



# Colloque Acedle 2022

Didactique(s),  
plurilinguisme(s),  
mondialisation(s)

Livre des Résumés  
et Programme

17 et 18 novembre 2022  
Universidade de Aveiro

# Colóquio Acedle 2022

Didática(s),  
plurilinguismo(s),  
mundialização(ões)

Livro de Resumos  
e Programa

17 e 18 de novembro de 2022  
Universidade de Aveiro





## Colloque Acedle 2022 | Colóquio Acedle 2022

Didactique(s), plurilinguisme(s), mondialisation(s)  
| Didática(s), plurilinguismo(s),  
mundialização(ões)

Livre des Résumés et Programme | Livro de Resumos e Programa

17 et 18 novembre 2022 | 17 e 18 de novembro de 2022

Universidade de Aveiro, Aveiro

## Ficha técnica

### Título:

Colloque Acedle 2022: Didactique(s), plurilinguisme(s), mondialisation(s) – Livre des Résumés et Programme / Colóquio Acedle 2022: Didática(s), plurilinguismo(s), mundialização(ões) – Livro de Resumos e Programa

### Organizadores:

Maria Helena ARAÚJO E SÁ (Coord.), Ana Isabel ANDRADE, Deborah MEUNIER, Emmanuelle HUVER, Filomena MARTINS, Rosa Maria FANECA, Sandrine ESCHENAUER, Sílvia MELO-PFEIFER

**Layout e paginação:** Ana Castro & Joana Pereira

### Editora:

UA Editora  
Universidade de Aveiro  
Serviços de Biblioteca, Informação Documental e Museologia

1.<sup>a</sup> Edição – novembro 2022

**ISBN:** 978-972-789-816-9

**DOI:** <https://doi.org/10.48528/e0k4-5r08>



Os conteúdos apresentados são da exclusiva responsabilidade dos respetivos autores.

© Autores. Esta obra encontra-se sob a Licença Internacional Creative Commons Atribuição 4.0 (CC BY 4.0).

Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito dos projetos UIDB/00194/2020 e UIDP/00194/2020.

## Indice | Índice

<b>Comissão Organizadora .....</b>	<b>14</b>
<b>Comissão Científica.....</b>	<b>14</b>
<b>Note d'ouverture   Nota introdutória .....</b>	<b>16</b>
<b>Colóquio Acedle 2022. Didática(s), plurilinguismo(s), mundialização(ões). Apresentação.....</b>	<b>18</b>
<b>Colloque Acedle 2022. Didactique(s), plurilinguisme(s), mondialisation(s). Présentation. ....</b>	<b>22</b>
<b>Programme   Programa.....</b>	<b>26</b>
Programme général   Programa geral .....	26
Programme détaillé   Programa detalhado.....	29
<b>Résumés   Resumos .....</b>	<b>42</b>
1. <b>conférences   conferências .....</b>	<b>43</b>
<b>Formação de professores e formadores, mundialização e cidadania(s): um exercício     de reflexão e problematização .....</b>	<b>44</b>
Ana Sofia PINHO	
<b>C/a/r/tographier le pluriel et le mobile en Didactique des Langues et des Cultures.     Déambulations.....</b>	<b>45</b>
Danièle MOORE	
<b>Enjeux glottopolitiques en didactique de l'intercompréhension.....</b>	<b>46</b>
Mathilde ANQUETIL	
2. <b>communications   comunicações.....</b>	<b>48</b>
<b>La mediación afectiva en los inicios de la lectura en contextos plurilingües .....</b>	<b>49</b>
Alessia CORSI, Montserrat Fons ESTEVE	
<b>Collaborative production of bilingual podcasts as a means to create positive     language learning experiences with German FL university students .....</b>	<b>51</b>
Alexandra das NEVES	
<b>Apprentis allophones en formation professionnelle : Mise en place d'un dispositif     complexe de soutien linguistique par une recherche ethnographique .....</b>	<b>53</b>
Anne-Sophie CALINON	

<b>La formation des enseignants de FLE dans le cadre de la coopération linguistique et éducative : des actions de formation « glocalisées » ?</b> .....	55
Catherine CARRAS, Stéphanie GALLIGANI, Thierry SOUBRIÉ	
<b>Engagement des apprenants dans des projets de télécollaboration : entre préoccupations globales et locales</b> .....	58
Catherine FELCE, Lada ACHILOVA, Chloé NEYRET, Elke NISSEN	
<b>Formation des enseignants de FLE et apprentissage d'une langue nouvelle : la co-construction des imaginaires dans des cours d'arabe par visioconférence</b> .....	61
Catherine MULLER, Ali JARDOU	
<b>Plurilingualism at school: insights from the New ABC project on teacher education as a participatory and sustainable process</b> .....	63
Cecilia ANDORNO, Paolo DELLA PUTTA, Silvia SORDELLA, Rosa PUGLIESE, Greta ZANONI	
<b>Interactions entre pairs à l'école maternelle pour stimuler l'acquisition précoce du français langue seconde</b> .....	66
Céline GARDETTE, Tatiana ALEKSANDROVA	
<b>Travailler en FLE avec des étudiants exilés : une occasion de sortir des sentiers battus ? / Enseñar el francés a estudiantes exiliados: ¿una oportunidad para romper esquemas?</b> .....	68
Chantal DOMPMARTIN, Tepey MATOS	
<b>Un voyage imaginaire au pays des langues ou comment une écriture fictionnelle permet à des élèves d'école primaire et à des collégiens allophones de questionner leurs représentations des langues</b> .....	70
Charlotte LAMY de LA CHAPELLE, Claudine GARCIA-DEBANC	
<b>La rencontre interculturelle en ligne chez les adolescents : vers une sociodidactique du numérique</b> .....	72
Chloé FAUCOMPRÉ, Anissa HAMZA, Julia PUTSCHE, Laurence SCHMOLL	
<b>« C'est faire prendre conscience aux étudiants qu'on a le droit de penser au-delà des frontières » : représentations de l'internationalisation chez des enseignants-chercheurs en formation</b> .....	75
Chloé FAUCOMPRÉ, Elise BOTTAZZI, Peggy CANDAS	
<b>Le plurilinguisme à l'AEFE : une politique linguistique fluctuante et des politiques d'établissement variables selon les liens avec la recherche didactique</b> .....	78
Christel TRONCY	
<b>Enjeux et choix autour du défi linguistique en situation de télécollaboration plurilingue</b> .....	80
Christian DEGACHE	
<b>Les gestes du formateur en didactique des langues-cultures dans le 1er degré : une analyse comparative autour de deux objets de formation contrastés</b> .....	82
Christophe BEAUFILS	
<b>La gestuelle des enseignants de français langue étrangère en France et en Chine : mise à l'épreuve d'un modèle descriptif et premières comparaisons</b> .....	84
Chuxuan DAI	

<b>À l'ère de la mondialisation, la langue capverdienne peut-elle devenir une langue d'enseignement ?.....</b>	<b>86</b>
Cleudir Filipe Da Luz MOTA	
<b>Langues déliées, langues reliées : un documentaire pour sensibiliser enseignant.es et personnel éducatif en formation au plurilinguisme.....</b>	<b>88</b>
Cyril TRIMAILLE, Diana-Lee SIMON	
<b>Enseignement/apprentissage des langues par des étudiant-es issu-es de la migration : le cas du volet « langue et intégration » du programme Horizon académique .....</b>	<b>90</b>
Damien MOULIN, Mariana Fonseca FAVRE, Roberto PATERNOSTRO, Isabelle RACINE	
<b>La (méta)langue « ordinaire » dans les Méthodes italienne et espagnole de Claude Lancelot .....</b>	<b>93</b>
Dana NICA	
<b>Utiliser et interroger les notions circulantes. Retour sur un parcours personnel .....</b>	<b>95</b>
Daniel COSTE	
<b><i>A Paper Crane for Peace</i> : une recherche action collaborative pour une Éducation plurilingue à la paix dans une école élémentaire du Japon.....</b>	<b>97</b>
Danièle MOORE, Mayo OYAMA, Daniel Roy PEARCE, Kana IRISAWA	
<b>Enseigner la langue de scolarisation à des élèves allophones : analyse de dispositifs pédagogiques pour construire des compétences littéraciques spécifiques aux disciplines scolaires .....</b>	<b>99</b>
Deborah MEUNIER	
<b>Former les enseignant-e-s aux approches plurielles : quel impact dans leur développement professionnel ? .....</b>	<b>101</b>
Dimitra TZATZOU	
<b>Former les Professeurs du 1er degré à la didactique des langues et cultures : le défi des approches créatives pour la valorisation de la diversité linguistique et culturelle .....</b>	<b>103</b>
Dora FRANÇOIS-SALSANO	
<b>Compétences pour (télé)collaborer dans un environnement plurilingue : référentiel et tâche.....</b>	<b>105</b>
Elsa CHACHKINE, Isabelle Salengros IGUENANE	
<b>Comment les apprenants adultes allophones perçoivent-ils les formations obligatoires de français ? .....</b>	<b>107</b>
Eric MERCIER	
<b>Approches plurielles et postures d'enseignants de langue : quelles pratiques et antinomies ? .....</b>	<b>109</b>
Ermofili KALAMAKIDOU, Vasiliki KIMISKIDOU	
<b>Los procesos de transformación plurilingües en la formación del profesorado.....</b>	<b>111</b>
Eva TRESSERRAS CASALS, Juli PALOU SANGRÀ	

<b>Autobiographies langagières des étudiant.e.s en langues : figures des plurilinguismes et construction d’une posture professionnelle .....</b>	<b>114</b>
Evangelia MOUSSOURI, Vasiliki KIMISKIDOU	
<b>Les compétences transversales des professeurs de français en contexte multilingue et multiculturel : focalisation sur la compétence numérique .....</b>	<b>116</b>
Eve LEJOT	
<b>Un module <i>Compalanges</i> en formation initiale d’enseignants du premier degré à l’INSPE Toulouse Occitanie Pyrénées : un levier pour poursuivre le changement de paradigme .....</b>	<b>118</b>
Fanny BERLOU	
<b>Ideologias linguísticas de migrantes venezuelanas em aulas de português online .</b>	<b>120</b>
Fernanda Deah Chichorro BALDIN, Eglantine Guély COSTA	
<b>Formação de professores para a sustentabilidade – repto da educação para a diversidade linguística e biocultural no âmbito do projeto TEDS.....</b>	<b>122</b>
Filomena MARTINS, Bruna BATISTA	
<b>Littératures et conscientisation altéritaire et diversitaire en FLE .....</b>	<b>124</b>
Francelino SUMBURANE	
<b>L’intercompréhension en langues romanes comme outil pour la coopération transfrontalière : l’expérience didactique d’un diplôme inter-universitaire entre l’Université Savoie Mont Blanc et l’Università degli studi di Torino .....</b>	<b>126</b>
Francisco CALVO DEL OLMO	
<b>L’Intercompréhension (IC) : quels apports pour les élèves nouvellement arrivés en France (EANA) ? .....</b>	<b>128</b>
Françoise HAPPEL, Nathalie TUCOU-BLANQUET	
<b>Mondialisation des engagements d’Équité, Diversité et Inclusion à l’université et intégration d’une posture décoloniale dans un cursus de français L2.....</b>	<b>130</b>
Gaëlle PLANCHENAU	
<b>“É teu trabalho porque tu sabes falar inglês”: um estudo autoetnográfico de três ex-funcionárias que trabalharam com estudantes internacionais em universidades na Coreia do Sul e no Brasil .....</b>	<b>132</b>
Gahyun SON, Juliana FERREIRA, Eun Jung PAIK	
<b>Valoriser le créole dans un contexte de mondialisation : analyse de portraits de langues d’élèves plurilingues guadeloupéens .....</b>	<b>135</b>
Ingrid JASOR, Béatrice JEANNOT-FOURCAUD, Caroline PAYANT, Evelyne POTVIN-CLOUTIER	
<b>Politique linguistique et pratiques bi-/plurilingues à l’Université de Genève .....</b>	<b>137</b>
Ivana VUKSANOVIĆ, Patchareerat YANAPRASART, Roberto PATERNOSTRO, Laurent GAJO	
<b>Accéder au sens des noms déverbaux en portugais L3 : Effets de la transparence interlingue et implications didactiques .....</b>	<b>139</b>
Jasmin Abularach MENDOZA	
<b>Étudier la socialisation langagière des étudiants internationaux par des ateliers cartographiques.....</b>	<b>141</b>
Jean-François GRASSIN, Félix DANOS, Camille SCHEFFLER	

<b>Saisir la complexité du culturel (trans-, inter, -multi) en 2022 – Un Design Based Research (DBR) sur un dispositif international en ligne .....</b>	<b>143</b>
Julia PUTSCHE	
<b>Dilemmes de la politique linguistique française et leurs effets sur les pratiques inclusives .....</b>	<b>145</b>
Julie PRÉVOST	
<b>Apprentissage des langues pour passer de la tolérance à l’ambiguïté à la tolérance de l’ambiguïté .....</b>	<b>147</b>
Juste Kamire MINGOU	
<b>Redynamisation des pratiques d’enseignement du français dans une approche plurilingue : le cas de la Tunisie .....</b>	<b>149</b>
Kaouthar Ben ABDALLAH, Isabelle BOKHARI	
<b>Prendre en compte la biographie langagière. Mieux comprendre les compétences plurilingues et les parcours migratoires.....</b>	<b>152</b>
Karima GOUAÏCH, Marie-Noëlle ROUBAUD	
<b>La politique linguistique éducative marocaine à l’épreuve de la mondialisation.....</b>	<b>154</b>
Lahoucine AIT SAGH, Adil ELMADHI	
<b>Enseignement bi-plurilingue au Mali : former et sensibiliser les enseignants de classes bi-plurilingues .....</b>	<b>156</b>
Laurent COULIBALY	
<b>Digital Citizenship Education: Challenges for Foreign Language Educators.....</b>	<b>158</b>
Lavinia BRACCI, FIORA BIAGI, Ana Raquel SIMÕES, Susana SENOS, Isabelle THALER	
<b>Mondialisation et pluralité : réflexions et mises en œuvre à propos de politiques linguistiques et formatives à l’université française .....</b>	<b>161</b>
Léa COURTAUD, Véronique CASTELLOTTI	
<b>À l’ère de la mondialisation, le rôle nécessaire de la phraséoculture en didactique des langues-cultures en LE .....</b>	<b>163</b>
Lian CHEN 陈恋	
<b>Plurilingualism and audiovisual communication in foreign language learning and teaching: Bibliographic study.....</b>	<b>165</b>
Liudmila SHAFIROVA, Maria Helena ARAÚJO E SÁ	
<b>O espaço das línguas do Brasil nas disciplinas de Intercompreensão oferecidas nas universidades brasileiras.....</b>	<b>167</b>
Lívia MIRANDA DE PAULO, Érica Sarsur CÂMARA	
<b>Le français – langue mondiale ? Représentations du français et de son enseignement aux yeux des étudiants français et internationaux.....</b>	<b>169</b>
Maciej SMUK	
<b>Comment conceptualiser les langues de spécialité : Tour d’horizon des traditions langagières et des distinctions notionnelles à l’international .....</b>	<b>171</b>
Magdalena SOWA	

<b>Apprentissages expérientiels et cognition incarnée en formation initiale en didactique des langues-cultures en Master MEEF 1er degré pour une approche plurilingue de la didactique.....</b>	<b>173</b>
Manuel PÉREZ	
<b>Apprentissage des langues à l'ère des mondialisations : Les MOOCs « non linguistiques » comme un nouvel outil ?.....</b>	<b>176</b>
Mariana Fonseca FAVRE, Laurent GAJO	
<b>Développement des compétences en langues à l'ère des mondialisations : une réflexion à partir du projet bi-plurilingue du Sarlac .....</b>	<b>178</b>
Mariana Fonseca FAVRE, Stéphanie VAISSIÈRE	
<b>Mobilités estudiantines : approche plurielle d'une notion à travers l'analyse d'un dispositif pédagogique en ligne d'enseignement linguistique et interculturel.....</b>	<b>180</b>
Marie-Christine MESSANA	
<b>Le paysage linguistique, outil de formation à la didactique du plurilinguisme d'enseignants français de l'école primaire .....</b>	<b>182</b>
Marie-France BURGAIN, Marie-Anne CHATEAUREYNAUD	
<b>Représentations de langues chez les personnels de crèches, et choix de politique linguistique familiale des parents étrangers. Étude de cas au Japon .....</b>	<b>184</b>
Mariko HIMETA, Jaehee OH	
<b>Migrations multiples et (ré)appropriation : de la langue à la <i>lalangue</i> .....</b>	<b>186</b>
Marine TOTOZANI	
<b>Comment prendre en compte les affects dans une situation d'enseignement des langues à distance au Brésil ? .....</b>	<b>188</b>
Marion Catherine DUFOUR, Sandra LOGUERCIO	
<b>Translanguaging : Effet de mondialisation ou de domination ? .....</b>	<b>190</b>
Marisa CAVALLI, Mirjam EGLI CUENAT	
<b>Les rencontres virtuelles - une nouvelle opportunité de redéploiement international pour l'enseignement du français de la diplomatie .....</b>	<b>192</b>
Marta WOJAKOWSKA	
<b>Enjeux didactiques et plurilingues dans deux formations bilingues de formateurs dans la mondialité .....</b>	<b>194</b>
Martine DERIVRY, Jésabel ROBIN	
<b>Décrire une politique linguistique et culturelle : du contexte au territoire .....</b>	<b>196</b>
Maryse ADAM-MAILLET, Maud SÉRUSCLAT-NATALE	
<b>Mobilisation des ressources langagières et métalangagières dans les interactions en contexte scolaire multilingue (Guyane Française) .....</b>	<b>198</b>
Mathieu DAURE	
<b>Histoire(s) et traditions éducatives dans l'enseignement-apprentissage du FLE en Hongrie : représentations en tension .....</b>	<b>200</b>
Mathieu HOUDAYER	

<b>Vers un référentiel de compétences enseignantes pour les approches plurielles – quelques défis et quelques réponses.....</b>	<b>202</b>
Michel CANDELIER, Brigitte GERBER, Anna SCHRÖDER-SURA	
<b>Visual and artefactual approaches in engaging teachers with multilingualism: creating DLCs in pre-service teacher education.....</b>	<b>205</b>
Nayr IBRAHIM	
<b>Sensibiliser à la mondialité à travers le dispositif d'autobiographies langagières...</b>	<b>207</b>
Nicole BLONDEAU, Anthippi POTOLIA, Ferroudja ALLOUACHE	
<b>L'alphabet latin comme moyen de mobilisation du plurilinguisme chez les étudiants thaïlandais en langues étrangères .....</b>	<b>209</b>
Niparat IMSIL	
<b>De la classe aux politiques linguistiques : observations et réflexions à partir d'expériences au sein d'une Ecole internationale (<i>International Baccalaureate World Schools</i>) en milieu plurilingue (ile Maurice).....</b>	<b>211</b>
Priscille AHTOY	
<b>La didactique du plurilinguisme au service de la médiation : comment recourir aux ressources du répertoire langagier des apprenants en classe de FLE lors des activités de médiation ? Le cas des apprenants polonophones.....</b>	<b>213</b>
Radosław KUCHARCZYK	
<b>Multicentrer la didactique des plurilinguismes : un regard en trois volets sur une expérience de recherche participative liant école, familles, musées et chercheurs</b>	<b>215</b>
Raquel CARINHAS, Maria Helena ARAÚJO E SÁ, Danièle MOORE	
<b>Le matériel pédagogique de l'intercompréhension : un atout pour promouvoir la compréhension écrite à travers les genres du discours .....</b>	<b>218</b>
Rudson Edson Gomes DE SOUZA, Selma Alas MARTINS	
<b>(Re)donner du sens à l'acte de « communiquer » : pour une didactique humaniste des langues vivantes étrangères (LVE) dès l'école élémentaire .....</b>	<b>220</b>
Sandrine ESCHENAUER, Raphaële TSAO	
<b>Langue des Signes, plurilinguisme et DLC : (re)dessiner les espaces et les imaginaires linguistiques et culturels.....</b>	<b>223</b>
Saskia MUGNIER	
<b>Comprendre les (en)jeux des terrains dans la formation de futurs enseignants en langues-cultures .....</b>	<b>225</b>
Séverine BEHRA, Dominique MACAIRE	
<b>Dynamique de l'identité professionnelle de futurs enseignants de l'école primaire au prisme des langues-cultures.....</b>	<b>227</b>
Séverine BEHRA, Agathe CHASSARD, Hélène ERIKSON, Eglantine Guély COSTA, Dominique MACAIRE, Guillaume NASSAU, Julie PRÉVOST, Hani QOTB, Kossi Seto YIBOKOU	
<b>Friend or foe ? L'enseignant universitaire plurilingue au carrefour des idéologies institutionnelles dominantes et les représentations des étudiants.....</b>	<b>230</b>
Sílvia MELO-PFEIFER, Patchareerat YANAPRASART	

<b>FMI, French-medium instruction dans une université anglophone au Canada : mobilité, dilemmes et plurilinguisme .....</b>	<b>232</b>
Steve MARSHALL, Danièle MOORE, Mariko HIMETA	
<b>Languages and cultures in doctoral research development: narratives of international students attending the University of Aveiro .....</b>	<b>234</b>
Susana PINTO, Maria Helena ARAÚJO E SÁ, Sónia CARDOSO, Cristina SIN	
<b>O plurilinguismo nos livros didáticos de ensino do português brasileiro para migrantes de crise: algumas considerações teórico-metodológicas e perspectivas de integração .....</b>	<b>236</b>
Teurra Fernandes VAILATTI	
<b>Discours d'enseignants sur la diversité linguistique et culturelle dans leurs classes : quels apports pour la formation ? .....</b>	<b>238</b>
Vera DELORME, Malgorzata JASKULA	
<b>Sur la frontière des langues. Relation et (alter)compréhension dans un paysage mondialisé .....</b>	<b>240</b>
Véronique CASTELLOTTI	
<b>3. symposiums   simpósios.....</b>	<b>242</b>
<b>Cloisonnement des usages didactiques plurilingues au sein de dynamiques mondialisées : réactions, précipités et explosions... ..</b>	<b>243</b>
Joanna LORILLEUX, Maxime ALAIS, Léa COURTAUD, François GIRARDEAU	
Communication 1. Situations d'allophonie dans le milieu scolaire français. Une approche réflexive et comparatiste .....	245
François GIRARDEAU	
Communication 2. Imaginaires de l'altérité et scolarisation des élèves dits primo-arrivants : de l'intérêt de penser à travers le croisement .....	247
Maxime ALAIS	
Communication 3. Barrières de la langue en francophonies ? Le cas d'étudiants à l'université française.....	249
Léa COURTAUD	
Communication 4. Agiter l'opacité pour faire exploser les cloisonnements des publics et des usages didactiques ? .....	250
Joanna LORILLEUX	
<b>Bi/Plurilinguismo e Interculturalidade em escolas de fronteira: olhares a partir de um projeto .....</b>	<b>253</b>
Maria Helena ARAÚJO E SÁ	
Comunicação 1. O Projeto EBIF: pressupostos, princípios, eixos configuradores .....	254
Maria Helena ARAÚJO E SÁ, María MATESANZ DEL BARRIO, Viviane Ferreira MARTINS	

Comunicação 2. A formação contínua em foco: o PEBIF como espaço de aprendizagem e desenvolvimento profissional docente.....	256
Andrea ULHÔA, Maria Helena ARAÚJO E SÁ, Viviane Ferreira MARTINS	
Comunicação 3. Os projetos de aprendizagem no PEBIF: que propostas, para que currículos? .....	258
Carolina Lourenço SIMÕES, Maria Helena ARAÚJO E SÁ, María MATESANZ DEL BARRIO	
<b>Plurimobilités, formation des enseignants et mondialisation : adapter les pratiques enseignantes dans la réciprocité .....</b>	<b>261</b>
Mariella CAUSA, Stéphanie GALLIGANI, Núria SÁNCHEZ-QUINTANA, Valeria VILLA-PEREZ	
Communication 1. De l'étude des répertoires sociolinguistiques aux (pluri)expériences d'appropriation sociolangagière. Quelles incidences didactiques ?.....	263
Valeria VILLA-PEREZ	
Communication 2. Enjeux formatifs, plurilinguisme et adaptabilité : retour sur l'expérimentation d'un processus réflexif de formation chez des futurs enseignants de FLES.....	264
Mariella CAUSA, Stéphanie GALLIGANI	
Communication 3. Formación del profesorado para realidades complejas. De la acogida lingüística a la convivencia de lenguas en espacios multilingües .....	266
Núria SÁNCHEZ-QUINTANA	
<b>Mondialisation, mobilité et complexité langagière et culturelle. Quelles stratégies pédagogiques pour y faire face ? De l'enfance à l'âge adulte : trois études de cas .</b>	<b>268</b>
Martine Marquilló LARRUY, Valentina CANDIDI, Rosella AVVEDUTO, Angela GARZON GONZALEZ	
Communication 1. Les alternances codiques et le rôle de l'anglais chez les étudiants en mobilité à l'ère de la mondialisation .....	270
Valentina CANDIDI	
Communication 2. Appropriation du français écrit à partir de récits enregistrés et valorisation des langues vernaculaires : Le cas d'enfants alloglottes .....	271
Rosella AVVEDUTO	
Communication 3. S'approprier la culture francophone dans la mondialisation : le cas des palimpsestes verbo-culturels.....	273
Angela GARZON GONZALEZ	
<b>Recherche-action-intervention et formation à la médiation linguistique et culturelle en contexte scolaire et transfrontalier (franco-suisse) : regards croisés et pluriels .</b>	<b>275</b>
Nathalie THAMIN, Josianne VEILLETTE	
Communication 1. Espaces transfrontaliers : lieu de formation à la médiation et au développement professionnel des acteurs éducatifs .....	276
Claire LANGANNÉ, Spomenka ALVIR, Ariane TONON	

Communication 2. Apports de la formation à la médiation interculturelle sur les pratiques de médiation chez les enseignants d'UPE2A auprès des élèves, des familles et des acteurs éducatifs .....	278
Afaf BOUDEBIA-BAALA, Sabrina HEZLAOUI-HAMELIN	
Communication 3. Une recherche-intervention-formation au service d'un dispositif de médiation .....	279
Nathalie THAMIN, Josianne VEILLETTE	
Communication 4. « Creuser » réflexivement les écarts, passer les frontières, devenir passeur .....	281
Marisa CAVALLI, Daniel COSTE	
<b>Les kamishibais plurilingues en contextes éducatifs pluriels : retours, enjeux et perspectives .....</b>	<b>284</b>
Rosa Maria FANECA	
Communication 1. Des Kamishibais plurilingues aux politiques linguistiques éducatives .....	285
Anna STEVANATO, Gabriella VERNETTO, Joyce PEEL	
Communication 2. Des Kamishibais plurilingues comme vecteurs de formation internationale au plurilinguisme des acteurs et actrices de l'éducation .....	286
Filomena MARTINS, Rosa Maria FANECA, Evangelia MOUSSOURI	
Communication 3. Des Kamishibais plurilingues à la recherche et diffusion des savoirs .....	288
Delphine LEROY, Pascale PRAX-DUBOIS	
<b>L'intercompréhension comme moyen de communication au sein d'UNITA : scénarios et ressources didactiques.....</b>	<b>290</b>
Sandra GARBARINO, Elisa CORINO	
Communication 1. IC e comunicazione : un dispositivo di apprendimento autonomo per sviluppare le competenze di base in IC. Strumenti, sillabo e ricadute .....	291
Elisa CORINO, Sandra GARBARINO	
Communication 2. Comment "former" une communauté d'apprentissage à, par et pour la communication multilingue. Analyse SWOT du dispositif COIL "Atelier UNITA" .....	293
Sandra GARBARINO, Géraldine LEPARRE, Ana-Maria Radu POP	
Communication 3. Come migliorare lo sviluppo di competenze in IC per studenti non linguisti: studio sul corso ERASMUS per gli studenti di Unita .....	295
Sarah MANTEGNA	
Communication 4. Creazione ed elaborazione di materiali didattici per l'intercomprensione: confronto tra tre differenti corsi UNITA .....	296
Daniela ZINI	

4. ateliers   workshops .....	298
<b>Les mots ne sont jamais neutres : de l'usage réflexif des concepts en Didactique/didactologie des langues-cultures .....</b>	<b>299</b>
Amélie LECONTE	
<b>Développer les compétences enseignantes pour les approches plurielles : séquences et matériaux pour des parcours de formation professionnelle.....</b>	<b>301</b>
Ana Isabel ANDRADE, Maddalena De CARLO, Monica VLAD, Brigitte GERBER	
<b>Des échanges interculturels en atelier à travers les palimpsestes verbo-culturels...</b>	<b>303</b>
Angela GARZON GONZALEZ	
<b>Les mathématiques, un langage "universel" !? .....</b>	<b>305</b>
Catherine Mendonça DIAS, Christophe HACHE, Karine MILLON-FAURÉ	
<b>Le Kamishibai plurilingue : de la création à la mise en œuvre .....</b>	<b>308</b>
Delphine LEROY, Rosa Maria FANCA, Filomena MARTINS, Evangelia MOUSSOURI, Pascale PRAX-DUBOIS, Joyce PEEL, Anna STEVANATO, Gabriella VERNETTO	
<b>Quel est l'impact de l'exposition répétée d'un récit pour l'appropriation de l'écrit par des élèves alloglottes ? .....</b>	<b>311</b>
Rosella AVVEDUTO	
<b>À la découverte des alternances codiques dans les échanges plurilingues d'étudiants en mobilité internationale .....</b>	<b>313</b>
Valentina CANDIDI	
<b>Liste des auteurs   Lista de autores .....</b>	<b>315</b>

## Comissão Organizadora

Maria Helena ARAÚJO E SÁ – Coordenação, Universidade de Aveiro, Portugal  
Ana Isabel ANDRADE, Universidade de Aveiro, Portugal  
Deborah MEUNIER, Universidade de Liège, Bélgica  
Emmanuelle HUVER, Universidade de Tours, França  
Filomena MARTINS, Universidade de Aveiro, Portugal  
Rosa FANECA, Universidade de Aveiro, Portugal  
Sandrine ESCHENAUER, Universidade Aix-Marseille, França  
Sílvia MELO-PFEIFER, Universidade de Hamburgo, Alemanha

## Comissão Científica

Aleksandra LJALIKOVA, Tallinna Ülikool, Eesti  
Ana Isabel ANDRADE, Universidade de Aveiro, Portugal  
Ana Raquel SIMÕES, Universidade de Aveiro, Portugal  
Angela ERAZO, Universidade Federal da Paraíba, Brasil  
Anna SCHRÖDER-SURA, Universität Rostock, Deutschland  
Chantal DOMPMARTIN, Université Toulouse 2 Jean Jaurès, France  
Cristina SÁ, Universidade de Aveiro, Portugal  
Daniel REIMANN, Universität Duisburg Essen, Deutschland  
Danièle MOORE, Simon Fraser University, Canada  
David BEL, South China Normal University, China  
Deborah MEUNIER, Université de Liège, Belgique  
Diana-Lee SIMON, Université Grenoble Alpes, France  
Doina SPITA, Université "Alexandru Ioan Cuza" de Iași, Roumanie  
Dominique MACAIRE, Université de Lorraine, France  
Eliane LOUSADA, Universidade de São Paulo, Brasil  
Emmanuelle HUVER, Université de Tours, France  
Estela KLETT, Universidad de Buenos Aires, Argentina  
Filomena CAPUCHO, Universidade Católica Portuguesa, Portugal  
Filomena MARTINS, Universidade de Aveiro, Portugal  
Francisco Javier CALVO DEL OLMO, Ludwig-Maximilians-Universität, Deutschland  
Isabelle CROS, Aix-Marseille Université, France  
Jean NISHIYAMA, Universidade de Kyoto, Japão  
Julia PUTSCHE, Université de Strasbourg, France  
Laura MASELLO, Universidad de la República, Uruguay  
Madalena TEIXEIRA, Universidade de Aveiro, Portugal  
Maddalena DE CARLO, Università degli Studi di Cassino e del Lazio Meridionale, Italia  
Malory LECLERE, Université Sorbonne Nouvelle Paris 3, France

Maria Helena ARAÚJO E SÁ, Universidade de Aveiro, Portugal  
Marie-Madeleine BERTUCCI, Cergy Paris Université, France  
Mariella CAUSA, Université Bordeaux Montaigne, France  
Marisa CAVALLI, Institut Régional de Recherche Éducative du Val d'Aoste, Italie  
Mathilde ANQUETIL, Università degli Studi di Macerata, Italia  
Michel CANDELIER, Le Mans Université, France  
Mina SADIQUI, Université Moulay Ismail, Maroc  
Mónica LOURENÇO, Universidade de Aveiro, Portugal  
Monica VLAD, Universitatea Ovidius din Constanța, România  
Muriel MOLINIÉ, Université Sorbonne Nouvelle, France  
Nathalie AUGER, Université Montpellier 3, France  
Patchareerat YANAPRASART, Université de Genève, Suisse  
Patrick CHARDENET, Université de Franche-Comté, France  
Rosa FANCA, Universidade de Aveiro, Portugal  
Sandra GARBARINO, Université de Lyon, France / Università Degli Studi di Torino, Italia  
Sandrine ESCHENAUER, Aix-Marseille Université, France  
Séverine BEHRA, Université de Lorraine, France  
Sílvia MELO-PFEIFER, Universität Hamburg, Deutschland  
Sofia STRATILAKI-KLEIN, Université Sorbonne Nouvelle Paris 3, France  
Stéphanie GALLIGANI, Université Grenoble Alpes, France  
Susana PINTO, Universidade de Aveiro, Portugal  
Tony LIDDICOAT, University of Warwick, England  
Véronique CASTELLOTTI, Université de Tours, France  
Véronique LAURENS, Université Sorbonne Nouvelle Paris 3, France

## Note d'ouverture | Nota introdutória

L'Acedle (Association des chercheur.es et enseignant.es didacticiens des langues étrangères) a pour objectif de promouvoir la didactique des langues dans ses dimensions de recherche et d'intervention. Elle regroupe des femmes et des hommes de toutes nationalités, chercheur.es et formateur.trices pour la plupart, qui ont en commun de réfléchir aux enjeux et aux problématiques relatives à l'enseignement/apprentissage, à la diffusion/appropriation, bref à la didactique de différentes langues dites « étrangères ».

Fondée en 1987 (et officialisée en 1989), elle a fêté ses 30 ans en 2019 lors d'un colloque co-organisé par le laboratoire Lidilem à Grenoble. Après une crise sanitaire mondiale qui a bouleversé nos calendriers, c'est un immense plaisir de nous retrouver ici à Aveiro, pour le premier colloque que l'Acedle organise hors de France.

La thématique de la mondialisation s'est très vite imposée, tant elle relie différents défis tels que par exemple l'intensification et la complexification des mouvements migratoires, les cahots de la construction européenne, les ébranlements post-nationaux et post-coloniaux. Ces défis, nous avons à les affronter en tant que citoyennes et citoyens du monde, mais aussi en tant qu'intellectuel.les sensibles aux enjeux langagiers qui les sous-tendent et qui passent souvent inaperçus.

Le récent conflit qui sévit en Europe donne à ces réflexions un écho particulier et nous avons une pensée pour les chercheuses et les chercheurs, les enseignantes et les enseignants qui, pour différentes raisons, subissent ce conflit et sa menace.

A toutes et tous, je souhaite un très beau colloque, riche de ces rencontres et de ces retrouvailles qui font le sel et le sucre de nos manifestations scientifiques et font de notre communauté de recherche une communauté véritablement cosmopolite.

Obrigada à l'université d'Aveiro pour son accueil,

Obrigada au comité d'organisation, qui a œuvré sans répit et sans failles,

Obrigada au comité scientifique, qui a été vigilant à la qualité des communications sélectionnées,

Et surtout : bom colóquio !

Emmanuelle Huver

Présidente de l'Acedle

Quando fomos contactadas para organizar este primeiro colóquio da ACEDLE fora de França, a nossa resposta não poderia ser mais imediata e entusiástica. Enquanto membros fundadores da associação, através do grupo de intercompreensão em línguas românicas coordenado por Louise Dabène ao qual pertencíamos desde os anos 90, o nosso percurso na Didática de Línguas foi sendo também configurado pelo percurso da ACEDLE, pelas oportunidades de debate abertas, pelos colegas e amigos que fomos fazendo, pelas reuniões, encontros, escritos em que participamos. Ao mesmo tempo, de algum modo, sentimos, com convicção, que também nós fazemos parte e contribuímos para esse percurso, através de múltiplas ações académicas e interpessoais, como a participação nos órgãos de gestão, a presença assídua nos colóquios e noutras iniciativas, a publicação na revista ou a contribuição na avaliação dos textos submetidos. Organizar agora este Colóquio 2022, é um passo em frente nesta trajetória coletiva que agora percorremos com forte sentido de responsabilidade, empenho e cuidado, mas também com afeto e alegria.

À ACEDLE, obrigada pelo convite e pela confiança. A todos, obrigada por terem vindo. É um prazer imenso receber-vos em Aveiro. Desejamos um excelente colóquio, repleto de aprendizagens, mas também de encontros e amizade.

Maria Helena Araújo e Sá

Comissão Organizadora

## **Colóquio Acedle 2022. Didática(s), plurilinguismo(s), mundialização(ões). Apresentação.**

A didática de línguas e das culturas (DLC) é um campo plural, onde convivem investigações diversamente situadas, que questionam situações variadas, temáticas distintas, vizinhas ou complementares, de acordo com abordagens que privilegiam diferentes orientações e procedimentos ligados à apropriação de uma ou várias línguas pelos aprendentes e/ou aos papéis desempenhados por diferentes atores na apropriação da linguagem.

Os colóquios da *Associação de Investigadores e Professores Didatas de Línguas Estrangeiras* (Acedle) concebem-se como espaços de debate e encontro, onde todas estas sensibilidades se podem expressar e confrontar, e onde os investigadores discutem os seus trabalhos à luz do avanço do conhecimento em áreas próximas. Este ano, os organizadores optaram por questionar mais especificamente a noção de globalização como perspetiva de análise de situações didáticas. Podem, no entanto, ser considerados tópicos fora desta temática, desde que ofereçam um panorama relativamente amplo dos temas em investigação atualmente desenvolvidos em DLC.

O CIDTFF (Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores) da Universidade de Aveiro organiza, em colaboração com a Acedle (Associação de Investigadores e Professores Didatas de Línguas Estrangeiras), este colóquio internacional que reúne investigadores, professores, formadores, estudantes e diferentes atores do campo educativo e associativo ligados à área da Didática de Línguas e Culturas (DLC), para fazerem um balanço das investigações realizadas em torno da temática “Didática(s), plurilinguismo(s), mundialização(ões)”.

O termo “mundialização” remete para dinâmicas de diferentes tipos, com diferentes implicações no domínio do ensino e da aprendizagem de línguas, tanto em termos de políticas linguísticas (educativas), como de práticas e representações linguísticas, do currículo, de formação e de investigação em DLC. É nesta lógica que se assume o caráter heterogéneo e plural deste termo, ainda que ele também possa remeter para processos de homogeneização: ao contrário de termos como globalização, por exemplo, mundialização não significa aqui nem uniformização (de influências, de efeitos, de ritmos, ou até mesmo de acesso, de meios, de esforços e de consequências) nem homogeneização (de ideologias, de representações e de práticas).

No âmbito deste colóquio, questionaremos as relações entre ideologias, multilinguismo, plurilinguismo e dinâmicas de globalização na conceptualização e implementação de políticas linguísticas (educativas), ações de ensino, de formação e de investigação em DLC, prestando especial atenção às diferentes reações que essas globalizações suscitam, assim como às convergências observadas entre contextos geopolíticos e educativos bastante diferentes.

Por outro lado, a pandemia da COVID-19, que colocou em evidência os efeitos da globalização, impôs desafios que alteraram as formas e os espaços tradicionais de ensino e aprendizagem das línguas, especialmente nos sistemas educativos, ao mesmo tempo que estimulou iniciativas e a emergência de métodos de ensino renovados. Em DLC, o uso diversificado das TICE (Tecnologias da Informação e Comunicação para o Ensino), a compreensão da complexidade da noção de linguagem, de língua e dos fenómenos linguísticos e comunicacionais (incluindo a sua plurisemioticidade e multimodalidade), bem como a disseminação de abordagens plurais, levam a evoluções curriculares e formativas, questionam as práticas e as representações educativas dos docentes e dos formadores e provocam mudanças nos imaginários do ensino, da aprendizagem e da formação. Neste contexto, como pode a DLC, enquanto disciplina de investigação e intervenção, contribuir para o desenvolvimento de uma reflexão crítica sobre as ideias de crescimento e equidade e, conseqüentemente, pensar (didática, política, ética e epistemologicamente) a transição socioecológica?

Do ponto de vista epistemológico, num momento em que se discutem as hegemonias dos discursos, das representações e das práticas académicas como um dos grandes efeitos da globalização, evidenciando as suas implicações para o potencial de inovação, de transmissão e circulação de ideias, de conceitos e metodologias dominantes, surge a questão da “desvalorização epistémica”, ou mesmo do “epistemicídio” do conhecimento científico considerado periférico (mas mais contextualizado). Este colóquio será também uma oportunidade para nos debruçarmos sobre os processos de (des/re)colonização do conhecimento em DLC e, por esta via, sobre a relação (neo)colonial com o conhecimento e a (neo)colonização científica.

