works: according to need

Scope of work report  
(scope of dissertation): 50-60 pages

Form of dissertation elaboration: printed

Language of dissertation elaboration: English

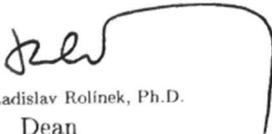
List of specialized literature:

- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Multicultural Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Devlin, R., & Estevadeordal, A. (2004). Trade and cooperation: A regional public goods approach. *Regional Public Goods: From Theory to Practice*, 155-180.
- Ganster, P., Sweedler, A., Scott, J. & Dieter-Eberwein, W. (Eds.) (1997). *Borders and Border Regions in Europe and North America*, 376 p.
- Jacob, L. (2017). *Gouverner la frontiere: innovations dans la coopération transfrontaliere des territoires alpins: espace Mont-Blanc, Alpi Maritime-Mercantour* (Doctoral dissertation, University of Geneva).
- Krumm, H. J. (2001). *Kinder und ihre Sprachen : Lebendige Mehrsprachigkeit*. Wien: Eviva.
- Krumm, H. J. (2003): "Mein Bauch ist Italiensisch.... Kinder sprechen über Sprachen", *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 8 (2/3), 110-114.
- Leloup, F., & Gagnol, L. (2017). *Présentation. De la barriere a la coopération transfrontaliere: frontiere, développement et gouvernance de l'environnement*. *Mondes en développement*, (1), 7-12.
- Pasquier, R. (2002). *Quand l'Europe frappe a la porte des régions. Politique européenne*, (3), 159-177.
- Beck, J. (Ed.) (2014). *Grenzüberschreitende Zusammenarbeit mit deutscher Beteiligung*, Berlin (Accessible [http://www.euoinstitut.org/pdf/Download-Unterlagen/2014-Newsletterdateien/Grenzuberschreitende\\_Zsarbeit\\_dt\\_Beteiligung.pdf](http://www.euoinstitut.org/pdf/Download-Unterlagen/2014-Newsletterdateien/Grenzuberschreitende_Zsarbeit_dt_Beteiligung.pdf))

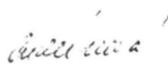
Tutor for dissertation: prof. Dr. Thomas Johnen

Date of dissertation assignment: 31 October 2017

Date of dissertation submission: 30 June 2018

  
doc. Ing. Ladislav Rolínek, Ph.D.  
Dean

UNIVERSITY OF SOUTH BOHEMIA  
IN ČESKÉ BUDĚJOVICE  
FACULTY OF ECONOMICS  
INTERNATIONAL OFFICE  
SILS  
370 05 České Budějovice  
Czech Republic

  
doc. Ing. Eva Cudlínová, CSc.  
Head of Department

## **Statement**

I hereby declare that, in accordance with Article 47b of Act No. 111/1998 Coll. in the valid wording, I agree with the publication of my master thesis, in full form to be kept in the Faculty of Economics archive, in electronic form in publicly accessible part of the IS STAG database operated by the University of South Bohemia in České Budějovice accessible through its web pages. Further, I agree to the electronic publication of the comments of my supervisor and thesis opponents and the record of the proceedings and results of the thesis defence in accordance with aforementioned Act No. 111/1998 Coll. I also agree to the comparison of the text of my thesis with the Theses.cz thesis database operated by the National Registry of University Theses and a plagiarism detection system.

Vienne, 15.08.2018

*Emma Mavric*

## **Remerciements**

A ces rencontres, qui sous des apparences fortuites, inspirèrent les premières lignes de cette recherche. Aux professeurs, collègues et amis, sans qui ces pages seraient restées à l'état d'esquisse.

# Sommaire

1. INTRODUCTION .....	8
2. REVUE DE LITTÉRATURE .....	10
2.1. Définition des termes .....	10
2.1.1. Plurilinguisme et identité linguistique.....	10
2.1.2. Interculturalités .....	12
2.1.3. L'enseignement du français langue étrangère.....	13
2.2. Etat des lieux et outils .....	14
2.2.1. Les langues en cours de langue étrangère.....	14
2.2.2. L'apprentissage des langues : inscription dans un contexte politico-linguistique .....	15
3. MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE .....	17
3.1. Le portrait linguistique.....	17
3.2. Les participantes .....	20
4. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS.....	22
4.1. Figures du plurilinguisme .....	22
4.2. Langues et interculturalités .....	25
4.3. Didactique en action .....	29
5. DISCUSSION.....	31
5.1. Résultats principaux.....	31
5.2. Critiques .....	32
6. PROPOSITIONS .....	34
7. CONCLUSION .....	36

8. COURT RÉSUMÉ EN ANGLAIS.....	37
9. RÉFÉRENCES.....	38
10. LISTE DES ILLUSTRATIONS.....	42
11. ANNEXES.....	43

# 1. INTRODUCTION

« Apprendre à connaître, apprendre à faire, apprendre à vivre ensemble, apprendre à être », sont les quatre piliers sur lesquels reposent l'éducation dans le Rapport à l'Unesco de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle : *L'éducation : un trésor est caché dedans* (Delors, 1996, p. 83). L'école est quant à elle le lieu des apprentissages institutionnels : elle accueille l'apprentissage des disciplines scolaires, mais c'est également dans son enceinte que se joue la rencontre institutionnelle avec l'autre, qu'il soit élève ou enseignant. Schäfter (1991) distingue quatre modes de perception de l'autre : l'autre agit comme résonance, opposition, complément dont l'expérience nous fait évoluer, et enfin complémentarité qui implique l'acceptation de la différence et la tolérance envers d'autres interprétations du monde. Quatre correspond également au nombre de points formant le carré de Kaldor.

Pourquoi filer la métaphore du carré, forme géométrique qui en économie évoque une situation irréalisable ? Ce n'est pas parce qu'un bâtiment, celui de l'école dans notre cas, est symboliquement dessiné avec quatre murs ; ce serait plutôt en écho à la métaphore du chantier souvent utilisée en français pour parler de l'école. Car l'école est mouvante, non pas d'un point de vue architectural mais institutionnel et citoyen. C'est un lieu d'apprentissage et de questionnement, de découverte et de confrontation à l'autre. Le cours de langue étrangère en est le champ d'action par excellence, celui de remise en question de notre vision du monde comme le souligne cette phrase du philosophe Ludwig Wittgenstein : « Die Grenzen meiner Sprache bedeuten die Grenzen meiner Welt. » dans le *Tractatus Logico-Philosophicus*. En effet, plus qu'une juxtaposition de mots, la langue véhicule notre manière d'être et de voir le monde, elle est l'expression de notre vision et compréhension de celui-ci, elle est la revendication consciente et inconsciente d'une appartenance culturelle.

Enseigner une langue étrangère c'est, au sein de cette institution éducative qu'est l'école, confronter ses élèves aux questions d'identités linguistiques et culturelles. Mais dans quel cadre, et avec quels outils ? D'autant plus que pour reprendre les termes d'Allemann-Ghionda, De Goumoëns et Perregaux : « L'actualité montre que l'hétérogénéité culturelle et linguistique de la population scolaire est une donnée incontournable et que l'éducation plurilingue et

pluriculturelle de tous les élèves devient indispensable. » (1999, p. 22). L'utilisation de l'adjectif « indispensable » questionne la vitesse d'adaptation de l'école. Les institutions éducatives au niveau européen et étatique parviennent-elles à suivre la cadence afin d'offrir une ligne directrice et des outils adaptés aux enseignants ?

Avec comme sujet : « Plurilinguismes et interculturalités dans le domaine de l'éducation – quels défis pour l'enseignant de français langue étrangère ? » l'objectif de ce mémoire est d'identifier et d'analyser les solutions institutionnelles et la perception des enseignants de langue étrangère de leur propre plurilinguisme dans les contextes interculturels et plurilingues que sont les cours de langue étrangère. Après avoir défini le cadre théorique, nous présenterons et analyserons les portraits linguistiques, inspirés de ceux de Krumm (2010), de trois enseignantes de français langue étrangère. Puis nous discuterons les résultats obtenus.

Cette recherche s'axera autour de deux hypothèses :

Hypothèse 1 : le cadre institutionnel offre les outils nécessaires aux enseignants pour faire face aux enjeux plurilinguistiques et interculturels du cours de langue étrangère

Hypothèse 2 : les enseignants de langue étrangère sont conscients de leur propre plurilinguisme et de son apport pour leurs élèves.

## **2. REVUE DE LITTÉRATURE**

### **2.1. Définition des termes**

Afin de saisir les enjeux inhérents au plurilinguisme et à l'interculturalité dans le domaine de l'éducation, commençons par expliquer la délimitation de la recherche à l'enseignement d'une langue étrangère. L'enseignant d'une langue étrangère incarne, aux yeux de ses élèves, la langue étudiée. Cette représentation se compose des multiples facettes que forment les éléments culturels de la langue et de l'air géographique impliquées, mais également l'actualité politique des pays concernés. La langue dépasse l'objet d'enseignement et de communication pour s'inscrire comme objet de médiation et d'interaction entre les langues et cultures au sein de la classe. (Ziegler, 2013).

#### **2.1.1. Plurilinguisme et identité linguistique**

Bourdieu souligne en 1966 l'urgence pour le modèle scolaire français d'évoluer afin de mettre fin à cette école terrain de jeu de l'« indifférence aux différences ». Trente ans plus tard Allemann-Ghionda, De Goumoëns et Perregaux, (1999, p. 22) insistent sur le changement de profil de la population scolaire. Cette dernière est plus hétérogène culturellement et linguistiquement. Les crises politiques et leurs mouvements de populations ont accentué la diversité du profil et de l'origine des élèves au sein des classes. Alors que dans l'enceinte des établissements on parlait jusqu'à présent de «langue maternelle», le terme de «langue de scolarisation» apparaît en titre d'un séminaire académique de 2006 lançant le projet «Langue de scolarisation» (Annexe 1). En listant les principaux Repères chronologiques du Programme des Politiques linguistiques du Conseil de l'Europe entre 1954 et 2018 (Annexe 1), on observe un glissement sémantique. Tandis que dans le titre de la Conférence finale du Projet de 1988 - "L'apprentissage des langues en Europe : le défi de la diversité" il est question «diversité» (Annexe 1, p. II), celle de 1997 introduit le concept de «plurilinguisme» (Annexe 1, p. II) et une publication de 2003

s'intitule «De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue – Guide pour l'élaboration de politiques linguistiques éducatives» (Annexe 1, p. II).

En quoi le plurilinguisme se différencie-t-il du multilinguisme ? Tandis que le multilinguisme désigne la connaissance de plusieurs langues, le plurilinguisme se réfère à la coexistence de langues différentes dans un espace, une société donnée. (Conseil de l'Europe, 2001, p. 11). Une démarche plurilingue en cours de langue désignerait alors l'interaction entre la langue étrangère enseignée, celle de scolarisation, mais également l'ensemble des langues connues du groupe classe. Chaque groupe a donc un plurilinguisme qui lui est propre, construit par les langues de chacun de ses membres. S'appuyer sur ces plurilinguismes n'est toutefois possible que si l'école permet à chacun d'exprimer son identité propre. Or selon Coste, Moore. Et Zarate

L'école, dans son fonctionnement habituel, est un marché peu ouvert à la reconnaissance de toute forme de transgression frontalière. Le plurilingue n'a pas intérêt à y faire la démonstration des compétences culturelles qu'il maîtrise certes, mais qui y sont socialement dévalorisées ou non-pertinentes. L'école, en tant que marché particulier, peut être même le lieu par excellence où certaines compétences linguistiques et culturelles doivent être masquées. (2009, p.22).

Si nous développons ce raisonnement, force est de constater qu'en France l'intitulé même des cours de langue opère une hiérarchisation. Il est en effet question de «langue vivante 1» et de «langue vivante 2». Si cette classification chiffrée n'est qu'un raccourci pour désigner l'ordre d'apprentissage des langues étrangères, elle implique une hiérarchisation entre elles. Comment alors pourrions-nous contredire la dévalorisation exprimée par Coste, Moore Et Zarate (2009) ? Cette hiérarchisation est également mise en œuvre par la dénomination générale du cours de langue dans un souci de clarté (allemand, anglais ou français). Chacune des langues est en effet sujette à des variations linguistiques portant en elles des variations culturelles, qu'elles soient étatiques (exemple de l'allemand et de l'autrichien) ou régionales (différents dialectes selon les régions).

## 2.1.2. Interculturalités

Le cours de langue étrangère est donc non seulement le lieu d'interaction des plurilinguismes mais également pour citer l'expression de Boiron le «lieu privilégié d'une rencontre interculturelle organisée» (2018, p. 51). Toutefois l'utilisation du singulier est remise en question par la notion même de culture que nous définissons en nous appuyons sur la métaphore de l'iceberg proposée par Trompenaars et Hampden-Turner (1997). La culture se compose de trois strates : une partie visible de l'iceberg, une partie située à la ligne de l'eau et celle immergée. Hors de l'eau il y a le palpable (les objets que nous pouvons saisir ou observer tel que les œuvres d'arts), à la surface les valeurs et normes induites par ses objets. Immergé c'est tout l'aspect caché, souvent insaisissable pour toute personne étrangère à une culture donnée. Cette multitude est revendiquée dans la nomination plurielle de cette sous-partie. Notamment car, tout comme les langues, les cultures présentes dans la classe sont variées en âge et milieu social.