## **Eixos e temáticas**

### **Eixo 1 – Políticas linguísticas e currículo**

- Como é que as mundializações, as ideologias (económicas, linguísticas, nacionais, políticas, religiosas, escolares) e as políticas linguísticas e curriculares se alimentam, se questionam, se transformam (ou não) mutuamente?
- Que dinâmicas de uniformização e diversificação das políticas linguísticas (educativas) e curriculares podem ser descritas e problematizadas na era das

mundializações? Que tensões, dilemas, antinomias e práticas em DLC daí decorrem?

## **Eixo 2 – Ensino e aprendizagem de línguas**

- Que competências linguísticas desenvolver nos alunos na era das mundializações? Que pressupostos e princípios educativos podem promover estas competências, tendo em conta as tensões local-global?
- Qual é o lugar do QECR na era das mundializações: em que ponto estamos? Que contribuições e que limites estão a surgir na atualidade?
- Porquê e como ensinar e aprender línguas em contextos marcados pela globalização? O que é necessário avaliar em matéria de educação e formação em línguas? Com que objetivos e abordagens?
- Qual o papel e o estatuto do digital nos dias de hoje, tendo em conta a complexidade das configurações pedagógicas e sociais que enquadram os processos de ensino-aprendizagem de línguas, em sala de aula e fora dela (nomeadamente, a educação em casa, a educação comunitária, as comunidades de aprendizagem)? Quais são os efeitos na autonomia e nas dinâmicas de inclusão/exclusão dos alunos?

## **Eixo 3 – Formação dos atores educativos**

- Como é que as mundializações questionam os currículos de formação dos atores educativos? A que dinâmicas e efeitos transformadores destes currículos assistimos neste momento?
- Que objetivos de formação poderão responder aos desafios das mundializações? Que competências devem ser desenvolvidas nos vários atores responsáveis pelo ensino de línguas? E nos formadores?
- Que estratégias de formação somos capazes de elaborar e colocar em prática? Com que parcerias e com que recursos?
- Como promover, acompanhar e avaliar o desenvolvimento profissional dos diferentes atores, incluindo o dos formadores de formadores?

## **Eixo 4 – Investigação e disseminação do conhecimento**

- Como é que os conceitos e teorias em DLC se (re)configuram no processo de circulação internacional? Como é que estes conceitos reconfigurados, provenientes de diferentes geografias, se articulam de forma a refletir a

dinâmica dos espaços de educação e de formação? Que flexibilidade observam estes conceitos nos seus movimentos no espaço, no tempo e nos discursos?

- Que forças e dinâmicas (em particular interdisciplinares e de mobilidade dos próprios investigadores) provocam o surgimento ou desaparecimento de questões, temáticas e metodologias de investigação em DLC?
- Como pensar a investigação em DLC na era das mundializações, em termos epistemológicos, metodológicos, paradigmáticos e de abordagens investigativas? Como desenvolver práticas e instrumentos de investigação adequados aos contextos e aos participantes? Que considerações éticas devem ser consideradas?
- Que princípios, práticas e línguas de comunicação da investigação em DLC adotar, de forma a garantir uma difusão equitativa do conhecimento científico?

### **Temáticas privilegiadas**

- Conceitos e conceptualizações em DLC na era das mundializações;
- DLC / didática do plurilinguismo / abordagens plurais;
- Questões de política linguística e educativa;
- Currículo de línguas e o repto das mundializações;
- O peso das ideologias (económicas, linguísticas, nacionais, políticas, religiosas, escolares, etc.) na educação e na formação em línguas;
- Mobilidades (geográficas, virtuais) e o seu impacto na DLC;
- Diversidade das epistemologias em DLC e diálogos inter-epistemológicos;
- Internacionalização da investigação e da formação de professores;
- Especificidades e transversalidades dos contextos, das metodologias e dos públicos.

## **Colloque Acedle 2022. Didactique(s), plurilinguisme(s), mondialisation(s). Présentation.**

La didactique des langues est un domaine pluriel, où se côtoient des recherches diversement situées, qui interrogent des situations variées, des thématiques distinctes, voisines ou complémentaires, selon des approches qui privilégient différentes orientations et démarches liées à l'appropriation d'une ou de plusieurs langues par des apprenants et / ou aux rôles joués par différents acteurs dans l'appropriation langagière.

Les colloques de l'Association des Chercheurs et Enseignants Didacticiens des Langues Étrangères (Acedle) sont conçus comme des espaces de débat et de rencontre, où toutes ces sensibilités peuvent trouver expression et confrontation et où les chercheurs peuvent échanger sur leurs travaux en cours à la lumière des avancées dans des secteurs proches. Cette année, les organisateurs ont choisi d'interroger plus spécifiquement la notion de mondialisation comme angle d'analyse des situations didactiques. On peut toutefois envisager un certain nombre de sujets hors de cette thématique qui offrent, par contraste, un panorama relativement large des thèmes de recherches actuellement développés en didactique des langues et des cultures (DLC).

Le CIDTFF (Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores) de l'Université d'Aveiro organise, en collaboration avec l'Acedle (Association des chercheurs et enseignants didacticiens des langues étrangères), ce colloque international réunissant chercheurs, enseignants, formateurs, acteurs du terrain éducatif et associatif, étudiants et tout autre acteur du champ de la Didactique des Langues et Cultures (DLC), pour faire le point sur les recherches qui y ont été menées sur la thématique « Didactique(s), plurilinguisme(s), mondialisation(s) ».

Le terme « mondialisation » renvoie à des dynamiques de différentes natures, avec différentes implications dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage des langues, tant au niveau des politiques linguistiques (éducatives), que des pratiques et des représentations langagières, des curricula, des formations et de la recherche en DLC. C'est pourquoi nous assumons le caractère hétérogène et pluriel de ce terme, même s'il peut également renvoyer à des processus d'homogénéisation : à la différence de termes comme globalisation par exemple, mondialisation ne signifie donc pas ici uniformisation (des influences, des effets, des rythmes, ou encore d'accès, de moyens, d'efforts, de conséquences) ni homogénéisation (des idéologies, des représentations et des pratiques).

Dans le cadre de ce colloque, nous interrogerons les rapports entre idéologies, multilinguismes, plurilinguismes et dynamiques des mondialisations dans la conceptualisation et la mise en œuvre de politiques linguistiques (éducatives), et de démarches d'enseignement, de formation et de recherche en DLC, en accordant une attention particulière aux différentes réactions que les mondialisations suscitent, mais aussi aux convergences observées entre des contextes géopolitiques et éducatifs assez différents.

D'autre part, la pandémie de COVID-19, qui met en évidence les effets de la mondialisation, a fait expérimenter des défis qui ont bouleversé les formes et les espaces traditionnels d'enseignement et d'apprentissage des langues, notamment dans les systèmes éducatifs, tout en stimulant des initiatives et l'émergence de démarches d'enseignement renouvelées. En DLC, l'usage diversifié des TICE, la compréhension de la complexité de la notion de langue, et des phénomènes langagiers et communicationnels (y compris dans leur plurisémiotité et multimodalité), ainsi que la diffusion des approches plurielles, induisent des évolutions curriculaires et de formation, interpellent les pratiques et les représentations éducatives des enseignants et des formateurs et provoquent des changements dans les imaginaires d'enseignement et d'apprentissage des langues et de la formation. Dans ce contexte, comment la DLC, en tant que discipline de recherche et d'intervention, peut-elle contribuer au développement d'une réflexion critique sur les idées de croissance et de sobriété, et, par conséquent, participer à penser (didactiquement, politiquement, éthiquement, épistémologiquement) la transition socio-écologique ?

D'un point de vue épistémologique, dans un moment où l'on discute les hégémonies des discours, des représentations et des pratiques académiques comme un des grands effets de la mondialisation, tout en mettant en exergue leurs implications dans le potentiel d'innovation, la transmission et la circulation d'idées, de concepts et de méthodologies dominantes, la question peut se poser de la « dévalorisation épistémique », voire de l'« épistémicide » de savoirs et savoir-faire scientifiques considérés périphériques (mais plus contextualisés). Ce colloque sera donc également l'occasion de nous intéresser aux processus de (dé/re)colonisation des savoirs en DLC et, par ce biais, au rapport (néo)colonial aux savoirs et à la (néo)colonisation scientifique.

## **Axes et thématiques**

### **Axe 1 – Politiques linguistiques et curricula**

- Comment mondialisations, idéologies (économiques, linguistiques, nationales, politiques, religieuses, scolaires) et politiques linguistiques et curriculaires se nourrissent, s'interrogent, se transforment (ou non) mutuellement ?

- Quelles dynamiques d'uniformisation et de diversification des politiques linguistiques (éducatives) et curriculaires peuvent être décrites et problématisées à l'heure des mondialisations ? Quelles tensions, dilemmes, antinomies et pratiques en DLC en découlent ?

## **Axe 2 – Enseignement et apprentissage des langues**

- Quelles compétences en langues développer chez les apprenants à l'ère des mondialisations ? Quels présupposés et principes éducatifs peuvent soutenir ces compétences, en tenant compte des tensions local-global ?
- Place du CECRL à l'ère de la mondialisation : où en sommes-nous ? Quels apports et quelles limites émergent aujourd'hui ?
- Pourquoi et comment enseigner et apprendre des langues dans des situations marquées par la mondialisation ? Que faut-il évaluer en matière d'éducation et de formation en langues ? Avec quels objectifs et quelles approches ?
- Quel rôle et statut pour le numérique aujourd'hui, considérant les complexes configurations pédagogiques et sociales qui encadrent les processus d'enseignement-apprentissage des langues, en classe et hors classe (notamment l'enseignement domestique, l'enseignement communautaire, les communautés d'apprentissage) ? Quels effets sur l'autonomie et les dynamiques d'inclusion/exclusion des apprenants ?

## **Axe 3 – Formation des acteurs éducatifs**

- Comment les mondialisations interpellent-elles les curricula de formation des acteurs éducatifs ? À quelles dynamiques et effets transformateurs de ces curricula assistons-nous ?
- Quels objectifs de formation pourront répondre aux défis des mondialisations ? Quelles compétences développer chez les différents acteurs responsables de l'enseignement des langues ? Et chez les formateurs ?
- Quelles stratégies de formation sommes-nous en mesure de concevoir et de mettre en œuvre ? Avec quels partenariats et avec quelles ressources ?
- Comment promouvoir, accompagner et évaluer le développement professionnel des différents acteurs, y compris les formateurs de formateurs ?

## **Axe 4 – Recherche – Recherche et diffusion du savoir**

- Comment les concepts et les théories en DLC se (re)configurent-ils lors de leurs circulations internationales ? Comment s'articulent ces concepts reconfigurés, provenant de différentes géographies, de façon à rendre compte des dynamiques des espaces éducatifs et de formation ? De quelles plasticités témoignent-ils dans leurs mouvances dans l'espace, le temps et les discours ?
- Quelles forces et dynamiques (notamment interdisciplinaires et de mobilité des chercheurs eux-mêmes) induisent l'émergence ou la disparition de questions, thématiques et méthodologies de recherche en DLC ?
- Comment penser la recherche en DLC à l'heure des mondialisations, en termes épistémologiques, méthodologiques, de paradigmes, et de démarches de recherche ? Comment développer des pratiques et des outils de recherche sensibles aux contextes et aux participants ? Quelles considérations éthiques envisager ?
- Quels principes, pratiques et langues de communication de la recherche en DLC adopter pour assurer une diffusion équitable du savoir scientifique ?

### **Thématiques privilégiées**

- Concepts et conceptualisations en DLC à l'heure des mondialisations ;
- DLC / didactique du plurilinguisme / approches plurielles ;
- Questions de politique linguistique et éducative ;
- Curriculum de langues à l'épreuve des mondialisations ;
- Le poids des idéologies (économiques, linguistiques, nationales, politiques, religieuses, scolaires, etc.) sur l'éducation et la formation en langues ;
- Mobilités (géographiques, virtuelles) et impact sur la DLC ;
- Diversité des épistémologies en DLC et dialogues inter-épistémologiques ;
- Internationalisation de la recherche et de la formation des enseignants ;
- Spécificités et transversalités des contextes, des méthodologies et des publics.

# Programme | Programa



## Programme général | Programa geral

### 17 novembre (Jeudi) | 17 novembro (quinta-feira)

**8h30 - 17h00** - Accueil | Acolhimento (Hall Edifício 5)

**9h00 - 9h30** - Ouverture | Abertura (5.2.22)

Artur Silva, Vice-Reitor para a Investigação, Inovação e Formação de 3.º Ciclo da Universidade de Aveiro

Carlos Silva, Diretor do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro

Emmanuelle Huver, Presidente Acedle

Maria Helena Araújo e Sá, Comissão Organizadora

**9h30 - 10h30** - Conférence | Conferência (5.2.22)

*Enjeux glottopolitiques en didactique de l'intercompréhension*

Mathilde Anquetil, Università degli Studi di Macerata, Italia

Moderação: Emmanuelle Huver

**10h30 - 11h00** - Pause | Pausa

**11h00 - 12h20** - Session de communications 1 & Symposiums | Sessão de comunicações 1 & Simpósios

**12h30 - 14h30** - Pause déjeuner | Almoço

**14h30 - 15h50** - Session de communications 2 & Ateliers | Sessão de comunicações 2 & Workshops

**15h50 - 16h15** - Pause | Pausa

**16h15 - 17h45** - Ateliers & Symposiums | Workshops & Simpósios

**17h45 - 19h00** - Assemblée Générale ACEDLE | Assembleia geral ACEDLE (5.3.27)

**20h00** - Diner du Colloque | Jantar do colóquio (Restaurante Casa de São Sebastião)

### 18 novembre (Vendredi) | 18 novembro (sexta-feira)

**9h00 - 10h00** - Conférence | Conferência (5.2.22)

*Formation d'enseignants et de formateurs, mondialisation et citoyenneté.s: Vers un exercice de réflexion et problématisation | Formação de professores e formadores, mundialização e cidadania(s): um exercício de reflexão e problematização*

Ana Sofia Pinho, Universidade de Lisboa, Portugal

Moderação: Ana Isabel Andrade

**10h00 - 11h20** - Session de communications 3 | Sessão de comunicações 3

**11h20 - 11h40** - Pause | Pausa

**11h40 - 12h40** - Session de communications 4 & Symposiums | Sessão de comunicações 4 & Simpósios

**12h40 - 14h30** - Déjeuner | Almoço

**14h30 - 15h30** - Conférence | Conferência (5.2.22)

*C/a/r/tographier le pluriel et le mobile en Didactique des Langues et des Cultures.  
Déambulations*

Danièle Moore, Simon Fraser University, Canada

Moderação: Maria Helena Araújo e Sá

**15h30 - 16h50** - Session de communications 5 & Symposiums | Sessão de comunicações 5 & Simpósios

**17h00 - 17h30** - Pause | Pausa

**17h30 - 18h15** - Synthèse et perspectives. Impressions des grands témoins | Síntese e perspectivas. Impressões dos "grands témoins" (5.2.22)

Anna Schröder-Sura, Pädagogische Hochschule St. Gallen, Suisse

Ana Raquel Simões, CIDTFF, Universidade de Aveiro, Portugal

Christian Degache, Université Grenoble Alpes, France

Moderação: Emmanuelle Huver

**18h15** - Clôture | Encerramento (5.2.22)

Emmanuelle Huver

Maria Helena Araújo e Sá

## Programme détaillé | Programa detalhado

### 17 novembre (Jeudi) | 17 novembro (quinta-feira)

**8h30 - 17h00** - Accueil | Acolhimento (Hall Edificio 5)

**9h00 - 9h30** - Ouverture | Abertura (5.2.22)

Artur Silva, Vice-Reitor para a Investigação, Inovação e Formação de 3.º Ciclo da Universidade de Aveiro

Carlos Silva, Diretor do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro

Emmanuelle Huver, Presidente Acedle

Maria Helena Araújo e Sá, Comissão Organizadora

**9h30 - 10h30** - Conférence | Conferência (5.2.22)

*Enjeux glottopolitiques en didactique de l'intercompréhension*

Mathilde Anquetil, Università degli Studi di Macerata, Italia

Modération | Moderação: Emmanuelle Huver

**10h30 - 11h00** - Pause | Pausa

**11h00 - 12h20 - Session de communications 1 | Sessão de comunicações 1**

	<p><b>Sala:</b> 5.3.10</p> <p><b>Eixo 1.</b> Politiques linguistiques et curricula   Políticas linguísticas e currículo</p> <p><b>Moderadora:</b> Catherine Mendonça Dias</p>	<p><b>Sala:</b> 5.2.53</p> <p><b>Eixo 2.</b> Enseignement et apprentissage des langues   Ensino e aprendizagem de línguas</p> <p><b>Moderadora:</b> Sandra Garbarino</p>	<p><b>Sala:</b> SALT</p> <p><b>Eixo 2.</b> Enseignement et apprentissage des langues   Ensino e aprendizagem de línguas</p> <p><b>Moderadora:</b> Dimitra Tzatzou</p>	<p><b>Sala:</b> 5.3.13</p> <p><b>Eixo 2.</b> Enseignement et apprentissage des langues   Ensino e aprendizagem de línguas</p> <p><b>Moderadora:</b> Anthippi Potolia</p>	<p><b>Sala:</b> 5.3.7</p> <p><b>Eixo 3.</b> Formation des acteurs éducatifs   Formação dos atores educativos</p> <p><b>Moderador:</b> Francisco Calvo del Olmo</p>	<p><b>Sala:</b> 5.3.4</p> <p><b>Eixo 4.</b> Recherche et diffusion du savoir   Investigação e disseminação do conhecimento</p> <p><b>Moderadora:</b> Ana Isabel Andrade</p>	<p><b>Sala:</b> 5.3.27</p> <p><b>Eixo 2.</b> Enseignement et apprentissage des langues   Ensino e aprendizagem de línguas</p> <p><b>Simpósio:</b> Mondialisation, mobilité et complexité langagière et culturelle. Quelles stratégies pédagogiques pour y faire face ? De l'enfance à l'âge adulte: trois études de cas</p> <p><b>Moderadora:</b> Martine Marquilló Larruy</p>
11h00	<p><i>Décrire une politique linguistique et culturelle : du contexte au territoire</i></p> <p>Maryse Adam-Maillet &amp; Maud Sérusclat-Natale</p>	<p><i>Le français – langue mondiale ? Représentations du français et de son enseignement aux yeux des étudiants français et internationaux</i></p> <p>Maciej Smuk</p>	<p><i>Mobilités estudiantines : approche plurielle d'une notion à travers l'analyse d'un dispositif pédagogique en ligne d'enseignement linguistique et interculturel</i></p> <p>Marie-Christine Messana</p>	<p><i>Plurilingualism and audiovisual communication in foreign language learning and teaching: Biographic study</i></p> <p>Liudmila Shafirova &amp; Maria Helena Araújo e Sá</p>	<p><i>Le paysage linguistique, outil de formation à la didactique du plurilinguisme d'enseignants français de l'école primaire</i></p> <p>Marie France Burgain &amp; Marie-Anne Chateaufort</p>	<p><i>Utiliser et interroger les notions circulantes. Retour sur un parcours personnel</i></p> <p>Daniel Coste</p>	<p><i>Les alternances codiques et le rôle de l'anglais chez les étudiants en mobilité à l'ère de la mondialisation</i></p> <p>Valentina Candidi</p>
11h20	<p><i>Dilemmes de la politique linguistique française et leurs effets sur les pratiques inclusives</i></p> <p>Julie Prévost</p>	<p><i>Apprentissage des langues à l'ère des mondialisations : Les MOOCs « non linguistiques » comme un nouvel outil ?</i></p> <p>Mariana Fonseca Favre &amp; Laurent Gajo</p>	<p><i>Comment les apprenants adultes allophones perçoivent-ils les formations obligatoires de français ?</i></p> <p>Eric Mercier</p>	<p><i>(Re)donner du sens à l'acte de « communiquer » : pour une didactique humaniste des langues vivantes étrangères (LVE) dès l'école élémentaire</i></p> <p>Sandrine Eschenauer &amp; Raphaële Tsao</p>	<p><i>Redynamisation des pratiques d'enseignement du français dans une approche plurilingue : le cas de la Tunisie</i></p> <p>Kaouthar Ben Abdallah &amp; Isabelle Bokhari</p>	<p><i>Comprendre les (en)jeux des terrains dans la formation de futurs enseignants en langues-cultures</i></p> <p>Séverine Behra &amp; Dominique Macaire</p>	<p><i>Appropriation du français écrit à partir de récits enregistrés et valorisation des langues vernaculaires : Le cas d'enfants alloglottes</i></p> <p>Rosella Avveduto</p>

11h40	<p><i>Travailler en FLE avec des étudiants exilés : une occasion de sortir des sentiers battus ? / Enseñar el francés a estudiantes exiliados: ¿una oportunidad para romper esquemas?</i></p> <p>Chantal Domp martin &amp; Tepey Matos</p>	<p><i>Comment prendre en compte les affects dans une situation d'enseignement des langues à distance au Brésil ?</i></p> <p>Marion Catherine Dufour &amp; Sandra Loguercio</p> <p><b>(EN LIGNE)</b></p>	<p><i>Langue des Signes, plurilinguisme et DLC : (re)dessiner les espaces et les imaginaires linguistiques et culturels</i></p> <p>Saskia Mugnier</p>	<p><i>Interactions entre pairs à l'école maternelle pour stimuler l'acquisition précoce du français langue seconde</i></p> <p>Céline Gardette &amp; Tatiana Aleksandrova</p>	<p><i>Visual and artefactual approaches in engaging teachers with multilingualism: creating DLCs in pre-service teacher education</i></p> <p>Nayr Ibrahim</p>	<p><i>Translanguaging – Effet de mondialisation ou de domination ?</i></p> <p>Marisa Cavalli &amp; Mirjam Egli Cuenat</p>	<p><i>S'appropriier la culture francophone dans la mondialisation : le cas des palimpsestes verbo-culturels</i></p> <p>Angela Garzon Gonzalez</p>
12h00					<p><i>Plurilingualism at school: insights from the New ABC project on teacher education as a participatory and sustainable process</i></p> <p>Cecilia Andorno, Paolo Della Putta, Rosa Pugliese, Silvia Sordella and Greta Zanoni</p> <p><b>(EN LIGNE)</b></p>	<p><i>Sur la frontière des langues. Relation et (alter)compréhension dans un paysage mondialisé</i></p> <p>Véronique Castellotti</p>	

**12h30 - 14h30** - Pause déjeuner | Almoço

**14h30 - 15h50 - Session de communications 2 & Symposiums & Ateliers | Sessão de comunicações 2 & Simpósios & Workshops**

	<p><b>Sala:</b> 5.3.5</p> <p><b>Eixo 1.</b> Politiques linguistiques et curricula   Políticas linguísticas e currículo</p> <p><b>Moderadora:</b> Maddalena De Carlo</p>	<p><b>Sala:</b> 5.3.27</p> <p><b>Eixo 2.</b> Enseignement et apprentissage des langues   Ensino e aprendizagem de línguas</p> <p><b>Moderadora:</b> Deborah Meunier</p>	<p><b>Sala:</b> 5.3.4</p> <p><b>Eixo 2.</b> Enseignement et apprentissage des langues   Ensino e aprendizagem de línguas</p> <p><b>Moderadora:</b> Susana Pinto</p>	<p><b>Sala:</b> 5.3.10</p> <p><b>Eixo 3.</b> Formation des acteurs éducatifs   Formação dos atores educativos</p> <p><b>Moderadora:</b> Mariella Causa</p>	<p><b>Sala:</b> 5.2.53</p> <p><b>Eixo 3.</b> Formation des acteurs éducatifs   Formação dos atores educativos</p> <p><b>Moderadora:</b> Dora François-Salsano</p>	<p><b>Sala:</b> 5.3.3.</p> <p><b>Eixo 2.</b> Enseignement et apprentissage des langues   Ensino e aprendizagem de línguas</p> <p><b>Workshop:</b> Le Kamishibai plurilingue: de la création à la mise en œuvre</p> <p><b>Dinamizadoras:</b> Delphine Leroy, Rosa Maria Faneca, Filomena Martins, Evangelia Moussouri, Pascale Prax-Dubois, Joyce Peel, Anna Stevanato &amp; Gabriella Vernetto</p>	<p><b>Sala:</b> SALT</p> <p><b>Eixo 2.</b> Enseignement et apprentissage des langues   Ensino e aprendizagem de línguas</p> <p><b>Workshop:</b> Des échanges interculturels en atelier à travers les palimpsestes verbo-culturels</p> <p><b>Dinamizadora:</b> Angela Garzon Gonzalez</p>
<b>14h30</b>	<p><i>Politique linguistique et pratiques bi-/plurilingues à l'Université de Genève</i></p> <p>Ivana Vuksanovic, Patchareerat Yanaprasart, Roberto Paternostro &amp; Laurent Gajo</p>	<p><i>La rencontre interculturelle en ligne chez les adolescents : vers une sociodidactique du numérique</i></p> <p>Chloé Faucompré, Anissa Hamza, Julia Putsche &amp; Laurence Schmoll</p>	<p><i>O espaço das línguas do Brasil nas disciplinas de Intercompreensão oferecidas nas universidades brasileiras</i></p> <p>Lívia Miranda de Paulo &amp; Érica Sarsur Câmara</p>	<p><i>La formation des enseignants de FLE dans le cadre de la coopération linguistique et éducative : des actions de formation « glocalisées » ?</i></p> <p>Catherine Carras, Stéphanie Galligani &amp; Thierry Soubrié</p>	<p><i>Les gestes du formateur en didactique des langues-cultures dans le 1er degré: une analyse comparative autour de deux objets de formation contrastés</i></p> <p>Christophe Beaufiles</p>		
<b>14h50</b>	<p><i>Mondialisation et pluralité : réflexions et mises en œuvre à propos de politiques linguistiques et formatives à l'université française</i></p> <p>Léa Courtaud &amp; Véronique Castellotti</p>	<p><i>Apprentissage des langues pour passer de la tolérance à l'ambiguïté à la tolérance de l'ambiguïté</i></p> <p>Juste Kamire Mingou</p> <p><b>(EN LIGNE)</b></p>	<p><i>L'Intercompréhension (IC) : quels apports pour les élèves nouvellement arrivés en France (EANA) ?</i></p> <p>Françoise Hapel &amp; Nathalie Tucou-Blanquet</p>	<p><i>Approches plurielles et postures d'enseignants de langue : quelles pratiques et antinomies ?</i></p> <p>Ermofili Kalamakidou &amp; Vasiliki Kimiskidou</p>	<p><i>Un module Compalanges en formation initiale d'enseignants du premier degré à l'INSPE Toulouse Occitanie Pyrénées: un levier pour poursuivre le changement de paradigme</i></p> <p>Fanny Bertou</p>		

<p><b>15h10</b></p>	<p><i>L'intercompréhension en langues romanes comme outil pour la coopération transfrontalière : l'expérience didactique d'un diplôme inter-universitaire entre l'Université Savoie Mont Blanc et l'Università degli studi di Torino</i></p> <p>Francisco Calvo del Olmo</p>	<p><i>Un voyage imaginaire au pays des langues ou comment une écriture fictionnelle permet à des élèves d'école primaire et à des collégiens allophones de questionner leurs représentations des langues</i></p> <p>Charlotte Lamy de la Chapelle &amp; Claudine Garcia-Debanc</p>	<p><i>Formation des enseignants de FLE et apprentissage d'une langue nouvelle : la co-construction des imaginaires dans des cours d'arabe par visioconférence</i></p> <p>Catherine Muller &amp; Ali Jardou</p>	<p><i>Les compétences transversales des professeurs de français en contexte multilingue et multiculturel : focalisation sur la compétence numérique</i></p> <p>Eve Lejot</p>	<p><i>Apprentissages expérientiels et cognition incarnée en formation initiale en didactique des langues-cultures en Master MEEF 1er degré pour une approche plurilingue de la didactique</i></p> <p>Manuel Pérez</p>		
<p><b>15h30</b></p>		<p><i>Mondialisation des engagements d'Équité, Diversité et Inclusion à l'université et intégration d'une posture décoloniale dans un cursus de français L2</i></p> <p>Gaëlle Planchenault</p> <p><b>(EN LIGNE)</b></p>		<p><i>Enjeux didactiques et plurilingues dans deux formations bilingues de formateurs dans la mondialité</i></p> <p>Martine Derivry &amp; Jésabel Robin</p>	<p><i>Enseignement bi-plurilingue au Mali : former et sensibiliser les enseignants de classes bi-plurilingues</i></p> <p>Laurent Coulibaly</p>		

**15h50 - 16h15** - Pause | Pausa

**16h15 - 17h45 - Ateliers & Symposiums | Workshops & simpósios**

	<p><b>Sala:</b> 5.2.53</p> <p><b>Eixo 2.</b> Enseignement et apprentissage des langues   Ensino e aprendizagem de línguas</p> <p><b>Simpósio:</b> L'intercompréhension comme moyen de communication au sein d'UNITA : scénarios et ressources didactiques</p> <p><b>Moderadora:</b> Sandra Garbarino &amp; Elisa Corino</p>	<p><b>Sala:</b> 5.3.27</p> <p><b>Eixo 3.</b> Formation des acteurs éducatifs   Formação dos atores educativos</p> <p><b>Simpósio:</b> Recherche-action-intervention et formation à la médiation linguistique et culturelle en contexte scolaire et transfrontalier (franco-suisse) : regards croisés et pluriels</p> <p><b>Moderadoras:</b> Nathalie Thamin &amp; Josianne Veillette</p>	<p><b>Sala:</b> 5.3.4</p> <p><b>Eixo 2.</b> Enseignement et apprentissage des langues   Ensino e aprendizagem de línguas</p> <p><b>Workshop:</b> À la découverte des alternances codiques dans les échanges plurilingues d'étudiants en mobilité internationale</p> <p><b>Dinamizadora:</b> Valentina Candidi</p>	<p><b>Sala:</b> 5.3.3</p> <p><b>Eixo 2.</b> Enseignement et apprentissage des langues   Ensino e aprendizagem de línguas</p> <p><b>Workshop:</b> Quel est l'impact de l'exposition répétée d'un récit pour l'appropriation de l'écrit par des élèves alloglottes ?</p> <p><b>Dinamizadora:</b> Rosella Avveduto</p>	<p><b>Sala:</b> SALT</p> <p><b>Eixo 3.</b> Formation des acteurs éducatifs   Formação dos atores educativos</p> <p><b>Workshop:</b> Développer les compétences enseignantes pour les approches plurielles : séquences et matériaux pour des parcours de formation professionnelle</p> <p><b>Dinamizadoras:</b> Ana Isabel Andrade, Maddalena de Carlo, Monica Vlad &amp; Brigitte Gerber</p>	<p><b>Sala:</b> 5.3.10</p> <p><b>Eixo 3.</b> Formation des acteurs éducatifs   Formação dos atores educativos</p> <p><b>Workshop:</b> Les mathématiques, un langage "universel" !?</p> <p><b>Dinamizadoras:</b> Catherine Mendonca Dias, Christophe Hache &amp; Karine Millon-Fauré</p>	<p><b>Sala:</b> 5.3.5</p> <p><b>Eixo 4.</b> Recherche et diffusion du savoir   Investigação e disseminação do conhecimento</p> <p><b>Workshop:</b> Les mots ne sont jamais neutres: de l'usage réflexif des concepts en Didactique/didactologie des langues-cultures</p> <p><b>Dinamizadora:</b> Amélie Leconte</p>
<b>16h15</b>	<p><i>IC e comunicazione : un dispositivo di apprendimento autonomo per sviluppare le competenze di base in IC. Strumenti, sillabo e ricadute</i></p> <p>Elisa Corino &amp; Sandra Garbarino</p>	<p><i>Espaces transfrontaliers : lieu de formation à la médiation et au développement professionnel des acteurs éducatifs</i></p> <p>Claire Langanné, Spomenka Alvir &amp; Ariane Tonon</p>					
<b>16h35</b>	<p><i>Comment "former" une communauté d'apprentissage à, par et pour la communication multilingue. Analyse SWOT du dispositif COIL "Atelier UNITA"</i></p> <p>Sandra Garbarino, Géraldine Lesparre &amp; Ana-Maria Radu Pop</p>	<p><i>Apports de la formation à la médiation interculturelle sur les pratiques de médiation chez les enseignants d'UPE2A auprès des élèves, des familles et des acteurs éducatifs</i></p> <p>Afaf Boudebia-Baala &amp; Sabrina Hezlaoui-Hamelin</p>					

16h55	<p><i>Come migliorare lo sviluppo di competenze in IC per studenti non linguisti: studio sul corso ERASMUS per gli studenti di Unita</i></p> <p>Sarah Mantegna</p>	<p><i>Une recherche-intervention-formation au service d'un dispositif de médiation</i></p> <p>Nathalie Thamin &amp; Josianne Veillette</p>					
17h15	<p><i>Creazione ed elaborazione di materiali didattici per l'intercomprensione: confronto tra tre differenti corsi UNITA</i></p> <p>Daniela Zini</p>	<p><i>« Creuser » réflexivement les écarts, passer les frontières, devenir passeur</i></p> <p>Marisa Cavalli &amp; Daniel Coste</p>					

**17h45 - 19h00** - Assemblée Générale de l'Acedle | Assembleia geral de Acedle (5.3.27)

**20h00** - Diner du Colloque | Jantar do colóquio (Restaurante Casa de São Sebastião)

## **18 novembre 2022 | 18 novembro 2022**

**9h00 - 10h00** - Conférence | Conferência (5.2.22)

*Formação de professores e formadores, mundialização e cidadania(s): um exercício de reflexão e problematização*

Ana Sofia Pinho, Universidade de Lisboa, Portugal

Moderação: Ana Isabel Andrade

10h00 - 11h20 - Session de communications 3 | Sessão de comunicações 3

	<p><b>Sala:</b> 5.3.13</p> <p><b>Eixo 1.</b> Politiques linguistiques et curricula   Políticas linguísticas e currículo</p> <p><b>Moderadora:</b> Emmanuelle Huver</p>	<p><b>Sala:</b> 5.3.3</p> <p><b>Eixo 2.</b> Enseignement et apprentissage des langues   Ensino e aprendizagem de línguas</p> <p><b>Moderadora:</b> Patchareerat Yanapasart</p>	<p><b>Sala:</b> 5.3.10</p> <p><b>Eixo 2.</b> Enseignement et apprentissage des langues   Ensino e aprendizagem de línguas</p> <p><b>Moderadora:</b> Viviane Ferreira Martins</p>	<p><b>Sala:</b> 5.1.46</p> <p><b>Eixo 2.</b> Enseignement et apprentissage des langues   Ensino e aprendizagem de línguas</p> <p><b>Moderadora:</b> María Matesanz del Barrio</p>	<p><b>Sala:</b> SALT</p> <p><b>Eixo 3.</b> Formation des acteurs éducatifs   Formação dos atores educativos</p> <p><b>Moderadora:</b> Susana Pinto</p>	<p><b>Sala:</b> 5.3.27</p> <p><b>Eixo 4.</b> Recherche et diffusion du savoir   Investigação e disseminação do conhecimento</p> <p><b>Moderadora:</b> Sílvia Melo-Pfeifer</p>
10h00	<p><i>Le plurilinguisme à l'AEFE : une politique linguistique fluctuante et des politiques d'établissement variables selon les liens avec la recherche didactique</i></p> <p>Christel Troncy</p>	<p><i>Collaborative production of bilingual podcasts as a means to create positive language learning experiences with German FL university students</i></p> <p>Alexandra das Neves</p>	<p><i>A Paper Crane for Peace : une recherche action collaborative pour une Éducation plurilingue à la paix dans une école élémentaire du Japon</i></p> <p>Danièle Moore &amp; Mayo Oyama &amp; Daniel Roy Pearce &amp; Kana Irisawa</p>	<p><i>La mediación afectiva en los inicios de la lectura en contextos plurilingües</i></p> <p>Alessia Corsi &amp; Montserrat Fons Esteve</p>	<p><i>Littératures et conscientisation altéritaire et diversitaire en FLE</i></p> <p>Francelino Sumburane</p>	<p><i>Comment conceptualiser les langues de spécialité: tour d'horizon des traditions langagières et des distinctions notionnelles à l'international</i></p> <p>Magdalena Sowa</p>
10h20	<p><i>Histoire(s) et traditions éducatives dans l'enseignement-apprentissage du FLE en Hongrie : représentations en tension</i></p> <p>Mathieu Houdayer</p>	<p><i>Saisir la complexité du culturel (trans-, inter-, -multi) en 2022 – Un Design Based Research (DBR) sur un dispositif international en ligne</i></p> <p>Julia Putsche</p>	<p><i>Mobilisation des ressources langagières et métalangagières dans les interactions en contexte scolaire multilingue (Guyane Française)</i></p> <p>Mathieu Daure</p>	<p><i>Le matériel pédagogique de l'intercompréhension : un atout pour promouvoir la compréhension écrite à travers les genres du discours</i></p> <p>Rudson Edson Gomes de Souza &amp; Selma Alas Martins</p>	<p><i>Formação de professoras para a sustentabilidade – reptos da educação para a diversidade linguística e biocultural no âmbito do projeto TEDS</i></p> <p>Filomena Martins &amp; Bruna Batista</p>	<p><i>Prendre en compte la biographie langagière. Mieux comprendre les compétences plurilingues et les parcours migratoires</i></p> <p>Karima Gouaïch &amp; Marie-Noëlle Roubaud</p>
10h40	<p><i>De la classe aux politiques linguistiques : observations et réflexions à partir d'expériences au sein d'une Ecole internationale (International Baccalaureate World Schools) en milieu plurilingue (île Maurice)</i></p> <p>Priscille Ahtoy</p>	<p><i>Digital Citizenship Education: Challenges for Foreign Language Educators</i></p> <p>Lavinia Bracci &amp; Fiora Biagi &amp; Ana Raquel Simões &amp; Susana Senos &amp; Isabelle Thaler</p>	<p><i>À l'ère de la mondialisation, le rôle nécessaire de la phraséoculture en didactique des langues-cultures en LE</i></p> <p>Lian Chen</p>	<p><i>La didactique du plurilinguisme au service de la médiation : comment recourir aux ressources du répertoire langagier des apprenants en classe de FLE lors des activités de médiation ? Le cas des apprenants polonophones</i></p> <p>Radoslaw Kucharczyk</p>	<p><i>Los procesos de transformación plurilingües en la formación del profesorado</i></p> <p>Eva Tresserras Casals &amp; Juli Palou Sangrà</p>	<p><i>FMI, French-medium instruction dans une université anglophone au Canada: mobilité, dilemmes et plurilinguisme</i></p> <p>Steve Marshall &amp; Danièle Moore &amp; Mariko Himeta</p>

<p><b>11h00</b></p>	<p><i>La politique linguistique éducative marocaine à l'épreuve de la mondialisation</i></p> <p>Lahoucine Ait Sagh &amp; Adil Elmadhi</p>	<p><i>Les rencontres virtuelles - une nouvelle opportunité de redéploiement international pour l'enseignement du français de la diplomatie</i></p> <p>Marta Wojakowska</p>	<p><i>Accéder au sens des noms déverbaux en portugais L3 : effets de la transparence interlingue et implications didactiques</i></p> <p>Jasmin Abularach Mendoza</p>		<p><i>Former les professeurs du 1er degré à la didactique des langues et cultures: le défi des approches créatives pour la valorisation de la diversité linguistique et culturelle</i></p> <p>Dora Francois-Salsano</p>	<p><i>Multicentrer la didactique des plurilinguismes : un regard en trois volets sur une expérience de recherche participative liant école, familles, musées et chercheurs</i></p> <p>Raquel Carinhas &amp; Maria Helena Araújo e Sá &amp; Danièle Moore</p> <p><b>(EN LIGNE)</b></p>
---------------------	---	--	--	--	---	---

**11h20 - 11h40** - Pause | Pausa

**11h40 - 12h40** - Session de communications 4 & Symposiums | Sessão de comunicações 4 & Simpósios

	<p><b>Sala:</b> 5.3.10</p> <p><b>Eixo 1.</b> Politiques linguistiques et curricula   Políticas linguísticas e currículo</p> <p><b>Moderador:</b> Francisco Calvo del Olmo</p>	<p><b>Sala:</b> 5.3.13</p> <p><b>Eixo 2.</b> Enseignement et apprentissage des langues   Ensino e aprendizagem de línguas</p> <p><b>Moderadora:</b> Sandrine Eschenauer</p>	<p><b>Sala:</b> SALT</p> <p><b>Eixo 3.</b> Formation des acteurs éducatifs   Formação dos atores educativos</p> <p><b>Moderadora:</b> Érica Sarsur Câmara</p>	<p><b>Sala:</b> 5.3.3</p> <p><b>Eixo 3.</b> Enseignement et apprentissage des langues   Ensino e aprendizagem de línguas</p> <p><b>Simpósio:</b> Les kamishibaïs plurilingues en contextes éducatifs pluriels: retours, enjeux et perspectives</p> <p><b>Moderadora:</b> Rosa Maria Faneca</p>	<p><b>Sala:</b> 5.3.27</p> <p><b>Eixo 3.</b> Formation des acteurs éducatifs   Formação dos atores educativos</p> <p><b>Simpósio:</b> Plurimobilités, formation des enseignants et mondialisation: adapter les pratiques enseignantes dans la réciprocité</p> <p><b>Moderadora:</b> Mariella Causa</p>
<p><b>11h40</b></p>	<p><i>À l'ère de la mondialisation, la langue capverdiennaise peut-elle devenir une langue d'enseignement ?</i></p> <p>Cleudir Filipe da Luz Mota</p>	<p><i>O plurilinguismo nos livros didáticos de ensino do português brasileiro para migrantes de crise: algumas considerações teórico-metodológicas e perspectivas de integração</i></p> <p>Teurra Fernandes Vailatti</p>	<p><i>Friend or foe ? L'enseignant universitaire plurilingue au carrefour des idéologies institutionnelles dominantes et les représentations des étudiants</i></p> <p>Sílvia Melo-Pfeifer &amp; Patchareerat Yanaprasart</p>	<p><i>Des Kamishibaïs plurilingues aux politiques linguistiques éducatives</i></p> <p>Anna Stevanato, Gabriella Vernetto &amp; Joyce Peel</p> <p><b>(EN LIGNE)</b></p>	<p><i>De l'étude des répertoires sociolinguistiques aux (pluri)expériences d'appropriation sociolinguistique. Quelles incidences didactiques ?</i></p> <p>Valeria Villa-Perez</p>

<p><b>12h00</b></p>	<p><i>Valoriser le créole dans un contexte de mondialisation: analyse de portraits de langues d'élèves plurilingues guadeloupéens</i></p> <p>Ingrid Jasor, Béatrice Jeannot-Fourcaud, Caroline Payant &amp; Evelyne Potvin-Cloutier</p> <p><b>(EN LIGNE)</b></p>	<p><i>Ideologias linguísticas de migrantes venezuelanas em aulas de português online</i></p> <p>Fernanda Deah Chichorro Baldin &amp; Eglantine Guèly Costa</p>	<p><i>“É teu trabalho porque tu sabes falar inglês”: um estudo autoetnográfico de três ex-funcionárias que trabalharam com estudantes internacionais em universidades na Coreia do Sul e no Brasil</i></p> <p>Gahyun Son, Juliana Ferreira &amp; Eun Jung Paik</p>	<p><i>Des Kamishibaïs plurilingues comme vecteurs de formation internationale au plurilinguisme des acteurs et actrices de l'éducation</i></p> <p>Filomena Martins, Rosa Faneca &amp; Evangelia Moussouri</p>	<p><i>Enjeux formatifs, plurilinguisme et adaptabilité: retour sur l'expérimentation d'un processus réflexif de formation chez des futurs enseignants de FLES</i></p> <p>Mariella Causa &amp; Stéphanie Galligani</p>
<p><b>12h20</b></p>	<p>(Eixo 3. Enseignement et apprentissage des langues   Ensino e aprendizagem de línguas)</p> <p><i>Discours d'enseignants sur la diversité linguistique et culturelle dans leurs classes : quels apports pour la formation ?</i></p> <p>Vera Delorme &amp; Małgorzata Jaskula</p>	<p><i>Enseignement/apprentissage des langues par des étudiant-es issu-es de la migration : le cas du volet « langue et intégration » du programme Horizon académique</i></p> <p>Damien Moulin &amp; Mariana Fonseca Favre &amp; Roberto Paternostro &amp; Isabelle Racine</p>	<p><i>Apprentis allophones en formation professionnelle : Mise en place d'un dispositif complexe de soutien linguistique par une recherche ethnographique</i></p> <p>Anne-Sophie Calinon</p>	<p>Des Kamishibaïs plurilingues à la recherche et diffusion des savoirs</p> <p>Delphine Leroy &amp; Pascale Prax-Dubois</p>	<p><i>Formación del profesorado para realidades complejas. De la acogida lingüística a la convivencia de lenguas en espacios multilingües</i></p> <p>Núria Sánchez-Quintana</p>

**12h40 - 14h30** - Pause déjeuner | Almoço

**14h30 - 15h30** - Conférence | Conferência (5.2.22)

*C/a/r/tographier le pluriel et le mobile en Didactique des Langues et des Cultures. Déambulations*

Danièle Moore, Simon Fraser University, Canada

Moderação: Maria Helena Araújo e Sá

15h30 - 16h50 - Session de communications 5 & Symposiums | Sessão de comunicações 5 & Simpósios

	<p><b>Sala:</b> 5.3.5</p> <p><b>Eixo 2.</b> Enseignement et apprentissage des langues   Ensino e aprendizagem de línguas</p> <p><b>Moderadora:</b> Sílvia Melo-Pfeifer</p>	<p><b>Sala:</b> 5.3.10</p> <p><b>Eixo 2.</b> Enseignement et apprentissage des langues   Ensino e aprendizagem de línguas</p> <p><b>Moderadora:</b> Alexandra das Neves</p>	<p><b>Sala:</b> 5.3.3</p> <p><b>Eixo 3.</b> Formation des acteurs éducatifs   Formação dos atores educativos</p> <p><b>Moderadora:</b> Filomena Martins</p>	<p><b>Sala:</b> 5.3.13</p> <p><b>Eixo 3.</b> Formation des acteurs éducatifs   Formação dos atores educativos</p> <p><b>Moderadora:</b> Delphine Leroy</p>	<p><b>Sala:</b> 5.2.53</p> <p><b>Eixo 4.</b> Recherche et diffusion du savoir   Investigação e disseminação do conhecimento</p> <p><b>Moderadora:</b> Lisa Marie Brinkmann</p>	<p><b>Sala:</b> 5.3.7</p> <p><b>Eixo 3.</b> Formation des acteurs éducatifs   Formação dos atores educativos</p> <p><b>Simpósio:</b> Cloisonnement des usages didactiques plurilingues au sein de dynamiques mondialisées : réactions, précipités et explosions...</p> <p><b>Moderadora:</b> Joanna Lorilleux</p>	<p><b>Sala:</b> 5.3.27</p> <p><b>Eixo 3.</b> Formation des acteurs éducatifs   Formação dos atores educativos</p> <p><b>Simpósio:</b> Bi/Plurilinguismo e Interculturalidade em escolas de fronteira: olhares a partir de um projeto</p> <p><b>Moderador(a):</b> Maria Helena Araújo e Sá</p>
<p><b>15h30</b></p>	<p><i>Enjeux et choix autour du défi linguistique en situation de télécollaboration plurilingue</i></p> <p>Christian Degache</p>	<p><i>L'alphabet latin comme moyen de mobilisation du plurilinguisme chez les étudiants thaïlandais en langues étrangères</i></p> <p>Niparat Imsil</p>	<p><i>Vers un référentiel de compétences enseignantes pour les approches plurielles – quelques défis et quelques réponses</i></p> <p>Michel Candelier, Brigitte Gerber &amp; Anna Schröder-Sura</p>	<p><i>« C'est faire prendre conscience aux étudiants qu'on a le droit de penser au-delà des frontières » : représentations de l'internationalisation chez des enseignants-chercheurs en formation</i></p> <p>Chloé Faucompré, Elise Bottazzi &amp; Peggy Candas</p> <p><b>(EN LIGNE)</b></p>	<p><i>Languages and cultures in doctoral research development: narratives of international students attending the University of Aveiro</i></p> <p>Susana Pinto, Maria Helena Araújo e Sá, Sónia Cardoso &amp; Cristina Sin</p>	<p><i>Situations d'allophonie dans le milieu scolaire français. Une approche réflexive et comparatiste</i></p> <p>François Girardeau</p>	<p><i>O projeto EBIF: pressupostos, princípios, eixos configuradores</i></p> <p>Maria Helena Araújo e Sá, Maria Matesanz del Barrio &amp; Viviane Ferreira Martins</p>

<p><b>15h50</b></p>	<p><i>Engagement des apprenants dans des projets de télécollaboration : entre préoccupations globales et locales</i></p> <p>Catherine Felce, Lada Achilova, Chloé Neyret &amp; Elke Nissen</p>	<p><i>Enseigner la langue de scolarisation à des élèves allophones : analyse de dispositifs pédagogiques pour construire des compétences littéraires spécifiques aux disciplines scolaires</i></p> <p>Deborah Meunier</p>	<p><i>Autobiographies langagières des étudiant.e.s en langues: figures des plurilinguismes et construction d'une posture professionnelle</i></p> <p>Evangelia Moussouri &amp; Vasiliki Kimiskidou</p>	<p><i>Dynamique de l'identité professionnelle de futurs enseignants de l'école primaire au prisme des langues-cultures</i></p> <p>Séverine Behra, Agathe Chassard, Hélène Erikson, Eglantine Guély Costa, Dominique Macaire, Guillaume Nassau, Julie Prévost, Hani Qotb &amp; Kossi Seto Yibokou</p>	<p><i>Étudier la socialisation langagière des étudiants internationaux par des ateliers cartographiques</i></p> <p>Jean-François Grassin, Félix Danos &amp; Camille Scheffler</p>	<p><i>Imaginaires de l'altérité et scolarisation des élèves dits primo-arrivants : de l'intérêt de penser à travers le croisement</i></p> <p>Maxime Alais</p>	<p><i>A formação contínua em foco: o PEBIF como espaço de aprendizagem e desenvolvimento profissional docente</i></p> <p>Andrea Ulhôa, Maria Helena Araújo e Sá &amp; Viviane Ferreira Martins</p>
<p><b>16h10</b></p>	<p><i>Développement des compétences en langues à l'ère des mondialisations : une réflexion à partir du projet bi-plurilingue du Sarlac</i></p> <p>Mariana Fonseca Favre &amp; Stéphanie Vaissière</p>	<p><i>Migrations multiples et (ré)appropriation : de la langue à la lalangue</i></p> <p>Marine Totozani</p>	<p><i>Sensibiliser à la mondialité à travers le dispositif d'autobiographies langagières</i></p> <p>Nicole Blondeau &amp; Anthippi Potolia &amp; Ferroudja Allouache</p>	<p><i>Former les enseignant.e.s aux approches plurielles : quel impact dans leur développement professionnel ?</i></p> <p>Dimitra Tzatzou</p>	<p><i>La gestuelle des enseignants de français langue étrangère en France et en Chine: mise à l'épreuve d'un modèle descriptif et premières comparaisons</i></p> <p>Chuxuan Dai</p>	<p><i>Barrières de la langue en francophonies? Le cas d'étudiants à l'université française</i></p> <p>Léa Courtaud</p>	<p><i>Os projetos de aprendizagem no PEBIF: que propostas, para que currículos?</i></p> <p>Carolina Lourenço Simões &amp; Maria Helena Araújo e Sá &amp; María Matesanz del Barrio</p>
<p><b>16h30</b></p>	<p><i>Compétences pour (télé)collaborer dans un environnement plurilingue : référentiel et tâche</i></p> <p>Elsa Chachkine &amp; Isabelle Salengros Iguenane</p>	<p><i>La (méta)langue « ordinaire » dans les Méthodes italienne et espagnole de Claude Lancelo</i></p> <p>Dana Nica</p>	<p><i>Langues déliées, langues reliées : un documentaire pour sensibiliser enseignant.es et personnel éducatif en formation au plurilinguisme</i></p> <p>Cyril Trimaille &amp; Diana-Lee Simon</p>	<p><i>Représentations de langues chez les personnels de crèches, et choix de politique linguistique familiale des parents étrangers. Étude de cas au Japon.</i></p> <p>Mariko Himeta &amp; Jaehee Oh</p>		<p><i>Agiter l'opacité pour faire exploser les cloisonnements des publics et des usages didactiques ?</i></p> <p>Joanna Lorilleux</p>	

**17h00 - 17h30 - Pause | Pause**

**17h30 - 18h15** - Synthèse et perspectives. Impressions des grands témoins | Síntese e perspetivas. Impressões dos “grands témoins” (5.2.22)

Anna Schröder-Sura, Pädagogische Hochschule St. Gallen, Suisse

Ana Raquel Simões, CIDTFF, Universidade de Aveiro, Portugal

Christian Degache, Université Grenoble Alpes, France

Moderação: Emmanuelle Huver

**18h30** - Clôture | Encerramento (5.2.22)

Emmanuelle Huver

Maria Helena Araújo e Sá

# Résumés | Resumos



# **1. conférences | conferências**

## **Formação de professores e formadores, mundialização e cidadania(s): um exercício de reflexão e problematização**

Ana Sofia PINHO  
Universidade de Lisboa

### **Resumo**

Nesta intervenção, proponho-me a analisar a formação de professores e de formadores por relação ao conceito de mundialização. Para tal, situo-me no campo da diversidade linguística e cultural na educação, dialogando com a noção de 'cidadania linguística', tal como proposta por Stroud (Lim, Stroud, & Wee, 2018). Neste contexto, adoto uma perspetiva praxeológica crítica da didática e da formação. Partindo de uma perspetiva de pedagogia da formação, tomo como ponto de partida a minha prática de formação e de investigação, para analisar as práticas de formação e de desenvolvimento profissional seja de futuros professores, seja de mim própria como formadora, com o fito de as problematizar e teorizar (Hutchings & Shulman, 1999; Mahon, Heikkinen, & Huttunen, 2019).

Este enquadramento permitir-me-á partilhar alguns pensamentos sobre o currículo de formação e a sua gestão, particularmente sobre a formação pedagógica dos professores, mas igualmente de situar esta problemática numa visão mais ampla da construção do conhecimento em educação, que parece exigir, nomeadamente, um paradigma da comunicação.

### **Referências**

- Hutchings, P., & Shulman, L. (1999). The Scholarship of Teaching: New elaborations, new developments. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 31(5), 10-15. <https://doi.org/10.1080/00091389909604218>
- Lim, L., Stroud, C., & Wee, L. (eds.). (2018). *Multilingual citizen. Towards a politics of language for agency and change*. Multilingual Matters.
- Mahon, K., Heikkinen, H., & Huttunen, R. (2019). Critical educational praxis in university ecosystems: enablers and constraints. *Pedagogy, Culture & Society*, 27(3), 463-480. <https://doi.org/10.1080/14681366.2018.1522663>

## **C/a/r/tographier le pluriel et le mobile en Didactique des Langues et des Cultures. Déambulations**

Danièle MOORE

Simon Fraser University / DILTEC Université Paris 3 - Sorbonne Nouvelle

### **Résumé**

La contribution partage un moment de ma réflexion actuelle autour de quelques rôles de la photographie ethnographique et des méthodologies visuelles comme pratiques de formation-crédation à/par la recherche. Comment favoriser, par le sensible, le dialogue et la réflexion, l'entrée dans le mobilitaire et l'altéritaie, la conscientisation du plurilinguisme? Je nous invite à quelques déambulations dans des tissages, avec des enseignants en (auto)formation, d'expérimentations pluridisciplinaires, plurilingues et multisensorielles, à l'échelle du corps et de l'imagination en mouvement, construites sur le développement multi-situé de la connaissance et des savoirs. The presentation will be in English and French.

### **Bio**

Danièle Moore est professeure éminente (Distinguished Professor) de la Faculté d'Éducation de l'université Simon Fraser à Vancouver (Canada) et directrice de recherche et affiliée au Réseau Plurilinguisme, Arts, Didactique et Société (PArDIS!) du DILTEC/ LPI (Littératies, Plurilinguisme, Interculturalités) à Paris 3 - Sorbonne Nouvelle. Ses intérêts de recherche en sociolinguistique éducative couvrent l'étude des plurilinguismes dans les sociétés, les langues en danger et la revitalisation des langues, les diasporas, les politiques linguistiques, l'éducation plurilingue et le développement curriculaire, avec un accent sur la formation des enseignants et l'éducation en français. Elle privilégie des méthodologies d'enquête mêlant visuel, narratif, performatif, (auto)ethnographie poétique, biographies linguistiques et recherche-action participative qui engagent des collaborations entre enseignants, apprenants, familles, communautés et institutions muséales, localement et à travers différents contextes.

## Enjeux glottopolitiques en didactique de l'intercompréhension

Mathilde ANQUETIL

Università di Macerata

### Résumé

Notre intervention se situe en prolongement de deux événements interassociatifs : un « débat participatif » en 2019, dont il est rendu compte dans la revue de l'ACEDLE<sup>1</sup>. Pour notre part nous interrogeons à cette occasion divers acteurs du secteur de la didactique de l'intercompréhension<sup>2</sup> quant au rôle de l'IC dans les sociétés mondialisées. Par ailleurs nous poursuivions cette réflexion avec M.C. Jamet lors de journées d'étude des associations Transit-lingua et DoRif-Università en 2021<sup>3</sup> où nous analysions le domaine des recherches et coopérations en IC entre l'Europe et les Amériques.

Il en ressort un tableau très vivace de la recherche/diffusion de l'IC qui se structure dans trois espaces géo-linguistico-politiques interconnectés :

- en Europe une recherche/diffusion consolidée par les projets européens et le soutien institutionnel de la DGLFLF et de l'OIF;
- la vigoureuse expansion et forte affirmation d'autonomie de recherches et diffusions contextualisées en Amérique Latine, avec des actions situées sur tout le continent et dans les institutions d'intégration continentale. On note aussi le fort potentiel de « l'interaméricanité » (Chardenet, 2017 ; programme PRISA soutenus par l'AUF) ;
- la récente « découverte » de l'IC dans le milieu académique anglophone, que ce soit dans les universités américaines mais aussi dans le domaine de la publication scientifique en anglais, comme le manifeste l'entrée remarquable de l'IC dans le très institutionnel Routledge Handbook or Plunilingual Language Education publié en 2022 au Royaume-Uni.

Les acteurs de l'IC sont porteurs d'un engagement proprement politique en faveur des droits linguistiques ; contre les hégémonies linguistico-culturelles, ils proposent de renforcer un espace discursif plurilingue qui a souvent une dimension citoyenne d'orientation altermondialiste<sup>4</sup>. Cependant l'actualité nous montre que la réaction à la globalisation économique-politique et ses dérivés dans notre domaine comme la glottophobie et l'injustice linguistique, va plus vers le renforcement des nationalismes et

---

<sup>1</sup> « En quoi les langues ont-elles un rôle à jouer dans les sociétés mondialisées au sein d'une Europe fragilisée ? », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 18-1 | 2021, URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/8548> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.8548>

<sup>2</sup> Désormais IC.

<sup>3</sup> [https://transitlingua.org/assets/transit-lingua-et-dorif\\_10ans-\\_programme.pdf](https://transitlingua.org/assets/transit-lingua-et-dorif_10ans-_programme.pdf) vidéo sur [https://www.youtube.com/watch?v=Aa7HFLrvi\\_A](https://www.youtube.com/watch?v=Aa7HFLrvi_A)

<sup>4</sup> Cassen, B. (2005). *Un monde polyglotte pour échapper à la dictature de l'anglais*. Le Monde Diplomatique.

ethnismes linguistiques<sup>5</sup> que vers la valorisation d'idéaux comme le Tout-Monde (Glissant, 1997), l'interlinguisme et l'Entre-les-langues (Chardenet, 2013), la déterritorialisation des pratiques linguistiques et l'aménagement des relations entre les langues.

Nous examinerons quelques-uns des enjeux glottopolitiques qui traversent notre domaine, avant de conclure sur deux hypothèses concrètes de projets conjoints.

## Références

Chardenet, P. (2013). Éléments pour un interlinguisme méthodologique en quelques notions. In S. Stratilaki & R. Fouillet (dir.), *Éducation aux langues. Contextes et perspectives. Mélanges Jean-Claude Beacco* (pp. 255-266). Riveneuve.

Chardenet, P. (2017). Francophonie des Amériques ou (inter)américanité francophone? (un système d'action concret glottopolitique). *Synergies Argentine*, 5, 27-55.  
<https://gerflint.fr/Base/Argentine5/chardenet.pdf>

Glissant, E. (1997). *Traité du Tout-Monde*. Gallimard.

---

<sup>5</sup> Sériot, P. (2022). La logique des mots, Le temps, 28.02.2022. <http://linguistiquement-correct.blogspot.com/2022/03/la-langue-russe-et-la-langue-ukrainienne.html>

## **2. communications | comunicações**

## **La mediación afectiva en los inicios de la lectura en contextos plurilingües**

Alessia CORSI

Universitat de Barcelona

alessia.corsi@ub.edu

Montserrat Fons ESTEVE

Universitat de Barcelona

mfons@ub.edu

### **Resumen**

Cada familia está caracterizada por sus propios discursos y prácticas letradas que cada niño experimenta en el hogar como parte de su historia familiar. El conjunto de estas prácticas en torno a la lengua (oral y escrita) configura una cultura familiar propia en relación al habla, la lectura y la escritura que llamamos literacidad familiar que puede entrar en tensión con las prácticas de la escuela. Este desfase es particularmente evidente para aquellos niños que, a pesar de haber tenido experiencias de prácticas letradas, no tienen ese bagaje específico que pide la escuela, y que a menudo se da por supuesto. Desde una perspectiva deficitaria, estos alumnos tienen que adaptarse a las prácticas de la escuela. Desde una perspectiva situada y plural, en cambio, estos alumnos precisan de espacios y prácticas de aprendizaje debidamente diseñados en que poder relacionar sus propias literacidades con las que son propias del discurso de la escuela para darle sentido y poderlas incluir.

En este trabajo se busca identificar cuáles son las aportaciones específicas de cada familia que apoyan y sustentan el aprendizaje lector de los hijos/as cuando empiezan a leer. La metodología utilizada se basa en el análisis del discurso de las transcripciones de 11 sesiones de un taller quincenal de lectura de cuentos. En el taller participaron una mediadora y 5 familias: un niño de 7 años, su hermana de 5 años y su madre procedentes de Marruecos; una niña de 6 años y su madre procedentes de Filipinas; una niña de 7 años, su hermana de 10 años y su padre procedentes de República Dominicana; dos niñas de 7 años y sus madres procedentes de España.

El estudio demuestra cómo la presencia y las intervenciones de los familiares promueven una respuesta afectiva positiva hacia la lectura gracias a la puesta en marcha de estrategias de apoyo que animan a los niños a participar en el proceso de lectura y en la conversación a partir del cuento. De estas estrategias resaltamos: la lectura acompañada y la espera; y, la creación de un clima acogedor que potencia la puesta en marcha de una serie de estrategias plurilingües que sostienen la conversación.

Los resultados obtenidos nos permiten evidenciar la relevancia del concepto de “perezhivanie” de Vygotsky, que expande la noción de ZDP incluyendo la emoción. Concretamente, la proximidad física, la mirada atenta y el diálogo constante, sobre todo con los propios familiares, crean durante las sesiones una zona de seguridad para los niños y sostienen la construcción cooperativa de su comprensión.

Así, el componente afectivo actúa de motor para vincular el proceso lector a las prácticas escolares y al mismo tiempo a las literacidades familiares de cada uno. Se concluye que es necesario proporcionar experiencias en las que la dimensión afectiva de la interacción social sea positiva y relevante puesto que afecta a la construcción de los significados y, de forma específica, al aprendizaje de la lectura.

**Palabras clave:** literacidades; familias; aprendizaje lector; dimensión afectiva; mediación.

## Referencias

- Bus, A. (2001). Parent-child book reading through the lens of attachment theory. In C. Snow, L. Verhoeven, (eds.), *Literacy and motivation. Reading engagement in individual and groups* (pp.39-53). Lawrence Erlbaum Associates.
- Corsi, A. (2019). «Contes en família»: les interaccions en un projecte de lectura compartida i dialogada en un context plurilingüe i pluricultural [tesi doctoral presentada a la Universitat de Barcelona].
- Epstein, J. L. (2018). School, family, and community partnerships in teachers' professional work. *Journal of Education for Teaching*, 44(3), 397-406.
- Leseman, P., & De Jong, P. (2001). How important is home literacy for acquiring literacy in school? In C. Snow & L. Verhoeven (eds.), *Literacy and motivation. Reading engagement in individual and groups* (pp. 71-93). Lawrence Erlbaum Associates.
- Scholastic, K. (2018). *Family reading report, 7th Edition*.  
<https://www.scholastic.com/readingreport/downloads.html>

## **Collaborative production of bilingual podcasts as a means to create positive language learning experiences with German FL university students**

Alexandra das NEVES

University of Aveiro

afneves@ua.pt

### **Abstract**

During the recent Covid pandemic, we assisted globally to an unprecedented shift from face-to-face classes to distance and blended learning, which have become a common reality at universities and have increased social isolation and lacking learning motivation, rising the need to prioritize students' well-being needs in remote education. Several aspects of the language learning and teaching process needed to be re-thought and adapted, bearing in mind the learners' needs and characteristics on one side, and the learning objectives, on the other. A common agreement though seems to be the idea that innovative methods, such as the work with podcasts, facilitate the process of effective learning and improving the learners' performance (Ramirez, 2011). In fact, recent research in German language didactics suggest that it is not beneficial for the learning success, nor imaginable after the Covid experience, not to include innovative methods, materials in techniques in the German FL classroom, whether it takes place face-to-face or at distance (Strömsdörfer, 2020). Furthermore, some studies also highlighted the need to develop, in these rapidly changing and globalised learning contexts, not only technical-specific, but also transversal and transferable competence (Carretero et al, 2020). A specific method to foster social, emotional and digital competence at different levels seems to be collaborative projects that include digital technology and other media (Botha, 2021). In fact, these aspects become particularly relevant in German FL classes, in which affective factors and 'unpopular' stereotyped ideas can have a negative impact on the acquisition process (Schmidt, 2011). In other words, learning a language needs to be fun: "How you feel about what you learn as you learn influences how you learn." (Moskowitz, 1978: 12).

In this communication, we want to present a project carried out with two groups of university students learning German FL on A1.1 level at the University of Aveiro in 2021, in which they were asked to record bilingual (English and German) podcasts on aspects of the German language and culture from a Portuguese perspective. In concrete, students produced recordings in which they talk about specific aspects of the German language and culture. Besides developing linguistic competences at the A1.1 CEFR level and intercultural competence, the project aimed at deconstructing stereotyped images towards the German language and culture, foster collaborative work and other

competencies (creativity, digital competence and autonomy). Furthermore, a major goal was also to create positive language learning experiences in groups.

At the end of the project, the participants filled in a questionnaire, in which we aimed to obtain their perceptions concerning the developed competence. Regarding the analysis of the obtained data, we can affirm that students showed positive attitudes towards the German language and culture in their podcasts and the questionnaire's data point at students' perceptions to have developed intercultural competence and linguistic skills (mainly vocabulary and pronunciation), as well as collaborative work and creativity. They also claimed to have had fun while learning. These results underline the importance of working collaboratively, in innovative ways, in language education, in general, and with German FL learners, in particular.

**Keywords:** German FL didactics; collaborative work in Language Learning; Podcasts in Language Learning; Intercultural competence; Affective dimension in Language Learning.

## References

- Botha, W. (2021). Cooperative Learning: Building Cooperative skills and attitudes in Learners. *Academia Letters*, 2843. <https://doi.org/10.20935/AL2843>
- Moskowitz, G. (1978). *Caring and sharing in the foreign language class: a sourcebook on Humanistic Techniques*. Newbury House.
- Ramirez, C. (2011). Neue Medien im DaF-Unterricht: Theorie und Praxis zum Hörverstehen mit Podcasts. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 38(1), (pp. 36-69).
- Schmidt, A. (2011). *Imagens das línguas e afetividade no ensino de alemão*. [Tese de Doutorado, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/7300/1/tese.pdf>
- Strömsdörfer, D. (ed., 2021). *Herausforderung Digitalisierung – Lehr-Lern-Medien für DaF aus nationaler und internationaler Perspektive*. Pädagogische Hochschule Freiburg. <https://phfr.bsy-bw.de/home>

## **Apprentis allophones en formation professionnelle : Mise en place d'un dispositif complexe de soutien linguistique par une recherche ethnographique**

Anne-Sophie CALINON

Université de Franche-Comté ; Institut universitaire de France

anne-sophie.calinon@univ-fcomte.fr

### **Résumé**

Dans cette communication, qui s'inscrirait dans l'Axe 3 du colloque, nous proposons de décrire une recherche-action en cours, par la problématisation d'une situation d'enseignement/apprentissage extrêmement complexe, celle de la formation professionnelle des jeunes personnes migrantes allophones dans les centres de formation pour apprentis (CFA). Par l'effet conjugué de la crise sanitaire qui a augmenté la demande de personnels dans des métiers déjà en tension (restauration, bâtiment) et l'augmentation de l'arrivée de jeunes migrants venus d'Afrique Sub-Saharienne fuyant les zones de conflit ou une misère endémique, le nombre d'apprentis allophones a connu une augmentation très importante ces 5 dernières années, jusqu'à composer 25% de l'effectif du CAF du Bâtiment Bourgogne Franche-Comté en 2021-2022. Cependant, la nouveauté du phénomène peut en partie expliquer l'absence de chiffres ou d'études dans les rapports officiels (MEN & MES 2019).

Ces formations sont particulièrement plébiscitées afin de répondre, d'une part, à une pression importante pour démontrer une capacité d'intégration à la fois sociale, linguistique et professionnelle, visant à espérer obtenir une régularisation administrative, soumise à des enjeux politiques territoriales importants (Manço & Gerstnerova 2019). D'autre part, ces formations professionnelles sont perçues comme abordables pour des personnes ayant des compétences linguistiques limitées, pouvant être compensées par l'acquisition d'une technique professionnelle (Bretegnier 2011 ; Adami & Leclercq 2012).

En puisant dans les ressources théoriques réunissant des perspectives FLS, Alphabétisation (Tabbal-Amella 2014), Français langue de scolarisation (Spaëth 2008) et Français langue professionnelle (Médina 2014, Royer 2018), le projet de recherche-action vise à répondre à des besoins de formation, aussi bien des formateurs que des personnes bénéficiaires de ces formations, dans un contexte politique particulièrement concerné par les questions migratoires.

Se situant au croisement entre la sociolinguistique et la didactique du FLE, notre méthodologie de travail, visant la construction d'un objet de recherche alliant perspective macro et micro, relève d'une démarche ethnographique (Olivier de Sardan 1995, Lambert 2011) avec une présence régulière dans le centre de formation qui nous permet de mener, à des moments clés, des entretiens avec les différents acteurs (formateurs,

apprentis, ...) et de procéder des enregistrement vidéo d'interactions en classe et en atelier sur lesquels s'appuiera l'analyse des besoins (Filliettaz & Zogmal 2021). L'encadrement des recherches des stagiaires masterants participera à la construction des connaissances du dispositif de formation. Enfin, une analyse des textes officiels (Delormas 2010) encadrant la formation professionnelle et la place des compétences langagières (CCF, préconisations CASNAV, la nouvelle version de l'article L6313-1 du code du travail modifiant la question de la maîtrise du français, par exemple) complètera le corpus hétérogène soutenant cette recherche.

Les résultats de la phase exploratoire de cette recherche-action montrent des besoins importants 1) de formation des formateurs dans les disciplines techniques (particulièrement la plâtrerie-peinture, la maçonnerie, les mathématiques ou le dessin technique) où les enjeux langagiers ont été très peu étudiés dans les recherches en didactique des langues ; 2) de soutien linguistique visant l'intégration scolaire et sociale des jeunes apprentis ; 3) d'une adaptation des certifications et évaluations (Contrôle continu de formation) des formations professionnelles diplômantes ; 4) d'une coordination entre les différents instances éducatives ; 5) d'une médiation linguistique et culturelle dans l'insertion en entreprise dans laquelle les apprentis passent trois semaines sur quatre.

**Mots-clés:** formation professionnelle ; mobilité internationale ; intégration scolaire ; sociale et professionnelle ; Français langue de scolarisation et langue professionnelle ; répertoire plurilingue.

## Références

- Adami, H., & Leclercq, V. (éds.) (2012), *Les migrants face aux langues des pays d'accueil. Acquisition en milieu naturel et formation*. Presses Universitaires du Septentrion.
- Filliettaz, L., & Zogmal, M. (2021), "Vraiment c'était un moment très riche": Apprendre à analyser des interactions langagières en contexte de travail et de formation. *Travaux Neuchâtelois De Linguistique*, 74, 15-30.
- Manço, A., & Gerstnerova, A. (2019). Le français comme langue d'insertion professionnelle des migrants en Belgique et au Luxembourg : orientations pour une politique linguistique. *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, 15, 41-62.
- Médina, C. (2014), *Le Français parlé dans les Bâtiments et les Travaux Publics. De l'analyse interactionnelle à l'élaboration de contenus didactiques* [Thèse de doctorat, École doctorale Arts, Lettres, Langues (Rennes)]. Presses Académiques Francophones.

## **La formation des enseignants de FLE dans le cadre de la coopération linguistique et éducative : des actions de formation « glocalisées » ?**

Catherine CARRAS

Université Grenoble Alpes, LIDILEM  
catherine.carras@univ-grenoble-alpes.fr

Stéphanie GALLIGANI

Université Grenoble Alpes, LIDILEM  
stephanie.galligani@univ-grenoble-alpes.fr

Thierry SOUBRIÉ

Université Grenoble Alpes, LIDILEM  
thierry.soubrie@univ-grenoble-alpes.fr

### **Résumé**

La mondialisation touche tous les secteurs de la vie économique, sociale et culturelle. Selon Derivry-Plard (2015), qui s'appuie à la fois sur des recherches menées en économie et en géo-histoire (notamment Grataloup 2007 et 2009), elle se caractérise par un double mouvement d'unification (influences exercées par des États, des organismes transnationaux, des multinationales) et de diversification (adaptation au terrain, revendication de spécificités locales). La mondialisation se distingue en cela de la globalisation qui, comme cela est précisé dans l'appel à communication du colloque, renvoie de son côté à l'idée d'uniformisation.

La didactique des langues n'échappe pas à ce phénomène. Des notions, comme celle de plurilinguisme (Beacco 2013), mais aussi des valeurs (Beacco 2013) ou encore des méthodologies d'enseignement (Maurer 2017) circulent dans le monde entier, ne serait-ce qu'à travers la diffusion à grande échelle du CECR (Conseil de l'Europe, 2001) traduit en 22 langues européennes<sup>6</sup>. Le fait qu'il existe des « tendances » – réelles ou supposées – en matière de formation, qui traversent les frontières, est bien un signe de cette mondialisation.

La question est de savoir comment ces influences s'exercent sur/par les acteurs locaux et dans quelle mesure ces derniers parviennent à trouver un équilibre entre les grandes

---

<sup>6</sup> D'après les informations transmises sur la page du Conseil de l'Europe :  
<https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages/official-translations-of-the-cefr-global-scale>

orientations qu'ils identifient, les réalités de terrain et les cultures éducatives en présence. Cette question n'est pas nouvelle ; Besse et Galisson, en 1980, questionnaient déjà le « renouveau en didactique et ses éventuelles polémiques »<sup>7</sup>.

Nous avons choisi de nous intéresser à des acteurs qui, dans leur mission de promotion de la langue française, sont en charge à l'étranger de la formation des enseignants de langue. Abou Haidar (2013) rend compte des « dilemmes » auxquels elle était confrontée, en tant qu'attachée de coopération, dans la détermination des « besoins de formations » entre « ce qui se fait sur le sol national [en France] » et les besoins de formation exprimés par les acteurs concernés sur le terrain, à savoir « les enseignants eux-mêmes, les chefs d'établissements, les centres de formation, les directions académiques régionales » (p. 165).

Quels sont les discours et orientations retenus par ces professionnels, informés des travaux du Conseil de l'Europe et en prise directe avec les orientations de recherche plus ou moins récentes dans le domaine ? Quelles compréhensions et/ou représentations en ont-ils construites ? Dans quelle mesure ces notions et valeurs se trouvent-elles recomposées du fait de leur adaptation aux contextes locaux et aux cultures éducatives ?

Pour répondre à ces questions, nous effectuerons des entretiens semi-directifs auprès d'attachés de coopération en charge de la mise en place d'actions de promotion/formation de la langue et de la culture françaises dans diverses régions du monde. La dizaine d'acteurs interrogés nous permettra ainsi de mettre en évidence les « dilemmes » auxquels ils sont confrontés dans l'élaboration de programmes de formation et de rendre compte des questionnements et éventuelles adaptations à la réalité du terrain dans ses dimensions politiques, éducatives, culturelles.

**Mots-clés :** politiques et cultures éducatives ; didactique des langues ; actions de promotion et de diffusion du français ; coopération linguistique et culturelle.

## Références

- Abou-Haidar, L. (2013). Quelles formations pour les professeurs de français dans le cadre de la coopération? Analyse de cas: l'action de coopération pour le français à Marrakech. In V. Castellotti (Éd.), *Le(s) français dans la mondialisation* (p. 159–172). Editions EME - Collection "Proximités - Sciences du langage". <http://liseuse.harmattan.fr/978-2-8066-0319-7>.
- Beacco, J-C., (2013). *Éthique et politique en didactique des langues: Autour de la notion de responsabilité*. Didier, DL 2013.
- Besse, H., & Galisson, R. (1980). *Polémique en didactique. Du renouveau en question*. CLÉ International.

---

<sup>7</sup> Un colloque sera d'ailleurs prochainement organisé à l'Université de Tours sur cette thématique de la réception, sur le terrain, des politiques didactico-linguistiques : <https://dynadiv.univ-tours.fr/version-francaise/activites/manifestations/colloque-juin-2022>

Derivry-Plard, M. (2015). *Les enseignants de langues dans la mondialisation: La guerre des représentations dans le champ linguistique de l'enseignement*. Éditions des Archives contemporaines.

Grataloup, C. (2007). *Géohistoire de la mondialisation: Le temps long du monde*. Armand Colin.

Grataloup, C. (2011). *Faut-il penser autrement l'histoire du monde?* Armand Colin.

Maurer, B. (2017). Compte rendu: Tensions en didactique des langues - Entre enjeu global et enjeux locaux. In S. Babault, M. Bento & V. Spaëth (dir.) (p. s.p.). Université Paul Valéry, Montpellier III. <https://doi.org/10.3726/b1074>

## **Engagement des apprenants dans des projets de télécollaboration : entre préoccupations globales et locales**

Catherine FELCE

Université Grenoble Alpes, LIDILEM  
catherine.felce@univ-grenoble-alpes.fr

Lada ACHILOVA

Université Grenoble Alpes, LIDILEM  
lada.achilova@univ-grenoble-alpes.fr

Chloé NEYRET

Westfälische Wilhelms-Universität Münster  
neyret@uni-muenster.de

Elke NISSEN

Université Grenoble Alpes, LIDILEM  
Westfälische Wilhelms-Universität Münster  
elke.nissen@univ-grenoble-alpes.fr

### **Résumé**

L'apport de la télécollaboration (*Virtual Exchange*) au développement des compétences langagières et interculturelles des apprenants n'est plus à démontrer (Çiftçi & Savaş, 2018) ; des projets récents et à large échelle (The EVALUATE Group, 2019; EVOLVE Project Team, 2020) ont confirmé les potentialités que de nombreux projets menés dans différentes institutions de par le monde ont contribué à faire émerger et à souligner. Depuis deux décennies, un domaine de recherche s'est constitué autour des pratiques télécollaboratives, qui, pourtant, peinent encore à se généraliser dans le paysage académique. Les hésitations peuvent s'expliquer par les difficultés que pouvait parfois revêtir la recherche des espaces pour la connexion, des équipements ou d'un support technique permettant de tels échanges. La crise sanitaire du COVID 19 a rebattu les cartes ; les étudiants se sont, dans leur grande majorité, équipés du matériel informatique requis et l'expérience de situations de communication médiatisées a perdu son caractère exceptionnel.

Pour autant, s'engager dans des échanges en ligne synchrones en langue étrangère à des fins de collaboration avec des partenaires géographiquement distants (O'Dowd & Dooly, 2020) ne saurait être considéré comme une pratique pédagogique largement répandue dans l'enseignement-apprentissage des langues (Jager et al., 2021). Les raisons pourraient être en partie rapportées à la recomposition des cadres que ces pratiques

entraînent. Cadres géographiques et institutionnels en premier lieu, dans la mesure où le cours de langue (contenus, objectifs, tâches, modalités de travail et d'évaluation) se conçoit et se déroule entre deux ou plusieurs partenaires d'institutions et de cultures éducatives différentes. Dans la perspective des étudiants, ce sont aussi des habitudes d'apprentissage et d'enseignement ainsi que des dynamiques relationnelles qui sont bouleversées avec la nécessité d'un engagement individuel plus marqué au service d'un travail collectif, et une redéfinition des rôles endossés dans la situation d'apprentissage.

Dans notre communication nous chercherons à montrer en quoi les projets de télécollaboration sont susceptibles d'articuler des dimensions à la fois locales et globales. Dans cette visée, nous nous intéresserons à la question de savoir dans quelle mesure le socle relationnel et la présence sociale (Garrison, 2017) qui s'établissent par le biais des interactions en ligne conditionnent ou favorisent la réussite du travail collaboratif. Les dimensions impliquées concernent à la fois l'interaction et la relation entre les partenaires locaux d'une part et avec leurs pairs internationaux d'autre part. Elles transparaissent également dans l'engagement individuel, mais aussi collectif, qui se met en place pour la réalisation des tâches à effectuer (Jézégou, 2014).

Notre propos s'appuiera sur les réponses à un questionnaire (N=25) administré au début puis à l'issue d'une télécollaboration franco-allemande (B1/B2) menée de septembre à décembre 2021 sur le thème du « *monde d'après* », ainsi que sur une analyse qualitative de contenu à partir des comptes-rendus rédigés dans des portfolios réflexifs suite aux tâches effectuées.