Nous ne pouvons aborder le cours de langue sans évoquer les compétences interculturelles. Alors que le *Cadre européen commun de référence pour les langues: Apprendre, enseigner, évaluer* (2001) nomme et définit les «aptitudes, habilités, capacités et expérience interculturelles» induites et nécessaires à l'apprentissage d'une langue étrangère. L'ouvrage de l'Unesco *Compétences interculturelles : cadre conceptuel et opérationnel* (2013) regroupe les différents éléments composant les compétences interculturelles et les réunit dans une représentation imagée : celle d'un arbre. (Annexe 2). Si cette représentation permet de délimiter visuellement le sujet en différenciant plusieurs strates (racines, tronc, branches, feuilles) ce symbole de l'arbre renvoie à une image trop figée. Un arbre étant enraciné dans un lieu l'aspect mouvant de la culture et de la communication n'y apparaît pas. Un kaléidoscope semblerait plus approprié. Cet instrument optique réfléchit les couleurs et la lumière extérieure en offrant à chaque observateur une combinaison unique de jeu de lumière.

Aux termes de «compétences interculturelles», nous favorisons dans cette recherche celui de l'«interculturalité» que Byram (2009) désigne comme «la capacité à faire l'expérience de l'altérité culturelle et à l'analyser, et à se servir de cette expérience pour réfléchir à des questions généralement considérées comme

allant de soi au sein de sa propre culture ou de son milieu». Dans le cadre du cours de langue le concept d'interculturalité semble intrinsèquement lié à la notion de compétence plurilingue (Coste, Moore, et Zarate (1997) abordée précédemment.

La délimitation et la précision sémantique des notions clefs nous permet à présent d'explicitier ce qui correspond à l'enseignement du français langue étrangère dans cette recherche.

### **2.1.3. L'enseignement du français langue étrangère**

Pourquoi restreindre la recherche à l'enseignement du français et ce comme langue étrangère ? La délimitation à la langue française se justifie par des intérêts personnels mais l'utilisation de l'expression « français langue étrangère » s'ancre dans un cadre théorique. La didactique des langues distingue en effet les cours de langue seconde de ceux de langue étrangère. Alors que ces deux termes désignent chacun une langue acquise dans un cadre institutionnel – par opposition notamment à une langue apprise dans le cadre familiale.

La distinction est d'autant plus nette en mettant en miroir le contexte d'apprentissage et la langue apprise. En effet, la langue seconde est la langue officielle du pays où se déroule l'enseignement, l'élève est alors en contact direct avec l'environnement linguistique dont il apprend la langue. Tandis que dans le cas de l'apprentissage d'une langue étrangère, l'environnement linguistique est créé de manière artificiel dans l'espace de la salle de cours.

## **2.2. Etat des lieux et outils**

Avec pour affirmation celle Rémy-Thomas selon laquelle « il n'existe pas dans les formations universitaires actuelles en didactique des langues, une réflexion d'ensemble sur la prise en compte de la diversité linguistique et culturelle comme proposition unifiée apportant des pistes didactiques adaptées aux classes » (2008, p.7), analysons l'état des lieux et les outils à disposition des enseignants sur le terrain.

### **2.2.1. Les langues en cours de langue étrangère**

La pluralité interne des langues est malheureusement trop rarement prise en compte. Cette richesse n'est pas mobilisée comme ressources ou « points d'appui » permettant de sensibiliser les élèves à des variétés plus standards (Coste, 2013). Toutefois le Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche désigne les liens entre les langues comme « source d'enrichissement pour le groupe » (2016, p.2). L'ouverture aux langues première des enfants en réduisant la hiérarchisation entre les langues, permet de saisir plus largement la conscience identitaire d'appartenance linguistique et culturelle des individus redore le blason de l'identité plurielles, plurilingues des apprenants. Cette identité construite au regard des compétences plurilingues (Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer, 2001).

En 2018, la Proposition de la Commission européenne pour une recommandation du Conseil concernant l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage des langues fait le constat de la nécessité de soutenir et d'encourager la connaissance des langues en général et notamment celles qui ne sont pas enseignées à l'école mais font partie de l'identité des élèves. Ce constat est le fruit d'un travail de consultations des parties intéressées et d'analyses d'impact. Ce soutien à la connaissance des langues se présente par exemple sous la forme du « Portfolio Européen des Langues » qui est une proposition concrète, celle d'un cahier personnel de l'apprenant qui peut y annoter ses expériences linguistiques et interculturelles. Bien que le terme « cahier » appartienne au champ lexical de l'école, le « Portfolio Européen des Langues » est pensé comme un outil à utiliser

sans distinction en classe ou hors-les-mur pour accompagner un apprentissage personnel.

Une autre initiative émane de l'Unité des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe. Il s'agit d'une Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle. Pensée pour les acteurs agissant à tous les niveaux dans le domaine de l'éducation qu'ils soient enseignants, chefs d'établissements, concepteur de manuels ou responsables des curricula. Cependant par son format, cette plateforme fait surtout office de boîte à outils théoriques.

### **2.2.2. L'apprentissage des langues : inscription dans un contexte politico-linguistique**

Les résultats des évaluations et analyses d'impact de la Commission européenne soulignent la nécessité de prendre en compte la situation linguistique particulière des « enfants issus de l'immigration ou de minorités » (2018, p.10). Cette prise en compte se traduit dans les faits par un changement dans la formulation des critères et attentes de l'évaluation des compétences linguistiques illustrée par l'Annexe 3. Il n'y est plus question de « locuteurs natifs » mais d'« interlocuteur de la langue cible » ou « locuteur compétent dans la langue cible ». Alors même que le changement de paradigme, symbolisé par l'évolution des termes de références dans les publications et séminaires du Programme des Politiques linguistiques du Conseil de l'Europe (Annexe 1), semblait restrictif au cadre théorique, les modifications des descripteurs du Cadre européen commun de référence pour les langues, dont des exemples apparaissent dans l'Annexe 3, s'inscrivent dans le cadre concret de l'évaluation des compétences linguistiques. La disparition de l'adjectif « natif » ouvre la voie à une prise en compte des compétences plurilingues des apprenants. En effet derrière ce remplacement des termes, se profile une avancée forte dans l'acceptation et la prise en compte du plurilinguisme des citoyens : celle qu'un locuteur non natif puisse atteindre un niveau linguistique équivalent à celui d'un locuteur natif. Ce que Krumm (2010) désigne par « monolinguale Identitätskonzepte » à savoir ne pas prendre en compte les langues a, b, ou c, d'un individu dans l'évaluation d'une langue d.

Cette prise en compte des changements politico-linguistes de la société dans le domaine de l'apprentissage des langues fut progressive et émerge en filigrane des Repères chronologiques du Programme des Politiques linguistiques du Conseil de l'Europe entre 1954 et 2018 (Annexe 1). Dans l'éducation nationale française elle se traduit par la professionnalisation du français langue étrangère qui apparaît en option dans les nouvelles modalités du concours externe du Capes de Lettres modernes (arrêté du 19 avril 2013, publié au JO du 27 avril 2013).

Une approche pédagogique en particulier permet d'intégrer, par la lecture et le jeu, les langues et cultures non scolaires au cœur de l'école. Il s'agit de ce que Perregaux (1998) et Candelier (2003) nomment l'« 'éveil aux langues ». DULALA- Acronyme pour D'Une Langue A l'Autre- est un pôle national de ressources et de formation sur le bilinguisme et l'éducation plurilingue, a initié en 2015 un concours kamishibai plurilingue offrant un outil de travail ludique. Les kamishibai plurilingues s'appuient sur l'association de l'écriture, de l'image, du théâtre et de la lecture et ce en mélangeant différentes langues et en tissant des liens entre elles. Comme l'illustre le kamishibai lauréat 2016-2017 Prix tranche d'âge 10-15 ans : *Little Blue et les yeux noirs* par les enfants de 6ème du Collège Foch (Annexe 4), en reliant les langues à d'autres disciplines, les élèves sont amenés à réfléchir et à illustrer les défis du plurilinguisme et de l'interculturalité en s'amusant.

L'évolution des concepts et les mesures mises en place, pour répondre à la présence indéniable d'une pluralité des langues et des cultures à l'école, semblent difficilement sortir du cadre théorique. Mais les avancées sont progressives et la création de nouveaux outils prometteuse.

### 3. MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

La revue de littérature avait pour objectif d'interroger le cadre institutionnel et les outils mis à disposition des enseignants pour aborder le cours de langue étrangère et son public. La méthodologie de recherche, en privilégiant une approche qualitative questionnera quant à elle la perception qu'ont les enseignants de leur propre plurilinguisme afin d'affirmer ou non notre deuxième hypothèse « les enseignants de langue étrangère sont conscients de leur propre plurilinguisme et de son apport pour leurs élèves ». La méthode suivie est structurée comme suit : choix du support, présentation des participantes, puis collecte, analyse et interprétation des données au regard de la littérature.

#### 3.1. Le portrait linguistique

Le support sélectionné pour cette recherche nous a été présenté lors du deuxième semestre du Master Gestion de Projets Régionaux et Européens se déroulant à la Westsächsische Hochschule Zwickau - Fakultät Angewandte Sprachen und Interkulturelle Kommunikation, et plus précisément lors du premier séminaire « SPR902 Multilingualism ». Prof. Dr. Nadine Rentel nous a alors demandé de nous présenter au groupe selon le « Konzepte der Sprachidentität ». Ce concept provient d'une idée d'Ingrid Gogolin et Ursula Neumann, développée par Hans-Jürgen Krumm de l'Institut de germanistique de l'université de Vienne dans le cadre du groupe de recherche « Spracherleben » composé de Brigitta Busch, Claudia Kral, Jan Mossakowski, Petra Pfisterer, Judith Purkarthofer et Nada Zerzer.

Il s'agit de présenter aux participants une silhouette à colorier



Sources : Krumm, H. J. (2001). *Kinder und ihre Sprachen : Lebendige Mehrsprachigkeit*. Wien: Eviva. p. 100

Illustration 1 - Silhouette à colorier

afin d'y représenter sa biographie linguistique, comme dans l'exemple suivant :

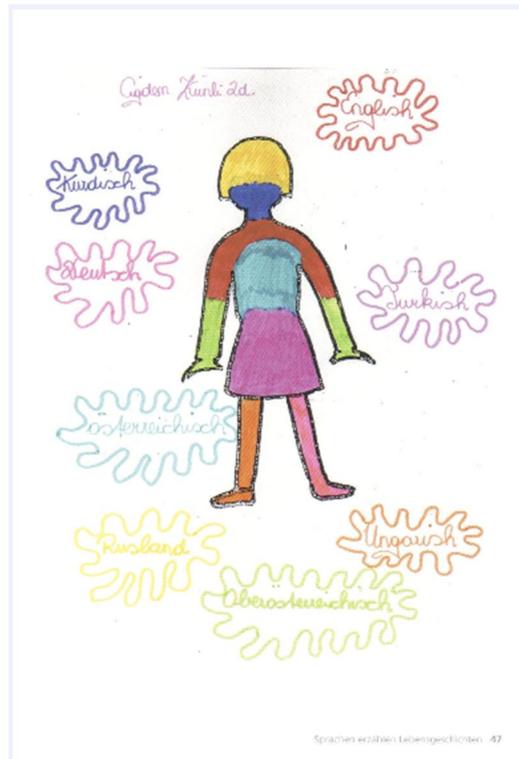


Illustration 2 - Exemple de portrait linguistique recueilli par Krumm (2001)

Krumm justifie son choix ainsi : « Das Sprachenporträt erlaubt den Betroffenen einen ganzheitlichen Blick auf ihre Sprachen – die Farben bringen Emotion ins Spiel, die Silhouetten Körperlichkeit. » (2010, p. 16). Ces figures rendent possible l'analyse de notre propre perception et rapport aux langues. Or comme selon lui « Spracherwerb und Sprachgebrauch vollziehen sich in konkreten sozialen und historisch- biographischen Situationen, das heisst, in einem Wechselspiel von individuellen, vielfach emotional bestimmten Handlungsinitiativen und gesellschaftlichen Strukturen, die solche Handlungsinitiativen unterstützen oder erschweren » (Krumm, 2010, p. 16), il est apparu pertinent de proposer aux participantes de colorier non pas une mais deux figures linguistiques : l'une représentant la silhouette du professeur de langues étrangères, l'autre celle du quotidien, hors cadre professionnel. En effet, l'individu est un être complexe dont les identités se définissent différemment en fonction du contexte et de l'interaction à l'instant T. Or le « contexte de comparaison » étant celui le plus à même de rendre

explicitement les différentes identités (Azzi & Klein, 1998, p. 77), ce choix de deux silhouettes s'en trouvait renforcé.