**Mots-clés** : télécollaboration (Virtual Exchange); engagement; travail collaboratif; présence sociale; relations interpersonnelles.

## Références

- Çiftçi, E. Y., & Savaş, P. (2018). The role of telecollaboration in language and intercultural learning: A synthesis of studies published between 2010 and 2015. *ReCALL: The Journal of EUROCALL*, 30(3), 278-298. <https://doi.org/10.1017/S0958344017000313>
- EVOLVE Project Team. (2020). *The impact of virtual exchange on student learning in higher education*. EVOLVE Project publication. <http://hdl.handle.net/11370/d69d9923-8a9c-4b37-91c6-326ebbd14f17>
- Garrison, D. R. (2017). *E-Learning in the 21st Century. A Community of Inquiry Framework for Research and Practice* (3rd edition). New York and London: Routledge.
- Jager, S., Peng, H., Alba Duran, J., & Oggel, G. (2021). *Virtual Exchange as Innovative Practice across Europe: Awareness and Use in Higher Education: EVOLVE Project Monitoring Study 2020*.
- Jézégou, A. (2014). L'agentivité humaine: un moteur essentiel pour l'élaboration d'un environnement personnel d'apprentissage. *STICEF (Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation)*, 21.

- O'Dowd, R., & Dooly, M. (2020). Intercultural communicative competence development through telecollaboration and virtual exchange. In J. Jackson (ed.), *The Routledge handbook of language and intercultural communication* (pp. 361-375). Routledge (pp. 361-375).
- The EVALUATE Group. (2019). *Evaluating the impact of virtual exchange on initial teacher education: a European policy experiment*. Research-publishing.net. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2019.29.9782490057337>

## **Formation des enseignants de FLE et apprentissage d'une langue nouvelle : la co-construction des imaginaires dans des cours d'arabe par visioconférence**

Catherine MULLER

Université Grenoble Alpes, LIDILEM

catherine.muller@univ-grenoble-alpes.fr

Ali JARDOU

Université Grenoble Alpes, Service des langues

Ali.jardou@univ-grenoble-alpes.fr

### **Résumé**

Dès le début des années 1980, avec le module d'apprentissage d'une langue nouvelle proposé en mention français langue étrangère (FLE), un intérêt est manifesté pour « l'expérience d'un sujet au sein de la classe, qu'il soit à la place de l'enseignant ou de l'apprenant » (Cicurel, 2015 : 38). Les travaux de recherche menés autour de ces cours se sont essentiellement concentrés sur l'analyse des journaux de bord produits par les participants, dans la perspective du genre discursif (Cadet, 2004), du plurilinguisme, de la réflexivité ou encore des imaginaires. C'est sous ce dernier angle que nous envisageons la découverte d'une langue éloignée dans le cadre du diplôme universitaire (DU) FLE à distance dispensé à l'Université Grenoble Alpes.

Si la classe de langue est en partie modelée par les imaginaires des apprenants et de l'enseignant, les cours de langue contribuent parallèlement à créer un imaginaire à travers les interventions du professeur qui « met souvent en avant ses imaginaires liés à ses propres expériences de l'autre et des pays où on parle la langue qu'il enseigne » (Dervin, Auger & Suomela-Salmi, 2009 : 12). Voilà pourquoi il nous semble judicieux de procéder à une analyse des interactions produites pendant les cours, dans notre cas des cours d'arabe assurés par visioconférence. La modalité à distance permet de réunir des étudiants présents dans différents pays et c'est en ce sens que le contexte étudié relève de la mondialisation.

De nombreuses recherches se sont intéressées aux représentations des individus sur les langues (Dubois, Kamber & Matthey, dir., 2019), souvent en lien avec leur apprentissage et leur enseignement. Au moment de débiter l'apprentissage, les étudiants disposent déjà d'images qu'ils associent à la langue arabe. Mais d'autres imaginaires sont également à l'œuvre : l'imaginaire de soi en tant que sujet découvrant une nouvelle langue, l'imaginaire de l'Autre (représenté par les locuteurs arabophones, l'enseignant, lui-même natif de la langue enseignée, ou encore les autres apprenants), l'imaginaire de l'enseignement. Dans la mesure où les cours se déroulent par

visioconférence (Guichon & Tellier, dir., 2017), les imaginaires du numérique entrent en compte. Ce que nous souhaitons ici, c'est comprendre comment ces différents imaginaires se co-construisent, évoluent au fil des séances et nourrissent les compétences professionnelles des enseignants de FLE en formation.

Une triangulation des données nous a semblé nécessaire pour prendre en compte à la fois les interactions didactiques en ligne, les retours réflexifs des apprenants, (textes présentant les raisons de leur choix de l'arabe, impressions à l'oral, rapports d'apprentissage) et ceux de l'enseignant (entretiens). Nous procéderons à une analyse énonciative, combinée à une étude des catégorisations, pour révéler la façon dont les sujets se désignent et désignent l'Autre, s'incluent et incluent l'Autre lorsqu'ils évoquent leur découverte de la langue. Ce faisant, nous observerons comment l'expérience d'apprentissage de l'arabe s'inscrit dans la biographie formative et le répertoire plurilingue de ces enseignants en formation.

**Mots-clés :** imaginaire ; didactique des langues ; arabe langue étrangère ; cours à distance ; formation des enseignants.

## Références

- Cadet, L. (2004). Le journal d'apprentissage : un objet textuel hétérogène. In J.-M. Adam, J.-B. Grize & M. Ali Bouacha (éds.), *Les textes et les discours : catégories descriptives* (pp. 171-181). Éditions Universitaires de Dijon.
- Cicurel, F. (2015). De l'interaction à la réflexivité : inventivité des pratiques et ressources pour l'action. In J.-M. Defays (éd.), *Faits et gestes de la didactique du français langue étrangère et seconde de 1995 à 2015* (pp. 37-52). EME éditions.
- Dervin, F., Auger, N., & Suomela-Salmi, E. (2009). Argumentaire et introduction à l'ouvrage. In N. Auger, F. Dervin & E. Suomela-Salmi (éds.), *Pour une didactique des imaginaires dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères* (pp. 9-16). L'Harmattan.
- Dubois, M., Kamber, A., & Matthey, M. (éd.). (2019). *Images des langues. Cahiers de linguistique*, n° 45-1.
- Guichon, N., & Tellier, M. (éds.). (2017). *Enseigner l'oral en ligne. Une approche multimodale*. Didier.

## **Plurilingualism at school: insights from the New ABC project on teacher education as a participatory and sustainable process**

Cecilia ANDORNO

Università di Torino

ceciliamaria.andorno@unito.it

Paolo DELLA PUTTA

Università di Torino

paoloantonio.dellaputta@unito.it

Silvia SORDELLA

Università di Torino

silvia.sordella@unito.it

Rosa PUGLIESE

Università di Bologna

rosa.pugliese@unibo.it

Greta ZANONI

Università di Bologna

greta.zanoni2@unibo.it

### **Abstract**

Since the early years after World War II, the Italian educational system has become increasingly multilingual: alongside a standard model of Italian, other Romance (among them the so-called "dialetti") and non-Romance languages have coexisted in Italian schools. Ever since, school multilingualism has been the focus of social and educational reflections (De Mauro 1981) that opposed the general idea that (standard) Italian should be the only "lived and used" language at school.

In recent years, following the European and national institutional documents that have suggested that pupils' multilingual repertoire should be actively engaged in (language) lessons (CARAP 2012), different theoretical and practical perspectives on multilingualism, in particular *éveil aux langues* and *translanguaging*, have entered the Italian school through experimental projects that have given good results (see Cognini 2020 for an overview).

Nevertheless, these proposals are episodic and often satellite to the pedagogical-curricular structure, as they rarely become a stable operational tool for the teachers, who

often fail to become the real actors of the practices involved in these projects. Moreover, the number of first and second generation students with a migrant background enrolled in Italian schools has reached the 10% of the school population (MIUR 2021); the phenomenon of multilingualism cannot be dealt via episodic or satellite teaching interventions any more. Teachers should become active supporters of a linguistic education that not only enhances, but transforms the linguistic repertoires of all learners into a didactic resource. To pursue this objective, it is necessary, on the one hand, to analyse teachers' attitudes and beliefs towards multilingualism, and, on the other hand, to devise together with them plausible and functional activities for the contexts in which they operate.

In this contribution we present the design and the first outcomes of an action research carried out within the European project Horizon2020 NEW ABC (Networking the Educational World: Across Boundaries for Community-building), within a pilot study conducted with teachers who work, in Turin and Bologna, in two primary and middle schools with a high presence of foreign pupils between 6 and 14 years old. The training action follows a co-participated planning model (Kindon et al. 2007): it starts from the analysis of the context (through questionnaires), from the recognition of practices already adopted by teachers in the classrooms (through interviews) and from the participatory observation of the activities. The training action continues by implementing an active and dialogic training process with the teachers, aimed at developing new pedagogical practices which are video recorded. Then, classroom activities are observed together in order to evaluate them and redefine them in a post-implementation phase, to allow them to be replicable in different contexts in Italy and abroad.

If the goal of unveiling and enhancing the pedagogical potential of multilingualism unites many training interventions, here we intend to place the emphasis on the participatory process aimed at achieving it and on the aspects that can guarantee its long-term sustainability.

**Keywords:** teacher training; participatory action research; language education; multilingualism.

## References

- CARAP (2012). Un Quadro di Riferimento per gli Approcci Plurali alle Lingue e alle Culture. Competenze e risorse (trad.it. di A.M. Curci e E. Lugarini). *Italiano LinguaDue*, 4(2).
- Cognini, E. (2020). *Il plurilinguismo come risorsa. Prospettive teoriche, politiche educative e pratiche didattiche*. ETS.
- De Mauro, T. (1981). Il plurilinguismo nella scuola e nella società italiana. In T. De Mauro (Ed.), *Scuola e linguaggio* (pp. 73-84). Editori Riuniti.
- Kindon, S., Pain, R., & Kesby, M. (eds.) (2007). *Participatory Action Research Approaches and Methods. Connecting people, participation and place*. Routledge.
- MIUR (Italian Ministry of Education) (2021). *Gli alunni con cittadinanza italiana a.s. 2019/2020*. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Alunni+con+cittadinanza+non+it>

aliana+2019-2020.pdf/f764ef1c-f5d1-6832-3883-  
7ebd8e22f7f0?version=1.1&t=1633004501156

## **Interactions entre pairs à l'école maternelle pour stimuler l'acquisition précoce du français langue seconde**

Céline GARDETTE

Enseignante de maternelle

gardetteceline@hotmail.com

Tatiana ALEKSANDROVA

Université Grenoble Alpes

tatiana.aleksandrova@univ-grenoble-alpes.fr

### **Résumé**

Les flux migratoires engendrés par la mondialisation et diverses formes d'instabilités géopolitiques entraînent dans de nombreux pays européens une diversification des élèves scolarisés. En France on constate depuis plusieurs années une hausse de la scolarisation d'enfants dont la langue maternelle n'est pas le français. Bien que les directives européennes incitent à une prise en compte du plurilinguisme dès le plus jeune âge, les enseignants se retrouvent souvent démunis face à la multiplicité des profils présents dans leur classe. Accompagner les élèves plurilingues dans l'apprentissage du français comme langue seconde et de scolarisation demande aux enseignants de prendre en considération les différents mécanismes qui sont en jeu lors de l'acquisition d'une L1 et d'une L2 et d'adapter leur enseignement en s'appuyant sur des ressources didactiques mais également en favorisant le rôle de tous les élèves.

Les enfants bi-plurilingues intègrent l'école maternelle tout comme les enfants francophones monolingues. L'acquisition du français se fait par la communication avec les autres enfants et les enseignants (Dumais & Soucy, 2020 ; Kail, 2015) même si ces derniers constatent que les enfants plurilingues participent relativement peu dans les activités en grands groupes et restent pendant un certain temps silencieux (Gauthier & Cormier, 2017).

Nous nous posons la question suivante : comment stimuler et favoriser l'apprentissage du français L2 des enfants bi-plurilingues à l'école maternelle ? Pour y répondre, nous avons enregistré trois types d'interactions entre pairs : les interactions entre deux enfants plurilingues, les interactions entre un enfant plurilingue et un enfant francophone et les situations d'interactions entre deux enfants plurilingues et deux enfants francophones. L'âge moyen des enfants observés est de 4 ans. Ces interactions rendent compte des échanges entre les enfants lors d'un jeu coutumier (la dînette) sans intervention de l'adulte.

L'analyse montre que le type de situation de communication, à savoir l'interaction entre deux enfants plurilingues ou avec des enfants francophones, n'a pas d'influence sur le

nombre de tours de parole produits par les enfants plurilingues. En revanche, au cours des interactions avec les enfants francophones, les enfants plurilingues produisent des énoncés plus longs. Nous pensons donc que l'input fourni par les enfants francophones aide les enfants plurilingues à complexifier leurs énoncés. De plus, les analyses montrent que les enfants plurilingues emploient plus de moyens linguistiques indiquant qu'ils construisent la situation ensemble qu'en situation plurilingue-plurilingue. Parmi ces moyens, nous avons noté les pronoms personnels « on », « tu », « nous », les formes impératives, les prénoms des participants, les énoncés interrogatifs. On observe ainsi des énoncés du type « Qui veut des frites ? », « On va mettre la table » qui montrent une réelle interaction entre les enfants.

Nous supposons donc que les activités en petits groupes autour des jeux libres permettent aux enfants de mieux se connaître et stimulent l'acquisition de la L2. Les pratiques de ce type sont, selon nous, des moments de classe importants et les interactions entre pairs représentent des séquences potentiellement acquisitionnelles (De Pietro, Matthey & Py, 1989) autant que celles avec les adultes.

**Mots-clés:** interactions entre pairs ; acquisition d'une L2 ; école maternelle ; acquisition précoce.

## Références

- De Pietro, J.-F., Matthey, M., & Py, B. (1989). Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles de la conversation exolingue. In D. Weil & H. Fugier (eds.), *Actes du troisième colloque régional de linguistique* (pp. 99-124). Université des sciences humaines et Université Louis Pasteur.
- Dumais, C., & Soucy, E. (2020). Le jeu symbolique à la maternelle : plaisir, apprentissage et développement! *Revue Préscolaire*, 58(3), 14-15.
- Gauthier, R., & Cormier, M. (2017). « *Moi, jouer ?* Observations sur l'acquisition du français en tant que langue seconde chez des élèves anglo-dominants au sein d'une classe de maternelle francophone ». *Éducation et francophonie*, 45(2), 47-66. <https://doi.org/10.7202/1043528ar>
- Kail, M. (2015). *L'acquisition de plusieurs langues*. Presses Universitaires de France.

## **Travailler en FLE avec des étudiants exilés : une occasion de sortir des sentiers battus ? / Enseñar el francés a estudiantes exiliados: ¿una oportunidad para romper esquemas?**

Chantal DOMPMARTIN

Université Toulouse 2-Jean Jaurès  
chantal.dompmartin@univ-tlse2.fr

Tepey MATOS

Université Toulouse 2-Jean Jaurès  
tepey.matos-aldana@univ-tlse2.fr

### **Résumé**

Chaque année depuis 2017, 60 étudiants réfugiés ou demandeurs d'asile sont reçus à Toulouse au sein d'un dispositif interuniversitaire pour l'apprentissage du FLE. Dans ce Dispositif Langue Accueil Migrants (DiLAMi), développé en lien mais en marge des lieux d'enseignements universitaires locaux du FLE, les acteurs ont cherché dès le début à penser une diversification des pratiques d'enseignement. En effet, le type de migration des apprenants et leurs profils a invité à reproblématiser de façon fine la question de l'appropriation de la langue additionnelle au répertoire. Quels objectifs doit-on prioriser pour ce public ? Quel type de contextualisation des pratiques faut-il promouvoir ? Des considérations éthiques spécifiques sont-elles à prendre en compte ? Et quels seront les outils de recherche « sensibles aux contextes et aux participants » à préférer ?

Les choix initiaux de l'équipe se sont portés sur une ouverture vers la ville et en particulier ses artistes et lieux culturels. Le projet est de « faire ensemble » et de se situer dans des pratiques incarnées donnant lieu à performance (Matos et Sourisseau, 2020), afin de s'ancrer et de tenter le *repalement* (Dompmartin, 2019) dans une logique de l'énaction (Aden, 2017).

Nous faisons l'hypothèse qu'une expérience à la fois collective et personnelle dans ces lieux d'expression avec des acteurs de la culture contribue à l'appropriation de la langue au sens de Castellotti (2017), qui sera ainsi médiée au-delà de la relation enseignante. Ces étudiants exilés, indéniablement minorisés par leur situation sociale de départ, se voient ouvrir des espaces et des temps où ils sont potentiellement reconnus comme des sujets, des acteurs sociaux de plein exercice dans leur nouveau milieu. Participer à la vie académique et culturelle de la ville leur permet une prise de responsabilités, par une implication réelle et concrète dans des actions et des interactions extra-didactiques. Au cœur de la ville, en contact avec la réalité du quotidien de toute personne vivant sur ce territoire (utilisation des transports en commun, interaction avec les autres individus dans les espaces publics, respect des règles, besoin de faire valoir ses droits, etc.), un

approfondissement expérientiel de l'éthos de *citoyen* (personne habitant un lieu et y ayant droits et devoirs) serait favorisé. Nos hypothèses seront mises à l'épreuve dans une enquête ethnographique et qualitative auprès des ex-étudiants du dispositif, menée par le biais d'entretiens individuels compréhensifs (Kaufmann, 2016, 4 ed.).

**Mots-clés :** Français langue étrangère ; étudiants exilés ; pratiques artistiques ; empouvoirement.

### Références

- Aden, J. (2017) Langues et langage dans un paradigme éactif. *Recherches en didactique des langues et des cultures-RDLC* [En ligne], 14(1) . <http://journals.openedition.org/rdlc/1085>
- Castellotti, V. (2017). *Pour une didactique de l'appropriation, diversité, compréhension, relation*. Didier.
- Domp martin-Normand, C. (2019). Du dépaysement au *repayement* : expériences résonantes et démarches sensibles pour l'appropriation en FLE, *Revue TDFLE*, 1. [https://doi.org/10.34745/numerev\\_1323](https://doi.org/10.34745/numerev_1323)
- Kaufmann, J.-C. (2016, 4è ed.). *L'entretien compréhensif*. Armand Colin.
- Matos, T., & Sourisseau, J. (2020). De la plume au micro : des apprenants exilés parlent d'amour. *EDL*, 34, 45-88.

## **Un voyage imaginaire au pays des langues ou comment une écriture fictionnelle permet à des élèves d'école primaire et à des collégiens allophones de questionner leurs représentations des langues**

Charlotte LAMY de LA CHAPELLE

Université de Toulouse

lamydelachapellecharlotte@gmail.com

Claudine GARCIA-DEBANC

Université de Toulouse

dgarcia@univ-tlse2.fr

### **Résumé**

Les données analysées dans cette contribution constituent l'un des volets d'une recherche doctorale en cours, en contexte français. Nous avons mis en place des activités d'étude de la langue et de production écrite plurilingues. L'enjeu est d'analyser leurs effets sur les apprentissages grammaticaux et sur les représentations des langues (Moore, 2001) chez des élèves de fin d'école primaire, mais aussi auprès de collégiens allophones (Lamy de La Chapelle & Garcia-Debanc, sous presse).

De nombreuses recherches ont montré l'intérêt des biographies langagières (Simon & Maire-Sandoz, 2008 ; Castellotti & Moore, 2011) pour permettre à différents publics de prendre conscience des nombreuses langues avec lesquelles ils ont été en contact dans des circonstances diverses, dans un contexte de mondialisation : langues familiales, amicales, voyages, activités culturelles et sportives, etc. Aux pratiques de construction de fleurs des langues, d'arbres polyglottes ou de dessins réflexifs (Krumm, 2008), impliquant une référence directe à son histoire personnelle, des chercheuses ont proposé d'ajouter une écriture fictionnelle à la troisième personne, avec l'idée que « la modalité indirecte et la possibilité de fictionnalisation devraient servir l'amplification et l'enrichissement du texte initial » (Berlou & Domp martin, 2021).

Une consigne d'écriture fictionnelle à la troisième personne est ainsi proposée à des élèves de fin d'école primaire en milieu plurilingue et pluriethnique (REP) et en milieu culturellement plus homogène (non REP), ainsi qu'à des adolescents allophones nouvellement arrivés en dispositif d'accueil (nommé en France UPE2A). La consigne est : « Écris un court texte qui parle des diverses langues de ta vie et de ton histoire. Ton texte commencera par la phrase suivante : *Il ou elle arrive au pays des langues. Elle/Il est ....* Invente un prénom et utilise plusieurs adjectifs qui décrivent les émotions de ton personnage. Décris ce pays des langues et raconte ce qui se passe pour ton

personnage ». Les élèves peuvent s'aider d'une boîte à mots constituée d'adjectifs : *émerveillé, étonné, perdu, subjugué, inquiet, effrayé, surpris*, etc. Cette écriture est proposée à deux reprises aux mêmes élèves :

- dans les classes ordinaires REP et non REP : à T1, au printemps 2021 du CM1 (9-10 ans) ; à T2, au printemps 2022 de CM2 (11-12 ans) (2 x 36 textes)
- en UPE2A : à T'1, en novembre 2021, et à T'2, en juin 2022 (recueil en cours) (2 x 10 textes maximum).

La contribution analyse ces productions écrites en s'appuyant notamment sur le choix des adjectifs qui décrivent les réactions subjectives par rapport aux langues, et sur le répertoire linguistique mentionné et effectivement utilisé dans les écrits des élèves sous forme d'alternances codiques. Une analyse qualitative et quantitative nous permettra de constater les évolutions globalement positives des représentations des élèves concernant la diversité linguistique. Cette écriture fictionnelle remplit des fonctions différentes pour les deux publics : elle permet aux élèves d'UPE2A de rendre compte de leur parcours biographique et linguistique, tandis que pour les élèves de classes ordinaires, elle aide à prendre conscience du plurilinguisme et des traces de la mondialisation dans leur environnement. Cependant, l'analyse de l'ensemble des productions met en évidence un *continuum* entre les différents publics.

**Mots-clés :** didactique du plurilinguisme ; approches plurielles ; production écrite ; école primaire ; élèves allophones en collègue.

## Références

- Berlou, F., & Domp martin, C. (2021). Raconter son histoire avec les langues. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 18(-2) | 2021. <https://journals.openedition.org/rdlc/9430>
- Castellotti, V., & Moore, D. (2011). La compétence plurilingue et pluriculturelle : genèses et évolutions d'une notion-concept. In Dans P. Blanchet & P. Chardenet (dirs.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées* (pp. 241-252). Éditions des archives contemporaines, 241-252.
- Lamy de La Chapelle, C., & Garcia-Debanc, C. (sous presse). Faire de la grammaire en comparant les langues dans deux CM1 « ordinaires » REP et non REP. *Repères*, 65, 97-122. <https://doi.org/10.4000/reperes.5069>
- Moore, D. (2001). *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*. Didier.
- Simon, D.-L., & Maire Sandoz, M.-O. (2008). Faire vivre et développer le plurilinguisme à l'école : les biographies langagières au cœur de la construction d'identités plurielles et du lien social. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 151(3), 265-276. <https://doi.org/10.3917/ela.151.0265>

## **La rencontre interculturelle en ligne chez les adolescents : vers une sociodidactique du numérique**

Chloé FAUCOMPRÉ

Université de Strasbourg

c.faucompré@unistra.fr

Anissa HAMZA

Université de Strasbourg

hamzaa@unistra.fr

Julia PUTSCHE

Université de Strasbourg

putsche@unistra.fr

Laurence SCHMOLL

Université de Strasbourg

lschmoll@unistra.fr

### **Résumé**

Avec l'arrivée de la pandémie causée par la Covid-19, l'organisation de rencontres interculturelles d'adolescent·e·s en Europe a dû être repensée. Ces changements de modalités entraînent un changement de paradigme dans l'apprentissage interculturel non-formel porté par les associations œuvrant pour la cohésion socioculturelle et langagière au sein de l'UE.

Dans le cadre du projet franco-allemand I-N-JEU<sup>8</sup>, nous avons cherché, dans un premier temps, à établir, dans une approche compréhensive (Demaizière & Narcy-Combes, 2007), l'état des lieux des différentes pratiques développées par les partenaires de l'OFAJ<sup>9</sup>, afin d'obtenir un panorama complet des activités réalisées et des outils<sup>10</sup> utilisés par les associations impliquées.

Les rencontres interculturelles entre adolescent·e·s, relevant du champ de l'éducation non-formelle et représentant le cœur des activités de beaucoup d'associations porteuses

---

<sup>8</sup> Interculturel – numérique – jeunes ; projet de recherche franco-allemand financé par l'OFAJ s'étalant sur l'année 2022.

<sup>9</sup> Office franco-allemand pour la Jeunesse <https://www.ofaj.org/institution.html>

<sup>10</sup> Terme utilisé pour regrouper les logiciels, les applications, les supports et les plateformes en ligne

de ce type de projets, sont, au moins partiellement, organisées à nouveau en présentiel. Néanmoins, ne peut-on envisager que l'expérience tirée de la période d'échanges virtuels qu'avait imposé la pandémie puisse être poursuivie afin de permettre de consolider et d'augmenter les échanges entre jeunes européen-ne-s ?

La problématique de recherche s'appuyant sur cet arrière-plan contextuel s'articule autour de questions de recherche qui visent à la fois à définir le *numérique* dans ce cadre particulier et le(s) rôle(s) qu'il joue dans la rencontre interculturelle et linguistique.

Le projet, s'étalant sur l'année 2022, est mené dans une logique de Recherche-Action-Formation ayant recours, dans une logique de *mixed method/explanatory design* (Kuckartz, 2014) à employer plusieurs outils quantitatifs (questionnaire en ligne) et qualitatifs (entretien semi-guidés).

Dans la contribution actuelle, nous mettrons la focale sur le croisement des perceptions de la rencontre interculturelle en ligne chez les organisateurs-formateurs de rencontres d'un côté et les adolescents participant à celles-ci, de l'autre.

Nous tenterons de relever et analyser les perceptions des pratiques ainsi que des outils qui caractérisent la rencontre interculturelle en ligne chez les deux publics cibles. Nous confronterons également les pratiques numériques informelles des jeunes avec les pratiques pédagogiques mises en place dans les dispositifs numériques encadrés pour essayer de comprendre quels formats d'échange numérique sont particulièrement adaptés au contexte de l'éducation non formelle.

L'apprentissage interculturel du secteur de l'éducation non-formelle (Huber & Reynolds, 2014), représentant en partie des aspects dépassant les contenus de l'éducation formelle, ajoute un paramètre supplémentaire d'analyse des données récoltées. C'est la notion de rencontre interculturelle qui paraît particulièrement intéressante à être exploitée dans les données qualitatives et quantitatives des informateurs afin de déterminer si et comment celle-ci peut se dérouler à distance afin qu'il y ait véritable apprentissage interculturel.

Un des objectifs principaux de l'étude consiste à dégager un catalogue de « bonnes pratiques » pour ces rencontres afin de les étendre à d'autres contextes linguistiques.

En effet, si les échanges dans I-N-Jeu s'effectuent aujourd'hui en langue française et allemande, notre démarche dans le développement du catalogue s'inscrit dans une approche globale/systemique à long terme aboutissant à la mise en place d'une pratique suffisamment générique pour qu'elle soit applicable à l'ensemble des rencontres, quelles que soient les langues utilisées et les communautés d'apprentissage.

Nous nous positionnons en tant que didacticiennes des langues ayant une expertise dans les domaines de l'apprentissage interculturel et de la pédagogie à travers le numérique. Il nous semble de ce fait indispensable de considérer les pratiques sociales, culturelles et interculturelles des jeunes concernés à travers ces rencontres au prisme de leurs pratiques numériques (Octobre, 2009).

**Mots-clés :** rencontre interculturelle ; numérique ; éducation non-formelle ; adolescents européens.

## Références

- Demaizière, F., & Narcy-Combes, J.-P. (2007). Du positionnement épistémologique aux données de terrain. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 4(4). <https://doi.org/10.4000/rdlc.4850>
- Huber, J., & Reynolds, C. (2014). Comment développer la compétence interculturelle par l'éducation. In Conseil de l'Europe (ed.), *Développer la compétence interculturelle par l'éducation* (p. 91-99). <https://www.cairn.info/developper-la-competence-interculturelle--9789287177452-p-91.htm>
- Kuckartz, U. (2014). *Qualitative text analysis: a guide to methods, practice et using software*. SAGE.
- Octobre, S. (2009). Pratiques culturelles chez les jeunes et institutions de transmission: un choc de cultures? *Culture prospective*, 1. <https://www.culture.gouv.fr/Thematiques/Etudes-et-statistiques/Publications/Collections-de-synthese/Culture-prospective-2007-2014/Pratiques-culturelles-chez-les-jeunes-et-institutions-de-transmission-un-choc-de-cultures-CP-2009-1>

## « C'est faire prendre conscience aux étudiants qu'on a le droit de penser au-delà des frontières » : représentations de l'internationalisation chez des enseignants-chercheurs en formation

Chloé FAUCOMPRÉ

Université de Strasbourg

c.faucompre@unistra.fr

Elise BOTTAZZI

Université de Strasbourg

e.bottazzi@unistra.fr

Peggy CANDAS

Université de Strasbourg

pcandas@unistra.fr

### Résumé

Depuis le Processus de Bologne (1999), l'engagement de l'Europe pour l'ouverture de l'enseignement à l'international dans une optique de cohésion et de compréhension interculturelle entre les individus est explicite et n'a cessé de se développer. Si l'internationalisation dans l'enseignement supérieur se traduit par la mobilité étudiante (et enseignante dans une moindre mesure), elle prend également la forme d'offre de cours disciplinaires dispensés en anglais (EMI – *English as a medium of instruction*)<sup>11</sup>. La mobilité n'étant matériellement possible que pour un nombre restreint d'étudiants, on parle désormais d'internationalisation « à domicile » (Beelen & Jones, 2015) afin d'apporter une expérience, ainsi que des connaissances et compétences internationales aux étudiants non mobiles (EHEA, 2020).

Dans cette perspective, l'Université de Strasbourg a sollicité le Pôle Lansad<sup>12</sup> de la Faculté des langues de l'Université de Strasbourg, soutenu par la Vice-présidence Formation, afin de former les enseignant-e-s et enseignant-e-s-chercheur-se-s qui en ressentiraient le besoin, à enseigner leur discipline, en anglais dans un premier temps. Puisqu'il était pour nous évident de concevoir une formation adaptée au contexte strasbourgeois, tenant ainsi compte des représentations des enseignant-e-s, nous nous sommes tournées vers

---

<sup>11</sup> La plupart des pays proposant une offre de cours en anglais étant des États dont les langues ne sont pas très répandues, espèrent ainsi attirer un grand nombre d'étudiants internationaux.

<sup>12</sup> Langues pour spécialistes d'autres disciplines

une démarche *bottom-up*, collaborative et compréhensive (Charmillot & Dayer, 2007), afin de mettre en place une recherche-action-formation, traitée sur un double plan : ingénierie et recherche. Dans cet objectif, nous avons formulé les questions de recherche suivantes :

- quelles représentations, attitudes et croyances ont les enseignant-e-s du supérieur par rapport à l'internationalisation des formations en général et à l'enseignement-apprentissage de contenu disciplinaire en langue étrangère ?
- comment se représentent-ils-elles leur rapport à la langue étrangère au niveau personnel et professionnel ?
- quels besoins, enjeux et limites directement liés au contexte universitaire strasbourgeois peut-on identifier en matière de formation ?

À travers un recueil de données qualitatives avant (questionnaire semi-ouvert), pendant (entretiens de groupe, journaux de bord, observation participante) et après (entretiens semi-directifs) une première session de formation en janvier 2022, nous avons pu constater un réel besoin d'accompagnement exprimé par les enseignant-e-s, de nature certes linguistique, mais avant tout didactico-pédagogique ainsi que réflexif, notamment en matière d'interculturalité. En outre, les données montrent qu'une telle formation permet aux enseignant-e-s de conceptualiser l'internationalisation des formations dans leur champ disciplinaire, laissant ainsi davantage de place aux concepts qui y sont liés tels que l'interculturel et le plurilinguisme, dépassant alors leur représentation de départ qui consistait à envisager l'internationalisation comme une « simple » traduction de contenus disciplinaires. De plus, nos résultats mettent en exergue la spécificité de notre contexte : d'abord français, avec un rapport à l'enseignement-apprentissage des langues très particulier (marqué par l'expérience scolaire), mais aussi frontalier. Ces premières considérations nous ont ainsi conduit-e-s, dans une démarche de recherche orientée par la conception (Sanchez & Monod-Ansaldi, 2015), à envisager un deuxième cycle de recherche-action-formation avec une deuxième session de formation en juin 2022, mettant davantage l'accent sur les stratégies d'enseignement à même de développer les compétences interculturelles des étudiant-e-s (Dervin, 2017). De plus, l'enseignement disciplinaire en allemand s'ajoute à celui en anglais pour cette deuxième session, afin de tendre davantage vers une conception globale et inclusive de l'internationalisation (De Wit et al., 2015).

Notre contribution a pour objectif de montrer, dans la lignée des travaux initiés par le programme *Equip*<sup>13</sup>, que l'internationalisation, à la fois source et outil de développement professionnel, doit s'appuyer sur une formation des enseignant-e-s-chercheur-se-s basée sur la réflexivité, interrogeant et redéfinissant collectivement représentations et pratiques, balayant ainsi l'idée d'une formation « clés en main » qui viendrait homogénéiser les pratiques et ne répondrait nullement à la nature plurielle qu'est, par définition, l'internationalisation.

---

<sup>13</sup> Educational Quality at Universities for Inclusive International Programmes : <https://equip.eu/>

**Mots-clés :** internationalisation ; recherche-action-formation ; représentations ;  
réflexivité ; enseignement supérieur.

## Références

- Beelen, J., & Jones, E. (2015). Redefining Internationalization at Home. In Dans A. Curaj, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi, & P. Scott, (diréds.), *The European Higher Education Area. Between critical reflections and future policies* (pp. 59-71). Springer.
- Charmillot, M., et & Dayer, C. (2007). Démarche compréhensive et méthodes qualitatives : clarifications épistémologiques. *Recherches qualitatives, Hors-série n° 3*, 126-139.
- De Wit, H., Hunter, F., Howard, L., & Egron-Polak, E. (2015). *Internationalisation of Higher Education. Study requested by the European Parliament's Committee on Culture and Education*. [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL\\_STU\(2015\)540370\\_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU(2015)540370_EN.pdf)
- Dervin, F. (2017). *Compétences interculturelles*. Edition des archives contemporaines.
- Espace Européen de l'Enseignement Supérieur (2020). The European Higher Education Area in 2020: Bologna Process Implementation Report. Chapter 5, Internationalisation, 123-156. [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/sites/default/files/ehea\\_bologna\\_2020\\_chapter05\\_0.pdf](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/sites/default/files/ehea_bologna_2020_chapter05_0.pdf)
- Sanchez, E., et & Monod-Ansaldi, R. (2015). Recherche collaborative orientée par la conception. *Éducation et didactique*, 9(-2), 73-94. <https://journals.openedition.org/educationdidactique/2288>

## **Le plurilinguisme à l'AEFE : une politique linguistique fluctuante et des politiques d'établissement variables selon les liens avec la recherche didactique**

Christel TRONCY

Université de Rouen Normandie

christel.troncy@univ-rouen.fr

### **Résumé**

C'est de manière récente que l'AEFE (Agence de l'enseignement français à l'étranger) parle, à travers ses grandes orientations, de plurilinguisme. Pourtant quand on s'intéresse à la politique linguistique de l'AEFE, on constate qu'elle fluctue de manière importante selon les documents produits entre 2012 et 2022. Si dans la circulaire de 2012 et une brochure de 2015, on notait une considération nouvelle à la complexité des situations plurilingues et à sa prise en compte au sein des classes (Duverger, 2016), dans la lignée de travaux consacrés au plurilinguisme depuis plusieurs décennies (Coste, Moore, Zarate, 1997), en revanche, dans les documents plus récents, la page consacrée à l' « éducation plurilingue » est, comparativement, incroyablement pauvre réduisant le plurilinguisme à la langue du pays hôte et à d' « autres langues ».

On peut se demander comment les différents acteurs qui participent à la politique linguistique des établissements (inspecteurs de l'éducation nationale de zone, directeurs des écoles, enseignants) interprètent ces recommandations fluctuantes et construisent ces politiques : le plurilinguisme est-il simplement une addition de langues juxtaposées dans le curriculum ou bien est-il entendu en tenant compte de la complexité des situations sociolangagières et des répertoires plurilingues des enfants au sein même des enseignements qu'ils soient langagier ou disciplinaires ? Des ponts et des pratiques d'alternances entre les différentes langues sont-ils recherchés au sein des enseignement (Candelier *et al.*, 2012 ; Troncy, 2014 ; Gajo, Steffen, 2015) ?

C'est à partir de deux cas d'action formation-recherche où j'ai été (Californie 2018-2022, de manière intensive) et suis encore (Turquie, depuis 2010, de manière extensive) impliquée à des degrés divers dans des relations avec les équipes de trois établissements « AEFE » (en gestion directe ou sous convention) que je saisis les interprétations que les différents acteurs de la politique scolaire de ces établissements ont des orientations générales de l'AEFE sur les questions langagières. Pour analyser les interprétations du plurilinguisme scolaire et sa mise en œuvre, je m'appuie sur des notes ethnographiques, sur la documentation grise de mes échanges avec le réseau d'acteurs impliqué dans la politique scolaire (Troncy, 2011) et sur des entretiens conduits auprès de plusieurs de ces acteurs, notamment les acteurs intermédiaires que sont les directeurs d'établissements (trois directeurs). Quel que soit le niveau où elle s'est nouée (inspecteurs, directeurs d'école, enseignants), la proximité entre certains acteurs scolaires et des chercheurs en

didactique est un facteur décisif pour orienter des politiques d'établissements favorisant le plurilinguisme, avec toutefois la difficulté de pérenniser les actions en raison de la mobilité des acteurs du réseau AEFÉ.

**Mots-clés :** établissements AEFÉ ; politique linguistique ; éducation plurilingue ; curriculum langagier ; formation des enseignants.

## Références

- AEFE. (2012). *Politique des langues AEFÉ : pour une éducation plurilingue* (circulaire 2177 du 11 septembre 2012). Service pédagogique de l'AEFE. <https://www.observatoireplurilinguisme.eu/dossiers-thematiques/education-et-recherche/30-sp-359/7457-circulaire-sur-la-politique-des-langues-ae-fe--pour-une-education-plurilingue>
- AEFE. (2015). Pour une éducation plurilingue. La politique des langues de l'AEFE, *Les cahiers de l'AEFE*, juillet 2015, Paris. N'est plus disponible en ligne. Téléchargé le 20/06/2020.
- AEFE. (2018). *Les parcours langues dans le réseau AEFÉ*. AEFÉ. <https://www.aefe.fr/vie-du-reseau/toute-lactualite/parution-de-la-brochure-parcours-langues-dans-le-reseau-ae-fe>
- AEFE. (2022). *L'enseignement français à l'étranger*. AEFÉ. <https://www.aefe.fr/rechercher-une-ressource-documentaire/brochure-sur-lenseignement-francais-letranger-2022>
- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., De Pietro, J.-F., Lőrincz, i., Meissner, F.-J., & Noguero, A. (2012). *Le CARAP – Un Cadre de Référence pour les Approches plurielles des langues et des cultures – Compétences et ressources*. Conseil de l'Europe.
- Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Conseil de l'Europe.
- Duverger, J. (2016). Les écoles françaises à l'étranger : quelle conceptualisation du bi-/plurilinguisme ? In C. Hélot & J. Erfurt (coord.), *L'éducation bilingue en France. Politiques linguistiques, modèles et pratiques* (pp. 416-429). Lambert Lucas.
- Gajo, L., & Steffen, G. (2015). Didactique du plurilinguisme et alternances de codes : le cas de l'enseignement bilingue précoce. *Canadian Modern Language Review / La Revue canadienne des langues vivantes*, novembre 2015, 457-485.
- Troncy, C. (2011). Les politiques linguistiques entre cloisonnements et nouveaux épistémologiques. *Annals of the University of Bucharest / Political Science Series*, 13(1), 35–53. <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/37734>
- Troncy, C. (dir.), de Pietro, J.-F., Goletto, L., & Kervran, M. (coll.). (2014). *Didactique du plurilinguisme. Approches plurielles des langues et des cultures. Autour de Michel Candelier*. Presses universitaires de Rennes.

## **Enjeux et choix autour du défi linguistique en situation de télécollaboration plurilingue**

Christian DEGACHE

Université Grenoble Alpes, LIDILEM

christian.degache@univ-grenoble-alpes.fr

### **Résumé**

Participer à une session de télécollaboration (TC) online au terme de laquelle, conformément à la perspective actionnelle, on parvient à une production, un « résultat tangible », tout en exerçant des activités langagières afin de développer des aptitudes et compétences, est en soi un défi. Quand on y ajoute la nécessité de le faire non pas en une ou deux langues, mais en au moins quatre langues romanes apparentées (espagnol, français, italien & portugais) et en s'organisant en groupes de travail réunissant des personnes de plusieurs pays et institutions, cela devient une gageure. C'est pourtant ce qui est fait depuis de nombreuses années dans le cadre des sessions d'intercompréhension (Anquetil & Vecchi, 2016 ; Degache, 2017) et de manière régulière depuis 2016 sur la plateforme Miriadi autour d'un scénario centré sur le cinéma (Degache & Silva, 2020).

Dans cette communication, dans la lignée des travaux sur les interactions plurilingues en intercompréhension (Devilla, 2014 ; Melo-Pfeifer et Araújo e Sá, 2018) nous proposons de voir comment est vécu et pratiqué le défi linguistique de l'intercompréhension. Constitués en groupes de travail (GT) il s'avère impossible d'y équilibrer les langues et les compétences langagières. D'abord parce que le choix des individus est d'abord thématique, ensuite parce que le nombre d'équipes représentatives de chaque langue et le nombre de membres dans chaque équipe est variable, enfin parce que la diversité des répertoires langagiers des personnes inscrites, qui plus est des plus actives, est imprévisible. Comment les GT se positionnent-ils entre l'exigence du principe de l'intercompréhension et l'incontournable déséquilibre linguistique des GT ? Quels choix font-ils ? Quelles bonnes pratiques mettent-ils en place ? Les différencient-ils en fonction des outils et des modalités d'échange, sur v/ hors plateforme commune, asynchrone v/synchrone, écrit v/ oral ? Ce qui s'observe dans les GT s'observe-t-il aussi dans l'équipe de pilotage des tutrices et tuteurs ?

Les données que nous considérerons sont celles tirées d'un questionnaire de fin de session, en particulier les 103 réponses obtenues (sur 157 participants) au questionnaire de la session 2020 et réunissant des participant·e·s de dix universités (quatre brésiliennes, deux françaises, deux espagnoles, une colombienne et une italienne) ainsi que des productions et interactions synchrones et asynchrones sur la plateforme ou en dehors dans les divers outils utilisés par certains groupes de travail auquel nous avons eu accès. Il s'agira d'abord, sur le plan méthodologique, de caractériser ce corpus, ensuite d'exemplifier et analyser les échanges pédagogiques en ligne entre étudiant·es,

formatrices-teurs, puis de décrire les pratiques et techniques pédagogiques, en relation avec les choix, hésitations, difficultés, tensions, et même d'éventuels « basculements » vers la production en L2 (inaperçus, autorisés, tolérés, contestés), et enfin, à partir de là, de tenter d'identifier l'élaboration explicite ou implicite de règles et de principes d'usage.

**Mots-clés** : intercompréhension ; alternance des langues ; pratiques translangagières ; interactions asynchrones et synchrones.

## Références

- Anquetil, M., & Vecchi, S. (2016). Piattaforme di interazione per la didattica dell'intercomprensione, da GALANET e GALAPRO a MIRIADI: analisi di interazioni e "Référentiel de compétences en IC". In C. Cervini (Ed.), *Interdisciplinarità e apprendimento linguistico nei nuovi contesti formativi. L'apprendente di lingue tra tradizione e innovazione*. CeSLiC, Quaderni del CeSLiC, Atti di Convegni CeSLiC – 4, Selected Papers, <http://amsacta.unibo.it/5069/>
- Degache, C. (2017). Enjeux des modalités télécollaboratives dans un scénario pour l'intercompréhension : chronique d'un changement annoncé. In C. Jeoffrion & M.-F. Narcy-Combes (éds.), *Contributions au développement de perspectives plurilingues en éducation et formation*, (pp. 179-199). Presses Universitaires de Rennes. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02310494>
- Degache, C., & Silva, R C. da (2020). Détours artistiques et pratiques translinguistiques au sein d'un scénario télécollaboratif inspiré par le cinéma. *Alsic*, 23(2). <https://journals.openedition.org/alsic/4857>
- Devilla, L. (2014). La reprise du discours des autres dans les interactions pédagogiques plurilingues en ligne : une affaire de genre(s) ? *Congrès Mondial de Linguistique Française – CMLF 2014, SHS Web of Conferences*, 8, 2014. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20140801098>
- Melo-Pfeifer, S., & Araújo e Sá, M. H. (2018). Multilingual interaction in chat rooms: translanguaging to learn and learning to translanguage. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(7), 867-880. <https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1452895>

## **Les gestes du formateur en didactique des langues-cultures dans le 1<sup>er</sup> degré : une analyse comparative autour de deux objets de formation contrastés**

Christophe BEAUFILS

Université de Toulouse

christophe.beaufils@univ-tlse2.fr

### **Résumé**

Cette communication s'appuie sur les données d'un projet doctoral en cours et a pour objet de comprendre et d'analyser les pratiques de formateurs en didactique des langues-cultures (DLC) dans la formation initiale des futur-e-s professeur-e-s des écoles. Elle s'inscrit dans l'axe 3 du colloque.

Dans le champ de la DLC à l'école primaire, de nombreux travaux de recherche s'intéressent aux pratiques des enseignant-e-s (Pogranova, 2020) ou à la formation dans le premier degré (Behra et Macaire, 2021) mais peu interrogent ou éprouvent les pratiques des formateur-ric-e-s.

Dans le rapport du CNETCO, Behra (2019) considère que le changement de paradigme d'une approche cumulative des langues (mythe de l'enseignant bilingue) à une approche compréhensive de l'éducation aux langues et aux cultures constitue une difficulté réelle, à la fois chez les formateur-ric-e-s et chez les étudiant-e-s. Cet état des lieux nous a donc amené à nous interroger sur les pratiques de formateur-ric-e-s en DLC dans le premier degré.

Nous avons pour cela proposé une ingénierie didactique à six formateur-ric-e-s d'un INSPE avec des profils différents. En effet, en France, en formation initiale d'enseignant-e-s interviennent des universitaires, des Professeur-e-s des premier et second degrés détaché-e-s dans l'enseignement supérieur mais aussi des enseignant-e-s partageant leur service entre leur établissement et l'INSPE. L'ingénierie porte sur deux contenus de formation très contrastés : la phonologie et le *drama*. La phonologie est un domaine familier du-de la formateur-ric-e en langues vivantes et requiert des connaissances acquises au cours de son parcours universitaire. Le jury de la conférence de consensus qui s'est tenue en mars 2019 souligne à ce sujet l'importance de développer la formation en phonologie spécifiquement pour les enseignant-e-s du premier degré qui ne sont pas spécialistes des langues vivantes. Le *drama* est une approche britannique de l'enseignement-apprentissage des langues fondée sur le jeu théâtral qui a été diffusée en France depuis une quinzaine d'années environ. Pour chacun de ces contenus, nous proposons quelques définitions, deux à trois extraits d'articles scientifiques et quelques exemples d'activités qu'il est possible de proposer en classe à des élèves et / ou aux étudiant-e-s et professeur-e-s stagiaires dans le cadre d'une situation de formation.

Notre hypothèse est qu'il existe une diversité des pratiques chez les formateur-ric-e-s et que celles-ci sont déterminées par trois composantes (personnelle, sociale et institutionnelle).

Les captations vidéo des séances de formation avec des étudiant-e-s en Master 2 MEEF 1<sup>er</sup> degré ont été complétées par des entretiens avec les formateur-ric-e-s et un questionnaire écrit.

Nous analysons les données recueillies en prenant appui à la fois sur l'analyse multifocale et en synopsis de l'objet enseigné développée par Schneuwly et Dolz (2009) et sur la double approche ergonomique et didactique de Robert et Rogalski (2002).

L'objet de cette communication est de présenter les résultats d'une analyse des pratiques à travers la focale des gestes professionnels du-de la formateur-ric-e mobilisés dans deux séances de formation, une sur le *drama*, l'autre sur la phonologie et d'identifier dans quelles mesures ces pratiques s'inscrivent dans une approche compréhensive.

**Mots-clés** : didactique des langues-cultures ; formation initiale des professeur-e-s des écoles ; pratiques de formateur-ric-e-s ; drama ; phonologie.

## Références

- Behra, S. (2019). Quelles sont les compétences nécessaires pour enseigner les langues à l'école primaire? In *CNESCO, Conférence de Consensus: De la découverte à l'appropriation des langues vivantes étrangères: comment l'école peut-elle mieux accompagner les élèves? Rapport des experts*. 170-184. [http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2019/04/CCLV\\_Behra\\_MEF-v2.pdf](http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2019/04/CCLV_Behra_MEF-v2.pdf)
- Behra, S., & Macaire, D. (2021). Appropriation et plurilinguisme en formation de futurs enseignants du premier degré, *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 18(2). <http://journals.openedition.org/rdlc/9360>
- Pogranova, S. (2020). *Les pratiques des enseignants en formation initiale : la construction des savoirs, les gestes didactiques et l'alternance des langues en classe d'allemand et d'anglais à l'école primaire*. Peter Lang.
- Robert, A., & Rogalski, J. (2002). Le système complexe et cohérent des pratiques des enseignants de mathématiques : une double approche. *La revue canadienne de l'enseignement des sciences des mathématiques et des technologies*, 2(4), 505-528.
- Schneuwly, B., & Dolz, J. (Éds.) (2009). *Des objets enseignés en classe de français : le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*. Presses universitaires de Rennes.

## **La gestuelle des enseignants de français langue étrangère en France et en Chine : mise à l'épreuve d'un modèle descriptif et premières comparaisons**

Chuxuan DAI

Université Jean Monnet – Saint Etienne

Chuxuan.daisoleil@gmail.com

### **Résumé**

On constate ces dernières années une volonté chez des enseignants de français en Chine de diversifier leur enseignement par la mise en place d'approches nouvelles. Nous inscrivant nous même dans cette démarche dans le cadre de notre recherche doctorale, nous avons choisi de nous intéresser à l'importance de la gestualité dans l'enseignement du FLE. Nous avons suivi en cela les travaux de communication non verbale, et l'attention accordée à la multimodalité par des auteurs comme Marion Tellier (2013,2014) et Hanjiao Shen (2019). Birdwhistell (1952) ou Samovar (1981 : 155) estiment par exemple que dans la communication en face à face, 35 % de l'information est la communication verbale et 65 % d'information est la communication non verbale. En tant qu'élément de la communication non verbale, le geste occupe ainsi une place centrale de la communication non verbale, plus encore sans doute dans la communication exolingue, et donc dans la classe de langue (Marion Tellier ; 2013 : 63). Nous partirons de la nécessité pour commencer de décrire les pratiques existantes dans des classes de FLE. Elles sont nécessairement variables, et c'est pourquoi nous avons souhaité mesurer cette hétérogénéité en fonction de l'identité des enseignants de français – enseignants natifs du français ou non (en réduisant ici notre population à des enseignants chinois) et du lieu d'exercice – enseigner en France ou en Chine.

Je me concentrerai dans cette communication sur la présentation des gestes observés, en présentant la diversité des gestes et ses fonctions chez des enseignantes de français. Je vais d'abord décrire les séquences observées, décrivant les activités (interrogation orale, explication orale, etc.), et les types de gestes (geste iconique, geste de pointage etc.), puis j'indiquerai le nombre de geste par minute et le type de gestes dans chaque activité. Cela me permettra de connaître quel type de geste est le plus représenté dans quelle activité et quelles différences existent entre les enseignants de français en Chine et en France.

A travers cette première présentation de mon travail, je souhaite éprouver une typologie de gestes pertinente pour décrire la gestuelle des enseignants de français langue étrangère, et permettant ensuite des comparaisons entre enseignants mais aussi selon les activités et objectifs.

Mes données ont été recueillies par l'observation de classes et des enregistrements vidéo : j'ai observé et filmé cinq enseignants chinois de FLE en Chine (10 heures d'enregistrement) et 2 enseignants français de FLE en France (4.5 heures d'enregistrement).

Outre les premières descriptions des pratiques enseignantes dégagées par mes analyses, mon objectif sera à terme d'aboutir à une « grammaire du geste », qui puisse contribuer à enrichir des pratiques et ainsi améliorer la qualité de l'enseignement.

**Mots-clés** : enseignement du français ; didactique des langues ; gestuelle ; multimodalité ; Chine.

### Références

- Birdwhistell, R. L. (1952). *Introduction to Kinesics*. Department of State, Foreign Service Institute.
- Hanjiao, S. (2019). *La langue chinoise du cyberspace et l'émergence de l'activité langagière d'interaction écrite synchrone et asynchrone en chinois* [Thèse en Linguistique, Université Sorbonne Paris Cité].
- Samouvar, L. A., Porter, R. E., & Jain, N. C. (1981). *Understanding Intercultural Communication*. Oxford University Press.
- Tellier, M. (2013). Je gestualise, donc j'enseigne. La place du geste pédagogique en classe de langue. *Québec français*, (170), 62-63.
- Tellier, M. (2014). Donner du corps à son cours. In M. Tellier & L. Cadet (Eds.), *Le corps et la voix de l'enseignant : théorie et pratique* (pp. 101-114). Maison des langues.

## **À l'ère de la mondialisation, la langue capverdienne peut-elle devenir une langue d'enseignement ?**

Cleudir Filipe Da Luz MOTA

Université de Rouen Normandie

cleudir.da-luz-mota@univ-rouen.fr

### **Résumé**

Selon l'UNESCO (2000), la mondialisation présente un double aspect : d'une part, elle est porteuse « de potentialités d'expression et d'innovations inédites », de l'autre, elle est à l'origine de « risques de marginalisation des cultures les plus vulnérables ». Son « versant linguistique » (Calvet, 2005) est symbolisé par la suprématie de l'anglais et, dans une moindre mesure, par les langues super-centrales, dont le portugais et le français. C'est pourquoi la mondialisation est encore aujourd'hui l'objet de nombreuses critiques, notamment lorsqu'il est question de défendre les langues minoritaires/minorisées. En effet, « nous vivons à une époque dans l'histoire où les langues disparaissent le plus vite » (Skutnabb-Kangas, 2002 : 8). En conséquence, la conservation linguistique (liée à la conservation culturelle) est une préoccupation largement partagée à travers le monde.

Sur cette voie, nombreux sont ceux qui se demandent jusqu'où peuvent ou doivent aller les politiques linguistiques et éducatives dans la protection des langues. Diverses contributions (notamment l'ouvrage de Calvet paru en 2017) ont dressé un état des lieux sur la nature et la portée des répercussions linguistiques de ce processus. Mais avant de défendre, protéger ou combattre une langue, « il faut d'abord savoir quelle est son utilité pour ses locuteurs, quelle est sa fonction sociale » (Calvet, 2005 : 210). Autrement dit, il serait essentiel de s'interroger en amont sur les besoins linguistiques de la population en question et sur la fonction sociale des langues que les locuteurs utilisent. En fonction des réponses obtenues, il faudrait « réformer le système éducatif pour combiner qualité éducative, pertinence en termes de qualification et de compétence, avec les besoins économiques » (Cariou-Charton, 2016 : 14).

En ce qui concerne le cas du Cap-Vert, au cours des dernières décennies, l'État a revu sa politique linguistique et éducative afin de s'adapter aux conséquences de la mondialisation. Il est passé d'une étape où la langue portugaise (la langue officielle) bénéficiait d'une certaine hégémonie, à un stade où la valorisation de la langue capverdienne (LCV), la langue nationale, est devenue une priorité, afin de promouvoir le bilinguisme capverdien/portugais. Cette nouvelle orientation a placé les décideurs face à un dilemme important. En effet, les lois linguistiques actuelles soulèvent inévitablement la problématique de l'introduction et de l'utilisation de la LCV dans le système éducatif, en tant que langue et objet d'enseignement. Les questionnements sont alors nombreux, à savoir : la LCV est-elle suffisamment équipée ? À partir de quels modèles/méthodes le nouveau plan d'études devra-t-il être conçu ? Quelles pratiques éducatives seront à

privilégier ? À cela s'ajoutent les attitudes et les représentations des Capverdiens à l'égard de leur langue première, utilisée essentiellement dans les situations informelles de communication.

Dans cette contribution, nous nous intéresserons au processus de mise en place de cette dynamique de diversification de la politique linguistique (éducative). Pour ce faire, nous avons adopté une approche multisite (l'enquête s'est déroulée sur les quatre îles les plus peuplées de l'archipel, à savoir Santo Antão, São Vicente, Santiago et Fogo) et multidimensionnelle (basée sur l'administration de questionnaires directifs et semi-directifs auprès d'environ trois cents informateurs capverdiens). Les résultats obtenus montrent que la plupart des locuteurs ne s'opposent pas à l'introduction de la LCV dans le système éducatif. Cela dit, l'absence d'un cadre législatif clair fait que l'École continue de stigmatiser la langue nationale, par le biais des politiques linguistiques implicites.

**Mots-clés** : politique linguistique et éducative ; langue capverdienne ; représentations ; enseignement ; mondialisation.

## Références

- Calvet, L.-J. (2005). Mondialisation, langues et politiques linguistiques. *Synergies Chili*, 1, 209-219. <https://gerflint.fr/Base/Chine2/calvet.pdf>
- Calvet, L.-J. (2017). *Les langues : quel avenir. Les effets linguistiques de la mondialisation*. CNRS Éditions.
- Cariou-Charton, S. (2016). L'impact de la mondialisation sur les enjeux d'éducation. *Études*, 6, 7-18. <https://www.cairn.info/revue-etudes-2016-6-page-7.htm>
- Skutnabb-Kangas, T. (2002). *Pourquoi préserver et favoriser la diversité linguistique en Europe ? Quelques arguments*. Conseil de l'Europe. <https://rm.coe.int/pourquoi-preserver-et-favoriser-la-diversite-linguistique-en-europe-qu/1680887832>
- UNESCO. (2000). *L'UNESCO et la question de la diversité culturelle. Bilan et stratégies, 1946-2000*. UNESCO. [https://www.inst.at/kulturen/unesco/strategy\\_francais.html](https://www.inst.at/kulturen/unesco/strategy_francais.html)

## **Langues déliées, langues reliées : un documentaire pour sensibiliser enseignant.es et personnel éducatif en formation au plurilinguisme**

Cyril TRIMAILLE

Université Grenoble Alpes, LIDILEM  
cyril.trimaille@univ-grenoble-alpes.fr

Diana-Lee SIMON

Université Grenoble Alpes, LIDILEM  
diana-lee.simon@univ-grenoble-alpes.fr

### **Résumé**

Dans notre contribution, nous présenterons brièvement un film conçu comme un outil de formation d'enseignant.es et de professionnel.les intervenant auprès d'enfants dans divers contextes. Ce film, élaboré dans le cadre d'un projet de recherche intitulé DODILI (Documenter la diversité linguistique en images) vise en premier lieu à documenter la diversité linguistique dans une classe de maternelle « ordinaire » et dans l'environnement urbain de l'école, en faisant participer activement les élèves (et notamment des élèves allophones, favorisant ainsi leur inclusion) et des enseignant.e.s à ce processus de documentation. En second lieu, le documentaire montre la mise en œuvre d'activités d'éveil aux langues impliquant les parents dans une classe de maternelle à Fontaine à Grenoble. Enfin, il présente les témoignages de différentes actrices de la communauté éducative (parents d'élèves plurilingues et personnels de l'école) quant à leur biographie langagière et à leur perception des activités d'ouverture à la pluralité linguistique.

Nous présenterons ensuite les manières d'utiliser ce film documentaire dans le cadre d'une formation courte de 141 ATSEM (Agents Territoriaux Spécialisés des Écoles Maternelles) et animateurs.trices périscolaires, commanditée par la Direction Éducation Jeunesse de la Ville de Grenoble. Enfin, nous étudierons leurs retours recueillis par questionnaires et entretiens.

**Mots-clés :** formation au plurilinguisme ; école primaire ; diversité linguistique ; film documentaire ; éveil aux langues.

### **Références**

Billiez, J., & Moro, M.-R. (dir.) (2011). *L'enfant plurilingue à l'école. L'Autre*, n° 35/2011, 12(2), 144-177.

- Candelier, M. (2003). *Evlang – l'éveil aux langues à l'école primaire – Bilan d'une innovation européenne*. De Boeck – Duclot.
- Cummins, J. (2011). *Identity texts: The Collaborative Creation of Power in Multilingual Schools*. Trentham Books
- Simon, D-L., Domp martin-Normand, C., Galligani, S., & Maire Sandoz, M. O. (2015). *Accueillir l'enfant et ses langues : rencontres pluridisciplinaires sur le terrain de l'école*. Riveneuve Editions.
- Udave, J.-P. (dir.) (2014). Plurilinguisme à l'école et formation des enseignants : enjeux didactiques et pédagogiques. *Trema*, 42. <https://journals.openedition.org/trema/3162>

## **Enseignement/apprentissage des langues par des étudiant-es issu-es de la migration : le cas du volet « langue et intégration » du programme *Horizon académique***

Damien MOULIN

Université de Genève

Damien.Moulin@unige.ch

Mariana Fonseca FAVRE

Université de Genève

Mariana.Fonseca@unige.ch

Roberto PATERNOSTRO

Université de Genève

Roberto.Paternostro@unige.ch

Isabelle RACINE

Université de Genève

Isabelle.Racine@unige.ch

### **Résumé**

Dans le contexte de mondialisation actuel, l'évolution des flux migratoires a amené une diversification des profils des personnes migrantes, ce qui fait émerger des questionnements quant aux politiques éducatives à mettre en place pour répondre aux besoins spécifiques de ces publics (cf. Le Ferrec & Veniard, 2021). De nouveaux enjeux apparaissent donc également pour l'université dans la réponse qu'elle peut apporter quant à l'accueil et à l'intégration des étudiant-es dont les parcours migratoires laissent entrevoir des spécificités jusque-là peu ou pas prises en considération.

Les dispositifs didactiques relevant du FLI ou, plus globalement, du FLE/S ne permettant pas de répondre pleinement aux besoins de ce public, une réorientation vers des approches didactiques relevant du Français sur objectifs universitaires (FOU, Mangiante & Parpette, 2011), avec un ancrage plus solide dans le domaine des langues de spécialités, semble donc nécessaire. Cette réorientation ne manque cependant pas de soulever d'autres questionnements (cf. Favrat & Gohard-Radenkovic, 2020) : comment permettre aux apprenant-es de s'appropriier la langue dite « académique » ? comment décliner cette dernière en compétences ? quelles articulations sont nécessaires entre la langue pour « vivre et communiquer » et la langue « pour étudier » ? etc. Ce sont ces questionnements auxquels nous souhaitons tenter d'apporter des réponses, par le biais

de la présentation du dispositif d'enseignement/apprentissage du français mis en place dans le cadre du programme *Horizon académique* (HA) à l'Université de Genève (<https://www.unige.ch/horizon-academique/>).

Ce programme, lancé en 2016, s'adresse aux personnes issues de l'asile et de la migration qui ont dû interrompre leurs études dans leur pays d'origine et/ou qui ont déjà achevé un ou plusieurs cycles de formation. Il constitue une passerelle de préparation aux études universitaires et contribue à renforcer l'intégration socio-professionnelle des plus de 200 participant-es actuel-les. Le dispositif didactique servant de base à notre réflexion se situe dans le cursus « Langue et intégration », l'une des quatre dimensions d'HA, et y occupe une place importante puisque l'apprentissage du français est un enjeu central, le niveau B2 du CECRL étant exigé pour entreprendre des études supérieures à l'Université de Genève.

Après une phase initiale où des cours de FLE « classiques » ont été proposés, le dispositif a été complètement revu avec l'ajout d'enseignements orientés spécifiquement vers le discours et les pratiques académiques, l'intégration des outils numériques et, pour les plus avancé-es, un accès en parallèle à des enseignements facultaires, comme auditeur/trice. Cette logique d'immersion s'accompagne d'un dispositif didactique sur mesure, poursuivant deux objectifs principaux : d'une part, développer les compétences langagières nécessaires pour suivre des cours et s'intégrer à l'Université, d'autre part, préparer l'examen d'admission de français, qui nécessite la mise en œuvre de compétences spécifiques.

A travers la présentation du dispositif « Langue et intégration » et ses articulations avec les autres dimensions du programme HA, nous montrerons, plus généralement, que la langue n'est pas un préalable à l'intégration sociale – ou universitaire – mais qu'appropriation langagière et intégration sont des processus complémentaires et concomitants (cf. Hambye & Romainville, 2014 ; Rassart et al., 2020).

**Mots-clés :** FOU ; migration ; intégration académique ; politique éducative ; dispositif d'enseignement.

## Références

- Favrat, S., & Gohard-Radenkovic, A. (éds.) (2020). Le FOU dans tous ses états : conceptions, pratiques, approches et .... Nouvelles pistes ? *Revue TDFLE*, 77. <https://revue-tdfle.fr/numeros/48-revue-77-le-fou-dans-tous-ses-etats-conceptions-approches-pratiques-et-nouvelles-pistes>
- Hambye, P., & Romainville, A.-S. (2014). *Apprentissage du français et intégration. Des évidences à interroger*. E.M.E.
- Le Ferrec, L., & Veniard, M. (éds.) (2021). *Langage et migration : perspectives pluridisciplinaires*. Lambert-Lucas.
- Mangiante, J.-M., & Parpette, C. (2011). *Le français sur objectif universitaire*. PUG.

Rassart, E., Berdal-Masuy, F. & Verhulst, N. (2020). Comment décliner le FOU pour un public de réfugiés (futurs) étudiants à l'UC Louvain. *Revue TDFLE*, 77.

## La (méta)langue « ordinaire » dans les *Méthodes* italienne et espagnole de Claude Lancelot

Dana NICA

Universitatea Alexandru Ioan Cuza / Université de Lorraine

dananica@yahoo.com, dana.nica@uaic.ro

### Résumé

Claude Lancelot est un des derniers représentants du premier Port-Royal et enseignant aux Petites-Écoles. Ses manuels de langues (latin, grec, italien, espagnol) sont généralement moins connus que sa *Grammaire générale et raisonnée* (1660), élaborée avec Antoine Arnauld. La *Nouvelle méthode pour apprendre facilement et en peu de temps la langue italienne (NMI)* et la *Nouvelle méthode pour apprendre facilement et en peu de temps la langue espagnole (NME)*, ciblant deux idiomes vivants largement utilisés dans la République des Lettres plurilingue vers le milieu du XVII<sup>e</sup> siècle, enseignent ceux-ci, en français (et non plus en latin), dans une approche comparative, à des apprenants français.

Notre approche se focalise sur la terminologie originale de la *NMI* et de la *NME*. Nous montrons que, dans la pratique métalinguistique du pédagogue Lancelot, le discours « spécialiste » s'allie aux mots récupérés du langage ordinaire. Plutôt que d'un « sentiment linguistique profane » (Lecolle, 2014 : 8), il est question ici d'une *expression* linguistique « profane », d'une alternative familière au vocabulaire « technique », censée assurer l'acquisition d'une langue (italien, espagnol) « facilement et en peu de temps ». La terminologie grammaticale s'accompagne parfois d'une linguistique apparemment « naïve », populaire (Achard-Bayle & Paveau, 2008), issue du langage courant. Le « calibrage » du cadre théorique (« terminologie », « vocabulaire », « métalangage », « métasémiotique » – Swiggers, 2010) permet d'étudier les manières de dire – et surtout d'expliquer – dans *NMI* et *NME* comme une transposition naturelle et efficace, via un métalexique hybride (spécialisé+commun), des savoirs maîtrisés/réfléchis aux savoirs enseignés.

Nous avons répertorié, classé et analysé les occurrences de (méta)langue « populaire » dans *NMI* et *NME*. Exemples :

- modalisation autonymique : « l'on peut dire ce me semble » (*NME*, Préface) ;
- marqueurs métadiscursifs (atténuation à valeur didactique) : « ce ne seroit pas une moindre faute de dire *vos* » (*NME*, 77) ;
- mots courants ou vagues : « une *espece* de futur » (*NME*, 84) ;
- néologie métaphorique (verbes désignant une élision/apocope) : *manger* (*NMI*, 130), *perdre* (*NMI*, 86) ;

- formules mixtes (terme grammatical + mot « ordinaire ») : « une *espece de diphtongue douce* » (NMI, 85).

Notre conclusion est que ce diptyque didactique (NMI, NME) traduit des préoccupations théoriques et des pratiques pédagogiques novatrices à la fois collectives (Port-Royal) et individuelles (Claude Lancelot), fondatrices de la première modernité européenne. Faisant rarement l'objet de recherches approfondies (Quijada & Díaz Villalba, 2016 ; Romanelli, 2019), et encore moins de confrontations révélant une « matrice romane » (Fournier & Raby, 2013), les deux méthodes constituent de précieuses sources pour l'historiographie linguistique, la grammaire comparée, la linguistique contrastive, la didactique des langues et des cultures. Notre examen inédit de leurs formulations populaires, intégrant celui, plus courant, de la terminologie spécialisée, atteste le fait que, par son dynamisme et sa variété, le métalangage (dont celui des manuels de langues) est toujours symptomatique et éclaircissant pour un temps et un espace discursifs particuliers.

**Mots-clés :** France ; XVII<sup>e</sup> siècle ; Claude Lancelot ; méthode de langue ; métalangage.

## Références

Achard-Bayle, G., & Paveau, M.-A. (dir.) (2008). Linguistique populaire ? *Pratiques*, 139-140.

Fournier, J.-M., & Raby, V. (2013). Grammaire générale et grammaires particulières : relire la *Grammaire* de Port-Royal à la lumière des *Méthodes* italienne et espagnole. *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 51, 59-85.

Lecolle, M. (coord.) (2014). Métalangage et expression du sentiment linguistique profane, Le discours et la langue. *Revue de linguistique française*, 65.

Quijada, C., Díaz Villalba, A. (2016). « Propuesta crítica para una nueva edición de la *Nouvelle Methode pour apprendre facilement et en peu de temps la langue espagnole* de Claude Lancelot (1660) ». *Sintagma*, 28, 43-58.

Romanelli, N. (2019). De la *Nouvelle Methode italienne* au *Maître italien* : la description grammaticale dans quelques grammaires de l'italien à l'usage des Français au XVII<sup>e</sup> siècle. In J.-M. Fournier, A. Lahaussois & V. Raby (dir.), *Grammaticalia* (pp. 63-73), ENS Éditions.

## Utiliser et interroger les notions circulantes. Retour sur un parcours personnel

Daniel COSTE

ex Ecole normale supérieure de Lyon

dnlcst.dlc@gmail.com

### Résumé

Ma proposition résulte d'un croisement entre les questionnements de l'argumentaire du colloque et les questions que je peux me poser par un retour réflexif sur une longue carrière dans le domaine de la diffusion du français et de la recherche en didactique des langues. Au risque de l'autofiction, je voudrais évoquer une sorte de « biographie conceptuelle », à l'image de ce qu'on met sous « biographie langagière », et m'interroger sur les notions et concepts que j'ai croisés au fil d'une bonne cinquantaine d'années d'activité et que, dans quelques cas, j'ai plus particulièrement travaillés ou contribué à faire circuler.

Quasiment tout au long de cette trajectoire personnelle bien évidemment inscrite dans des moments historiques, des conjonctures épistémiques et des environnements institutionnels changeants, j'ai tenu à mettre ces notions « en question(s) » et à les examiner et les discuter dans l'instant-même ou après coup. Le recours à des essais de mise en perspective historique (mais d'une sorte d'histoire immédiate), notamment dans le cadre de la Sihfles, a été une quasi constante, dont nombre de mes publications portent trace. Attitude consistant à tenir à une certaine distance et parfois à considérer avec prudence, voire méfiance, l'appareil conceptuel dont on fait usage ou qui prédomine dans telle ou telle période.

Distance et mise en perspective toutes relatives cependant, dans la mesure où, d'une part, les notions et concepts qu'on met à l'examen sont justement ceux dont on se sert ou s'est servi et où, d'autre part, l'examen reste dans le champ même où on intervient et ne s'arme, pour l'essentiel, ni d'instruments d'analyse critique bien définis et aiguisés, ni d'un cadrage épistémologique explicite et affirmé. Positionnement délicat donc, mais posture assumée comme telle et, de ce fait, facilement taxable de carence théorique ou d'inconscience idéologique.

Cette évolution dans une certaine durée et cette forme de veille plus épi-notionnelle que méta-conceptuelle ne sont pas le propre d'un acteur isolé. Elles ont été partagées avec d'autres et, à l'occasion, contre d'autres. Mais leur donner un tour biographique – pas pour autant strictement chronologique – entre, on l'espère, dans la problématisation que le colloque entend explorer.

**Mots-clés :** notions ; histoire ; didactique des langues ; biographie réflexive.

## Références

- Coste, D. (1980). Communicatif, notionnel, fonctionnel et quelques autres. *Le Français dans le Monde*, 153, 25-35.
- Coste, D. (1995). Éveil, veille, vigilance, in D. Moore (coord.) *L'éveil au langage*, coll. NeQ, *Notions en questions, Rencontres en didactique des langues*, n° 1 (pp. 5-24). Didier Érudition.
- Coste, D. (2012). De quelques notions intéressant la réflexion sur les curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle. *Italiano LinguaDue*, 4(1).
- Coste, D. (2019). Note sur le concept de transculturalité in G. Budach et al. *Grenzgänge en zones de contact* (pp. 235-244). L'Harmattan, coll. Espaces discursifs.
- Coste, D., & Ferenczi, V. (dir.) (1974). La notion de progression en didactique des langues. *Études de linguistique appliquée*, 16.

## ***A Paper Crane for Peace* : une recherche action collaborative pour une Éducation plurilingue à la paix dans une école élémentaire du Japon**

Danièle MOORE

Simon Fraser University / Paris 3-Sorbonne Nouvelle

dmoore@sfu.ca

Mayo OYAMA

Université Métropolitaine

mayooyama@omu.ac.jp

Daniel Roy PEARCE

Université Shitennoji

pearce@shitennoji.ac.jp

Kana IRISAWA

Nara University of Education Elementary School

irisawa@cc.nara-edu.ac.jp

### **Résumé**

À un moment particulièrement douloureux sur le plan européen et mondial, le déclenchement d'une guerre entre la Russie et l'Ukraine, cette contribution, qui s'inscrit en didactique du plurilinguisme, interroge la relation entre éducation plurilingue et approches intégrées de l'enseignement des langues et des disciplines, à travers le prisme de l'apprentissage de la paix dans une école primaire de l'ouest du Japon (Kansai). À l'ère des mondialisations, le Japon, malgré une longue tradition d'enseignement diversifié des langues, promeut depuis 2020 l'enseignement (essentiellement) de l'anglais à tous les niveaux d'éducation, de l'école primaire à l'université. C'est dans ce contexte, et dans une perspective de recherche action collaborative et formative (Macaire, 2020) que nous travaillons depuis deux ans avec des praticiens qui expérimentent des approches pluralistes et une sensibilisation aux langues dans les écoles primaires de l'ouest du Japon (Kansai). Cette recherche collaborative multi-sites a été implantée afin de soutenir le développement pour et avec les enseignants de scénarisations didactiques créatives, interdisciplinaires et plurilingues. À partir de leur pratique et avec la collaboration d'enseignants de différentes disciplines, nous élaborons avec eux des scénarios plurilingues qui relient l'école à l'environnement social habituel des enfants.

Pour cette contribution, nous nous centrons sur un projet plurilingue et interculturel, construit sur une approche interdisciplinaire de l'apprentissage de la paix (Otani, 2014), initié par l'une des enseignantes. Développé dans le cadre d'un cours Gengo Bunka (言語・文化, 'Langues et Cultures'), nous verrons comment le projet lui permet de résister à l'enseignement d'une langue seulement et d'ouvrir les apprenants à la pluralité tout en soutenant le lien entre l'école, les communautés locales (ici des survivants de la bombe atomique, Hibakusha, à Hiroshima) et internationales, comme le Bateau de la Paix et ICAN (International Campaign to Abolish Nuclear Weapons) pour soutenir la réflexivité et encourager un engagement dans un savoir vivre ensemble (Beacco & Coste, 2017). On y revisite, en filant la métaphore (choisie par les enfants) d'un origami de grue en papier (symbole de paix), la dynamique collaborative entre chercheurs et enseignants pour le développement d'outils pédagogiques « atout » qui mettent en valeur les langues, l'interculturalité et le plurilinguisme, dans des perspectives intégrées de l'enseignement. On discute aussi la force des métaphores culturelles pour (re)penser la conceptualisation du plurilinguisme et de sa didactique (Moore, Oyama, Pearce & Kitano, 2020).

Les participants étaient des élèves de 5ème et 6ème année de l'école élémentaire (n=27, 14 garçons et 13 filles) et leur enseignante, Kana-sensei. Les analyses de données multimodales comprennent les enregistrements vidéo, les photographies, les notes de terrain des chercheurs, les journaux de réflexion des apprenants et les entretiens semi-structurés avec l'enseignante.

**Mots-clés :** didactique du plurilinguisme; éducation à la paix; approches plurielles intégrées; recherche collaborative; formation des enseignants.

## Références

- Beacco, J-C., & Coste, D. (Eds.). (2017). *L'Éducation plurilingue et interculturelle [Plurilingual and intercultural education]*. Didier.
- Macaire, D. (2020). La recherche-formation, une contribution aux approches collaboratives en formation initiale d'enseignants de langues. *Recherches en didactique des langues et des cultures (RDLC)*, 17(2), 1-14. <https://doi.org/10.4000/rdlc.7697>
- Moore, D., Oyama, M., Pearce, D., & Kitano, Y. (2020). Plurilingual education and pedagogical plurilinguaging in an elementary school in Japan: A perspectival origami for better learning. *Journal of Multilingual Theories and Practices*, 1(2), 243-265.
- 大谷陽子[Otani, Y.] (2014). 「言語・文化」の授業づくり[*Creating classes for Gengo Bunka*]. 年度奈良教育大学附属小学校研究紀要[Bulletin of Nara University of Education Elementary School], 136-154.

## **Enseigner la langue de scolarisation à des élèves allophones : analyse de dispositifs pédagogiques pour construire des compétences littéraciques spécifiques aux disciplines scolaires**

Deborah MEUNIER

Université de Liège

dmeunier@uliege.be

### **Résumé**

En Fédération Wallonie-Bruxelles, depuis la création des premières classes-passerelles (2001), les équipes éducatives proposent des dispositifs d'accueil des élèves primoarrivants à géométrie variable, profitant de la latitude laissée par les décrets successifs. Le dernier décret (2019) relatif aux *Dispositifs d'Accueil et de Scolarisation des élèves Primo-Arrivants* (DASPA) a mis en lumière une double urgence, à la fois éthique et didactique : la nécessité de penser des dispositifs plus inclusifs et davantage centrés sur la dimension langagière des apprentissages scolaires. Ainsi les élèves primo-arrivants doivent intégrer leur classe d'âge après dix mois dans le dispositif, de manière progressive : ce dispositif vise une inclusion précoce de l'élève dans la classe ordinaire, tout en maintenant un accompagnement spécifique (principalement linguistique) au sein du DASPA. Cependant, l'articulation entre la mise à niveau linguistique des élèves allophones primo-arrivants et le développement des compétences langagières liées aux matières scolaires reste problématique. Les enseignant-es manquent de formation, d'outils et de méthodes appropriés (notamment pour le positionnement initial, l'évaluation des compétences littéraciques disciplinaires et la valorisation des langues familiales ou d'éducation antérieure) leur permettant de faire face à la complexité des trajectoires des élèves, à leur plurilinguisme et à la transition entre le DASPA et les classes régulières. L'amalgame entre un manque de compétence à l'écrit et un manque de compétence intellectuelle chez ces élèves induit une orientation précoce vers des filières professionnalisantes, sans prise en compte de leurs capacités et/ou de leurs projets. Nous présenterons ici les analyses issues de 32 entretiens individuels d'enseignant-es de français, de disciplines non-linguistiques, et de directeur-trices d'écoles, issu-es de 5 écoles secondaires. Nous étudierons précisément les dispositifs pédagogiques et les dynamiques inclusives vs ségrégatives qu'ils induisent ; les postures (normative vs diversitaire) adoptées par les enseignant-es vis-à-vis des langues parlées par leurs élèves ; les pratiques effectives d'enseignement du français (langue de scolarisation ou langue étrangère) déclarées par les enseignant-es.

**Mots-clés** : élèves allophones ; français langue de scolarisation ; dispositifs pédagogiques ; postures enseignantes ; plurilinguisme.

## **Références**

- Bautier, E. (2001). Pratiques langagières et scolarisation. *Revue française de pédagogie*, 137, 117-161.
- Beacco, J. C. (2013). L'approche par genres discursifs dans l'enseignement du français langue étrangère et langue de scolarisation. *Pratiques*, 157 et 158, 189-200.
- Beacco, J. C., Fleming, M., Goullier, F., Thürmann, E., & Vollmer, H. (2016). *Guide pour l'élaboration des curriculums et pour la formation des enseignants - Les dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires*. Conseil de l'Europe.
- Goï, C., & Huver, E. (2013). Accueil des élèves migrants à l'école française : postures, représentations, pratiques ségréгатives et/ou inclusives ? *Glottopol*, 21, 117-137.
- Verdelhan-Bourgade, M. (2002). *Le français de scolarisation (Pour une didactique réaliste)*. Presses Universitaires de France.