Le public cible, composé de dix professeurs de langues étrangères exerçant en Allemagne, en Serbie, en République tchèque, au Brésil, aux Pays-Bas et en France, reçut donc un mail accompagné du fichier PDF suivant :

**Sprachenporträt**

Das sind meine Sprachen / Ce sont mes langues

Coloriez la silhouette avec vos langues. Pour chaque langue, choisissez une couleur différente. Expliquez pourquoi vous avez choisi ces couleurs et leur(s) emplacement(s)  
Male deine Sprachen in die Figur und nimm für jede Sprache eine andere Farbe. Erläutere deine Zuordnung.

<p>Votre silhouette de professeur de langues étrangères Figure als Fremdsprachenlehrerin</p> 	<p>Votre silhouette au quotidien Figure im Alltag</p> 
---	--

Illustration 3 – Support pour le recueil des données

L'éloignement géographique des participants explique le choix d'un envoi par mail. La figure X fut accompagnée d'un texte comprenant le titre de cette recherche et l'origine des portraits linguistiques. Afin de briser la hiérarchie entre enquêteur et enquêté évoquée par Kauffmann (1996, p. 47), le texte accompagnant la présentation du sujet ne fut pas rédigé dans un style formel mais proche de la conversation, incluant des éléments personnels. Étant amie avec chacune des participantes, il était crucial d'influencer le moins possible leur production – elles n'eurent donc pas connaissance des hypothèses formulées.

### 3.2. Les participantes

Le terme « participante » est employé au féminin puisque ce sont toutes des femmes. Notons que sur les dix enseignantes contactées, trois participèrent à cette recherche, elles seront à présent désignées par leur profession « Enseignante » accompagnée de la première lettre de leur prénom.

Les présentations ci-dessus ne découlent pas de la plume des participantes, mais d'un regroupement qui se veut objectif, des informations échangées ces dernières années sur leurs parcours afin d'introduire leur situation linguistique et professionnelle.

Enseignante C : Cette enseignante est issue d'une famille franco-allemande, les langues parlées à la maison furent l'allemand et le français avec en plus l'italien avec l'un de ses grands-parents. Scolarisée en Allemagne dans le Bade-Wurtemberg, c'est dans le Sud de la France qu'elle a passé la plus grande partie de ses vacances. Nous nous sommes rencontrées à la Freie Universität de Berlin alors qu'elle revenait d'un séjour Erasmus à Aix-en-Provence et était étudiante en Lehramt français-italien. Depuis trois ans elle est professeur titulaire de français langue étrangère et d'italien langue étrangère dans un établissement primaire berlinois. Nos échanges se font en français et en allemand.

Enseignante G : Originaire de Basse-Saxe, cette enseignante a enseigné le français la Politik-Wirtschaft dans un Gymnasium d'Hanovre jusqu'à son départ à la retraite en juin 2018. Fachobfrau für Französisch et passionnée par la France, elle fut ma tutrice lorsque j'étais assistante de français dans cet établissement. Si durant les cours nous communiquions exclusivement en français devant les élèves, tous nos échanges privés avaient lieu et se tiennent toujours en allemand.

Enseignante K : Cette enseignante serbe est titulaire d'un master en langue et littérature françaises de la Faculté des lettres de Novi Sad en Serbie. C'est dans le cadre de son stage obligatoire de fin d'étude et de mon Service Volontaire Européen en Enseignement du Français Langue étrangère dans un école maternelle franco-serbe de Novi Sad que nous nous sommes rencontrées. Suite à ce stage, elle a étudié la "Didactique du français et des langues » dans le cadre d'un master hébergé par l'Université « Politehnica » de Bucarest (Roumanie). A l'issue de ce master, elle fut

diplômée de l'Université Sorbonne Nouvelle Paris 3, avant de revenir enseigner le français langue étrangère, dans son pays d'origine, dans un établissement de Novi Sad. Nos échanges se déroulent exclusivement en serbe.

Cet échantillon ne peut pas être considéré comme représentatif, mais s'inscrit dans une démarche qualitative.

## **4. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS**

Afin de faciliter l'analyse, les portraits et textes les accompagnant sont présentés ensemble, en Annexe 5, 6 et 7, et séparément, dans cette partie, avec un découpage par illustration thématique. Pour rappel l'hypothèse de travail est la suivante : les enseignants de langue étrangère sont conscients de leur propre plurilinguisme et de son apport pour leurs élèves.

### **4.1. Figures du plurilinguisme**

La préparation du travail de recherche se fit en français et en allemand. Les consignes du support fourni sont dans ces deux langues pour plusieurs raisons. D'une part le français est la langue de travail des participantes et celui de cette recherche, d'autre part l'allemand bien qu'il ne fasse pas partie des langues d'Enseignante K, est celui des travaux de recherche de Krumm (2001). Le mail de présentation du sujet de recherche était lui rédigé exclusivement en français, démarche inconsciente de notre part, pour faire sortir cette demande du cadre privé et l'inscrire dans un environnement professionnel. Sans nous en rendre compte, les consignes s'appuyaient déjà sur les compétences plurilingues des participantes. Cependant si ma démarche dérogea au respect des langues que nous utilisons dans nos échanges privés, comme indiqué dans la présentation (3.2) à savoir allemand avec Enseignante G, serbe avec Enseignante K et alternance français-allemand avec Enseignante C, la consigne précisait que leur réponse pouvait se faire dans la langue de leur choix. Elles réaffirmèrent notre habitus linguistique dans leur texte. La légende des silhouettes est cependant en français chez Enseignante K et dans chacune des langues en question chez Enseignante C.

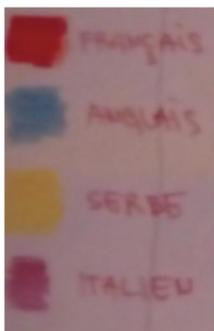


Illustration 4 – Légende des portraits d'Enseignante K

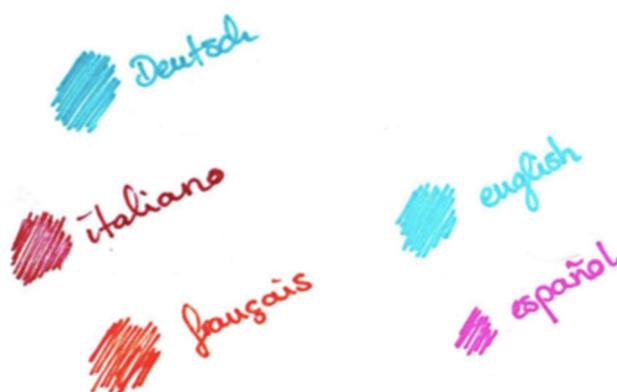


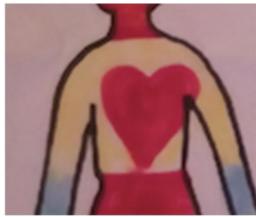
Illustration 5 - Légende du portrait d'Enseignante C

Ces portraits linguistiques, au-delà d'une énumération des langues du participantes les invitent à avoir une version holistique de leurs langues : « die Farben bringen Emotion ins Spiel, die Silhouetten Körperlichkeit. (Krumm, 2010, p.16)

Le choix des couleurs se fait écho pour deux langues. En effet l'anglais est en bleu, Enseignante K justifie ce choix en expliquant que l'anglais est toujours présent et répandu « prisutan i rasprostranjen » comme le ciel tandis que Enseignante C y associe le « rêve ». Auger, Molinié, Goï et Guillaumin lient les questions des imaginaires à l'altérité (2011, p. 185) car en se représentant on se figure à la fois à soi-même et aux autres.

La couleur rouge elle est symboliquement liée à l'amour pour Enseignante K et Enseignante G « velika ljubav », « mein Herz schlägt für F. ». Chez Enseignante C, cette évocation de l'amour est également présente dans l'énumération justifiant ce choix : « fête, joie, chaleur, communication, optimisme, kitch, style, amour, clarté, charme, humour ».

Enseignante K



Enseignante G



Illustration 6 – Le français en cœur de Enseignante K et Enseignante G

Le rapport aux émotions est personnel, une analyse plus en détail de la symbolique des couleurs et des sentiments illustrés, ne semble pas pertinent. La diversité des adjectifs et des couleurs permet cependant de montrer que les Enseignantes sont conscientes de la complexité du rapport aux langues. La coexistence de toutes ces langues dans un même espace – une illustration de leur silhouette symbolise ici leur plurilinguisme (Conseil de l'Europe, 2001, p. 11)

## 4.2. Langues et interculturalités

La pluralité des identités linguistiques est incarnée par le changement de position des couleurs-langues dans les différentes parties du corps selon qu'il s'agisse de la silhouette dans le contexte professionnel ou personnel comme nous pouvons le voir sur les illustrations 7 et 8 :

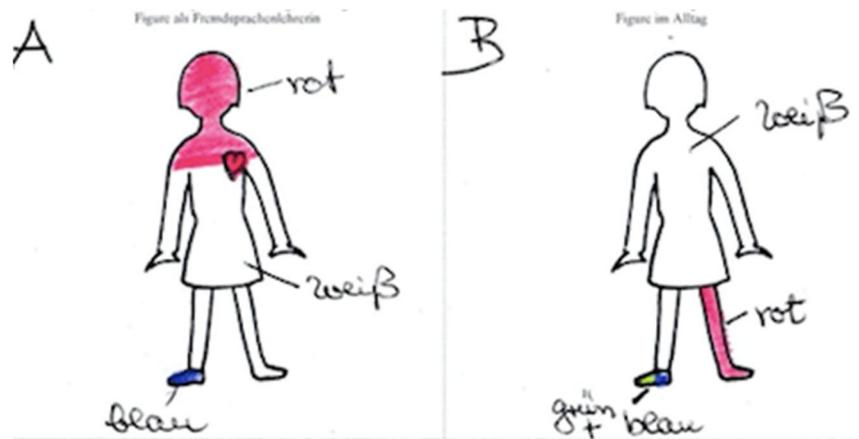


Illustration 7 – Portraits Enseignante G (a : en classe) (b : hors classe)

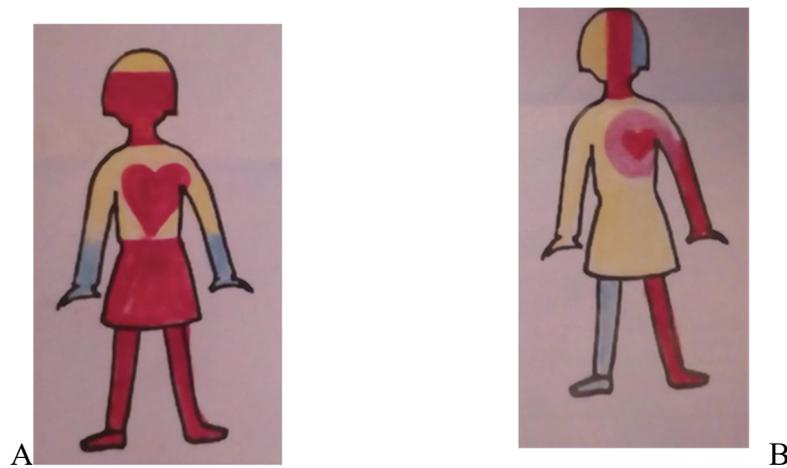


Illustration 8 – Portraits Enseignante K (a : en classe) (b : hors classe)

Ces écarts sont expliqués par l'utilisation privilégiée d'une langue plus que d'une autre selon la situation. Ces explications se recourent dans l'ensemble des données. Enseignante C alors qu'elle précise les différents contextes d'utilisation comme suit : « J'enseigne le français et l'italien en Allemagne, avec le reste du monde je communique en anglais et mon amoureux est Argentin », la phrase précédente vient appuyer le choix de ne compléter qu'une seule silhouette car « Je ne fais pas de différences entre moi en tant que professeur et moi dans la vie quotidienne. » (Annexe 5). Si pour Enseignante C, toutes les « langues se mélangent ».

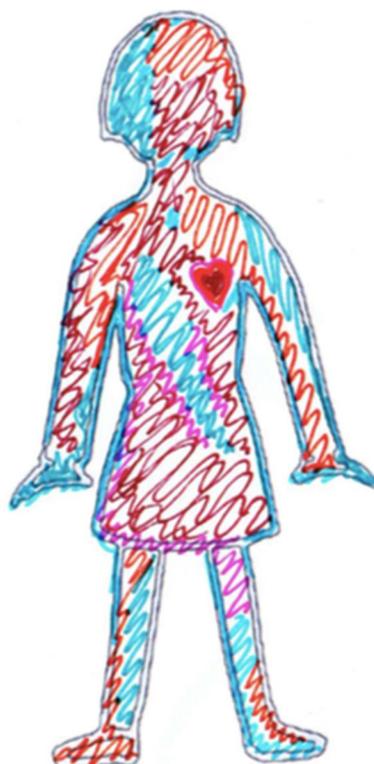


Illustration 9 – Portrait Enseignante C

Enseignante G et Enseignante K opèrent une hiérarchisation de la position des langues sur les silhouettes correspondant à la fonction qu'elles associent à telle partie du corps. Le français (en rouge) au niveau du cœur donc mais également de la tête lorsqu'elles enseignent.



Illustration 10 – Le français dans la tête de Enseignante K (K) et Enseignante G (G)

Cette notion de hiérarchisation apparaît également dans la représentation de Enseignante G qui place les langues moins utilisées en bas, au niveau des pieds.



Illustration 11 – L'anglais (bleu) et l'italien (vert) sur les pieds d'Enseignante G

L'anglais et italien sont associés à l'adjectif « verschütteten » pour évoquer le niveau de connaissance rappelant le concept d'« insécurité linguistique » (Calvet, 1993, p. 48), cet écart entre la représentation de la pratique et la pratique effective.

Le niveau linguistique n'étant pas illustré par ces portraits et aucune des enseignantes n'ayant formulé précisément le niveau de maîtrise des langues représentées, nous ne pouvons préjuger des difficultés ou facilités à l'apprentissage desdites langues chez les participantes.

Cette classification si elle n'est pas celle niveau de langue, est celle de la représentation de l'utilité (Beacco et Byram, 2007) que s'en font les participantes et ressurgit dans les silhouettes de Enseignante K.

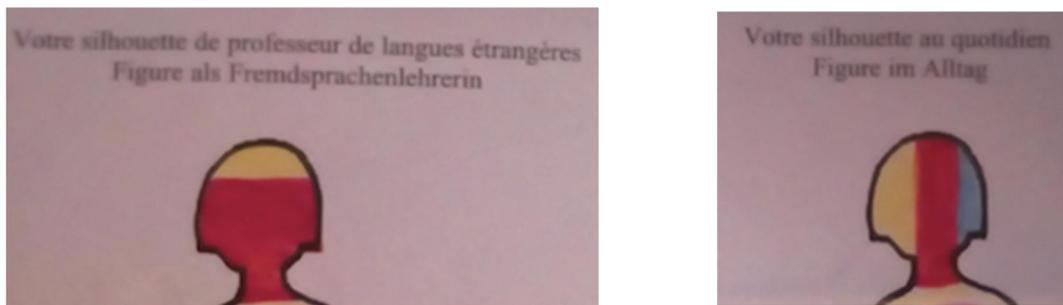


Illustration 12 – Les langues dans la tête d'Enseignante K

Tandis qu'au quotidien les langues sont réparties de manière vertical dans la tête, en contexte d'enseignement elles sont ordonnées horizontalement.

La séparation entre la place accordée aux langues pose par extension celle de la cohabitation et de l'apport mutuel des différentes cultures. Il est intéressant de remarquer que le portrait linguistique d'Enseignante C, est le seul à ne pas accorder de place précise à telle ou telle langue, chacune se mélangeant aux autres.

### 4.3. Didactique en action

De par la forme du support, les silhouettes nous ont surtout permis de nous pencher sur les représentations et les interactions des langues et par extension des cultures chez les participantes. Des différenciations sont visibles selon leurs locuteurs, le contexte privé ou professionnel en question, mais qu'en est-il dans la pratique de l'enseignement du français langue étrangère ?

Pour faciliter l'apprentissage du français à ses élèves, Enseignante K n'utilise pas leur langue maternelle (le serbe), mais l'anglais qui pour eux est une langue étrangère. Contrairement à ce qu'avance Coste (2013) Enseignante K prend en considération les connaissances en langue étrangère de ses élèves, autre que celles du français, et s'en sert comme points d'appui pour faciliter l'apprentissage du français. Faisant écho aux propos de Robert (2013) qui souligne que la langue anglaise, composée de nombreux homographes du français et partageant avec elle une grande similitude dans la construction de ses structures grammaticales, offre un terrain d'intercompréhension propice pour favoriser l'apprentissage du français.

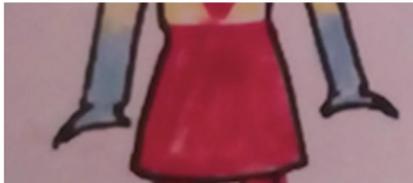


Illustration 13 – Les mains anglaises d'Enseignante K

Recourir à l'anglais pour Enseignante K est un effort intellectuel qu'elle rend manuel par son choix de positionner la langue anglaise sur les mains. Cette partie du corps qu'elle associe aux champs lexicaux de l'effort avec l'utilisation des verbes « pokucavam » et « trudim se » La traduction en français ne permet malheureusement pas d'en indiquer la nuance, l'équivalent français étant « j'essaye » dans les deux cas.

Enseignante K étant la seule à faire figurer ses connaissances linguistiques en miroir de celles de ses élèves en cours de français langue étrangère, la question de la prise en considération par le professeur du profil et des identités plurielles des élèves se pose. En effet, après envoi de leurs portraits linguistiques, les participantes chacune des participantes m'a demandé des précisions sur la recherche menée. Les échanges personnels qui en découlèrent - et qui ne sont pas reproduits ici car ils n'étaient pas exclusivement professionnels – interrogent sur la connaissance des acteurs de terrain des outils mis à leur disposition par les institutions européennes notamment. Seul le *Cadre commun européen de référence pour les langues* est connu et utilisé pour attester des compétences de leurs élèves. Notons cependant que cet outil est inscrit dans de nombreux curricula en France mais également en Allemagne et en Autriche. Les différents niveaux étant mis en miroir des compétences en langues étrangères attendues selon le niveau de scolarité.

## 5. DISCUSSION

### 5.1. Résultats principaux

Pour rappel nos deux hypothèses de départ sont que le cadre institutionnel offre les outils nécessaires aux enseignants pour faire face aux défis plurilinguistiques et interculturels du cours de langue étrangère (hypothèse 1) et que les enseignants de langue étrangère sont conscients de leur propre plurilinguisme et de son apport pour leurs élèves ( hypothèse 2).

La revue de littérature présente la création d'outils pédagogiques par les institutions européenne et éducatives et de références cadres pour guider l'enseignement des langues étrangères. Toutefois la mise en pratique sur le terrain de ces recommandations et suggestions peut être questionnée, à l'image de cet extrait de la Proposition de recommandation du Conseil relative à une approche globale de l'enseignement et de l'apprentissage des langues (2018, p. 18). Le conseil y recommande aux États membres de :

- (a) de soutenir les enseignants, les formateurs et les chefs d'établissement à développer la sensibilisation linguistique en:
- (b) investissant dans la formation initiale et continue des enseignants en langues afin de maintenir une offre linguistique large dans le cadre de la scolarité et de la formation obligatoires;
- (c) incluant la préparation à la diversité linguistique en classe dans la formation initiale et la formation professionnelle continue des enseignants et des chefs d'établissement;

Enseignante G est la seule à évoquer sa participation à des projets dans le cadre professionnel. Ni enseignante C, ni enseignante K ou enseignante G ne présentent dans leurs portraits linguistiques les lieux ou raisons d'apprentissage des langues représentées mais elles justifient leur utilisation par le contexte, leur interlocuteur. Si pour des raisons personnelles et professionnelles, les participantes sont conscientes de leur propre diversité linguistique, puisque elles-mêmes locutrices de plusieurs langues, elles ne semblent pas conscientes de la diversité linguistique de leurs élèves. En effet, aucune des langues maternelles des élèves autre que la langue de scolarisation n'apparaît dans les portraits.

Les langues des apprenants ne sont donc pas, comme le déplore Coste, prises en considération comme points d'appui possible (2013) ou langue-pont (Klein, 2002) pour favoriser l'intercompréhension et mettre en lumière les interculturalités du groupe.

Les trois participantes sont enseignantes de français langue étrangère dans leur pays d'origine, de prime abord nous pourrions nous attendre à la représentation de deux langues (français et allemand ou serbe donc) mais chacune d'entre elles a deux autres langues en commun : l'anglais et l'italien, auxquelles s'ajoutent pour Enseignante C et Enseignante K l'espagnol. La présence de l'italien et de l'espagnol permettrait de supposer la facilitation d'apprentissage d'une langue étrangère d'une même famille, ici romane, lorsqu'une autre langue comme le français est déjà maîtrisée.

## **5.2. Critiques**

Tout d'abord, mon rapport au sujet fut à double tranchant pour l'élaboration de cette recherche. D'une part, ma relation avec les participantes me fit exclure l'utilisation d'interview dans l'optique d'orienter le moins possible leurs réponses, me fermant ainsi un champ des possibles. D'autre part, si mes expériences dans l'enseignement du français langue étrangère en Serbie, en France, en Allemagne et en République tchèque me poussèrent à choisir ce sujet, il ne fut pas aisé de me défaire de mes préjugés pour me plonger dans la partie théorique sans pour autant me laisser emporter par mon intérêt personnel qui ne correspond pas exclusivement au cadre de la recherche.

Si cette mise à distance fut chronophage, elle mit également en lumière l'importance du travail de bibliographie et de référencement des sources. En effet, amenée de lecture en lecture à vérifier certaines références, quelle ne fut pas ma surprise de constater que des travaux de chercheurs ne sont pas à l'abri d'un mauvais référencement. Malheureusement, je suis forcée de constater qu'en tant qu'étudiante-

chercheuse, je ne déroge pas à la difficulté et reste insatisfaite de l'équilibre de mes citations ou de la formulation de certaines références qui alourdissent la lecture.

De plus, un manque de précision entraîna une réception tardive des portraits linguistiques. En effet, le mail explicatif adressé aux potentielles participantes présentait le sujet de recherche et la date de rendu prévu pour cette recherche. Soucieuse de ne pas précipiter la réalisation des portraits, sans avoir en tête que la période de rédaction correspondrait à leurs vacances scolaires, une date de rendu pour les portraits de fut pas fixée, entraînant la concentration dans le temps d'une partie de la rédaction. Par ailleurs, le format des portraits linguistiques, bien que très visuel, ne me convient pas entièrement puisque le rendu est loin d'être des plus accessibles pour le lecteur. Les propos d'Olivier de Sardan (1995, p. 83) « Il faut avoir souvent dû improviser avec maladresse pour devenir peu à peu capable d'improviser avec habilité » prennent ici sens, si l'on consent à une réappropriation du support par les participantes à travers les variations dans la mise en page et la localisation des explications parfois à côté des portraits, parfois en pièce-jointe de mail.

Enfin, le nombre peu élevé de participantes constitue une limite à cette recherche et en restreint l'étendue. Cette recherche aurait en effet gagné en profondeur si l'un des profils avait été celui d'une enseignante de français langue étrangère en poste dans un pays dont elle ne maîtrise pas la langue de scolarisation. Nous supposons en effet que cette situation entraînerait une plus grande prise de conscience des atouts du plurilinguisme dans l'interaction des cultures qui s'opère dans le cours de langue puisqu'« on est toujours tenté de considérer que le monde est objectivement identique à la manière dont on le voit.» (Porcher, 1997, p.25). Cela n'empêche toutefois pas de proposer une analyse et une interprétation de la perception des trois participantes, de leur plurilinguisme et des interculturalités en jeu.

## 6. PROPOSITIONS

Comme évoqué précédemment, des recherches plus approfondies permettraient de valider de manière exhaustive la question de recherche posée et de poursuivre le modèle de réflexion proposé par les portraits linguistiques. Un entretien du groupe classe-enseignant donnerait lieu à l'agrandissement du public cible, qui sans accroître le terrain d'enquête, en élargirait la vision. Une analyse croisée enseignant-élèves viendrait ainsi enrichir la recherche et contribuer à introduire une métaréflexion sur le plurilinguisme et l'interculturalité en classe. Cette méthode risque néanmoins d'entraver l'aisance de prise de parole car la hiérarchie entre l'enseignant et ses élèves sera potentiellement présente.

L'observation-participante proposée par Olivier de Sardan (1995) serait alors une piste à explorer pour former un corpus d'observation de l'utilisation du portrait linguistique et de son impact en cours de langue étrangère. Ce corpus d'observation introduirait la réflexion au sein d'une classe, mais cette réflexion ne serait qu'un jalon dans la construction d'une identité et d'une variété linguistique au sein de la classe de langue étrangère. En effet, comme le souligne Blanchet (2000, p.114), tout groupe est amené à produire ses traits linguistiques particuliers qui convergent ensemble vers une variété de langue. Cela rappelle l'exemple du « Parkisch », qui, au regard des enfants y jouant, est la langue du parc, car chacun y utilise plusieurs langues et les mélange de façon à former la variété « Parkisch » (Krumm, 2010, p.19) phénomène que Jørgensen désigne par « Polylingual Languageing » (2008, p.170). L'école étant pensée comme lieu de l'apprentissage de la citoyenneté et de la cohabitation avec l'autre, il ne semble pas absurde de faire d'une salle de classe de langue étrangère un lieu de cohabitation des langues et compétences plurilinguistiques et interculturelles de chacun et non pas de hiérarchisation d'une langue au détriment d'une autre. Cela offrirait ainsi une solution possible à cette peur de tout apprenant de ne pas comprendre le sens général d'une phrase dès qu'un mot inconnu y surgit. Ce cas de figure ne s'applique évidemment pas dans un contexte de traduction mais de dialogue. Bien que les murs de la salle de cours forment la frontière visible de l'espace classe, ce sont les jeux d'interactions et la reconnaissance verbale ou implicite des identités linguistiques multiples qui forment le groupe classe et dessinent les contours d'une identité de groupe, venant appuyer le

point de vue de Blanchet pour qui le groupe « se définit plus par ses frontières symboliques (et donc par le rapport à l'Autre) » (2000, p. 115).