## **Former les enseignant·e·s aux approches plurielles : quel impact dans leur développement professionnel ?**

Dimitra TZATZOU

Université Aristote de Thessalonique, Aix Marseille Université

dimitatzou@gmail.com

### **Résumé**

En s'opposant aux approches dites « singulières », c'est-à-dire aux approches qui se focalisent sur une seule langue ou culture particulière (Candelier, 2008), les approches plurielles visent à « l'établissement de ponts entre les langues et entre les cultures, en conformité directe avec la conception d'une compétence plurilingue et pluriculturelle "englobante" » (Candelier, 2014, p. 329). Compte tenu du caractère multidimensionnel de ces approches, elles peuvent amener les élèves à sortir du « cloisonnement artificiel des savoirs scolaires » tout en promouvant le transfert des savoirs et des savoir-faire (Candelier & De Carlo, 2018). D'un autre point de vue, les résultats du projet Evlang ont bien montré que le travail en groupe, démarche privilégiée « de la construction collective du savoir dans la classe », « aide à construire l'aptitude à l'écoute de l'autre, à la formulation pertinente du point de vue propre et à la mise en commun des apports individuels » (Candelier, 2003, p. 26). C'est donc ainsi que l'élève acquiert un rôle plutôt actif lors de ses expériences et apprentissages langagières et culturelles en classe. Perregaux (2014, p. 334) souligne aussi que ces approches vont amener les élèves « à reconstruire leurs rapports aux autres et à eux-mêmes » et « à prendre une autre place dans la ou les société-s qu'ils fréquentent ».

Les approches plurielles sont ainsi capables de répondre aux défis de la mondialisation. C'est pourquoi nous avons exploité ces quatre approches dans le cadre d'un dispositif de formation au plurilinguisme et au pluriculturalisme conçu, mis en œuvre et évalué auprès d'enseignant·es exerçant dans des écoles primaires de la ville de Thessalonique en Grèce. Ce dispositif de formation hybride alternait entre des séances de formation à distance et en présentiel. La formation à distance proposait un travail en autonomie sur les ressources téléchargées sur la plateforme en ligne comprenant des articles scientifiques, des activités portant sur les approches plurielles, des vidéos, le site du CARAP et la traduction des descripteurs du CARAP en grec. La formation en présentiel consistait en deux parties : des entretiens avec la chercheuse sur les ressources et par la suite la mise en pratique du matériel étudié auprès des élèves, notamment des activités conçues sur ces approches. Pour cette partie, les formé·es étaient invité·es à coanimer les interventions avec la chercheuse ou à les réaliser eux·elles-mêmes. Lors de cette communication, nous nous référerons aux résultats des entretiens semi-directifs avec les enseignant·es et nous mettrons en lumière la contribution de cette formation à l'évolution de leurs représentations. En particulier, nous étudierons les représentations des enseignant·es sur l'apport de la mise en place des approches plurielles en classe,

l'utilité pour eux-elles d'apprendre et d'appliquer ces approches, leurs propositions d'exploitation en classe, ainsi que la possibilité de leur articulation. Les entretiens ont été enregistrés, transcrits et analysés grâce à l'analyse de contenu thématique. Les résultats ont révélé les représentations favorables des enseignant-es sur les approches plurielles ainsi qu'un éventail d'idées pour leur mise en place démontrant les effets considérables de ce dispositif sur leur développement professionnel.

**Mots-clés :** représentations ; approches plurielles ; formation hybride ; développement professionnel ; pratiques de classe.

### Références

- Candelier, M. (2003). Eulang : Les enjeux. In M. Candelier (Ed.), *L'éveil aux langues à l'école primaire. Eulang : Billan d'une innovation européenne* (pp. 19-38). De Boeck.
- Candelier, M. (2008). Approches plurielles didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre. *Les Cahiers de l'ACEDLE, Recherches en didactique des langues - L'Alsace au cœur du plurilinguisme*, 5(1), 65-90.
- Candelier, M. (2014). Et les effets sociaux dans tout ça ? In C. Troncy (Ed.), *Didactique du plurilinguisme. Approches plurielles des langues et des cultures. Autour de Michel Candelier* (pp. 307-320). PUR.
- Candelier, M., & De Carlo, M. (2018). Les approches plurielles : des outils d'enseignement et de formation pour aider les enseignants à gérer l'hétérogénéité de la classe de langue. In E. Da Silva Akborisova & L. Ouvrard (Eds.), *L'hétérogénéité dans la classe de langue : Comment et pourquoi différencier ?* (pp. 7-29). Archives contemporaines.
- Perregaux, C. (2014). L'éveil aux langues : action sociodidactique et utopie sociétale. In C. Troncy (Ed.), J.-F. De Pietro, L. Goletto, M. Kervran (coll.), *Didactique du plurilinguisme. Approches plurielles des langues et des cultures. Autour de Michel Candelier* (pp. 331-338). PUR.

## **Former les Professeurs du 1<sup>er</sup> degré à la didactique des langues et cultures : le défi des approches créatives pour la valorisation de la diversité linguistique et culturelle**

Dora FRANÇOIS-SALSANO

Inspé - Nantes Université

dora.francois@univ-nantes.fr

### **Résumé**

Les actions pour la formation initiale ou continue des professeurs du 1<sup>er</sup> degré deviennent un défi d'innovation et d'adaptation face à une société qui change continuellement en raison de la diversité linguistique et culturelle, le bilinguisme, le biculturalisme présents dans l'espace sociétal français. Pour d'aucuns la complexité issue de cette diversité représente une richesse et pour d'autres un problème.

Or, en France, la formation initiale en didactiques des langues et cultures (DDL) des professeurs des écoles (PE), au sein de l'Inspé, est fortement impactée par les expériences acquises sur le terrain lors des stages et même si les étudiants déclarent être insatisfaits par les pratiques observées dans les classes, ils sont néanmoins, sceptiques vis-à-vis d'approches et pratiques qui sortent de l'ordinaire, notamment si elles relèvent de la pratique artistique.

Ceci nous a conduits à nous questionner sur le potentiel présent dans les pratiques esthétiques afin d'accompagner les professeurs des écoles stagiaires (PES) à mieux cerner les enjeux de l'interaction et la médiation dans l'enseignement/ apprentissages des langues et cultures. Est-il possible de concevoir un programme de formation initiale qui prend en considération la créativité, les émotions et l'imaginaire afin de construire des notions d'interaction et médiation en adéquation avec les besoins des PES et par extension, les besoins des enfants ? Si oui, quelles seraient les activités pouvant être développées afin de permettre cette construction ?

Tout en portant un regard sur le cadre de formation, cette communication présentera une approche didactique et pédagogique afin de répondre aux inquiétudes des PE relatives à leur légitimité d'innover les approches et pratiques pédagogiques, afin d'aborder les langues étrangères à l'école. Le travail développé dans le cadre de la formation de Master MEEF 1 et 2 s'insère dans une perspective créative et est structuré autour de l'Arbre du Savoir Apprendre, un référentiel cognitif, élaboré par Hélène Trocmé-Fabre.

La première partie de la présentation évoquera les représentations des PES recueillies par le biais d'un questionnaire distribué lors du premier jour de formation à l'ensemble des étudiants de Master 1 MEEF. Il sera évoqué également les enjeux de formation qui

impactent fortement l'action des PES. La deuxième partie cherchera à justifier le choix de l'approche artistique pour permettre l'émergence d'un potentiel déjà existant chez les enseignants pour aborder les LE. Avant de conclure, la troisième partie portera sur la méthodologie pour la mise en place du dispositif de formation ancré sur les pratiques artistiques avec l'analyse des données recueillies à travers les productions des PES. Cette dernière partie évoquera également les limites et les perspectives de l'approche.

**Mots-clés :** formation; didactique des langues et cultures; diversité; approches créatives.

### Références

- Aden, J. (2003). Former des non-linguistes à enseigner une langue vivante dans le primaire: analyse d'un module basé sur le Drama. *Les langues modernes, dossier : les langues dans le primaire*, 3, 20-37. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00580548/document>
- Belzung, C. (2007). *Biologie des émotions*. De Boeck & Larcier.
- Castellotti, V., & Candelier, M. (2013). Didactique(s) du(des) plurilinguisme(s). In *Sociolinguistique du contact. Dictionnaire des termes et concepts* (pp. 179-221). ENS Editions. <https://hal-univ-tours.archives-ouvertes.fr/hal-01077699>
- Cyrulnik, B. (coord.). (2014). Comment fonctionnent nos émotions ? [Dossier]. *Sciences psy*, (1), 37-40.
- Trocmé-Fabre, H. (2003). *L'arbre du savoir-apprendre – vers un référentiel cognitif*. Être et connaître.

## **Compétences pour (télé)collaborer dans un environnement plurilingue : référentiel et tâche**

Elsa CHACHKINE

Conservatoire national des arts et métiers

elsa.chachkine@lecnam.net

Isabelle Salengros IGUENANE

Ecole nationale des Ponts et Chaussées

Isabelle.salengros@enpc.fr

### **Résumé**

Cette communication s'inscrit dans l'axe 2 "Enseignement et apprentissage des langues", "Quelles compétences en langues développer à l'ère des mondialisations ?".

L'unilinguisme dans la communication internationale peut être ressenti comme réducteur (Venaille & Carrasco Perea, 2020). Des recherches ont d'ailleurs montré qu'une seule langue maîtrisée au niveau international n'était pas suffisante pour pouvoir collaborer sereinement dans des environnements multiculturels (Rosette & Pujol Berché, 2019). Dans l'objectif de concevoir une formation à collaborer dans un environnement plurilingue qui prendra sa place dans le cadre d'un cours de français langue étrangère (FLE) à destination d'élèves ingénieurs et d'apprentis-chercheurs de diverses nationalités, nous exposons le référentiel de compétences "Collaborer dans un environnement plurilingue" que nous avons conçu et à partir duquel des formations peuvent s'appuyer.

Selon nous, la collaboration se caractérise par l'égalité des statuts des membres d'un groupe pour mener conjointement des activités définies ensemble et résoudre un problème partagé (Henri et Lundgren Cayrol, 2003). Il s'agit d'une conception de la collaboration qualifiée de "constructive" par Damon et Phelps (1989), soutenue par le courant socio-constructiviste, et c'est essentiellement par le dialogue entre les membres du groupe, mais aussi par le partage de leurs savoirs et par la coordination de leurs actions qu'ils parviennent à résoudre un problème partagé et à construire de nouvelles connaissances. Or, la pratique d'une seule langue dominante au sein d'un groupe plurilingue est contraire à notre définition de la collaboration. En effet, la non-reconnaissance des langues du groupe et l'usage exclusif et dominant d'une seule langue ne permet pas l'égalité des statuts des membres et ne garantit pas l'élaboration d'une pensée véritablement collective.

A la suite de cette définition de la collaboration, nous décrivons ensuite notre démarche d'analyse et de conception d'un référentiel de compétences à collaborer dans un environnement plurilingue, bâti à partir de l'analyse des composantes du modèle de collaboration établi par Henri et Lundgren Cayrol (2003), du référentiel de compétences

de communication plurilingue en intercompréhension (REFIC, 2019), du cadre de références pour les approches plurielles (CARAP, 2015) et des entrées "collaboration" des référentiels de chercheur Vitae (2011) et DocPro (2016). Les projets DYLAN (Berthoud, 2010), MAGICC (Conseil de l'Europe, 2011-2014) ou Evlang (Candelier, 2003) ou encore les préconisations formulées par de Carlo et Anquetil (2019) dans le domaine de l'apprentissage des langues de type intercompréhensif ont permis de préciser et d'étoffer le référentiel.

Avec l'appui de ce référentiel, nous proposons, enfin, un exemple de tâche pensé pour un public allophone de niveau B2 et C1 en français. Cette tâche, non encore expérimentée, cherchera à sensibiliser à la pluriculturalité et aux enjeux du plurilinguisme en conduisant à adopter un regard réflexif sur les langues-cultures en présence dans le groupe et à mettre en œuvre des compétences à collaborer dans un environnement plurilingue. Le descriptif de la tâche inclut les objectifs, les compétences qu'elle cherche à mobiliser, les ressources, les modalités d'évaluation et l'accompagnement préconisé.

**Mots-clés :** collaboration; pratiques/environnement plurilingues; référentiel de compétences; didactique des langues; mondialisation.

## Références

- Berthoud, A.-C. (2010). Le projet Dylan ou les enjeux politiques, cognitifs et stratégiques du plurilinguisme. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 7(1). <https://doi.org/10.4000/rdlc.1981>
- Damon, W., & Phelps, E. (1989). Critical distinctions among three approaches to peer education. *International Journal of Educational Research*, 13, 9-19.
- Henri, F., & Lundgren-Cayrol, K. (2001). *Apprentissage collaboratif à distance: Pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels*. Presses de l'Université du Québec.
- Rossette, F., & Pujol Berché, M. (2019). *Langues et pratiques du discours en situation professionnelle*. Lambert-Lucas.
- Venaille, C., & Perea, E. C. (2020). Une information en plusieurs langues: vers une compétence informationnelle plurilingue. *Alsic*, 23(2). <https://doi.org/10.4000/alsic.4836>

## Comment les apprenants adultes allophones perçoivent-ils les formations obligatoires de français ?

Eric MERCIER

Université de Tours

eric.mercier@univ-tours.fr

### Résumé

Depuis les années 2000 en France, l'apprentissage de la langue française est devenu le pilier central de la politique d'intégration en faveur d'adultes migrants. L'instauration du Contrat d'Accueil et d'Intégration<sup>14</sup> (CAI) en 2006-2007 a ainsi rendu les formations linguistiques obligatoires *et conditionnelles* au renouvellement du premier titre de séjour, institutionnalisant l'idée selon laquelle ces formations seraient un préalable indispensable à l'apprentissage, et par extension, à l'intégration.

L'avènement en 2016 du Contrat d'Intégration Républicaine<sup>15</sup> (CIR) a marqué le renforcement de ces mesures, par l'application et la technicisation de ses principes : obligation d'assiduité et de progression mesurée par des tests, préconisation de principes, méthodologies, et supports spécifiques à ces publics (OFII, 2015 et 2019).

Mais, ces dispositifs successifs, dans leurs évolutions, en sont-ils pour autant davantage favorables à l'apprentissage ?

Pour comprendre les processus d'apprentissage et d'appropriation linguistiques (Castellotti, V, 2017), et leur articulation avec les processus d'intégration, je pars de l'idée qu'il est nécessaire d'opérer un détour par rapport aux dispositifs, pour s'intéresser aux manières, à la fois singulières et plurielles, dont les migrants conçoivent l'enseignement, l'apprentissage, l'intégration... Partant d'extraits d'entretiens compréhensifs réalisés auprès d'apprenants des formations obligatoires, je propose de nous demander :

- Comment sont reçues ces mesures par les apprenants qui y sont soumis ?
- Que nous apprennent-ils des différents effets des logiques mises en œuvre dans ces dispositifs ?

**Mots-clés :** politiques linguistiques ; adultes allophones ; réceptions ; didactique et appropriations.

---

<sup>14</sup> Loi du 24 juillet 2006 relative à l'immigration et à l'intégration, articles 5 et 7

<sup>15</sup> Loi n° 2016-274 du 7 mars 2016 relative au droit des étrangers en France

## **Références**

Castellotti, V. (2017). *Pour une didactique de l'appropriation : diversité, compréhension, relation*. Didier.

Hambye, P., & Romainville, A. S. (2014). *Apprentissage du français et intégration. Des évidences à interroger*. Français & Société.

Mercier, E. (2020). *Formations linguistiques contractuelles et intégration d'adultes migrants : Quelle pertinence à l'obligation de formation ?* [Thèse de doctorat, Université de Tours].

OFII, 2015, Marché n°15 24007, Cahier des clauses particulières - Formation linguistique.

OFII, 2019, Marché n° 190001, Cahier des clauses particulières - Formation linguistique.

## **Approches plurielles et postures d'enseignants de langue : quelles pratiques et antinomies ?**

Ermofili KALAMAKIDOU

Université Aristote de Thessalonique

ekalamak@frel.auth.gr

Vasiliki KIMISKIDOU

Université Aristote de Thessalonique

v.kimiskidou@gmail.com

### **Résumé**

La mobilité croissante des peuples conduit inévitablement à une rencontre des interlocuteurs porteurs de langues et de civilisations différentes. Bien qu'aux textes officiels du Conseil de l'Europe on rencontre l'éloge d'une Europe plurilingue qui oriente vers cette direction sa politique éducative, on constate à la fois que la valorisation du plurilinguisme se met en place petit à petit et qu'elle n'est pas encore intégrée par tous les acteurs du système éducatif grec (Gotovos, 2003). Si on a fait quelques pas, il reste encore beaucoup de chemin à parcourir pour atteindre les objectifs que nous nous sommes fixés en tant que société européenne de l'équité dans l'éducation.

De ce fait, la gestion de la diversité des élèves dans les nouvelles classes mixtes conduit souvent à des antinomies (Helsper, 2012) résultant de l'attente du respect des besoins linguistiques de chaque élève d'une part et des directives du curriculum qui limitent les initiatives visant à promouvoir les principes de l'éducation inclusive d'autre part. Cette contradiction rend le travail des enseignants en langues plus difficile, entraînant de la confusion et de la rigidité dans la mise en œuvre de politiques et d'interventions linguistiques innovantes. Sous cette optique, plusieurs questions émergent sur l'enseignement officiel quant aux méthodologies, dispositifs et outils de formation des enseignants de langue ainsi qu'à leur posture (Adam le Nevez, 2010).

La présente recherche s'est basée sur des entretiens semi-dirigés et des questionnaires donnés aux enseignants des langues de l'enseignement secondaire dans des établissements précis. Elle témoigne à la fois des réserves des enseignants des langues en matière de formation et de préparation à la gestion d'une classe plurilingue et pluriculturelle ainsi que des difficultés qu'ils rencontrent lorsqu'ils tentent de surmonter l'antonomie entre les méthodes traditionnelles et les méthodes innovantes visant à la valorisation du capital linguistique de leur classe (Schroeder, 2009).

Le but de cette communication est également de formuler des propositions qui contribueront à faire plier les résistances découlant des facteurs susmentionnés, à redéfinir la théorie de l'enseignement et à lever progressivement les réserves. Souvent,

les enseignants ne sont pas familiers avec les questions de bilinguisme, à tel point que le bilinguisme des élèves reste invisible et n'est pas encouragé (Tsokalidou, 2008a). Plus précisément, à partir des données obtenues dans le cadre de la recherche, il est proposé de former les enseignants aux questions liées à l'application des approches plurielles. Plus précisément, à partir des données obtenues dans le cadre de la recherche, il est proposé de former les enseignants aux questions liées à l'application des approches plurielles qui traitent à la fois plusieurs langues/cultures. De plus, il est tout aussi important de mettre à jour les instructions du curriculum et la politique éducative grecque dans un effort d'harmonisation avec les exigences éducatives actuelles et l'appropriation du plurilinguisme selon la recommandation du Conseil de l'Europe de 2018 relative à la nécessité d'assurer un accès égalitaire à une éducation inclusive de qualité pour tous ainsi qu'au soutien indispensable.

**Mots-clés :** approches plurielles ; appropriation ; antinomies ; représentations ; formation.

## Références

- Ehrhart, S., Hélot, C., & Le Nevez, A. (eds.) (2010). *Plurilinguisme et Formation des enseignants : une approche critique/ Plurilingualism and Teacher Education : A critical approach*. Peter Lang.
- Gotovos, A. (2003). *Ekpedefsi ke eterotita.Zitimata Diapolitismikis Pedagogikis*. [Education and diversity. Issues of intercultural pedagogy]. Metexmio.
- Helsper, E. J. (2012). A corresponding fields model for the links between social and digital exclusion. *Communication Theory*, 22(4), 403–426.
- Schroeder, M. J. (2009). Antinomies of Education and Their Resolution in Liberal Arts. *Akita International University Global Review*, 1, 3-7.  
[https://www.jstage.jst.go.jp/article/aiugr/1/0/1\\_3/\\_pdf/-char/en](https://www.jstage.jst.go.jp/article/aiugr/1/0/1_3/_pdf/-char/en)
- Tsokalidou, R. (2008a). I afanis diglosia sto eliniko scholio : Dedomena epitopias erevvas. [Le bilinguisme invisible dans l'école grecque : Données d'enquête sur le terrain]. In R. Tsokalidou & S. Hatzisavidis. *Recherches sociolinguistiques: données de recherche*. Vaniias.

## Los procesos de transformación plurilingües en la formación del profesorado

Eva TRESSERRAS CASALS  
Universitat de Barcelona  
eva.tresserras@ub.edu

Juli PALOU SANGRÀ  
Universitat de Barcelona  
jpalou@ub.edu

### Resumen

La propuesta que presentamos trata sobre los procesos de transformación de los actores educativos. Se emmarca dentro de las temáticas relacionadas con la formación y didáctica del plurilingüismo. Relacionamos el término <mundialización> con los sistemas abiertos (Sennet, 2019). A diferencia de los sistemas cerrados, los sistemas abiertos se caracterizan por el cambio, el cruce de lenguas y culturas y los procesos de hibridación. El proceso de formación que presentamos tiene como objetivo promover una didáctica del plurilingüismo orientada hacia la construcción y consolidación de sistemas abiertos. Las directrices europeas que tratan sobre la competencia plurilingüe e intercultural están orientadas en este sentido, pero existen estudios como el de Causa y Gallianni (2017) que muestran que existe una brecha importante entre las directrices europeas y las creencias de muchos docentes. A partir de las aportaciones de Korthagen (2017) y Engeström y Sannino (2012) hemos establecido cinco ámbitos en la formación.



Figura 1: Ámbitos de formación del profesorado

El proceso que presentamos se llevó a cabo con diez docentes de distintos niveles educativos y contempla dos fases. La primera parte de la experiencia personal e institucional, entendida como primer espacio en el que se genera el pensamiento (puntos 1 y 2, figura 1). La segunda se concibe como el espacio donde el pensamiento propio se contrasta, con lo que se reconfiguran unos conceptos que promueven una acción más ajustada (puntos A, B, C, figura 1). La figura 2 ilustra este proceso de reconceptualización y ajuste de la acción.

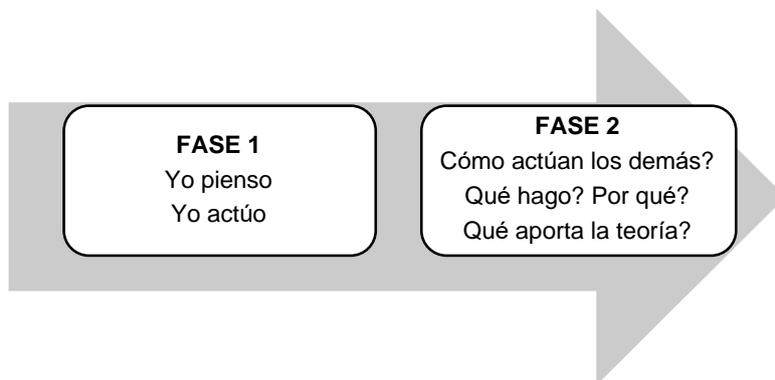


Figura 2: Proceso de reconceptualización de la práctica.

En la primera fase pedimos a los docentes que escribieran su biografía lingüística; a continuación se realizaron entrevistas personales. El análisis de los relatos y de las entrevistas puso de relieve tensiones que eran recurrentes. Con los datos obtenidos se diseñó la segunda fase. En esta nueva etapa se realizaron cinco sesiones grupales de dos horas cada una. En la primera se propuso un debate en torno a las tensiones y contradicciones que habían emergido, mientras que en las otras cuatro sesiones se llevaron a cabo ejercicios de autoconfrontación (Palou y Tresserras, 2015). Los docentes filmaron una de sus clases o puestas en escena y comentaron frente a los demás un segmento que consideraban relevante.

Sintetizamos los resultados en cinco puntos. Primero, el análisis de los datos muestra dos tipos de contradicciones: las que no han evolucionado (estáticas) y las que han evolucionado (dinámicas). Segundo, la exploración de la propia experiencia y el contraste entre las presentaciones iniciales y finales favorecen la metacognición. Tercero, implicarse como miembro activo de un colectivo de pensamiento facilita la comprensión y la interiorización de nuevos conceptos. Cuarto, la autoconfrontación es un estímulo para otorgar sentido a lo que sucede en los espacios de aprendizaje. Quinto, concebir al alumnado como otro que dispone de un repertorio de lenguas, una cultura, una extracción social y unas creencias religiosas distintas a las nuestras ayudan a no caer en el epistemicidio.

**Palabras clave:** formación; contradicción; tensiones; reconceptualización; aprendizaje expansivo.

## Referencias

- Causa, M., & Galligani, S. (2017). Différenciation des discours produits en didactique des langues: savoirs en transformation dans les échanges entre formateur et formés. En D. Elmiger, I. Racine, & F. Zay (Eds.), *Bulletin VALS-ASLA* (pp. 215-225). Association suisse de linguistique appliquée.
- Engeström, Y., & Sannino, A. (2012). Whatever happened to process of learning? *Learning, Culture and Social Interaction*, 1, 45-56. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2012.03.002>
- Korthagen, F. (2017). A foundation for effective teacher education: Teacher education pedagogy based on theories of situated learning. En D. J. Clandinin & J. Husu (Eds.), *The SAGE handbook of research on teacher education* (pp. 528-544). Sage. <https://korthagen.nl/wp-content/uploads/2018/06/A-foundation-for-effective-teacher-education.pdf>
- Palou, J., & Tresserras, E. (2015). Teacher identity construction and plurilingual competence: a longitudinal study about language teaching in multilingual contexts, *MUSE*, 2(1), 92-109. <http://dx.doi.org/10.4995/muse.2015.2225>
- Sennett, R. (2019). *Construir i habitar. Ètica per a la ciutat*. Arcàdia.
- Tresserras, E., & Palou, J. (in press). La transformación de prácticas plurilingües: estudio de caso sobre contradicciones entre pensamiento y acción. En *REDIE, Revista Electrónica de Investigación Educativa*.

## **Autobiographies langagières des étudiant.e.s en langues : figures des plurilinguismes et construction d'une posture professionnelle**

Evangelia MOUSSOURI

Université Aristote de Thessalonique

mousouri@frel.auth.gr

Vasiliki KIMISKIDOU

Université Aristote de Thessalonique

v.kimiskidou@gmail.com

### **Résumé**

Notre proposition résulte des travaux que nous menons actuellement au sein de l'équipe de recherche Pluralités du département de Langue et de Littérature Françaises de l'université Aristote de Thessalonique dans le cadre du projet Erasmus+ IRIS (Identifying and Reconstructing individual language Stories-Promoting plurilingualism and enhancing individual language repertoires). Notre problématique porte sur l'apport de l'autobiographie langagière dans la conscientisation des expériences plurilingues des étudiants du département.

Le recueil des données a été réalisé lors des différents cours du Master 1 et du Master 2 que nous dispensons au département. Un des objectifs de ce cours étant de familiariser notre public avec les différents outils qu'on peut adopter pour faire émerger les représentations langagières, nous avons mis en place un protocole afin de travailler avec les étudiants sur et à partir de l'autobiographie langagière. La rédaction des autobiographies a été réalisée en suivant différentes étapes. Lors de notre communication nous nous référerons aux dernières étapes : la rédaction finale et les entretiens réalisés avec les étudiants après la rédaction de leur autobiographie langagière pour voir quelles étaient les difficultés auxquelles ils ont été confrontés, leurs points de vue sur ce type de démarche réflexive et formative et son apport dans la conscientisation de leur plurilinguisme et de leur interculturalité.

L'intérêt de cette recherche réside dans la contribution du processus de réflexivité, réalisée par le biais des autobiographies langagières, à la conscientisation par les étudiants, futurs enseignants, non seulement de leur propre plurilinguisme et du rapport qu'ils entretiennent avec les différentes cultures, mais aussi de la façon dont ils peuvent utiliser cet outil avec leurs futurs élèves afin de faciliter leur appropriation pluri-linguistique et pluri-interculturelle (Bretegnier, 2009).

Les questionnements qui gouvernent notre problématique sont les suivants :

- Comment les étudiants abordent cette démarche d'autobiographie langagière ?
- Quelles sont les fonctions assumées par l'autobiographie langagière ?
- Quels sont les outils qui nous permettent à analyser l'autobiographie langagière?
- Comment peut-on analyser et définir les articulations qui s'effectuent entre le parcours socio-historique de chaque individu et son/ses apprentissage(s) lors du processus d'appropriation des langues ?

**Mots-clés :** autobiographies langagières ; formation des enseignants ; expériences plurilingues et pluri-interculturelles.

### Références

- Borani, R., & Bemporad, C. (2011). Exploitation de la démarche biographique en classe de langue . *A contrario*, 15(1), 117-133. [https://www.cairn.info/article.php?ID\\_ARTICLE=ACO\\_111\\_0117](https://www.cairn.info/article.php?ID_ARTICLE=ACO_111_0117)
- Bretegnier, A. (2009). Histoires de langues en formation. Construire une démarche de recherche-intervention alter-réflexive. In M. Molinié & E. Huver (eds), *Praticiens - chercheurs à l'écoute du sujet plurilingue. Réflexivité et interaction biographique en sociolinguistique et en didactique, Cahiers des ateliers sociolinguistiques (CAS)*.
- Molinié, M. (dir.) (2006). Biographie langagière et apprentissage plurilingue, *Le Français dans le Monde, Recherche et Applications*, 39.
- Perregaux, C. (2002). (Auto)biographies langagières en formation et à l'école: pour une autre compréhension du rapport aux langues . *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 76, 81-94, Institut de linguistique, Université de Neuchâtel.
- Simon, D.-L., & Thamin, N. (2009). Réflexion épistémologique sur la notion de biographies langagières. *Revue Carnets d'Atelier de Sociolinguistique*.

## **Les compétences transversales des professeurs de français en contexte multilingue et multiculturel : focalisation sur la compétence numérique**

Eve LEJOT

Université du Luxembourg

eve.lejot@uni.lu

### **Résumé**

Comme le Master en enseignement secondaire a été créé en septembre 2017 à l'Université du Luxembourg, les futurs enseignants de français formés par ce Master commencent à arriver sur le terrain. Nous faisons l'hypothèse que l'expérience de ces jeunes enseignants est un levier pour retravailler les contenus de formation en les adaptant au mieux aux besoins de la réalité complexe de terrains plurilingues de l'enseignement du français en lycée au Luxembourg.

En effet le Luxembourg est un pays trilingue avec un système notamment scolaire et administratif en français, en allemand et en luxembourgeois. La langue d'enseignement à l'école primaire est l'allemand, puis dans le secondaire, le français devient la langue principale d'éducation (site du Ministère nationale de l'Education). Le cours de français est alors au centre du système pour homogénéiser autant que possible le niveau de français des élèves. Au-delà des compétences dans la discipline, des compétences transversales solides des enseignants de français les outillent pour gérer des classes multilingues et multiculturelles. Une compétence est « une capacité d'agir efficacement dans un type défini de situation, capacité qui s'appuie sur des connaissances, mais ne s'y réduit pas » (Perrenoud, 1998, p. 7).

Nous nous posons dans cette communication les deux questions suivantes : quelle(s) compétence(s) transversales développent les enseignants de français au cours de leurs premières années en poste ? Et plus particulièrement, quel est le niveau des étudiants en compétences numériques lors de leur formation ? Pour répondre à ces questions, nous avons interrogé avec une approche semi-dirigée (Vermesch 2011) la responsable du Master, 5 enseignants depuis moins de 3 ans en poste, ainsi que des étudiants du Master du second semestre.

L'objectif de ces entretiens est de définir la différence ou non entre le terrain et la formation pour les futurs enseignants de français dans l'enseignement secondaire au Luxembourg. Nous avons pu calibrer les niveaux de compétences des enseignants et des étudiants grâce au référentiel de compétences transversales RECTEC+ (Identifier les compétences transversales pour l'employabilité et les certifications). Ce référentiel catégorise 12 compétences transversales (Ferrari, De Ketele 2021) en trois pôles : pôle réflexif, pôle organisationnel, pôle communicationnel.

Les résultats font notamment ressortir les compétences atteintes en deuxième semestre de Master et celles attendues en fin de formation. La compétence « Traiter les informations et les savoirs » est à renforcer. Par ailleurs, les résultats font ressortir que le niveau de compétences numériques atteintes en deuxième semestre de Master est inférieur à celui attendu (avant la pandémie). Ce dernier résultat est approfondi dans cette communication par une analyse de la progression des étudiants de la promotion suivante dans ce domaine au cours de leur deuxième semestre de Master (après la pandémie).

**Mots-clés :** compétences transversales ; enseignement supérieur ; compétence numérique ; enseignants de français ; contexte multilingue.

### Références

De Ferrari, M., & De Ketele, J.-M. (2021). *Compétences transversales et cadre européen des certifications. Guide conseils. Reconnaître les compétences transversales en lien avec l'employabilité et les certifications – RECTEC+*. <http://rectec.ac-versailles.fr/wp-content/uploads/sites/135/2021/09/Guide-conseils-RECTECVF-8-septembre-21.pdf>

Ministère de l'Education nationale et de la Jeunesse. (2022). Les langues à l'école luxembourgeoise. Thèmes Transversaux - Education Nationale, Enfance Et Jeunesse – Luxembourg. <https://men.public.lu/fr/themes-transversaux/langues-ecole-luxembourgeoise.html>

Perrenoud, P. (1998). *Construire des compétences dès l'école*. ESF.

Vermersch, P. (2011). *L'entretien d'explicitation*. ESF.

## **Un module *Compalanguages* en formation initiale d'enseignants du premier degré à l'INSPE Toulouse Occitanie Pyrénées : un levier pour poursuivre le changement de paradigme**

Fanny BERLOU

CNRS & Université Toulouse Jean Jaurès /SFR AEF INSPE Toulouse Occitanie Pyrénées

fanny.berlou@univ-tlse2.fr

### **Résumé**

Notre travail s'inscrit dans un contexte de défense de la diversité linguistique, enjeu central de la mondialisation. Il s'agit aujourd'hui de comprendre ce monde, dans toute l'étendue de sa complexité (Morin, 1990) culturelle et linguistique. Dans ce contexte, l'École (en France) ne peut plus faire l'économie de la prise en compte de ses pluriculturalismes et plurilinguismes (Macaire, 2020). D'un paradigme monolingue, elle est passée à un paradigme plurilingue avec des conséquences notables pour l'enseignement-apprentissage des langues et avec l'émergence de l'importance de la notion de *répertoire plurilingue* de tout individu comme un répertoire « composite auquel contribuent toutes les capacités linguistiques » et « la mise en place d'une *compétence plurilingue* » reposant sur « l'idée d'un ensemble de compétences distinctes, inachevées, en cours de constitution » (Simon, 2006, pp. 14-15). Ce changement de paradigme pose encore aujourd'hui problème aux enseignants, nécessitant de leur part « une polyvalence mais aussi des modalités de formation particulières » (Simon, 2006). Ils ont besoin d'être aidés pour pouvoir agir sur les dispositifs et situations didactiques dans ce domaine de la gestion de la pluralité et la formation initiale peut constituer un levier pour permettre l'élaboration de compétences professionnelles favorables à la gestion de cette diversité linguistique dans les classes (Macaire et Reissner, 2019). Nous avons ainsi imaginé un dispositif afin de permettre aux futurs enseignants d'élaborer des connaissances plus stables dans le domaine de la pluralité pour pouvoir ensuite les transférer en situation d'enseignement dans leurs classes. Nous postulons qu'un module en formation initiale, aura un effet positif sur la façon dont ils prendront conscience de l'importance d'une éducation au plurilinguisme. Pour chacune des trois parties du module *Compalanguages* (biographies langagières, éveil aux langues et comparaison des langues) sont mises en place deux phases distinctes. La première vise l'appropriation de connaissances sur la diversité linguistique au travers de situations vécues (plurilinguisme en action), la seconde leur permet de réfléchir, à partir des expériences éprouvées, à la transférabilité des notions appréhendées dans les classes (plurilinguisme en réflexion). Pour analyser les effets déclarés de ce module, et dans la perspective d'améliorer la formation proposée aux étudiants au sein de notre INSPE<sup>16</sup>, nous avons élaboré un questionnaire que nous avons diffusé à l'ensemble des étudiants ayant bénéficié de ces

---

<sup>16</sup> Institut national supérieur du professorat des écoles

enseignements. Seront analysés les profils (parcours initiaux des sujets en amont de leur entrée en Master MEEF<sup>17</sup>, leurs relations et leur niveau déclaré avec les langues vivantes étrangères), les connaissances qu'ils avaient préalablement sur les concepts-clés de la didactique du plurilinguisme, les liens qu'ils font entre ces concepts et les curricula en vigueur et l'intérêt développé pour le module (en interrogeant d'une part la pertinence des contenus et leur potentielle transférabilité dans les classes et, d'autre part, leur perception des modalités du dispositif articulé autour du principe action/réflexion). En d'autres termes, quels sont les impacts du module sur la perception de l'importance d'une éducation au plurilinguisme en classe ?

**Mots-clés** : mondialisation ; formation/éducation plurilingue ; démarches plurielles ; formation initiale d'enseignants ; professeurs des écoles.

### Références

- Macaire, D. (2020). La « recherche formation », une contribution aux approches collaboratives en formation initiale d'enseignants de langues. *Réflexions pour la recherche. Les cahiers de l'ACEDLE*, 17(2), 1-15.
- Macaire, D., & Reissner, C. (2019). *Langue maternelle, langue de scolarité, langues vivantes... : comment articuler les différentes langues de l'élève ?* Note d'expert dans : *De la découverte des langues à leur enseignement-apprentissage – Comment mieux accompagner les élèves ?* Conférence de consensus du CNETCO, 13-14 mars 2019.
- Morin, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe* (nouv. Éd. 2005). Paris, Seuil. (nouv. Éd. 2005)
- Simon, D.-L. (2006). Dépassées ou déplacées ? Ces zones de résistance deviennent-elles les nouveaux défis des langues à l'école ? *Recherches et pratiques innovantes. Spirale. Revue de recherches en éducation. Les langues à l'école*, 38, 11-26.  
doi : <https://doi.org/10.3406/spira.2006.1266>

---

<sup>17</sup> Master mention métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

## **Ideologias linguísticas de migrantes venezuelanas em aulas de português online**

Fernanda Deah Chichorro BALDIN  
Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
fernandabaldin@utfpr.edu.br

Eglantine Guély COSTA  
ATILF / CNRS / Université de Lorraine  
eglantine.guely@univ-lorraine.fr

### **Resumo**

No Brasil, assistimos desde o início de XXI a uma grande onda de chegada de migrantes vindos de diferentes regiões do globo, especialmente haitianos, sírios, congolese e, mais recentemente, venezuelanos. Os migrantes chegam ao país de acolhida frente a diversos desafios, perpassados pelas interações mediadas pela linguagem (Camargo, 2018). A necessidade de aprender/usar português impõe-se logo que eles se encontram no país. Em Curitiba, diversos projetos atuam em direção ao acolhimento desses migrantes e ao ensino da língua portuguesa para eles (Fonseca, 2021). Entre eles está o Programa de Extensão Universitária intitulado Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL), da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) (Cordeiro et al., 2021), que oferece cursos regulares de português e outras atividades de acolhimento cultural. As aulas costumavam ser presenciais, mas durante o período de isolamento social no Paraná - entre março de 2020 e março 2022 -, elas foram ofertadas online. Isso possibilitou que os migrantes seguissem estudando português e usando essa língua, uma vez que a imobilidade física durante a epidemia de COVID 19 apartou os alunos de interações da vida cotidiana.

Esse trabalho apresenta um recorte de uma pesquisa de doutoramento, a partir da etnografia da linguagem, sobre as diferentes visões de mundo construídas pelas participantes (6 mulheres venezuelanas e a professora brasileira) em interações em aulas online entre março de 2020 e janeiro de 2021. Essa pesquisa qualitativa e interpretativista gerou dados a partir das aulas, bem como por meio de narrativas e entrevistas individuais. A professora-pesquisadora esperava basear a aula na perspectiva do português como língua de acolhimento sob um viés crítico (Lopez & Diniz, 2018), contextualizando as atividades orais em discussões a respeito de variedades linguísticas e ideologias que constituem interações (Gomes & Catonio, 2021). Entretanto, as alunas ansiavam por estruturas gramaticais, vocabulário e correções estritas de pronúncia e escrita, de modo que falassem e escrevessem como um brasileiro. Essa ânsia por aproximar-se ao mítico falante nativo fez-se presente nas aulas, de modo que foram esparsos os momentos em que foi possível discutir usos da linguagem em diferentes

âmbitos. Assim, quando a professora-pesquisadora se direcionava para questionamentos próprios ao português como língua de acolhimento, a expectativa das alunas era participar de um curso de português como língua estrangeira.

Para entender melhor essa expectativa, foram realizadas entrevistas individuais semi-estruturadas em janeiro de 2021, ao final do curso. Essa comunicação foca na visão das línguas dessas alunas, sobre suas experiências pessoais com o português e o espanhol e suas percepções da distância ou da proximidade entre essas duas línguas. As alunas descrevem as situações de comunicação encontradas no Brasil e relacionam discursivamente as línguas com suas identidades como mulheres, mães, profissionais. Nessas relações, a identidade migrante, embora evidentemente exista, é não é enunciada. Desse modo, esses dados convidam para o questionamento sobre expectativas dos professores (e dos pesquisadores) a respeito de um público categorizado como migrante, enquanto os aprendizes podem não se identificar com esse estatuto social quando falam das suas necessidades de linguagem em interação.