Chaque cours est singulier et les programmes « n'entrent pas dans le détail des pratiques de classe, des démarches des enseignants (...) puisque chaque profil est individuel et unique » (Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Direction générale de l'enseignement scolaire, 2016), toutefois une ligne de conduite commune, le curriculum, régit les grandes tendances et les programmes scolaires à l'échelle nationale ou fédérale. Cette recherche ne peut cependant pas prétendre remettre en question les curricula ou proposer d'intégrer les portraits linguistiques dans les programmes des cours de langues vivantes. Mais ces programmes qui s'efforcent de prendre en compte les besoins et l'individualité des élèves, semblent oublier d'intégrer le profil particulier des enseignants de langues étrangères locuteurs natifs ou non de la langue qu'ils enseignent. Le programme Erasmus + (action de type clé 1 – Mobilité des personnels d'éducation et de formation) permettant l'observation et l'échange de bonnes pratiques gagnerait à être connu. Ce programme offre en effet aux acteurs de terrain la possibilité de formuler de manière institutionnelle et en concertation, à l'échelle européenne, des pistes d'explorations et des propositions concrètes servant de « base de travail pour les académies » pour reprendre les termes de la présentation du projet Qualéduc Mobilités (Annexe 8).

## 7. CONCLUSION

« Plurilinguismes et interculturalités dans le domaine de l'éducation

–Quels défis pour l'enseignant de français langue étrangère ? »

L'objectif de ce mémoire était d'identifier et d'analyser les solutions institutionnelles et la perception des enseignants de leur propre plurilinguisme dans les contextes interculturels et plurilingues que sont les cours de langue étrangère.

La mise en place du cadre théorique et de l'état des lieux met en lumière une évolution des approches en didactique des langues. Les institutions éducatives nationales et européennes ont saisi l'ampleur des changements nécessaires pour que la pédagogie linguistique proposée corresponde aux réalités sociétales.

Toutefois, les analyses des portraits linguistiques de trois enseignantes de français langue étrangère si elles esquissent une conscience des interactions linguistiques de chacune, ne nous permettent pas d'affirmer que ces enseignantes de français langue étrangère perçoivent ce plurilinguisme comme une plus-value pour leurs élèves.

Ainsi, bien que les outils et projets proposés franchissent l'écart entre théorie et pratique, il reste du chemin à parcourir afin qu'ils ne se fassent une place de choix sur les bancs de l'école.

« Il y a peu d'hommes auxquels on ne puisse apprendre convenablement quelque chose. Notre grande erreur est d'essayer d'obtenir de chacun en particulier les vertus qu'il n'a pas, et de négliger de cultiver celles qu'il possède. »

Marguerite Yourcenar (1951), *Mémoires d'Hadrien*

## 8. COURT RÉSUMÉ EN ANGLAIS

The aim of this thesis “Plurilingualism and interculturality in the area education - What are the challenges for teachers of French as a foreign language? ”is to identify and analyse the challenges in intercultural and plurilingual settings in the area education and in particular for teachers of French as a foreign language.

A definition of the theoretical framework and a presentation of play added to the chosen qualitative research method i.e. a collection and review of language profile, inspired by those of Hans-Jürgen Krumm, will enable us to question the two following hypotheses: The institutional framework provides teachers the tools they need to deal with the plurilingual and intercultural challenges of foreign language courses. Foreign language teachers are aware of their own plurilingualism and its added value for their students.

**Keywords:** language, identity, plurilingualism, interculturality, education, teaching, french as a foreign language, European project

## 9. RÉFÉRENCES

- Allemann-Ghionda, C., De Goumoëns, C. & Perregaux, C. (1999). Formation des enseignants et pluralité linguistique et culturelle : entre ouverture et résistances. Rapport de valorisation. Programme national de recherche 33. Fribourg, Suisse : Editions universitaires.
- Auger, N., Molinié, M., Goï, C. & Guillaumin, C. (2011). Analyse de dispositifs universitaires FLE/S d'accompagnement au développement de compétences réflexives. Dans Bretegnier A., *Formation linguistique en contextes d'insertion. Compétences, posture, professionnalité : concevoir un cadre de référence(s)*. Berne, Peter Lang, p. 177-194
- Azzi, A. & Klein, O. (1998). *Psychologie sociale et relations intergroupes*, Paris, Dunod.
- Beacco, J-C. & Byram, M. (2007). *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe: de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*, Conseil de l'Europe/Strasbourg.
- Blanchet, P. (2000). *Linguistique de terrain, méthode et théorie (une approche ethno-sociolinguistique)*, Presses Universitaires de Rennes
- Boiron, M. (2018). L'interculturel en classe au quotidien. *Le français dans le monde* (415). p. 50-51
- Bourdieu, P. (1966). L'école conservatrice. L'inégalité sociale devant l'école et devant la culture, Dans *Revue française de sociologie*, n° 3, p. 325-347
- Byram, M. (2009). Sociétés multiculturelles et individus pluriculturels : le projet de l'éducation interculturelle. Dans *Langues dans l'éducation, langues pour l'éducation – plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle*. Repéré à <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016805a223d>
- Calvet, L-J. (1993). *Sociolinguistique*, Paris, PUF, « Que sais-je ? » n° 2731
- Candelier, M. (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang : bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles : De Boeck
- Conseil de l'Europe, Programme des Politiques linguistiques, Division des Politiques éducatives, Service de l'Education, (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Repéré à <https://rm.coe.int/16802fc3a8>

- Conseil de l'Europe, Programme des Politiques linguistiques, Division des Politiques éducatives, Service de l'Éducation (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Repéré à <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>
- Conseil de l'Europe, Programme des Politiques linguistiques, Division des Politiques éducatives, Service de l'Éducation (s.d.). *Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle*. Repéré à <https://www.coe.int/fr/web/platform-plurilingual-intercultural-language-education>
- Conseil de l'Europe, (s.d.). *Repères chronologiques* extrait de <https://www.coe.int/fr/web/language-policy/milestones>
- Commission européenne, Direction générale de l'éducation, de la jeunesse, du sport et de la culture. (2018). *Proposition de recommandation du Conseil relative à une approche globale de l'enseignement et de l'apprentissage des langues*. COM/2018/272 final - 2018/0128 (NLE) Repéré à [https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:1cc186a3-5dc7-11e8-ab9c-01aa75ed71a1.0002.02/DOC\\_1&format=PDF](https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:1cc186a3-5dc7-11e8-ab9c-01aa75ed71a1.0002.02/DOC_1&format=PDF)
- 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*. Conseil de l'Europe. Repéré à <https://rm.coe.int/168069d29c>
- Coste, D. (dir.) (2013). *Les langues au cœur de l'éducation principes, pratiques, propositions*. E.M.E. & InterCommunications
- Delors, J. (1999). *L'éducation, un trésor est caché dedans : Rapport à l'Unesco de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle*. Unesco.
- Education plurilingue et interculturelle : Définition et principes fondateurs. (n.d.). Repéré à <https://www.coe.int/fr/web/platform-plurilingual-intercultural-language-education/the-founding-principles-of-plurilingual-and-intercultural-education>
- Eisl, M. (2010). *Grande Nation et Valses éternelles ? Autriche-France : regards croisés : pistes interculturelles pour la classe de langue*. Wien : Praesens-Verlag
- Forlot, G. (2012). Critique de l'éducation plurilingue et interculturelle, ou comment ne pas se tromper de cible. *Langage Et Société*, 140(2), 105. doi:10.3917/ls.140.0105

- Hélot, C. (2006). *Écarts de langue, écarts de culture: A l'école de l'Autre*. Peter Lang.
- Hélot, C. & Bernert, B. (2008). *Penser le bilinguisme autrement*. Peter Lang.
- Jørgensen, J. N. (2008). *Polylingual languaging around and among children and adolescents*. Routledge.
- Kaufmann, J.C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris : Nathan
- Klein, H. (2002). Das Französisch: die optimale Brückensprache zum Leseverstehen romanischer Sprachen. *Französisch heute*. Seelze, Friedrich-Verlag 33, p. 34-46
- Krumm, H.J. (2001). *Kinder und ihre Sprachen : Lebendige Mehrsprachigkeit*. Wien: Eviva.
- Krumm, H.J. (2003). "Mein Bauch ist Italiensisch... Kinder sprechen über Sprachen", *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 8 (2/3), p. 110-114.
- Krumm, H.J.(2010). Mehrsprachigkeit in Sprachenporträts und Sprachenbiographien von Migrantinnen und Migranten. AKDaF Rundbrief 61, p. 16-24. Repéré à [http://www.akdaf.ch/html/rundbrief/rbpdfs/61\\_Mehrsprachigkeit\\_Sprachenportraits.pdf](http://www.akdaf.ch/html/rundbrief/rbpdfs/61_Mehrsprachigkeit_Sprachenportraits.pdf)
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Direction générale de l'enseignement scolaire, (2016), *Présentation générale des ressources en langues vivantes*, Repéré à [http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langues\\_vivantes/16/4/RA16\\_1\\_langues\\_vivantes\\_preambule\\_560164.pdf](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langues_vivantes/16/4/RA16_1_langues_vivantes_preambule_560164.pdf)
- Perregaux, C. (1998). Avec les approches d'éveil au langage, l'interculturel est au centre de l'apprentissage scolaire, *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*, 67, p. 101-110.
- Porcher, L. (1997). Lever de rideau. Dans Zarate G., *Les représentations en didactique des langues et cultures*. Paris, ENS de Fontenay/Saint-Cloud.
- Rémy-Thomas, F. (2008). Les enseignants face à la diversité linguistique, *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 3. Repéré à <https://journals.openedition.org/rdlc/2927>
- Robert, J.M. (2013). Intercompréhension entre l'anglais et les langues romanes. Dans *Passage de Paris*, 8. p. 107-117

- Olivier De Sardan, J-P. (1995). La politique du terrain. *Enquête*, (1), p. 71-109.  
doi:10.4000/enquete.263
- Schäfter, O. (1991). *Modi des Fremderlebens*, Westdeutscher Verlag.
- Trompenaars, F. & Hampden-Turner, C. (1997). *Riding the waves of culture : Understanding diversity in global business*. Nicholas Brealey.
- UNESCO : Organisation des Nations unies pour l'éducation la science et la culture  
(2013) *Compétences interculturelles : cadre conceptuel et opérationnel*,  
UNESCO/Paris. Repéré à <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002197/219768f.pdf>
- Verdelhan-Bourgade, M. (2007, 09). Plurilinguisme : Pluralité des problèmes,  
pluralité des approches. *Tréma*, (28), doi:10.4000/trema.246
- Winters-Ohle, E. (2012). *Lehrer für Schüler mit Migrationsgeschichte: Sprachliche  
Kompetenz im Kontext internationaler Konzepte der Lehrerbildung*.  
Waxmann.
- Zarate, G. (2001). Les compétences interculturelles : définition, place dans les  
curriculums – séminaire *L'enseignement des langues vivantes, perspectives  
Eduscol*. Repéré à : [http://eduscol.education.fr/cid46537/les-competences-  
interculturelles%A0-definition-place-dans-les-curriculums.html](http://eduscol.education.fr/cid46537/les-competences-interculturelles%A0-definition-place-dans-les-curriculums.html)
- Ziegler, G. (2013). Multilingualism and the language education landscape:  
Challenges for teacher training in Europe. *Multilingual Education*, 3(1).  
doi:10.1186/2191-5059-3-1

## 10. LISTE DES ILLUSTRATIONS

Illustration 1 - Silhouette à colorier .....	17
Illustration 2 - Exemple de portrait linguistique recueilli par Krumm (2001) .....	18
Illustration 3 – Support pour le recueil des données .....	19
Illustration 4 – Légende des portraits d'Enseignante K .....	23
Illustration 5 - Légende du portrait d'Enseignante C .....	23
Illustration 6 – Le français en cœur de Enseignante K (K) et Enseignante G (G) ....	24
Illustration 7 – Portraits Enseignante G (a : en classe) (b : hors classe) .....	25
Illustration 8 – Portraits Enseignante K (a : en classe) (b : hors classe) .....	25
Illustration 9 – Portrait Enseignante C.....	26
Illustration 10 - Le français dans la tête de Enseignante K (K) et Enseignante G (G) .....	27
Illustration 11 – L'anglais (bleu) et l'italien (vert) sur les pieds d'Enseignante G ...	27
Illustration 12 – Les langues dans la tête d'Enseignante K .....	28
Illustration 13 – Les mains anglaises d'Enseignante K.....	29