**Palavras-chave:** migração; ideologias linguísticas; ensino/aprendizagem de português.

## Referências

- Camargo, H. R. E. de. (2018). Portas entreabertas do Brasil: narrativas de migrantes de crise sobre políticas públicas de acolhimento. *Revista X*, 13(1), 57–86. <https://doi.org/10.5380/rvx.v13i1.60325>
- Cordeiro, E. N., Baldin, F. D. C., & Albuquerque, J. I. A. de. (2021). A internacionalização a partir de ações de um Programa de Extensão Universitária do Sul do Brasil. *Fórum Linguístico*, 18(1), 5642–5652.
- Fonseca, E. M. (2021). *Extensão universitária e migrações: Uma análise dos projetos extensionistas para apoio aos imigrantes no Paraná*. [Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Ponta Grossa]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Estadual de Ponta Grossa. <http://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/3485>
- Gomes, C. O. F., & Catonio, A. C. D. do R. (2021). Acolhimento, integração e empoderamento a migrantes por meio do ensino da Língua Portuguesa / Welcoming, integrating and empowering migrants through Portuguese Language education. *Brazilian Journal of Development*, 7(4), 40584–40594. <https://doi.org/10.34117/bjdv7n4-492>
- Lopez, A. P., & Diniz, L. (2018). Iniciativas jurídicas e acadêmicas para o acolhimento no Brasil de deslocados forçados. *Revista da Sociedade Internacional Português Língua Estrangeira*, 28.

## **Formação de professores para a sustentabilidade – reptos da educação para a diversidade linguística e biocultural no âmbito do projeto TEDS**

Filomena MARTINS  
Universidade de Aveiro  
fmartins@ua.pt

Bruna BATISTA  
Universidade de Aveiro  
brunabatista@ua.pt

### **Resumo**

A formação de professores tem vindo a prestar especial atenção à educação para a diversidade e inclusão, nomeadamente no âmbito de políticas educativas relacionadas com a educação para a cidadania (global) e com a educação para sustentabilidade (EpS).

Com efeito, requer-se hoje que os profissionais de educação sejam agentes educativos comprometidos com o desenvolvimento de diferentes competências curriculares e transversais, e implicados na construção de sociedades mais justas e sustentáveis para todos, com papel interventivo na resposta aos reptos das mundializações.

A pluralidade das sociedades atuais que se reflete nas nossas escolas desafia os profissionais de educação a desenvolverem, colaborativamente, práticas de promoção da diversidade e do diálogo intercultural para que sejam capazes de uma maior intervenção, educando para a construção de sociedades mais justas e coesas (Andrade, Martins, & Pinho, 2014).

A formação de professores para a justiça social fundamenta-se em pedagogias de resistência, de caráter social e transformativo, exigindo dos professores sentido crítico e implicando uma reflexão sobre a diversidade em diferentes níveis (Fernandes & Andrade, 2020).

Nas ciências sociais, o campo da diversidade biocultural parte de perceções antropológicas, etnobiológicas e etnoecológicas sobre as relações da linguagem humana com o meio ambiente, na medida em que existe um “vínculo inextricável” entre a diversidade biológica e a diversidade linguística e cultural (Loh & Harmon, 2014; Merçon et al., 2019).

Neste enquadramento, este estudo visa compreender como é que o trabalho desenvolvido numa oficina de formação em torno da educação em torno da EpS, no âmbito do projeto TEDS - Teacher education for sustainability Schools educating for

sustainability (<http://teds.web.ua.pt/>) permite educar para a diversidade linguística e biocultural e desenvolver dimensões do conhecimento profissional. Para tal, parte-se da apresentação global da oficina de formação (objetivos, sessões de formação síncronas, projetos desenvolvidos e avaliação), com incidência na sessão 4, Diversidade linguístico-cultural e biocultural, e no processo de formação assíncrono, visando a conceção, implementação e avaliação de projetos de investigação-ação. Seguidamente, analisa-se o projeto de investigação-ação de duas formandas sobre a temática da diversidade linguística e cultural e dos direitos humanos, os relatórios individuais e as reflexões finais destas formandas sobre o percurso de formação, nomeadamente sobre as competências de educação para a sustentabilidade manifestadas pelos alunos e as dimensões de desenvolvimento profissional evidenciadas nos discursos das formandas quando refletem sobre o processo de formação.

Os resultados alcançados permitem concluir que as formandas construíram conhecimento profissional, tendo aproveitado o tratamento didático da diversidade linguística e cultural para aprofundarem o seu conhecimento sobre o currículo e para desenvolverem nos alunos as competências antecipatória, normativa e interpessoal, relacionadas com a EpS (Juuti et al., 2021). Os alunos ficaram mais sensibilizados para os direitos humanos, tendo revelado desenvolvimento do espírito crítico e pró-ativo e demonstrado uma maior consciência das suas atitudes diárias. As formandas desenvolveram conhecimentos quer no campo dos conteúdos relacionados com as dimensões da EpS (ambiente, cultura, sociedade, economia), quer no campo do conhecimento pedagógico-didático, compreendendo o papel da comunicação e da colaboração entre indivíduos e grupos na resolução de problemas comuns que nos interpelam a todos.

**Palavras-chave:** diversidade linguístico-cultural; diversidade biocultural; educação para a sustentabilidade; formação contínua de professores; desenvolvimento profissional.

## Referências

- Fernandes, H. de F. G., & Andrade, A. I. (2020). Formação de professores para a justiça social: uma revisão de estudos empíricos. *Educação Em Revista*, 36, (e223663), 1–27. <https://doi.org/10.1590/0102-4698223663>
- Juuti, K., Lavonen, J., Hakkinen, M., Loukomies, A., Sá, P., Andrade, A. I., Machado, J., Sá, C., Moreira, A., Mendes, A., Lopes, B., Batista, B., Silva, F., Martins, F., Portugal, G., Sá, H., Gonçalves, M., Lourenço, M., Costa, N., ... Mifsud, M. (2021). *Framework for Education for sustainability: Enhancing competences in Education*. UA Editora.
- Loh, J., & Harmon, D. (2014). *Biocultural Diversity: Threatened species, endangered languages*. WWF Netherlands. [http://wwf.panda.org/wwf\\_news/press\\_releases/?222890/Biocultural-Diversity-Threatened-Species-Endangered-Languages](http://wwf.panda.org/wwf_news/press_releases/?222890/Biocultural-Diversity-Threatened-Species-Endangered-Languages)
- Merçon, J., Vetter, S., Tengö, M., Cocks, M., Balvanera, P., Rosell, J. A., & Ayala-Orozco, B. (2019). From local landscapes to international policy: contributions of the biocultural paradigm to global sustainability. *Global Sustainability*, 2(May), e7. <https://doi.org/10.1017/sus.2019.4>

## Littératures et conscientisation altéritaire et diversitaire en FLE

Francelino SUMBURANE

Université de Rouen Normandie / Universidade Save

francelino.sumburane@univ-rouen.fr / fsumburane@gmail.com

### Résumé

L'introduction du FLE dans les différents systèmes éducatifs, l'une des actions visant la diffusion du français dans le monde, s'est d'abord appuyée sur une didactique du FLE en France. C'est-à-dire, à partir d'une didactique du français enseigné aux étrangers voulant s'intégrer dans la société d'accueil, ou s'informer davantage sur celle-ci, à tel point que des savoirs sociétaux et culturels pourraient s'avérer indispensables. Il en découle aussi que, au départ et du moins sur certains aspects (les contenus et les savoirs transmis, par exemple), cette didactique n'a pas échappé à l'influence de celle du FLM.

Ainsi, en contextes hétéroglottes, comme le Mozambique, la didactique du FLE ne s'est presque pas réinventée. Malgré quelques efforts de contextualisation (manuels locaux, par exemple), dans l'ensemble, le substrat reste le même. Prenant l'exemple des enseignements littéraires, tels qu'ils s'organisent et s'articulent en contexte universitaire, nous nous interrogeons sur la façon dont ceux-ci pourraient participer à la conscientisation diversitaire et altéritaire (Castellotti, 2015, 2017 ; Beacco, 2018) des étudiants, sujets-lecteurs et futurs enseignants de FLE. Souvent présentés selon une démarche classique, qui consiste, d'un côté, à associer un texte ou son auteur à un contexte socioculturel ou politique particulier ou, de l'autre, à extraire des informations factuelles et/ou stéréotypées, des données culturelles ou linguistiques, les textes littéraires ont, semble-t-il, du mal à impliquer subjectivement les étudiants/lecteurs. Les compétences développées lors de ces études littéraires n'ont donc pas d'écho dans la vie professionnelle des enseignants, une fois leur formation terminée.

Nous situons notre réflexion dans l'axe « formation des acteurs éducatifs » de ce colloque afin de montrer comment, en ces temps particuliers de la mondialisation et des reconfigurations idéologiques et identitaires, et du point de vue de leur réception, des œuvres littéraires pourraient révéler des formes subjectives d'engagement, de prise de conscience sur la diversité et l'altérité inscrites dans l'apprentissage des langues étrangères en général, et du FLE en particulier. Cette réflexion en cours suggère non seulement un élargissement et une diversification de corpus des textes littéraires présentés aux étudiants de FLE et futurs enseignants, comme le fait Godard (2015), mais également des démarches de classe prenant en compte des notions comme celles de lecture littéraire et de sujet-lecteur (Rouxel *et al.*, 2004 ; Dufays *et al.*, 2005). Elle s'appuie sur des entretiens semi-directifs avec des enseignants en poste et des futurs enseignants de FLE au Mozambique, ainsi que sur l'étude des programmes de formation en cours d'utilisation dans les deux principales et plus anciennes universités du pays.

**Mots-clés :** FLE ; lecture littéraire ; sujet-lecteur ; conscience altéritaire et diversitaire.

### **Références**

Beacco, J.-C. (2018). *L'altérité en classe de langue: Pour une méthodologie éducative*. Didier.

Castellotti, V. (2017). *Pour une didactique de l'appropriation. Diversité, compréhension, relation*. Didier.

Dufays, J.-L., Gemenne, L., & Ledur, D. (2005). *Pour une lecture littéraire: Histoire, théories, pistes pour la classe* (2. Éd). De Boeck.

Godard, A. (2015). *La littérature dans l'enseignement du FLE*. Didier.

Rouxel, A., & Langlade, G. (2004). *Le sujet lecteur: Lecture subjective et enseignement de la littérature*. PUR.

## **L'intercompréhension en langues romanes comme outil pour la coopération transfrontalière : l'expérience didactique d'un diplôme inter-universitaire entre l'Université Savoie Mont Blanc et l'Università degli studi di Torino**

Francisco CALVO DEL OLMO  
Universität Ludwig-Maximilians  
f.olmo@lmu.de

### **Résumé**

L'année 2020 a vu naître *Unita – Universitas Montium*, une alliance regroupant six universités européennes qui se sont engagées pour le développement de leurs territoires dans la logique d'une construction transfrontalière respectueuse de la démocratie et de la diversité. Pour ce faire, ces six établissements, situés dans cinq pays de langues romanes, ont décidé de s'appuyer sur l'intercompréhension entre langues apparentées.

Dans ce contexte, les équipes de l'Université Savoie Mont-Blanc (USMB) et de l'Università degli studi di Torino (UniTo) ont créé un Diplôme Inter-Universitaire (DIU) d'« Intercompréhension en langues romanes pour la coopération transfrontalière ». Ce dispositif fait partie de l'offre de formation continue et s'adresse à un public professionnel ayant besoin de communiquer avec leurs homologues et collaborateurs de l'autre côté de la frontière. Au-delà de la problématique de la langue et des méthodes opérationnelles, la culture des populations transfrontalières et leur patrimoine ont été intégrés dans la conception du dispositif pédagogique ; d'autant plus que les territoires cisalpins et transalpins – les anciens États de la Savoie – connaissent une histoire commune et des mouvements de population réguliers de part et d'autre des frontières politiques. Ainsi, le DIU en intercompréhension présentait des atouts pour les étudiants participant à la formation et pour les établissements la proposant (UniTo et USMB). Pour les premiers, cela les dotait d'une expertise valorisée tout en leur proposant l'apprentissage de l'intercompréhension comme outil pour la communication interculturelle et l'acquisition du vocabulaire technique bilingue (français-italien) ; quant aux établissements, c'était l'occasion de mettre en place des équipes de travail internationales et interuniversitaires tout en profitant des synergies et des savoirs complémentaires.

Une fois présentés tous ces éléments, notre communication aborde dans le détail l'expérience de la première édition du DIU qui s'est déroulée entre les mois de mai et novembre de 2021. On montre, de manière schématique, l'articulation de la formation dans une structure modulaire et on présente le profil des étudiants. On examine également les matériels pédagogiques, les stratégies méthodologiques mises en place pour développer l'intercompréhension entre les francophones et les italophones,

l'adoption de démarches et ressources créées dans les projets en intercompréhension qui se sont développés dans les dernières années (comme les référentiels REFIC et Eval-IC) ainsi que les difficultés et les contraintes (dues aux blocages et aux représentations sur le rôle des langues) que l'on a repérées lors de cette première édition. Pour ce faire, nous nous appuyons sur les bases théorico-méthodologiques de l'intercompréhension en langues romanes (Escudé et Calvo del Olmo, 2019) que, de cette façon, devient l'instrument principal pour faire progresser les étudiants et l'objectif de la formation en elle-même.

Finalement, on propose un examen schématique des forces et des faiblesses de cette formation dans le but d'améliorer l'éducation linguistique (Tullio De Mauro, 2018) du public concerné. Afin d'illustrer dans le détail les démarches accomplies, nous présentons une série d'activités réalisées tout au long du DIU. Dans cette analyse, nous incluons les opportunités que l'alliance Unita offre pour avancer dans l'intégration et les échanges des populations romanophones mais aussi les menaces et les obstacles que cela doit encore surmonter. Ainsi le résultat de cette étude doit servir comme base pour que ce type d'expériences académiques soit repris et adapté par d'autres établissements transfrontaliers faisant partie ou non de l'alliance Unita.

**Mots-clés:** intercompréhension ; didactique du plurilinguisme ; aire transfrontalière alpine ; coopération franco-italienne.

## Références

- Araújo e Sá, M. H., & Calvo del Olmo, F. (2021). « Éléments pour le recensement de la curricularisation de l'intercompréhension en langues romanes à partir des expériences d'un groupe d'universités européennes et latino-américaines », *Recherches en didactique des langues et des cultures – Les Cahiers de l'Acedle, Didactique des langues & plurilinguisme(s) : 30 ans de recherches*, 1(18-2)1-17. <https://doi.org/10.4000/rdlc.9620>
- Caddéo, S., & Jamet, M-C. (2013). *L'intercompréhension : une autre approche pour l'enseignement des langues*. Hachette.
- Candelier, M. (coord.) (2013). *CARAP : un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures : compétences et ressources*. Conseil de l'Europe. <https://carap.ecml.at/>
- De Mauro, T. (2018). *L'educazione linguistica democratica*. Laterza.
- Escudé, P., & Calvo del Olmo, F. (2019). *Intercompreensão: a chave para as línguas*. Parábola Editorial.

## **L'Intercompréhension (IC) : quels apports pour les élèves nouvellement arrivés en France (EANA) ?**

Françoise HAPEL

Université de Pau et des Pays de l'Adour

f.hapel@unv-pau.fr

Nathalie TUCOU-BLANQUET

Université de Pau et des Pays de l'Adour

ntucoubl@univ.pau.fr

### **Résumé**

Cette communication vise à présenter les avancées d'une recherche-action sur l'utilisation de l'IC dans l'apprentissage du français par des EANA.

L'intégration scolaire et sociale des élèves allophones nouvellement arrivés en France (EANA), passe par un apprentissage guidé de la langue française. Grâce aux dispositifs que sont les Unités pédagogiques pour élèves allophones arrivant (UPE2A), l'EANA dispose d'un an pour acquérir les bases d'une nouvelle langue qui lui permettra de communiquer, mais également d'entrer dans les apprentissages scolaires et de commencer à se forger une nouvelle identité d'élève et de citoyen. Mais les délais impartis ne sont pas toujours suffisants.

Par ailleurs, la France, et plus largement l'Europe, est un territoire où le multilinguisme est la norme, raison pour laquelle le Conseil de l'Europe préconise la formation plurilingue de tous les élèves afin de faciliter la communication au sein de la communauté européenne.

Or, cet objectif de communication facilitée est également celui de l'Intercompréhension (IC). Depuis la fin du XXe siècle, l'IC a montré son efficacité pour une entrée rapide dans la langue, et même dans plusieurs langues romanes, de manière concomitante, permettant d'acquérir des compétences de compréhension équivalentes dans toutes ces langues, en un laps de temps sans commune mesure avec les temps d'acquisition des autres méthodes d'apprentissages.

Comme le souligne Garbarino (2015), les stratégies sécurisantes de l'IC reposent sur la valorisation de la langue et de la culture maternelles mais également sur celle des acquis antérieurs de l'apprenant.

Certes, l'IC concerne avant tout les compétences de compréhension orale et écrite, et s'adresse à des locuteurs ayant des langues maternelles proches. Cependant, de

nouvelles études ont montré la possibilité d'une communication facilitée par les stratégies de l'IC entre locuteurs ayant des langues maternelles non apparentées.

Ces dernières avancées nous conduisent à émettre l'hypothèse selon laquelle les stratégies de l'IC pourraient permettre à tous les EANA, quelle que soit leur langue maternelle, d'entrer plus rapidement dans la langue et la culture cibles mais aussi dans les apprentissages des disciplines scolaires linguistiques et non linguistiques. C'est ce que nous tentons d'étudier par le biais d'une recherche-action menée auprès de six à douze collégiens EANA, scolarisés antérieurement en alphabet latin et bénéficiant du dispositif UPE2A.

Le protocole envisagé prévoit une observation préalable de l'attitude des élèves face aux textes en cours de disciplines non linguistiques (Histoire et SVT), avec grille d'analyse conçue pour ces travaux de recherche. Puis, les élèves, par groupes de trois, seront mis en présence de textes de thématiques généralistes (non disciplinaires) de niveau B1. Les séances seront filmées et les données recueillies seront analysées qualitativement afin d'identifier les stratégies intercompréhensives utilisées intuitivement.

Les apprenants seront ensuite invités à regarder les séances filmées afin que soient conscientisées ces stratégies et dédramatisée l'entrée dans l'écrit par la valorisation des stratégies mise en œuvre. Après plusieurs séances (sur 6 semaines), le transfert de ces stratégies sur des textes disciplinaires, narratifs et explicatifs, sera encouragé et guidé (4 semaines). La dernière étape consistera en une nouvelle observation de ces élèves, dans les mêmes cours, pour observer, avec la même grille, l'évolution de leur posture face aux textes disciplinaires.

**Mots-clés :** intercompréhension ; migrants ; élèves allophones ; scolarisation ; enseignement.

## Références

- Caddeo, S., & Jammet, M. C. (2013). *L'intercompréhension : une autre approche pour l'enseignement des langues* (pp.52). Hachette FLE.
- Escude, P., & Janin, P. (2010). *Le point sur L'intercompréhension, clé du plurilinguisme* (pp.51). CLE INTERNATIONAL.
- Garbarino, S. (2015). Les avantages de l'entrée en langue étrangère via l'intercompréhension : « J'ai l'impression de lire du français mais écrit différemment donc je me sens puissante ! ». *Éla. Études de linguistique appliquée*, 179, 289-313. <https://www.cairn.info/revue-ela-2015-3-page-289.htm>

## **Mondialisation des engagements d'Équité, Diversité et Inclusion à l'université et intégration d'une posture décoloniale dans un cursus de français L2**

Gaëlle PLANCHENault  
Simon Fraser University  
gaelle\_planchenault@sfu.ca

### **Résumé**

Depuis une dizaine d'années, les universités connaissent des appels renouvelés à revisiter leurs pratiques à la lumière d'une mission connue désormais sous les termes d'Équité, Diversité, Inclusion. Ces appels ont trouvé une résonance variable selon les disciplines ou facultés à travers le monde, suscitant des applications locales diverses. Au Canada, se sont ainsi développées des initiatives pour *autochtoniser* (en particulier à la suite du rapport de la Commission Vérité et Réconciliation de 2015), puis pour décoloniser les parcours universitaires des étudiant.e.s. Nombre d'enseignant.e.s se sont alors demandé comment produire des applications pédagogiques adaptées à leurs enseignements. Nous nous interrogerons ainsi sur la pertinence de telles adaptations en sciences sociales et dans un cursus de français L2, langue dont la présence autour de la planète trouve ses racines dans une histoire coloniale et dans la discrimination des langues régionales, autochtones, créoles et vernaculaires.

Cette communication s'intéresse en particulier au contexte d'enseignement dans un programme universitaire de français L2 en s'appuyant sur le développement d'un cours sur la médiatisation des revendications de femmes noires en France. Nous montrons tout d'abord comment ce cours s'est nourri des contestations qui se sont développées à la croisée de mouvements #metoo et #blacklivesmatter en Amérique du Nord et en France et plus particulièrement des discours de revendications féministes et intersectionnelles (telles que les prises de paroles des femmes de minorité visible contre le racisme institutionnel), mais aussi qu'un tel cours, en pratiquant une analyse raciolinguistique (Rosa et Flores 2017) des discours médiatiques, s'inscrit dans des mesures curriculaires plus anciennes, en particulier celles d'acquisition des compétences de la pensée critique, indispensables pour que les étudiant.e.s articulent des engagements anti-racistes et anti-sexistes. De plus, nous argumentons que la lecture auto-critique d'un cours est cruciale à la réflexion décoloniale (dans laquelle les points de vue épistémologiques sont nécessairement mis au jour et relativisés) et s'inscrit à son tour dans une tradition de pédagogie critique (Freire 1977, Carlson 2018).

Ajoutant une dernière étape à ce trajet critique, nous proposons une réflexion supplémentaire sur le développement en cours d'un programme de maîtrise interdisciplinaire en études décoloniale et autochtone.

**Mots-clés :** équité, diversité, inclusion et justice sociale; français L2; décolonisation des programmes.

### **Références**

- Carlson, D. (2018). *Power/knowledge/pedagogy: The Meaning Of Democratic Education In Unsettling Times*. Taylor and Francis. <https://doi.org/10.4324/9780429498060>
- Freire, P. (1977). *Pédagogie des opprimés : suivi de conscientisation et révolution* (Ser. Petite collection maspero, 130). F. Maspero.
- Rosa, J., & Flores, N. (2017). Unsettling race and language: Toward a raciolinguistic perspective. *Language in Society*, 46(5), 621-647. <https://doi.org/10.1017/S0047404517000562>

## **“É teu trabalho porque tu sabes falar inglês”: um estudo autoetnográfico de três ex-funcionárias que trabalharam com estudantes internacionais em universidades na Coreia do Sul e no Brasil**

Gahyun SON  
Simon Fraser University  
gahyuns@sfu.ca

Juliana FERREIRA  
Simon Fraser University  
juliana\_ferreira@sfu.ca

Eun Jung PAIK  
Pennsylvania State University  
juliana\_ferreira@sfu.ca

### **Resumo**

Este estudo investiga como funcionárias de universidades que falam inglês são posicionadas e afetadas por relações de poder e ideologias relacionadas à internacionalização dentro da instituição. Com uma abordagem autoetnográfica, as três autoras exploram histórias co-construídas de si mesmas sobre seu trabalho com estudantes internacionais em duas universidades diferentes, uma na Coreia do Sul e outra no Brasil.

Existe uma rica literatura sobre globalização e internacionalização no ensino superior sob diversas perspectivas, incluindo de estudantes nacionais (Chun et al., 2017); estudantes internacionais (Urban & Palmer, 2014); e corpo docente (Lo, 2014). No entanto, há uma escassez de pesquisas que abordam principalmente as experiências vividas pelos funcionários das universidades. Eles são os trabalhadores da linha de frente que operam diariamente a internacionalização das universidades como primeiro ponto de contato dos estudantes internacionais. Além disso, desempenham um papel fundamental no cumprimento de missões e estratégias de globalização na universidade e na prestação de serviços tanto para os alunos quanto para os docentes por meio de trabalhos administrativos. Este estudo pretende preencher esta lacuna, destacando as vozes não ouvidas de um determinado grupo de actores sociais/ stakeholders da universidade internacionalizada.

Para este estudo, as autoras veem a globalização e a internacionalização no ensino superior sob o seguinte ângulo: “no nível universitário, a globalização se manifesta pelo que é denominado por insiders como ‘internacionalização’” (Stromquist, 2007, p. 81). Consequentemente, a execução e operação da internacionalização estão em processos desiguais e complexos, acarretando tensões e dinâmicas entre os diferentes actores envolvidos nos múltiplos níveis da organização.

As autoras adotam uma abordagem autoetnográfica, que “procura descrever e analisar sistematicamente a experiência pessoal para compreender a experiência cultural” (Ellis et al., 2011). A abordagem metodológica permitiu às autoras co-construir “nossa história” por meio do “diálogo em grupo” (Drechsler Sharp et al., 2012).

Os dados incluem escritos autobiográficos, e-mails entre as autoras, notas e transcrição dos “diálogos em grupo” das três autoras que trabalharam anteriormente como oficiais de admissão internacional e consultora de estudantes internacionais (international student advisor). As autoras tiveram sete encontros online em 2021-2022, que foram gravados e transcritos para acompanhamento e análise. O conjunto de dados coletado foi analisado com base na análise temática para encontrar temas e agrupar as histórias.

Os três autores refletiram juntos sobre os relatos do trabalho diário com estudantes internacionais em suas universidades, localizadas em países cuja língua oficial não é o inglês. As conclusões preliminares estavam intimamente relacionadas às relações de poder e hierarquia na instituição: como funcionários de baixo escalão, marginalizados na instituição em termos de gênero e segurança no trabalho, os autores não conseguiram resistir ou se posicionar contra práticas trabalhistas injustas. Os autores se sentiram forçados a lidar com uma gama completa de serviços e trabalho administrativo para estudantes internacionais pela administração, especialmente porque falavam inglês. Embora os funcionários fossem atores educacionais fundamentais para a internacionalização, eles não foram considerados no desenvolvimento de programas para estudantes internacionais. Isso implica que as vozes desses funcionários devem ser mais respeitadas para uma forma de internacionalização mais inclusiva e sustentável.

**Palavras-chave:** internacionalização; estudantes internacionais; funcionárias de universidades; poder; sexismo.

## Referências

- Drechsler Sharp, M., Riera, J. L., & Jones, S. R. (2012). Telling our stories: Using autoethnography to construct identities at the intersections. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 49(3), 315-332.
- Ellis, C., Adams, T. E., & Bochner, A. P. (2011). Autoethnography: An overview. *Forum Qualitative Social Research*, 12(1), article 10. [www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1589/3096](http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1589/3096)
- Stromquist, N. P. (2007). Internationalization as a response to globalization: Radical shifts in university environments. *Higher Education*, 53(1), 81-105.

Urban, E. L., & Palmer, L. B. (2014). International students as a resource for internationalization of higher education. *Journal of studies in international education*, 18(4), 305-324.

## **Valoriser le créole dans un contexte de mondialisation : analyse de portraits de langues d'élèves plurilingues guadeloupéens**

Ingrid JASOR

Université du Québec à Montréal/ Université des Antilles

jasor.ingrid@courrier.uqam.ca

Béatrice JEANNOT-FOURCAUD

Université des Antilles

beatrice.fourcaud@univ-antilles.fr

Caroline PAYANT

Université du Québec à Montréal

payant.caroline@uqam.ca

Evelyne POTVIN-CLOUTIER

Université du Québec à Montréal

potvin-cloutier.evelyne@courrier.uqam.ca

### **Résumé**

Dans le contexte mondial de reprise post-pandémique dans lequel nous vivons, les effets de la mondialisation demeurent au cœur des débats actuels dans divers domaines. Aujourd'hui plus que jamais, la découverte de l'autre par le biais de sa culture et plus particulièrement de sa langue, fait grand sens. Et cet état de fait a un impact direct sur l'enseignement et l'apprentissage des langues dans la mesure où il est nécessaire pour les enseignants et les apprenants de garantir un enseignement-apprentissage adapté aux diverses situations de mondialisation actuelles. En effet, la prise en compte de la diversité linguistique demeure un enjeu majeur de la mondialisation et passe par une véritable reconnaissance et valorisation de l'ensemble du répertoire langagier des apprenants. Ceci est d'autant plus vrai lorsqu'il existe des tensions linguistiques sur un territoire donné.

La Guadeloupe est un exemple particulièrement probant. Île et département français d'outre-mer où français, langue nationale et créole, langue régionale, évoluent dans un rapport hiérarchique et complémentaire de diglossie (Anciaux et Prudent, 2021), la Guadeloupe baigne dans un univers caribéen plurilingue tout en étant empreinte de mondialisation. Ancré dans le système scolaire français, l'enseignement des langues, et plus particulièrement des langues étrangères, sur le territoire guadeloupéen découle fortement de la perspective plurilingue du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) qui promeut l'acquisition d'une compétence plurilingue et pluriculturelle et l'intégration de diverses langues (Conseil de l'Europe, 2001).

Mais qu'en est-il des langues régionales telles que le créole guadeloupéen qui n'ont pas forcément la grande visibilité d'enseignement et d'apprentissage d'autres langues plus globales ? Même s'il fait maintenant partie intégrante de l'enseignement, le parcours d'insertion du créole dans le système scolaire en Guadeloupe a été une tâche historiquement ardue (Durizot Jno-Baptiste, 2015). Il s'agit dès lors de rendre compte du rapport qu'entretiennent les apprenants locuteurs guadeloupéens avec la langue créole dans le contexte de primauté de la langue française, langue majeure de scolarisation et des autres langues étrangères, à la lumière de ce contexte de mondialisation.

Notre étude porte sur des portraits de langues (Krumm, 2008) accompagnés de textes explicatifs réalisés par 83 élèves de 11 à 12 ans dans un établissement secondaire guadeloupéen. À travers ces dessins réflexifs, les élèves ont été invités à représenter, à partir de silhouettes, et à contextualiser les langues qui font partie de leur vie ainsi que leur rapport à ces dernières. Force est de constater que les productions des élèves vont dans le sens d'un manque de visibilité de la langue créole au bénéfice de la langue française et d'autres langues étrangères telles que le japonais par exemple. En outre, les effets de la mondialisation se font particulièrement ressentir dans leurs productions à travers la reproduction multimodale (Busch, 2012) d'éléments significatifs comme ceux de la culture manga. Ces portraits de langues viennent ainsi visiblement interroger la place à donner à la valorisation linguistique locale dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères dans l'ère actuelle d'une mondialisation accrue.

**Mots-clés:** portraits de langues ; répertoire langagier ; créole guadeloupéen ; mondialisation ; langues et cultures régionales/étrangères.

## Références

- Anciaux, F., & Prudent, L. F. (2021). Cohabitation du créole et du français dans le paysage visuel guadeloupéen: entre complémentarité, contiguïté et interlecte. *Contextes et didactiques. Revue semestrielle en sciences de l'éducation*, 17.
- Busch, B. (2012). The linguistic repertoire revisited. *Applied linguistics*, 33(5), 503-523.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer*. Didier.
- Durizot Jno-Baptiste, P. (2015). *Bilinguisme créole-français en milieu scolaire guadeloupéen: récit d'une expérience*. Éditions l'Harmattan.
- Krumm, H. J. (2008). Plurilinguisme et subjectivité: «Portraits de langues» par les enfants plurilingues». In G. Zarate, D. Lévy & C. Kramersch (éds.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme* (pp. 109-112). Éditions des archives contemporaines.

## **Politique linguistique et pratiques bi-/plurilingues à l'Université de Genève**

Ivana VUKSANOVIĆ

Université de Genève

ivana.vuksanovic@unige.ch

Patchareerat YANAPRASART

Université de Genève

patchareerat.yanaprasart@unige.ch

Roberto PATERNOSTRO

Université de Genève

roberto.paternostro@unige.ch

Laurent GAJO

Université de Genève

laurent.gajo@unige.ch

### **Résumé**

L'on constate depuis quelques années une tendance globale des universités à travers le monde à expliciter leurs politiques linguistiques, afin de donner un cadre à leurs pratiques d'enseignement et de recherche. L'internationalisation massive de l'enseignement supérieur ces dernières années (Cosnefroy et al. 2020) a amené des universités à réfléchir sur les enjeux et les avantages d'une politique linguistique explicite (Gazzola 2010), notamment dans la formation et la recherche (Forster Vosicki; Grin 2018; Gajo, Steffen & Yanaprasart 2021). L'explicitation de ces politiques devient particulièrement importante dans le contexte actuel de l'internationalisation, qui change la donne quant au public visé, au recrutement des collaborateurs et collaboratrices ainsi qu'aux curricula proposés (Liddicoat 2016: 231). Dans la plupart des cas, c'est l'anglais qui devient le levier de cette internationalisation, non seulement en tant que langue d'enseignement et de recherche «unique» (Hamel 2013), mais aussi langue de communication et d'échange entre les étudiant-es, les collaborateurs/collaboratrices académiques et administratives, etc.

La réponse des universités suisses à ce processus d'internationalisation a été pragmatique, leurs stratégies consistant à élargir l'offre des formations où l'anglais coexisterait avec les langues locales (Studer & Siddiqa 2021). Tel est le cas de l'Université de Genève, qui se positionne comme une «université de langue française» - dont la maîtrise est exigée de la part des étudiant-es et des enseignant-es – ouverte au

plurilinguisme (UNIGE 2012). En effet, parallèlement à l'insistance sur le français, surtout au niveau du bachelor, l'Université de Genève se dit «consciente de la richesse du plurilinguisme pour le développement de son excellence», en encourageant ainsi l'usage d'autres langues dans la communauté académique et scientifique, et en soutenant le développement de masters dans d'autres langues que le français.

Il faudrait cependant se demander ce qui est sous-entendu par ce plurilinguisme: s'agit-il d'un plurilinguisme où les différentes langues d'enseignement, en l'occurrence le français et l'anglais, coexistent réellement ou plutôt d'un plurilinguisme qui se résume à un bilinguisme «langue locale + anglais» (Gajo 2013: 108), ce dernier n'étant qu'une étape intermédiaire vers un monolingue en anglais? Afin de répondre à cette question, cette communication propose un examen comparatif des attentes/normes institutionnelles au sein de l'UNIGE telles qu'elles figurent dans les documents officiels (programmes, plans et règlements d'études, sites officiels, etc.) et des pratiques décrites/déclarées dans les entretiens semi-directifs et les questionnaires recueillis au sein de la communauté universitaire (conseillers et conseillères académiques, chercheurs et chercheuses, enseignant-es, et étudiant-es). Notre analyse fait ressortir deux tendances majeures: d'un côté, l'existence de pratiques non officielles qui favorisent la dominance de l'anglais et, de l'autre, la volonté de certain-es responsables de promouvoir leurs formations en tant que bilingues pour les rendre éventuellement plus attractives. Cet examen met ainsi en évidence la nécessité d'une réflexion linguistique plus explicite, notamment en ce qui concerne la promotion du bi-/plurilinguisme.

**Mots-clés:** politique linguistique; pratiques bi-/plurilingues; internationalisation; langues d'enseignement; enseignement supérieur.

## Références

- Cosnefroy, L., De Ketele, J.-M., Hugonnier, B., Parmentier, P., Palomba, D., & Uvalić-Trumbić, S. (Eds.) (2020). *L'internationalisation de l'enseignement supérieur: le meilleur des mondes*. De Boeck Supérieur.
- Gajo, L. (2013). Le plurilinguisme dans et pour la science: enjeux d'une politique linguistique à l'université. *Synergies Europe*, 8, 97-109.
- Grin, F. (Ed.) (2018). *The MIME vademecum: mobility and inclusion in multilingual Europe*. Artgraphic Cavin SA.
- Liddicoat, J. A. (2016). Introduction. In A. J. Liddicoat (Ed.), *Language Planning in Universities: Teaching, Research and Administration. Current Issues in Language Planning* (pp. 231-241). Routledge, Taylor & Francis Group.
- Studer, P., & Siddiq, A. (2021). English in Swiss higher education. The pragmatic way. In R. Wilkinson & R. Gabriëls (Eds.), *The Englishization of Higher Education in Europe* (pp. 121-142). Amsterdam University Press.

## **Accéder au sens des noms déverbaux en portugais L3 : Effets de la transparence interlingue et implications didactiques**

Jasmin Abularach MENDOZA

Université Jean Jaurès Toulouse II

jasmin.abularach-mendoza@univ-tlse.fr

### **Résumé**

L'enseignement plurilingue devrait refléter une époque où les locuteurs multilingues sont plus nombreux que les monolingues. Ainsi, les applications didactiques devraient être ancrées à une réalité psycholinguistique pour respecter les principes d'acquisition d'une ou plusieurs langues. Notre étude vise à rendre compte de la réalité plurilingue de la société actuelle, à travers d'une part une étude psycholinguistique des usages du locuteur multilingue, et d'autre part sur les implications didactiques. Nous nous intéressons à la reconnaissance et à l'apprenabilité des noms déverbaux dans l'acquisition d'une langue seconde supplémentaire (L3) par le prisme de la transparence des mots complexes. Comment se construit l'accès au sens de noms dérivés dans le lexique multilingue ? Comment les locuteurs multilingues accèdent au sens des noms dérivés du portugais L3 ? Quel type de dispositif didactique peut être envisagé afin de rendre un nom dérivé progressivement transparent ? Nos questionnements s'appuient sur les résultats des recherches concernant l'organisation des noms dérivés dans le lexique mental, la transparence dans l'acquisition de noms dérivés et les influences interlinguistiques dans l'enseignement de langues étrangères.

Nous présenterons une étude qui interroge l'accès au sens dans le lexique multilingue en partant de l'idée d'une construction progressive d'associations formelles et sémantiques entre bases et suffixes de différentes langues. Pour rendre compte de ce processus, nous étudions l'acquisition du sens de noms déverbaux du portugais L3 par des locuteurs du français L1 et de L2 anglais et espagnol (niveaux B1-B2).

Dans un premier temps, l'objectif est d'établir une échelle de transparence des noms déverbaux du portugais, basée d'une part sur la fréquence des bases et suffixes relevés dans un corpus de portugais écrit (Estivalet & Meunier 2017), et d'autre part sur la proximité formelle entre les mots du portugais et des autres langues (anglais et espagnol), au regard de la *Normalized Levenshtein Distance* (Schepens et al. 2012). Nous faisons l'hypothèse que des locuteurs non exposés au portugais accéderont uniquement au sens de mots formellement transparents, tandis que des locuteurs ayant bénéficié d'une exposition intensive accéderont également au sens des mots de bases et suffixes fréquents. Dans cette communication, nous présenterons les premiers résultats de cette analyse de la transparence interlinguistique.

Dans un deuxième temps, nous voudrions vérifier quel type d'enseignement favoriserait l'acquisition lexicale de noms déverbaux du portugais L3 : la décomposition en

morphèmes ou l'association interlinguistique du nom (et de ses composants) avec d'autres mots du lexique multilingue. Le matériel linguistique vérifié lors de la première étape, sera utilisé dans la partie didactique expérimentale. Nous nous appuyons sur l'hypothèse d'une organisation lexicale associative du lexique multilingue (Voga & Anastassiadis-Symeonidis 2018 ; DalMaso & Giraud 2014) qui rendrait possible la transférabilité morphologique des items formellement semblables entre les langues du répertoire linguistique de l'apprenant. Dans cette perspective, les familles (base) et les séries (suffixes) morphologiques se présenteraient associées de manière interlinguistique dans le lexique multilingue. Ce type d'association serait bénéfique dans un enseignement qui plaide pour une intégration d'une compétence plurilingue de caractère global, non segmenté et hétérogène (DeCarlo & al. 2015).

**Mots-clés :** didactique de langues ; influences interlinguistiques ; multilinguisme ; transparence interlinguistique ; morphologie dérivationnelle.

### Références

- Dal Maso, S., & Giraud H. (2014). Masked morphological priming in Italian L2 : Evidence from masked priming. *Linguisticae Investigationes*, 37(2), 322-337.
- De Carlo M., Andrade A.I., Anquetil M., Carasco E., Gilles F., Hidalgo R., Jament M-C., Martin E., Martins F., Pinho A., Pishva Y., & Vecchi S. (2015). *Prestation 4.2. Deux référentiels de compétences en intercompréhension*. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.1.4936.3606>
- Estivalet G., & Meunier F. (2017). Corpus psicolinguístico Léxico do Português Brasileiro. *Revista SOLETRAS*, 1(33), 212-229.
- Schepens J., Dijkstra, T., & Grootjen, F. (2012). Distributions of cognates in Europe as based on Levenshtein distance. *Bilingualism: Language and Cognition*, 15(1), 157-166. <https://doi.org/10.1017/S1366728910000623>
- Voga, M., & Anastassiadis-Symeonidis, A. (2018). Connecting lexica in bilingual cross-script morphological processing : base and serie effects in language co-activation. *Lexique*, 23, 160-184.