## **11. ANNEXES**

**Annexe 1** - Repères chronologiques du Programme des Politiques linguistiques du Conseil de l'Europe entre 1954 et 2018 .....I

**Annexe 2** – L’arbre des compétences interculturelles, une représentation visuelle ..V

**Annexe 3** - Exemples des modifications apportées à certains descripteurs de 2001 du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*.....VI

**Annexe 4** - Concours Kamishibai plurilingue : le lauréat 2016-2017 Prix tranche d’âge 10-15 ans : *Little Blue et les yeux noirs*, par les enfants de 6ème du Collège Foch (Haguenau) .....VII

**Annexe 5** – Le portrait linguistique d'Enseignante C .....X

**Annexe 6** – Les portraits linguistiques d'Enseignante G .....XI

**Annexe 7** – Les portraits linguistiques d'Enseignante K .....XII

**Annexe 8** - Présentation du projet Qualéduc Mobilités .....XIII

**Annexe 1 - Repères chronologiques du Programme des Politiques linguistiques du Conseil de l'Europe entre 1954 et 2018**

<b>date</b>	<b>moments-clef</b>	<b>intérêt pour la recherche</b>
1957	1ère conférence intergouvernementale sur la coopération européenne dans le domaine de l'enseignement des langues	
1961	2 <sup>nd</sup> Conférence des ministres de l'éducation (Hambourg) : <i>Résolution N°6 sur le développement et l'amélioration de l'enseignement des langues vivantes</i>	
1962	3ème Conférence des ministres de l'éducation (Rome) : <i>Résolution N° 2 sur l'enseignement des langues vivantes</i> Création du Conseil de la Coopération Culturelle (CDCC) – 21 états - qui adopta l'enseignement des langues vivantes comme l'un de ses projets majeurs Enquête auprès des ministères de l'éducation pour une vue d'ensemble de la situation de l'enseignement des langues vivantes étrangères dans les États membres	
<b>1965</b>	<b>Création de la Section Langues vivantes (aujourd'hui Programme des Politiques linguistiques)</b>	Changement sémantique
1968	Le Conseil de l'Europe établit un réseau de 'Correspondants officiels de langues vivantes' dans tous les états membres du CDCC	
1972	Publication : <i>Modèle pour la définition des besoins langagiers des adultes apprenant une langue vivante</i>	
1973	Publication : <i>Les langues vivantes à l'école</i> incluant des monographies sur 20 états membres du CDCC	
1975	Publication de la première spécification d'objectifs d'apprentissage : <i>Threshold Level</i> pour l'anglais, suivi du <i>Niveau-Seuil</i> (1976)	
1978	Début de la production de cours multimédia par des partenaires extérieurs, s'appuyant sur les spécifications "niveau-seuil"	
<b>1981</b>	Publication : <i>Langues vivantes 1971-1981</i> 1981 - 1988: Projet N° 12: « Apprentissage et enseignement des langues vivantes à des fins de communication » (L'un des éléments clé de ce projet a été une série d' <b>ateliers internationaux pour la formation des enseignants</b> )	Formation des enseignants

1988	Conférence finale du Projet - "L'apprentissage des langues en Europe : le défi de la diversité" Publication de <i>La communication dans la classe de langue, un jalon ayant établi un lien entre les documents politiques du Conseil de l'Europe et les pratiques dans la salle de classe</i>	Terme « diversité » Entrée des documents politiques dans la salle de classe
1989	1989 – 1997: Projet : « Apprentissage des langues et citoyenneté démocratique »	Lien nommé entre l'apprentissage des langues et la citoyenneté
1991	Symposium sur « Transparence et cohérence dans l'apprentissage des langues en Europe : Objectifs, évaluation, certification », point de départ de l'élaboration du CECR ( <i>Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner évaluer</i> )	
1994	<b>Création du Centre européen pour les langues vivantes</b> (CELV) à Graz (Autriche) en tant qu'Accord partiel pour une complémentarité avec les activités du Conseil de l'Europe à Strasbourg.	CELV → la mise en œuvre des politiques sur le terrain
1997	Conférence finale du projet : « Apprendre les langues pour une nouvelle Europe », qui a introduit <b>le concept innovant de 'plurilinguisme'</b> (vs. multilinguisme) introduit dans le projet du CECR Création du premier site internet « Politiques linguistiques » ( <a href="http://www.coe.int/lang/fr">www.coe.int/lang/fr</a> ) 1997-2001: Projet: "Politiques linguistiques pour une Europe multilingue et multiculturelle "	Le « plurilinguisme » devient un concept
1999	Conférence intergouvernementale : "Diversité linguistique en faveur de la citoyenneté démocratique en Europe", Innsbruck	
2001	Campagne : Année européenne des langues (AEL) Lancement officiel : - <i>du Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer</i> (CECR) et du Portfolio européen des langues (PEL)	
2002	Publication du « Rapport final d'évaluation de l'Année européenne des langues » Célébration de la Journée européenne des langues désormais annuelle ( <a href="http://www.coe.int/jel">www.coe.int/jel</a> )	
2003	Publication <b>De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue – Guide pour l'élaboration de politiques linguistiques éducatives</b> (2 versions), accompagné d'une série de 21 Études de référence examinant des questions de politique majeures	« éducation plurilingue » apparaît en titre du guide
2004	Lancement de l'activité d'analyse et d'assistance aux États, régions et villes : <i>Profils des politiques linguistiques éducatives</i> -	
2005	L'Union européenne et le CEDEFOP lancent le site Europass incluant un passeport de langues basé sur le 'Portfolio européen des langues' du Conseil de l'Europe	

2006	Lancement du projet « <b>Langues de scolarisation</b> » : séminaire académique (Cracovie) et conférence intergouvernementale (Strasbourg)	« langue de scolarisation » → différenciation avec « langue maternelle »
2007	Forum intergouvernemental « Le Cadre européen commun de référence pour les langues et élaboration de politiques linguistiques : défis et responsabilités » abordant la question des responsabilités des États membres Conférence intergouvernementale : « <b>Les langues de scolarisation</b> dans un cadre européen pour les langues de l'éducation : apprendre, enseigner, évaluer » Lancement du projet sur le romani : premier séminaire intergouvernemental pour l'introduction du Cadre curriculaire pour le romani	Conférence sur les « langues de scolarisation »
2008	Lancement du projet « Intégration linguistique des migrants adultes » Deuxième séminaire intergouvernemental : « L'enseignement de la langue romani : Cadre curriculaire pour le romani et Portfolio européen des langues » et publications des instruments révisés Création de la 1ère version du site internet pour le « Portfolio européen des langues » <a href="http://www.coe.int/portfolio/fr">www.coe.int/portfolio/fr</a>	
2009	<b>Conférence intergouvernementale : « Langues de scolarisation et droit à une éducation plurilingue et interculturelle »</b>	Notion de « droit » est introduite dans le titre « droit à une éducation plurilingue et interculturelle »
2010	Forum politique intergouvernemental majeur (Genève) : « <i>Le droit des apprenants à la qualité et l'équité en éducation – Le rôle des compétences linguistiques et interculturelles</i> » Intégration linguistique des migrants adultes : 2e conférence intergouvernementale, précédée de la 2e enquête au sein des États membres sur les politiques et pratiques Lancement de la 1ère version en ligne de la <b>Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle</b> proposant des ressources exhaustives : <a href="http://www.coe.int/lang/platform/fr">www.coe.int/lang/platform/fr</a> <b>Portfolio européen des langues (PEL)</b> : fin de l'accréditation des modèles par le « Comité européen de validation du PEL » (118 modèles accrédités). Entre 2011 et 2014 : système d'enregistrement de modèles en ligne (23 modèles). Depuis 2015 : orientations et support en ligne	-Répétition des termes « compétences linguistiques et interculturelles » & « éducation plurilingue et interculturelle »  -Mise en ligne de ressources et références pour l'éducation plurilingue et interculturelle  -Support pour l'apprenant : le Portfolio européen des langues
2012	Séminaire intergouvernemental : « <b>Relever le défi des classes multilingues : tirer parti des répertoires plurilingues, gérer les moments de transition et développer les compétences en langue(s) de scolarisation</b> »	« classes multilingues », « répertoires plurilingues »

2013	Conférence intergouvernementale sur « <i>Qualité et inclusion en éducation : le rôle unique des langues</i> »	« inclusion » & « rôle des langues »
2014	Troisième Conférence intergouvernementale : « La qualité dans l'intégration linguistique des migrants adultes (ILMA) : valeurs, politiques et pratique », précédée de la troisième enquête au sein des États membres sur les politiques et pratiques (ILMA). Rapport analysant les tendances à travers 3 enquêtes	
2015	Conférence intergouvernementale sur « <i>La prise en compte des dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires : équité et qualité en éducation</i> » Publications : - <b>Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle (avec 2 études satellites)</b> - <b>Guide pour l'élaboration des curriculums et pour la formation des enseignants : les dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires</b> - <i>La place des langues de scolarisation dans les programmes</i> - <i>Éducation, mobilité, altérité. Les fonctions de médiation de l'école</i>	-Réflexion sur les curricula  -Question de la formation des enseignants
2016	Symposium sur l'intégration linguistique des migrants adultes : les enseignements de la recherche Publication bilingue (2017) : <i>L'intégration linguistique des migrants adultes : les enseignements de la recherche / The linguistic integration of adult migrants: Lessons from research</i>	
2017	Site / Boîte à outils en 7 langues <a href="http://www.coe.int/lang-refugees">www.coe.int/lang-refugees</a> : « <i>Accompagnement linguistique des réfugiés adultes : la Boîte à outils du Conseil de l'Europe</i> » et Conférence de lancement Création d'un site exhaustif pour le CECR : <a href="http://www.coe.int/lang-CECR">www.coe.int/lang-CECR</a>	
2018	Publication du « <i>CECR-Volume complémentaire</i> » incluant de nouveaux descripteurs complétant le <i>Cadre européen commun de référence : apprendre, enseigner, évaluer</i> et Conférence de lancement	

Source: Conseil de l'Europe (2018), *Repères chronologiques*. Repéré à <https://www.coe.int/fr/web/language-policy/milestones>



**Annexe 3-** Exemples des modifications apportées à certains descripteurs de 2001 du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*

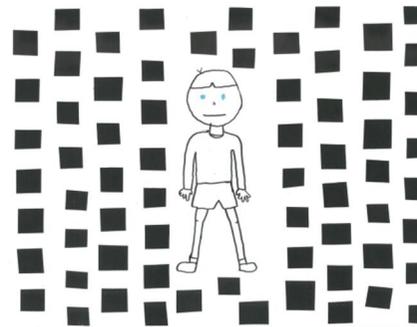
<b>COMPRÉHENSION GÉNÉRALE DE L'ORAL</b>	
C2	Peut comprendre <b>sans effort pratiquement</b> toute langue orale qu'elle soit en direct ou à la radio et quel qu'en soit le débit.
<b>COMPRENDRE UNE CONVERSATION ENTRE TIERCES PERSONNES <del>LOCUTEURS-NATIFS</del></b>	
B2+	Peut <b>réellement</b> suivre une conversation animée entre <b>des locuteurs natifs de la langue cible</b> .
B2	Peut saisir, avec un certain effort, une grande partie de ce qui se dit en sa présence, mais pourra avoir des difficultés à <b>effectivement</b> participer <b>efficacement</b> à une discussion avec plusieurs locuteurs <b>natifs de la langue cible</b> qui ne modifient en rien leur discours.
<b>COMPRENDRE EN TANT QU'AUDITEUR</b>	
C2	Peut suivre une conférence ou un exposé spécialisé employant de <b>nombreuses</b> formes relâchées, des régionalismes ou une terminologie non familière.
<b>COMPRÉHENSION GÉNÉRALE DE L'ÉCRIT</b>	
C2	Peut comprendre <b>et interpréter de façon critique</b> presque toute forme d'écrit, y compris des textes (littéraires ou non) abstraits et structurellement complexes ou très riches en expressions familières.
<b>INTERACTION ORALE GÉNÉRALE</b>	
B2	Peut communiquer avec un niveau d'aisance et de spontanéité tel qu'une interaction soutenue avec des locuteurs <b>natifs de la langue cible</b> dans la langue cible soit tout à fait possible sans entraîner de tension d'une part <b>ni de l'autre</b> . Peut mettre en valeur la signification personnelle de faits et d'expériences, exposer ses opinions et les défendre avec pertinence en fournissant explications et arguments.
<b>COMPRENDRE UN <del>LOCUTEUR-NATIF</del> INTERLOCUTEUR</b>	
C2	Peut comprendre tout <b>locuteur-natif interlocuteur</b> même sur des sujets spécialisés abstraits ou complexes et hors de son domaine, à condition d'avoir l'occasion de s'habituer <b>à une langue non standard ou</b> à un accent.
<b>CONVERSATION</b>	
B2	Peut maintenir des relations avec des locuteurs <b>natifs de la langue cible</b> sans les amuser ou les irriter involontairement ou les obliger à se comporter autrement qu'ils ne le feraient avec <b>un interlocuteur natif tout autre locuteur</b> .
<b>DISCUSSION INFORMELLE (entre amis)</b>	
B2+	Peut suivre facilement une conversation animée entre locuteurs <b>natifs de la langue cible</b> .
B2	Peut suivre, avec quelque effort, l'essentiel de ce qui se dit dans une conversation à laquelle il/elle ne participe pas, mais peut éprouver des difficultés à participer effectivement à une discussion avec plusieurs locuteurs <b>natifs de la langue cible</b> , qui ne modifient en rien leur mode d'expression.
<b>DISCUSSION ET RÉUNIONS FORMELLES</b>	
C2	Peut défendre sa position dans une discussion formelle sur des questions complexes, monter une argumentation nette et convaincante <b>comme le ferait un locuteur natif aussi bien que les autres locuteurs</b> .
<b>INTERVIEWER ET ÊTRE INTERVIEWÉ</b>	
C2	Peut tenir sa part du dialogue extrêmement bien, en structurant le discours et en échangeant avec autorité et <b>une complète</b> aisance <b>naturelle</b> , que ce soit comme interviewer ou comme interviewé <b>de la même manière qu'un locuteur natif aussi bien que les autres locuteurs</b> .
<b>ADEQUATION SOCIOLINGUISTIQUE</b>	
C2	Peut jouer efficacement le rôle de médiateur entre des locuteurs de la langue cible et de celle de sa communauté <b>d'origine</b> en tenant compte des différences socioculturelles et sociolinguistiques.
C2	Apprécie <b>pratiquement</b> toutes <b>complètement</b> les implications sociolinguistiques et socioculturelles de la langue <b>utilisée par les locuteurs natifs des locuteurs compétents dans la langue cible</b> et peut réagir en conséquence.
B2	Peut poursuivre une relation suivie avec des locuteurs <b>natifs de la langue cible</b> sans les amuser ou les irriter sans le vouloir ou les mettre en situation de se comporter autrement qu'avec un <b>autre locuteur natif compétent</b> .

Source : Conseil de l'Europe, Programme des Politiques linguistiques, Division des Politiques éducatives, Service de l'Éducation (2018), *Cadre européen commun de référence pour les langues: Apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Repéré à <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5> (p. 238)

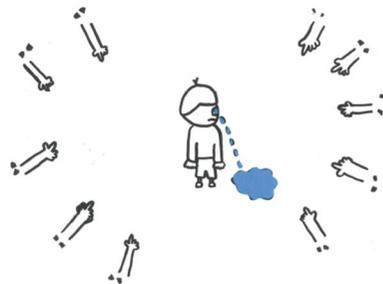
**Annexe 4 - Concours Kamishibai plurilingue : le lauréat 2016-2017 Prix tranche d'âge 10-15 ans : *Little Blue et les yeux noirs* par les enfants de 6ème du Collège Foch (Haguenau).**

CONCOURS KAMISHIBAI PLURILINGUE 2016-2017

INSCRIT : C5  
CATEGORIE 10-15 ANS



**Little Blue et les yeux noirs**  
par les élèves du collège FOCH de HAGUENAU 0



Il était une fois, quelque part dans le monde, un petit garçon aux yeux bleus magnifiques, exactement comme ceux de sa défunte mère, si bien qu'on l'appelait *Little Blue*<sup>\*</sup>. Il vivait seul avec son père dans un village perché en haut d'une montagne dans lequel les habitants avaient tous, sans exception, les yeux noirs. Chaque fois qu'il se rendait au marché avec son père, ce n'était que mépris, menaces et insultes. Son père ne disait rien et *Little Blue*<sup>\*</sup> pleurait ensuite pendant des jours entiers.

<sup>\*</sup>Little Blue : Petit Bleu

1



Un jour, las d'être rejeté, il décida de partir pour trouver un endroit où tout le monde aurait les yeux bleus comme lui, où personne ne se moquerait plus, où il pourrait jouer et aller à l'école!

La nuit, il se leva doucement, mit dans un balluchon du pain et des noix et sortit de la maison.

Il s'enfonça dans la forêt et se mit à chanter pour se donner du courage :

Titte, ritte Nois,  
In Basel esch a Schloss,  
Do leue vier Mamselle nois,  
Reissle rit, Reissle nop und hinte nop nop nop!<sup>\*\*</sup>

<sup>\*</sup>Complète oblitérée  
Titte, ritte Nois,  
A Basl Fester an Schloss,  
Do leue vier Mamselle nois,  
Reissle rit, Reissle nop und hinte nop nop nop!

2



*Little Blue* avait fait l'émbarcasse et s'enfonçait de plus en plus dans la forêt sombre. Là pour le gamin, quand il rencontra un chasseur aux yeux verts... L'homme s'adressa à lui :

"Hallo Kleine Blue!"  
- Hello big green! Do you know where the blue eyed people country is? Interrogea *Little Blue*.  
- Was?, répondit le chasseur."  
Déappointé, il poursuivit son périple en chantant :  
"Guten Morgen, Herr Montag!  
Wie geht es Frau Dienstag?  
Ist der Herr Mittwoch auch im Haus!"<sup>\*\*</sup>  
Lalalalala..."

<sup>\*</sup> Hello Peter blue!  
- Hello Green man! Do you know where the blue eyed people are? Do you know Blue?  
- What?  
<sup>\*\*</sup> Morgen früh!  
- Guten Morgen!  
- Wie geht es Frau Dienstag?  
- Ist der Herr Mittwoch auch im Haus?  
- Lalalalala..."

3



Little Blue, abattu, progressait dans la forêt opaque quand il aperçut une paysanne aux yeux rouges qui ramassait du bois.  
 \*Merhaba, Küçük Mavi!, le salua la paysanne.  
 - Hello Lady Red! Do you know where the blue eyed people country is?  
 - Nasil?  
 - I don't understand you.  
 Dépité, Little Blue reprit son chemin vers d'autres aventures, en chantant.  
 \*Mavi, mavi mas mavi gözlerim boncuk mavi.\*\*

\* "Bonjour Petit Bleu!  
 - Bonjour Madame Rouge! Sais-tu où est le pays des gens qui ont les yeux bleus?"  
 - Salut!  
 - Je ne t'arrive pas.  
 \*\* (Ça va-t-il, Petit Bleu, Mavi, Mavi, Mavi, mes yeux bleus sont des perles bleues.)

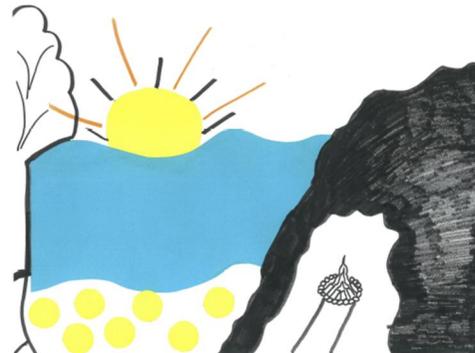
4



Little Blue, accablé et fatigué par ces échecs, avançait sur un chemin escarpé. Il découvrit alors, un petit garçon aux yeux jaunes assis au bord du chemin qui cueillait des champignons.  
 \*Hola, Pequeño Azul!  
 - Hello Little Yellow! Do you know where the blue eyed people country is?  
 - Qué?  
 Désemparé, Little Blue passa son chemin et avança tout droit jusqu'à ce qu'il s'endormit au pied d'un arbre.  
 A son réveil, il se remit en marche en chantant :  
 \*A la una, sale la Luna.  
 A las dos, suena el reloj. [...]\*\*\*

\* "Bonjour Petit Bleu!  
 - Bonjour Petit Jaune! Sais-tu où est le pays des gens qui ont les yeux bleus?"  
 - Salut!  
 \*\* (C'est quoi ça?)  
 \*\*\* (A une heure, la lune est sale  
 A deux heures, l'horloge sonne...)

5



La forêt se faisait moins dense et laissait passer les rayons du soleil. Cela lui redonna du courage et il hâta le pas. Il déboucha sur une plage magnifique parsemée de coquillages brillants. Il avança et aperçut une grotte. Il s'approcha et entra. Il entendit une voix et à sa grande surprise il comprit.  
 \*Hello Little Blue, what do you want?  
 - Hello! Do you know where the blue eyed people country is?"  
 Little Blue était soulagé, mais quand il vit celui qui lui parlait il poussa un cri de terreur.  
 --> Tirer d'un seul coup fort

\* "Bonjour Petit Bleu, que veux-tu?  
 - Bonjour! Sais-tu où est le pays des gens qui ont les yeux bleus?"

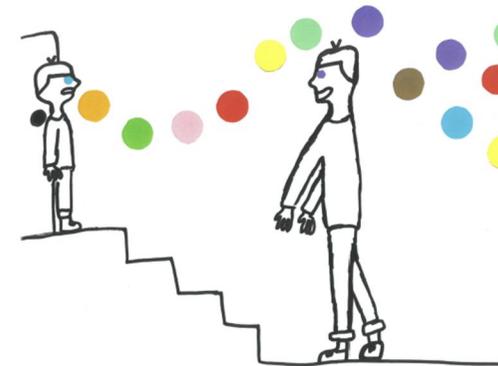
6



Le monstre le rassura. Les yeux bleus de la créature tranquilisèrent Little Blue. Le monstre lui dit que le pays qu'il cherchait n'existait pas. Il lui conseilla de rentrer chez lui et de prononcer cette étrange formule : "iunt, e pèrkaltè, verde, pink, geli, n'ngarink".

\*"N'importe quel pays n'existe pas, retourne chez toi et prononce cette étrange formule : 'iunt, e pèrkaltè, verde, pink, geli, n'ngarink'".

7



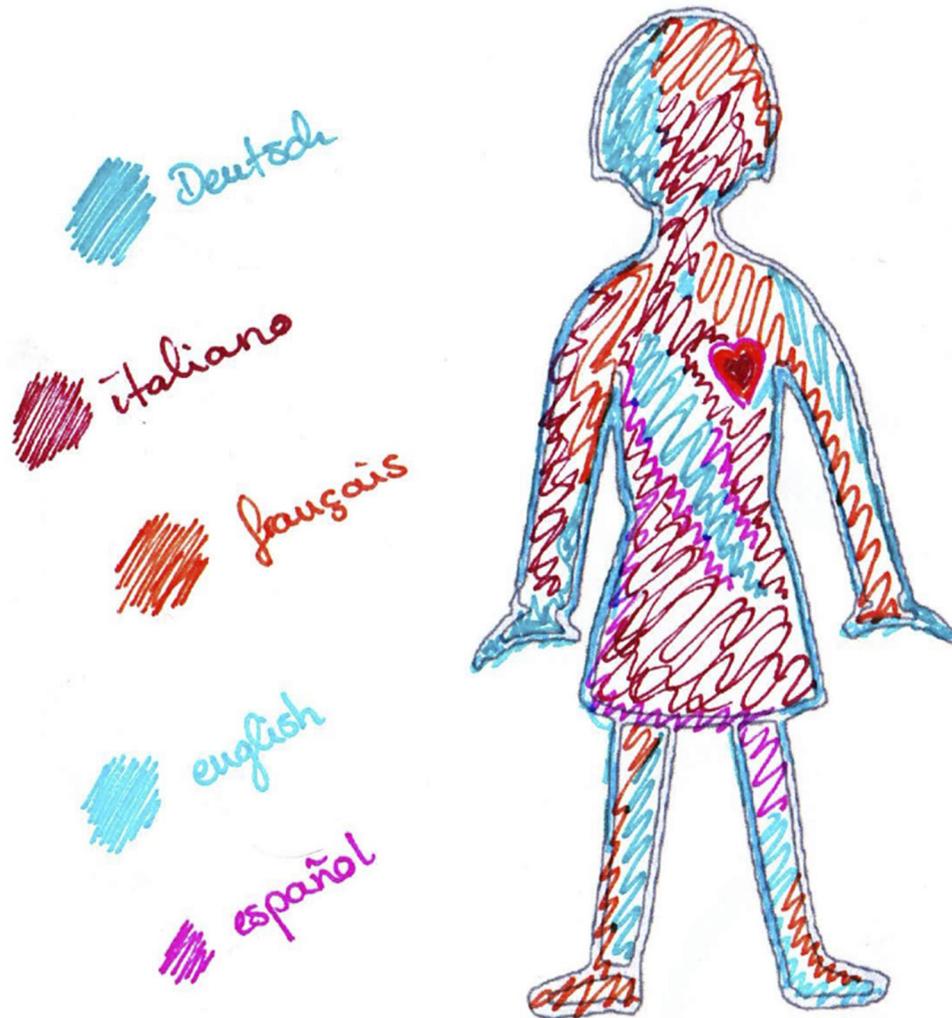
*Little Blue* rentra chez lui et fut heureux de retrouver son père, chagriné d'avoir perdu son enfant. A peine franchi le seuil de sa maison, il prononça la formule du monstre :  
" bunt, e pèrkalltè, verde, pink, gelb, rengarenk!"  
Et les yeux de son père devinrent violets. Les voisins, affolés, frappèrent à la porte. Ils avaient les yeux oranges, bleus, bruns!  
*Little Blue* pensa : "Tous différents, la chance!"  
Il retrouva le sourire et vécut heureux dans son village aux yeux multicolores.

8

\*Respectivement en allemand, abonais, espagnol, allemand, turc : "multicolores, orange, vert, rose, jaune, multicolore."

Source : Concours Kamishibai plurilingue : le lauréat 2016-2017 Prix tranche d'âge 10-15 ans : *Little Blue et les yeux noirs*, par les enfants de 6ème du Collège Foch (Haguenau) Repéré à <https://www.dulala.fr/le-kamishibai-plurilingue-de-dulala/galerie-de-kamishibais-plurilingues/>

## Annexe 5 – Le portrait linguistique d'Enseignante C



Je ne fais pas de différences entre moi en tant que professeur et moi dans la vie quotidienne.

Chez moi, toutes mes langues se mélangent. J'enseigne le français et l'italien en Allemagne, avec le reste du monde je communique en anglais et mon amoureux est Argentin.

Quelques adjectifs pour expliquer mon choix de couleurs :

Le bleu-vert : l'allemand

rêve, clarté, structure, fraîcheur, mélancolie, liberté, sécurité

Le jaune-orange: le français

fête, joie, chaleur, communication, optimisme, kitch, style, amour, clarté, charme, humour

Le rouge: l'italien

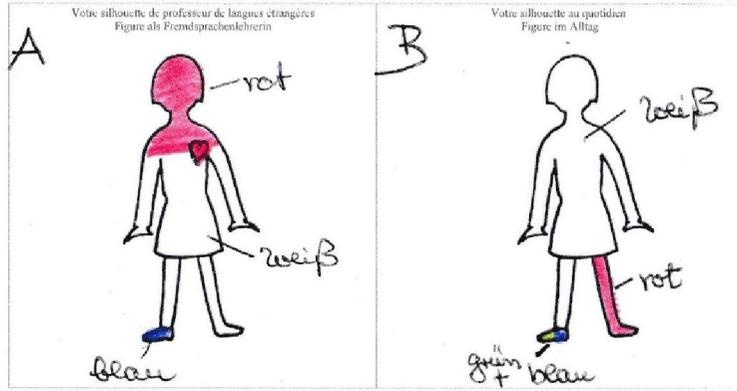
amour, passion, chaleur, sexualité, colère, interdiction, danger, humour, style, communication, fraternité

## Annexe 6 – Les portraits linguistiques d'Enseignante G

Das sind meine Sprachen / Ce sont mes langues

Sprachenporträt

Coloriez la silhouette avec vos langues. Pour chaque langue, choisissez une couleur différente. Ecrivez par dessous vos choix en français et leur(s) emplacement(s).  
Male deine Sprachen in die Figur und nimm für jede Sprache eine andere Farbe. Erläutere deine Zuordnung.



A: rot = Französisch  
Im Unterricht hatte ich den Kopf voll mit Französisch (mein Herz schlägt für F.)

weiß = Deutsche

Muttersprache

Vieles lief in der Muttersprache ab, zumal ich auch das Fach

Politik-Wirtschaft unterrichtete.

blau = Englisch

Bei Teilnahme an bestimmten

Projekten, betätigte ich auch Englisch.

B: (bei gleicher Farbgebung)

Bis auf Unterrichtsvorbereitungen und

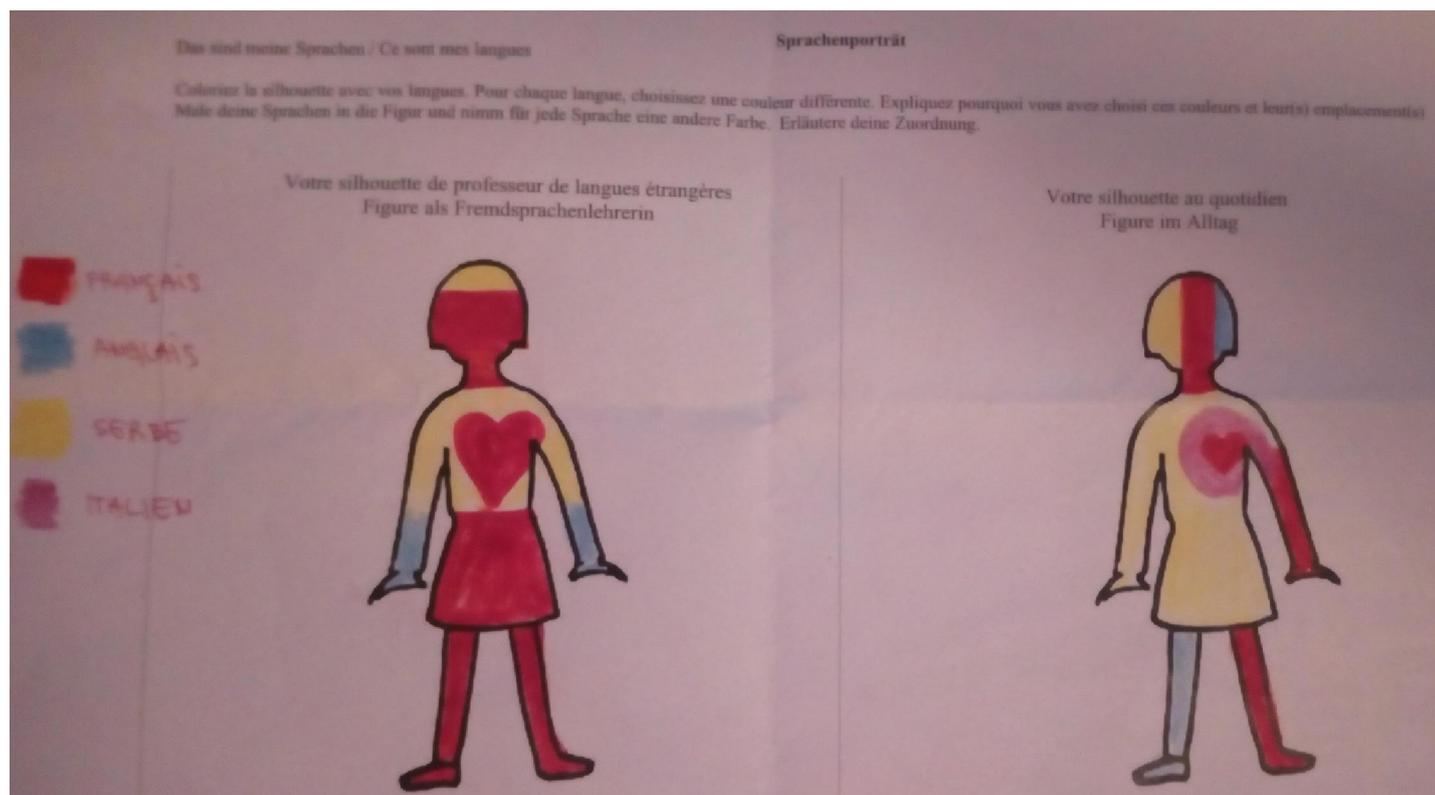
Außenarbeiten (z. B. Austausch)

benutze ich die/ meine Muttersprache

Selbst werden werden meine verschiedenen

Kenntnisse in Englisch und Italienisch gefördert.

## Annexe 7 – Les portraits linguistiques d'Enseignante K



Crvena za francuski jer je francuski moja velika ljubav

Plava za engleski jer je engleski stalno prisutan i rasprostranjen(kao nebo)

Zuta za srpski jer je srpski moj maternji jezik a zuta je intenzivna boja, a maternji maternji jezik je intenzivan

Bordo za italijanski, jer je takodje moja ljubav, ali je boja manje jarka nego crvena

### Moja silueta kao profesora

-Crvena(francuski): u srcu mi je velika ljubav prema francuskom, u glavi mi je najviše francuski kada predajem jezik, noge i kukovi su crveni jer se osećam stabilno kao profesor sa francuskim jezikom

-Zuta: radim sa učenicima čiji je maternji jezik srpski, radim u Srbiji, pa samim tim deo mene razmišlja na srpskom(glava) ili telom reagujem na tipični srpski način (neverbalna komunikacija, gestovi).

-Ruke su plave jer učenici često govore engleski pa pokušavam da im približim značenje francuskih reči preko engleskog, retko preko srpskog.

### Moja silueta svakoga dana:

-Razmišljam na tri jezika svakodnevno (srpski engleski i francuski) jer mi je takav trenutni posao.

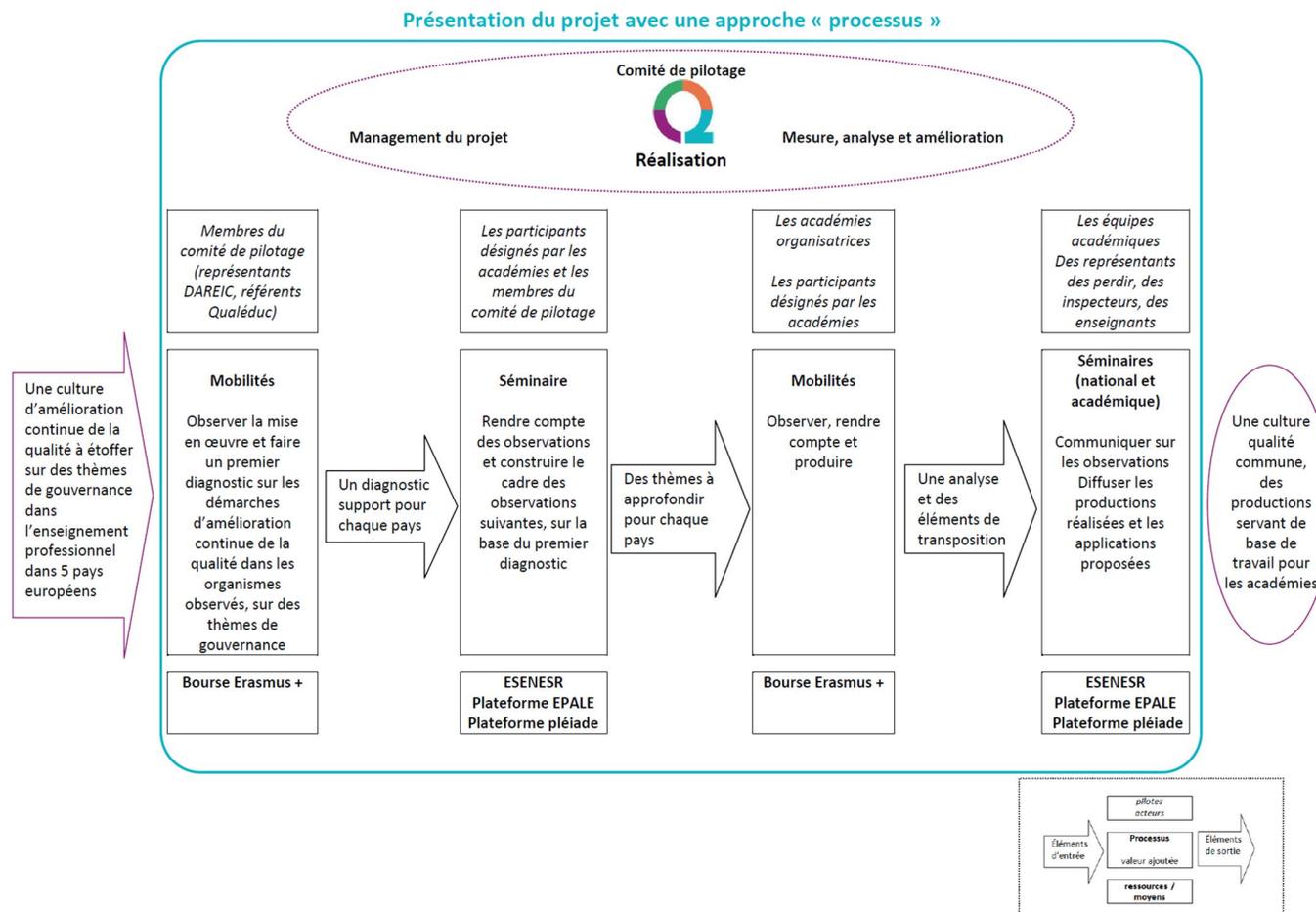
-Veliki deo tela je žut jer svakodnevno je srpski najviše zastupljen u mojoj svakodnevnici.

-Srce je crveno i bordo jer je moja ljubav prema francuskom i italijanskom svakodnevna i neprestana.

-Ruka je crvena jer se uvek trudim da svakodnevno uradim nešto na francuskom (muzika, film, članak neki, internet)

Noge su plave i crvene jer se stabilno i dugoročno osećam sa engleskim i francuskim svakoga dana.

## Annexe 8 - Présentation du projet Qualéduc Mobilités



Source : Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2018)

Repéré à <http://eduscol.education.fr/cid119908/qaleduc-mobilites.html#lien0>