## **Etudier la socialisation langagière des étudiants internationaux par des ateliers cartographiques.**

Jean-François GRASSIN

Université Lumière Lyon 2

jean-francois.grassin@univ-lyon2.fr

Félix DANOS

ICAR, CNRS, ENS de Lyon

felix.danos@ens-lyon

Camille SCHEFFLER

Université Lumière Lyon 2

c.scheffler@univ-lyon2.fr

### **Résumé**

La communication se propose de rendre compte d'un projet interdisciplinaire (sciences du langage, géographie, informatique) en cours sur les apprentissages d'étudiants internationaux lors de leur séjour d'études à l'étranger. Nous cherchons à comprendre comment les pratiques spatiales participent à la socialisation langagière et ainsi à l'enrichissement des répertoires linguistiques, sociaux, culturels. Les pratiques spatiales méritent d'être mieux envisagées dans le domaine de l'apprentissage des langues (Benson, 2021). L'environnement spatial de l'interaction quotidienne doit être envisagé comme une construction sociale : les participant.e.s utilisent l'espace qu'ils ont à disposition tout en créant des espaces par leurs discours et leurs interactions (Jucker et al. 2018). Par ailleurs, les dispositifs numériques nomades ont profondément renouvelé et complexifié notre expérience de l'espace, les technologies géolocalisées s'intégrant à la vie quotidienne et modifiant la vie privée, la sociabilité et la spatialité des lieux (de Souza, 2016).

Si l'on peut parler d'un « tournant spatial », un défi consiste à concevoir des moyens de mettre en avant les rôles de l'espace dans l'apprentissage et la socialisation en langue seconde. Par exemple, les traces numériques géocodées telles que des photographies, des clips audio et vidéo peuvent être rassemblées et analysées afin d'accéder à la complexité des connaissances locales et de l'expérience urbaine (Kwan, 2002).

Dans notre projet, nous documentons les pratiques spatiales par le biais d'ateliers participatifs que nous menons avec des étudiants et qui ont pour but de (1) concevoir le prototype d'une application permettant de partager ses expériences et (2) mettre en place une activité réflexive, à partir de visualisations cartographiques, sur leurs pratiques

et sur les lieux. L'hypothèse est que les traces, réactivables, peuvent engendrer d'autres manières de faire, enrichissant les répertoires d'action de chacun.

Il s'agira de montrer comment ce dispositif, comme site de production sémiotique, nous permet d'étudier le processus de socialisation langagière et ainsi de questionner les degrés d'acculturation à des groupes sociaux situés (Duff, 2019), pour prendre en compte la diversité des expériences vécues face à certains discours hégémoniques de globalisation.

Notre recherche s'inscrit ainsi dans une culture émergente de collecte de données posant la question de l'agentivité et de la réflexivité des acteurs individuels sur leurs données du quotidien. En posant la question éthique de la participation à un projet de cartographie numérique partagée comme dispositif de recherche, notre proposition se positionne dans l'axe 4 du colloque, interrogeant les dispositifs de recherche sensibles aux contextes et aux participants.

**Mots-clés :** socialisation langagière ; étudiants internationaux ; pratiques spatiales ; atelier participatif ; cartographie.

## Références

- Benson, P. (2021). Space in narrative inquiry on second language learning. *System*, 102, 102602. <https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102602>
- de Souza e Silva, A. M. (2016). From Cyber to Hybrid: Mobile Technologies as Interfaces of Hybrid Spaces. *Space and Culture*., 9(3), 261-278. <https://doi.org/10.1177/1206331206289022>
- Duff, P. A. (2019). Social Dimensions and Processes in Second Language Acquisition: Multilingual Socialization in Transnational Contexts. *The Modern Language Journal*, 103(S1), 6-22. <https://doi.org/10.1111/modl.12534>
- Jucker, A. H., Hausendorf, H., Dürscheid, C., Frick, K., Hottiger, C., Kesselheim, W., Linke, A., Meyer, N., & Steger, A. (2018). Doing space in face-to-face interaction and on interactive multimodal platforms. *Journal of Pragmatics*, 134, 85-101. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2018.07.001>
- Kwan, M. P. (2002). Feminist visualization: re-envisioning GIS as a method in feminist geographic research. *Annals of the Association of American Geographers*, 92(4), 645-661.

## **Saisir la complexité du culturel (trans-, inter, -multi) en 2022 – Un Design Based Research (DBR) sur un dispositif international en ligne**

Julia PUTSCHE

Université de Strasbourg

putsche@unistra.fr

### **Résumé**

Notre contribution propose de réfléchir à la co-existence de facteurs multi-, inter-, et transculturels au sein d'un dispositif de FLE (B2) en ligne. Ce dispositif de cours est offert au sein de l'alliance universitaire européenne EPICUR regroupant neuf universités au sein de 7 pays. Les étudiant.e.s provenant de différents pays ont choisi de s'inscrire dans un cours de French for special purposes (B2) préparant in fine à une mobilité académique non-virtuelle en France.

La complexité de ce contexte d'enseignement-apprentissage se joue à plusieurs niveaux : La composition du groupe d'apprenant.e.s est multiculturelle, les apprenant.e.s sont plurilingues et pluriculturel.l.e.s, socialisé.e.s dans différents systèmes universitaires nationaux.

Parmi les objectifs d'apprentissage, l'équipe scientifico-pédagogique a identifié des objectifs culturels, interculturels et transculturels dans une logique de continuum culturel (Putsche, 2019). Ces apprentissages, notamment les apprentissages inter- et transculturels, ont lieu de façon formelle et informelle grâce à la composition du groupe et les objets d'apprentissage (la vie étudiante en France, les démarches administratives, etc.).

Nous avons opté pour la mise en place d'un projet de recherche design based (Mc Kenney & Reeves, 2019) afin de pouvoir saisir un maximum d'éléments constitutifs de la complexité évoquée au sein d'un projet multi-facettes de par ses objets et objectifs didactiques et pédagogiques (langagiers et culturels mais dans le cadre de notre communication, nous mettrons l'accent sur les deuxièmes seulement) et par le dispositif au niveau macro (alliances universitaires européennes) et micro (enseignement en ligne auprès d'un public se trouvant à différents endroits en Europe).

Dans ce contexte, nous nous proposons de formuler des pistes de réflexions autour de la question du «culturel» (et ses différents préfixes) en DLC à l'heure de la mondialisation pour des citoyen.nes de sociétés hyperdiverses et -connectées.

Nous contribuerons aussi, en développant l'expérience méthodologique d'un protocole de recherche orientée par la conception (RoC/DBR ; voir Sanchez & Monod-Ansaldi, 2015), à la réflexion autour des pratiques et des outils de recherche sensibles à l'analyse

de situations complexes, tout en optant pour des postures scientifiques interventionnistes ou qui témoignent d'un « engagement » (Huver et Macaire, 2021).

Finalement, nous montrerons aussi que le paradigme transculturel évolue de deux façons (Erfurt, 2021 : 284) : D'un côté, les pratiques et interactions entre citoyen.nes du monde « connecté.e.s » font naître des pratiques transculturelles « informelles ». De l'autre, le transculturel, représente par moments la prolongation de l'interculturel et peut-être travaillé, même en contexte formel, afin de dépasser « l'entre-deux » statique et binaire que représente souvent l'interculturel .

**Mots-clés :** Design Based Research ; Français sur objectifs spécifiques (FOS) ; online ; transculturel ; interculturel.

## Références

- Erfurt, J. (2021). *Transkulturalität - Prozesse und Perspektiven*. Narr Francke Attempto Verlag.
- Huver, E., & Macaire, D. (2021). Didactique de langue, didactique des langues, didactique du plurilinguisme. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 7(18-2). <https://doi.org/10.4000/rdlc.9673>
- McKenney, S. E., & Reeves, T. C. (2019). *Conducting educational design research* (2<sup>nd</sup> edition). Routledge.
- Putsche, J. (2019). *Peut-on développer une approche interculturelle auprès des jeunes élèves?* CNETCO. [http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2019/04/CCLV\\_PUTSCHE\\_MEF-v2.pdf](http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2019/04/CCLV_PUTSCHE_MEF-v2.pdf)
- Sanchez, É., & Monod-Ansaldi, R. (2015). Recherche collaborative orientée par la conception. *Éducation et didactique*, 9-2, 73-94. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.2288>

## **Dilemmes de la politique linguistique française et leurs effets sur les pratiques inclusives**

Julie PRÉVOST

CNRS-Université de Lorraine

julie.zuddas@univ-lorraine.fr

### **Résumé**

L'efficacité des systèmes éducatifs repose principalement sur les compétences professionnelles des enseignants. La France peine toujours à se doter d'un appareil de formation suffisamment efficace (TALIS<sup>18</sup>, 2018). Malgré la professionnalisation de la formation engagée dans les années 1990<sup>19</sup>, le bilan est accablant : « nos analyses nous conduisent à remarquer un faible rôle des variables liées à la formation initiale des enseignants, voire à un effet négatif de ces dernières sur certaines pratiques. » (Duguet & Morlaix, 2021 : 140).

Notre proposition de contribution s'inscrit dans l'Axe 1 – Politiques linguistiques et curricula. Elle s'appuie sur une étude qualitative réalisée dans le cadre de notre thèse, soutenue en 2021, portant sur les facilitateurs et les obstacles à l'inclusion scolaire des élèves dits allophones (Prévost, 2021). Notre recherche, de type qualitatif, s'inscrit en socio-didactique et repose sur un corpus pluriel (526 travaux et 84 bulletins scolaires ; 33 écrits autobiographiques ; entretiens avec 33 apprenants ; 33 questionnaires sociolinguistiques) recueilli dans deux établissements secondaires contrastés auprès de 6 enseignants. Ces traces écrites permettent de mettre en exergue des pratiques hétérogènes en français disciplinaire et en français langue seconde et scolaire (FLS/FLSco) qui ne sont pas toujours inclusives ou peu efficaces. Celles-ci éclairent la mise en œuvre de la politique linguistique française à l'égard des enfants au répertoire linguistique pluriel, paradoxale. En effet, l'institution scolaire française doit prendre en compte le plurilinguisme des apprenants – pour respecter les préconisations européennes – tout en valorisant le français, langue de la République officiellement monolingue (Muni Toke, 2012) et en tenant compte des exigences fortes de la société et de la sphère politique sur l'intégration. Dans le même temps, sa réalisation subit les disparités territoriales, elles-mêmes interdépendantes de contraintes géographiques, politiques et économiques (Evascol, 2018) sans toujours être adaptée au parcours personnel et scolaire heurté des élèves migrants. Il ressort de notre étude qu'une formation repensée des enseignants s'avère nécessaire pour inclure de manière efficace

---

<sup>18</sup> *Teaching and Learning International Survey* est une enquête internationale réalisée en 2013 dans 34 pays. Pour la France, un échantillon de 250 chefs d'établissement et d'une vingtaine d'enseignants au sein de chaque établissement a été tiré au sort.

<sup>19</sup> Les instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) ont été remplacés en 2013 par les écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE), puis, en 2019, par les instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation (INSPE).

les élèves dits allophones car la formation initiale et continue des acteurs de l'école est mal adaptée aux diversités des élèves et aux besoins des enseignants. En effet, la profession se charge de nouvelles fonctions, liées aux évolutions sociales qui ne peuvent être précisément anticipées et qui requièrent des compétences théoriques et des pratiques renouvelées, et aux contextes d'enseignement inhérents aux disparités territoriales et aux mobilités.

Notre communication sera organisée en 3 temps. Nous présenterons notre méthodologie de recherche puis nos résultats qui illustrent les tensions et les effets de la politique linguistique française. Ceci nous conduira à proposer des pistes d'actions pour inclure de manière efficiente les élèves dits allophones.

**Mots-clés:** politique linguistique ; pratique enseignante ; école inclusive ; allophones.

## Références

Duguet, A., & Morlaix, S. (2021). Rôle de la formation des enseignants du second degré sur leurs pratiques pédagogiques, Inclusion en contexte de diversité ethnoculturelle : pratiques institutionnelles et points de vue des apprenants sur leurs expériences scolaires. *Recherches en éducation*, 44, 130-148.

Evascol. (2018). *Étude sur la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV)*. <https://www.defenseurdesdroits.fr/sites/default/files/atoms/files/synth-evascol-num-21.12.18.pdf>

Muni Toke, V. (2012). Les présupposés ethnodidactiques de la coupure disciplinaire FLE/FLS/FLM, *Le Français aujourd'hui*, 176,11-24.

Prévoist, J. (2021). *Obstacles et facilitateurs à l'inclusion des élèves à l'inclusion scolaire des élèves allophones dans l'enseignement secondaire en France et incidences didactiques* [Thèse de doctorat, Université de Lorraine]. <http://www.theses.fr/2021LORR0219>

Teaching And Learning International Survey (TALIS). (2018). <https://www.education.gouv.fr/talis-teaching-and-learning-international-survey-2018-9815>

## **Apprentissage des langues pour passer de la tolérance à l'ambiguïté à la tolérance de l'ambiguïté**

Juste Kamire MINGOU

Université Cheikh Anta Diop de Dakar

justes83@yahoo.fr

### **Résumé**

L'idée d'enseigner et d'apprendre des langues a toujours été sous tendue au Sénégal par une idéologie monolingue. Cet enseignement et apprentissage vise une maîtrise parfaite de la langue [le français], comparable à celle des locuteurs natifs pour des apprenants qui ont un répertoire langagier varié sur lequel ils s'appuient au quotidien dans un espace mondialisé, complexe où ils sont régulièrement confrontés à la diversité. Les principes mis en place pour enseigner et apprendre les langues ne favorisent nullement l'ouverture à la diversité. Or développer une compétence plurilingue semble être plus approprié pour préparer à une volonté de rencontrer l'autre, de vouloir le comprendre et améliore en parallèle la tolérance de l'ambiguïté. Il s'agit dans ce travail de montrer l'intérêt d'apprendre les langues en vue de susciter un besoin de compréhension mutuelle et de montrer que la prise en compte du plurilinguisme peut favoriser un enseignement et apprentissage des langues qui garantit la tolérance et l'intertolérance entre utilisateurs de variétés différentes, entre différentes communautés. La démarche suivie dans la construction du dispositif d'enseignement/apprentissage des langues pour éduquer à la tolérance de l'ambiguïté repose sur une expérience de terrain qui entre dans la ligne directe des approches d'Eveil aux langues, particulièrement sur un travail de conscientisation sociolinguistique et métalinguistique. Chacun des apprenants est, par ailleurs, considéré comme acteur social (Coste & Simon : 2009). La méthodologie, dans ce travail dont la cible est des apprenants-étudiants d'une classe, consiste à faire produire chaque apprenant-étudiant sa biographie langagière. Cette production de biographies langagières est appréhendée comme une expérience réflexive où chacun est amené à s'interroger sur son rapport aux langues, à la norme langagière, à l'altérité et aussi sur ses étonnements et ses résistances. Puis, dans une démarche réflexive altéritaire inscrite dans une perspective dynamique, nous allons avec les apprenants-étudiants, au travers d'un dispositif éducatif en jeu de miroirs (Huver & Molinié, 2004 ; De Robillard, 2007b), au travers d'un processus d'interaction et de discussion (Fouquet, 2006 ; Bretegnier, 2009) où l'accent est mis sur le processus d'apprentissage, mener des réflexions auto formatives qui reposent sur une confrontation des biographies langagières (parcours d'expériences linguistique et culturels) recueillies dans le cadre d'entretiens alter-réflexifs (Bretegnier, 2009 : 40) pour développer une conscience réflexive sur l'apprentissage et l'usage des langues, et leur permettre d'adopter dans des situations incertaines une posture plurilingue.

**Mots-clés :** idéologie monolingue ; compétence plurilingue ; plurilinguisme ; tolérance de l'ambigüité ; conscience réflexive.

## Références

- Beacco, J-Cl. (2018). *L'altérité en classe de langue. Pour une méthodologie éducative*. Didier.
- Candelier, M. (2008). « Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre » *Les Cahiers de l'Acedle*, 5(1), 65-90. <https://doi.org/10.4000/rdlc.6289>
- Cissé, M. (2005). « Langues, Etat et société au Sénégal », *Revue Sudlangues*, 5, 99-133. <http://www.sudlangues.sn/spip.php?article94>
- Ndao, P. A. (2011). « Politique linguistique et gestion de la diversité linguistique au Sénégal : Aspects sociolinguistiques. » *Glottopol*, 18, 7-21
- Thamin, N., & Simon, D-L. (2009). « Réflexion épistémologique sur la notion de biographies langagières ». In E. Huver & M. Molinié (coords.), *Carnets d'Ateliers de Sociolinguistique (CAS) n°4*, « Praticiens et chercheurs à l'écoute du sujet plurilingue, réflexivité et interaction biographique en sociolinguistique et en didactique ».

## **Redynamisation des pratiques d'enseignement du français dans une approche plurilingue : le cas de la Tunisie**

Kaouthar Ben ABDALLAH

Université de Franche-Comté

kaouthar.ben\_abdallah@univ-fcomte.fr

Isabelle BOKHARI

Université de Franche-Comté

Isabelle.bokhari@univ-fcomte.fr

### **Résumé**

Dans un contexte de mondialisation, les politiques éducatives s'inscrivent ainsi au sein de dynamiques avec pour effet notamment l'évolution et la révision des curricula. Ces transformations curriculaires s'inscrivent, de façon croissante, dans le cadre d'une approche plurilingue et pluriculturelle assorties d'une prise en compte de toutes les langues en présence et des plurilinguismes scolaires dont les enjeux posent de véritables défis dans le contexte tunisien.

De manière schématisée, à son arrivée à l'école, l'élève tunisien, doté d'une langue première – dialecte ou darija – découvre, très tôt dans son cursus scolaire, deux langues « nouvelles » : l'arabe standard, langue de scolarisation (L2) et le français, langue enseignée, qui deviendra plus tard dans certaines disciplines scientifiques et suivant les établissements (privé/public), une langue d'enseignement des disciplines scientifiques. Ainsi, l'écolier s'approprie les apprentissages scolaires et les connaissances disciplinaires dans ces deux langues et ce tout au long de son cursus scolaire, sans oublier les langues vivantes étrangères (anglais, allemand, chinois, espagnol, etc.). De ce fait, le système scolaire tunisien actuel relèverait d'un modèle d'enseignement bi-plurilingue. Ceci semblerait avoir un impact à différents niveaux du processus et des dispositifs d'enseignement-apprentissage : pour l'élève dans le cadre de l'appropriation de ses savoirs, pour l'enseignant dans ses pratiques professionnelles, pour le concepteur de matériel didactique, mais également pour le décideur politique. L'ensemble de la communauté éducative semble s'accorder sur le fait que le taux d'échec scolaire est anormalement élevé, que le manque d'adaptation des méthodes et des manuels scolaires est manifeste, et que les demandes croissantes en formation initiale et continue sont croissantes - autant d'éléments de réflexion qui nous amène à réinterroger la question de la formation en contexte plurilingue tunisien.

Dans un contexte de mondialisation, les politiques éducatives s'inscrivent ainsi au sein de dynamiques avec pour effet notamment l'évolution et la révision des curricula. Ces transformations curriculaires s'inscrivent, de façon croissante, dans le cadre d'une approche plurilingue et pluriculturelle assorties d'une prise en compte de toutes les

langues en présence et des plurilinguismes scolaires dont les enjeux posent de véritables défis dans le contexte tunisien.

L'objectif majeur de cette proposition de communication est de repenser la question de la formation de formateurs dans un contexte plurilingue (Ben Abdallah et Embarki, 2020) en se focalisant sur l'enseignement du français au primaire en Tunisie et en donnant la priorité au développement des compétences méthodologiques et professionnelles en didactique du FLS. Dérivé de nos réflexions ainsi que des résultats des enquêtes menées auprès des bénéficiaires des actions de formation, le but étant de contribuer faire évoluer les dispositifs de formation existants de manière à les rendre plus pertinents au regard des réalités éducatives tunisiennes et davantage performants en vue de l'amélioration qualitative des dispositifs de formation continue.

Cette recherche-action est issue d'un projet éducatif et institutionnel, de coopération internationale bilatérale et d'un vaste dispositif de formation (2018 – 2022) associant le Centre de Linguistique Appliquée (CLA), de l'Université de Franche Comté (Besançon) et l'Ambassade de France en Tunisie dans le cadre de la réforme de la formation de formateurs dans l'enseignement du français langue seconde. Reposant sur un modèle d'enseignement bi-plurilingue, la politique éducative actuelle vise le perfectionnement des professionnels de l'enseignement et l'acquisition de savoirs et de savoir-faire indispensables dans la pratique du métier d'enseignant.

À travers cette communication à deux voix et à partir de résultats d'enquêtes par questionnaires soumis à des formateurs, il s'agira d'accompagner les enseignants dans l'analyse de leurs enseignements de la langue française à travers notamment une posture réflexive sur leurs propres pratiques. Il conviendra en outre de s'interroger sur les modalités de la formation des enseignants FLS.

Cette étude conduira enfin à l'élaboration d'un ensemble de pistes didactiques dans le domaine de la formation des acteurs éducatifs de manière générale et en particulier concernant l'enseignement du français langue seconde afin de relever les défis de la réalité éducative tunisienne.

**Mots-clés** : pratiques enseignantes ; professionnalisation ; enseignant ; formation des formateurs ; enseignement bi-plurilingue.

## Références

- Beacco, J.-C. et, & Byram, M. (2007). *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques, éducatives en Europe*, Division des politiques linguistiques, Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Beacco, J.-C. et, & Coste, D. (2017). *L'Éducation plurilingue et interculturelle*. Paris : Didier.
- Ben Abdallah, K. (2012). « Le statut évolutif du français dans un contexte de langue seconde: le cas tunisien », in M. Ngalasso-Mwatha (dir.éd.), *Environnement francophone en milieu plurilingue* (pp. 419-430), 4, pp. 419-430, 2012., Pessac : Presses Universitaires de Bordeaux.

- Ben Abdallah, K., & Embarki, M. (2020). (dirs.): *Éducation et formation en contexte plurilingue maghrébin. Problématiques entre didactique et politiques linguistiques éducatives.*, Bruxelles : Peter Lang.
- Galligani, S., & Vlad, M. (coords.). (2020, ). « Recherches et applications N°67, Le Français dans le monde, Didactique du plurilinguisme et formation des enseignants : contextes, dispositifs et perspectives », *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, 67.
- Narcy-Combes, J.-P., Narcy-Combes, M.-F., et & Starkey-Perret, R, . (2009). « Discours des enseignants sur leur formation et leur métier : quel lien avec la motivation des élèves ? Résultats d'une enquête préliminaire », ». in *Lidil*, n° 40, 2009, pp. 139-157. <https://doi.org/10.4000/lidil.2965>
- Reuter, Y. (2021). *Comprendre les pratiques et pédagogies différentes*, . Boulogne Billancourt : Berger Levrault.
- Richer, J.-J. (2012). *La didactique des langues interrogée par les compétences*. Bruxelles : E.M.E.
- Sowa, M. (2011). *D'une activité pédagogique à l'activité professionnelle. Le cheminement vers la compétence.*, Lublin : TN KUL.
- Talbot, L. (2012). « Les recherches sur les pratiques enseignantes efficaces », *Questions Vives Recherches en éducation*, Vol 6(, n°18), 2012, pp. 129-140.

## **Prendre en compte la biographie langagière. Mieux comprendre les compétences plurilingues et les parcours migratoires**

Karima GOUAÏCH

Aix-Marseille Université

karima.gouaich@univ-amu.fr

Marie-Noëlle ROUBAUD

Aix-Marseille Université

marie-noelle.roubaud@univ-amu.fr

### **Résumé**

Notre proposition s'inscrit dans la prise en compte de la diversité linguistique et culturelle des publics au niveau des recherches en didactique des langues et des cultures et du plurilinguisme. À l'heure des mondialisations, pour faire face à l'accueil des populations migrantes les questions de recherche se réactualisent et interrogent le développement des pratiques et des outils sensibles aux contextes et aux participants.

Il nous a été donné d'approcher une trentaine de migrants, originaires d'Albanie, d'Afghanistan, d'Algérie, de Colombie, de Guinée-Conakry, d'Irak, du Soudan, de Syrie, dans le cadre d'un projet entre la Grèce, l'Italie et la France, le projet Erasmus + KA2 Xenios Zeus. Ces adultes sont arrivés à Marseille, à la suite d'un parcours migratoire choisi ou contraint, qui les a conduits de pays en pays.

L'objectif était de produire des Welcome Guides (livrets d'accueil) pour favoriser chez les migrants l'appropriation de la langue et de la culture du pays d'accueil (Gouaïch, Roubaud, & Azaoui, 2019). La valorisation et la prise en compte des langues et des cultures premières des apprenants étaient au cœur de nos préoccupations : la conception de ces livrets s'inscrit alors dans les approches plurielles (Candelier, 2008) où les langues et les cultures de chacun ont toutes leur place.

Nous rendons compte ici de l'expérimentation des Welcome Guides auprès de la population migrante rencontrée au sein de deux associations dispensant des cours de français langue étrangère et seconde. Le corpus examiné se compose de 6 heures d'enregistrements audio, recueillis lors de la passation des livrets d'accueil et lors des entretiens libres avec les formatrices.

Les passerelles linguistiques et culturelles, mises en place lors des expérimentations, ont permis aux apprenants de s'exprimer sur leur parcours migratoire, leur biographie langagière (Cuq, 2003) et ainsi, sur leurs compétences plurilingues. En effet, à travers l'analyse que nous avons menée des interactions langagières, la relation entre la BL, le

parcours migratoire et les compétences plurilingues et a été mise en évidence. Pour l'illustrer, nous nous focalisons sur une étude de cas qui donne à voir en filigrane les effets psycho-affectifs de la migration sur les dispositions langagières des apprenants : résistances, insécurité linguistique (Coste, 2001), anxiété langagière, vulnérabilités vs sécurisation linguistique (Bretegnier, 2013). À travers un portrait de plusieurs apprenants qui reflète leur rapport aux langues, une question d'ordre méthodologique émerge : comment analyser autrement les productions linguistiques en FLE/FLS en tenant compte de la biographie langagière des migrants ?

Les expérimentations ont également montré que les apprenants en sécurité linguistique s'autorisent à s'appuyer sur leur biographie langagière au point de venir en aide à d'autres apprenants. Grâce à ce canal de communication qui relie tout le groupe, les interactions en sont favorisées. Se pose alors la question des choix éthiques du formateur vis-à-vis de la bienveillance linguistique (Dinvaut, 2020) : dans quels contextes autoriser ou refuser les langues des apprenants dans l'appropriation du français pour tous ?

**Mots-clés :** plurilinguisme; didactique; migration; biographie langagière; compétences plurilingues.

## Références

- Bretegnier, A. (2013). Formation linguistique des adultes : Vers une didactique des langues en relations. In V. Bigot, A. Bretegnier & M.-T. Vasseur (dirs.), *Vers le plurilinguisme ? 20 ans après* (pp. 301-310). Archives Contemporaines.
- Candelier, M. (2008). Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre. *Les Cahiers de l'Acedle*, 5(1), 65-90.
- Coste, D. (2001). Compétence bi/plurilingue et (in)sécurité linguistique. *L'École valdôtaine*, 54, 10-18.
- Cuq, J.-P. (dir.). (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Clé International.
- Dinvaut, A.-M. (2020). La bienveillance linguistique. Un pari réaliste pour une recherche horizontale et interventionniste. In L. Biichlé & A.-M. Dinvaut (dirs.), *Mieux vivre en langues. De la maltraitance à la bienveillance linguistiques* (pp. 17-41). L'Harmattan.
- Gouaïch, K., Roubaud, M.-N., & Azaoui, B. (2019). Des livrets d'accueil pour enseigner le français aux réfugiés. *Θυεστιονσ πιπεσ, recherches en éducation*, 32. [ηττπσ://δοι.οργ/10.4000/θυεστιονσπιπεσ.4308](https://doi.org/10.4000/θυεστιονσπιπεσ.4308)

## **La politique linguistique éducative marocaine à l'épreuve de la mondialisation**

Lahoucine AIT SAGH

Université Cadi Ayyad

lhocine\_106@live.fr

Adil ELMADHI

Laboratoire LaRSLAM, Ibn Zohr

elmadhi.adil@gmail.com

### **Résumé**

Depuis le Protectorat (1912), le système éducatif marocain supporte les conséquences d'un multilinguisme complexe. La complexité est due à l'hétérogénéité des composantes de la société marocaine sur le plan linguistique, ethnique et social. De plus, il existe des variétés linguistiques, qui fonctionnent comme des idiomes de communication entre les marocains (l'arabe marocain et les variétés de l'amazigh) et qui ne trouvent pas leurs places à l'école. Cette situation de rupture entre le monde social et le monde de l'école est contraignante pour les apprenants, une fois en dehors des salles de cours, ne saisissent plus l'intérêt de l'apprentissage de toutes ces langues quasi absentes dans leur quotidien. La problématique des langues étrangères intervient également pour accentuer cette complexité.

La problématique de la politique linguistique éducative au Maroc ne date pas d'hier. Malgré les efforts fournis par les différents acteurs, les résultats étaient insuffisants par rapport aux objectifs fixés. La complexité du paysage linguistique, l'amalgame du politique et de l'idéologique impacte souvent et négativement la mise en œuvre des réformes éducatives lancées. La Vision Stratégique 2015-2030 appuyée par un cadre juridique solide ambitionne d'instaurer les fondements d'une politique linguistique claire, quoique ses articles touchant à cette question ne fait pas l'unanimité de tous les décideurs politiques au Maroc. Cette situation de schisme nous informe sur la sensibilité d'un tel sujet. C'est pour cela que la Loi-Cadre 51-17 a accordé l'importance aux deux langues officielles sans nommer la place occupée par les autres langues étrangères pour éviter d'attiser les conflits linguistiques, et surtout entre les composantes d'un bilinguisme historique, toujours en concurrence à savoir la langue arabe et le français. Cependant, les premiers « parlars » de socialisation des apprenants n'ont pas de place en classe, ni l'arabe marocain, ni les variétés de l'amazighe, dans une école que l'on veut inclusive.

Dans cette communication, nous proposons d'interroger la politique linguistique du Maroc en général et la politique linguistique éducative en particulier, en son rapport à la mondialisation. En effet, nous questionnons les choix en matière de langues enseignées

et d'enseignement dans le système éducatif marocain par rapport aux différentes variétés linguistiques du marché linguistique. Pour ce faire, notre réflexion s'inscrit dans le cadre théorique de la sociolinguistique, qui par ses concepts interroge l'intervention étatique sur les langues à l'école ou dans la société d'une manière générale.

**Mots-clés :** politique linguistique ; éducative politique linguistique ; mondialisation.

## Références

- Abouzaïd, M. (2011). Langues minorées et école : Éclairage de la situation mahoraise à partir du cas de l'amazigh (berbère) au Maroc. In F. Laroussi & F. Liénard (Eds.), *Plurilinguisme, politique linguistique et éducation : Quels éclairages pour Mayotte ?* (pp. 345-353). Presses universitaires de Rouen et du Havre. <https://doi.org/10.4000/books.purh.5174>
- Bouarich, H. (2013). La politique linguistique éducative au Maroc de 1912 à nos jours. In *L'environnement informatique et l'enseignement / apprentissage des langues: actes du colloque international* (pp. 17-32). Université Ibn Tofaïl. Édition Rabat net.
- Boukous, A. (1995). *Société, langues et cultures au Maroc : enjeux symboliques*. Faculté des lettres et des sciences humaines-Rabat
- Calvet, J.-L. (1993). *La sociolinguistique*. Presses universitaires de France.
- Ministère de l'Éducation Nationale, de la Formation Professionnelle, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique. (2015). *La Vision Stratégique de la Réforme 2015-2030*
- Ministère de l'Éducation Nationale, de la Formation Professionnelle, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique. (2020). *La Loi-Cadre 51.17 relative au système d'éducation, de formation et de recherche scientifique*. [http://www.sgg.gov.ma/Portals/0/BO/2020/BO\\_6944\\_Fr.pdf?ver=2020-12-24-133647-943](http://www.sgg.gov.ma/Portals/0/BO/2020/BO_6944_Fr.pdf?ver=2020-12-24-133647-943)

## **Enseignement bi-plurilingue au Mali : former et sensibiliser les enseignants de classes bi-plurilingues**

Laurent COULIBALY

Université Rennes 2

laurentcoulibaly29@yahoo.com

### **Résumé**

Face au faible rendement de l'école classique monolingue héritée de l'époque coloniale avec le français comme seul médium et objet d'enseignement et d'apprentissage, le Mali s'est lancé, depuis le début des années 1980, dans une politique d'éducation bi-plurilingue articulant langues locales et langue française. De nombreuses recherches (Dabène, 1994; Maurer, 2007 ; 2018 ; Nounta, 2015) s'accordent d'ailleurs sur les avantages pédagogiques d'un système éducatif bilingue, prenant en compte la langue première de l'apprenant, ou au moins une de ses langues premières. L'objectif de cette politique éducative bi-plurilingue est d'amener les apprenants à effectuer les premiers apprentissages dans une langue de leur environnement social et/ou familial (langue 1) de telle sorte que les apprentissages ultérieurs du et en français (langue 2) s'en trouvent facilités.

Cependant, en dépit des résultats encourageants issus de différentes phases d'expérimentation qui ont montré un net avantage des écoles bilingues sur les écoles classiques monolingues (Nounta, 2015 ; ELAN-Afrique, 2016), l'éducation bilingue au Mali rencontre un certain nombre d'obstacles à son développement. La question de la formation du personnel enseignant et de sa relative faible adhésion voire sa résistance au bi-plurilinguisme scolaire constituent des obstacles majeurs au développement de l'éducation bilingue .

La communication proposée s'appuie sur une recherche doctorale menée de janvier à aout 2020 dans quatre écoles fondamentales bilingues de la ville de Bamako. L'enquête de terrain qui portait sur les représentations sociolinguistiques des enseignants et leur niveau de formation vis-à-vis de l'enseignement bi-plurilingue confirme que la didactisation des langues locales à l'école dans une situation sociolinguistique où les imaginaires linguistiques sont influencés par le marché linguistique (Calvet, 2002 ; 2017 ) suscite des attitudes de résistance chez les acteurs éducatifs, notamment les enseignants. De plus, la situation sociolinguistique du pays qui se caractérise par une relation asymétrique entre le français, membre du « club des grandes langues », et les langues locales associées à « la foule de petites langues », (Calvet, 2017), n'est pas sans effet sur les représentations des enseignants dans le contexte de la mondialisation (Derivry-Plard, 2015). Enfin, formés exclusivement à l'enseignement bilingue par le biais des formations continues, des enseignants sont confrontés à des difficultés dans leurs pratiques de classes. En effet, la prise en compte des langues premières des apprenants,

favorisant des méthodes pédagogiques actives, exige une reconfiguration des rôles et statuts traditionnellement attribués aux apprenants et à l'enseignant, ce dernier passant ainsi « d'un maître savant » à un « maître guide » (Haidara, 2010 ; Coulibaly, 2020).

Nous rendrons compte des données recueillies dans le cadre d'entretiens semi-directifs avec des enseignants à partir des méthodes qualitatives d'analyses de contenus (Blanchet, 2012 ; Blanchet et Gotman, 2001). Le déploiement de l'enseignement bi-plurilingue au Mali est marqué par l'absence d'une campagne d'informations et de sensibilisation envers les enseignants ainsi que son absence dans leur formation initiale. Nous ferons donc des propositions visant d'une part à accroître l'adhésion des enseignants à l'enseignement bi-plurilingue. D'autre part, nos propositions pourront servir à améliorer les dispositifs de formations existants à l'enseignement bilingue.

**Mots-clés:** éducation bi-plurilingue; formation des enseignants; mondialisation; représentations sociolinguistiques.

## Références

- Blanchet, A., & Gotman, A. (2015). *L'entretien*. Armand Colin.
- Calvet, L.-J. (2017). *Les langues : quel avenir ? : les effets linguistiques de la mondialisation*. CNRS édition.
- Coulibaly, L. (2020). Passer d'une première (L1) à une deuxième langue de scolarisation (L2), la formation des enseignant.es en question : le cas de l'enseignement bilingue bamanankan-français dans deux écoles fondamentales au Mali. In *ACTES DE COLLOQUE INTERNATIONAL DE L'IFEF. Les transferts de compétence en scolarisation bi-plurilingue. Cahiers Ivoiriens de recherche Linguistique. numéro spécial*. (pp. 209-226).
- Drivry-Plard, M. (2016). *les enseignants de langues dans la mondialisation : la guerre des représentations dans le champ linguistique de la mondialisation*. Archives contemporaines. <https://journals.openedition.org/lectures/19896?lang=es>
- Guindo, A. S., & Coulibaly, L. (2022). Introduction des langues maliennes à l'école, quand le « marché aux langues » s'invite à l'école dans les représentations sociolinguistiques des acteurs éducatifs. In G. Andreo-Raynaud & N. Doudi (dir), *Langue(s) en mondialisation. Libre(s) échange(s) à l'heure néolibérale ?* (pp. 36-59). Editions des archives contemporaines.

## **Digital Citizenship Education: Challenges for Foreign Language Educators**

Lavinia BRACCI

Siena Italian Studies

lavinia.bracci@sienaitalianstudies.com

Fiora BIAGI

Siena Italian Studies

fiora.biagi@gmail.com

Ana Raquel SIMÕES

Universidade de Aveiro

anaraquel@ua.pt

Susana SENOS

Universidade de Aveiro

susanasenos@ua.pt

Isabelle THALER

University of Munich

sabelle.thaler@anglistik.uni-muenchen.de

### **Resumo**

Promover novos caminhos no que respeita a recursos educacionais, desenvolvimento profissional, e atualização em relação a documentos reguladores no âmbito da Educação para a Cidadania Digital (ECD) na Educação das Línguas Estrangeiras (ELE) é o objetivo principal do projeto DICE.Lang (2020-1-DE01-KA203-005712;10/2020-09/2023), que envolve 5 instituições (Universidades de Aveiro, Limerick, Riga e Munique, e o Siena Italian Studies).

Hoje em dia, a presença cada vez maior das tecnologias digitais apresenta novos desafios para a educação (e a formação de professores), particularmente para a ELE, seguindo uma abordagem plurilingue e intercultural, onde as línguas são pontes para o Outro e para o desenvolvimento das competências democráticas, incluindo a reflexão e o pensamento crítico e a literacia dos media.

Este projeto Erasmus+ KA203, com a duração de três anos, ambiciona lidar com *“a carência de conhecimento, por parte dos educadores, sobre a importância do*

*desenvolvimento de competências de cidadania digital que promovem o bem-estar dos jovens que crescem num mundo altamente tecnológico” (Council of Europe, 2017, p. 9).*

É essencial desenvolver as competências e capacidades necessárias para exercer os direitos democráticos numa sociedade digital, uma vez que a *“cidadania digital é vista como um indicador da participação política, e os meios digitais promovem a participação cívica digital e o envolvimento dos cidadãos em diversas comunidades”* (MINDTheGaps, 2019, p. 7). Assim, acreditamos que os professores de línguas estrangeiras devem ser capazes de aprofundar estas questões nas suas práticas educativas, à medida que refletem sobre o seu próprio desenvolvimento profissional. Neste projeto, através da análise do trabalho desenvolvido por professores em formação num curso online de aprendizagem autónoma (25 horas), bem como da resposta a um *survey* a professores de línguas em formação e em serviço, distribuído nos 5 países parceiros, criou-se um instrumento de avaliação da ECD em ELE.

A Avaliação é considerada uma parte intrínseca do processo de aprendizagem, como se afirma no documento *“Assessing Competences for Democratic Culture”* (Council of Europe, 2021), editado recentemente, que propõe a inclusão de vários métodos como inquéritos, diários em aberto, avaliação por observação direta, avaliação dinâmica, e avaliação baseada em projetos e em portfólios.

Nesta comunicação iremos apresentar uma proposta de avaliação da Cidadania Digital dos alunos. Estamos em crer que a avaliação da ECD deve ser multimodal e qualitativa. Nesse sentido, sugerimos a utilização de diferentes recursos de recolha de dados como um inquérito de autoavaliação, uma lista de descritores relacionados com os diferentes domínios de ECD e/ou jornais de reflexão, que poderiam vir a ser reunidos em portfólios.

Esta proposta de avaliação deverá ser testada idealmente por professores de línguas estrangeiras no ativo, com os seus alunos. Desta forma, tanto professores como alunos poderiam envolver-se num processo de reflexão sobre a ECD, que poderia ser consolidado utilizando os recursos educativos e a formação fornecida pelo projeto.

Consideramos ser relevante discutir como a integração da Educação para a Cidadania Digital no ensino de Línguas Estrangeiras (pesquisa, formação e prática) pode reconfigurar o ensino de línguas estrangeiras tendo em conta a sua natureza praxeológica, política, ética e social.

**Palavras-chave:** Educação para a Cidadania Digital; Didática das Línguas; Aprendizagem da Língua Estrangeira; Avaliação; Formação de Professores.

## Referências

Council of Europe (2021). *Assessing competences for democratic culture*. <https://rm.coe.int>

Frau-Meigs, D., O'Neill, B., Storiani, A., Yomé, V. (2017). *Digital Citizenship Education - Overview and new perspectives*. Council of Europe.

MINDtheGaps – Media Literacy towards Youth Social Inclusion (2019). *Youth Digital Citizenship Education*. European Commission.

## **Mondialisation et pluralité : réflexions et mises en œuvre à propos de politiques linguistiques et formatives à l'université française**

Léa COURTAUD

Université de Tours

lea.courtaud@univ-tours.fr

Véronique CASTELLOTTI

Université de Tours

veronique.castellotti@univ-tours.fr

### **Résumé**

Les politiques linguistiques en France se sont historiquement élaborées autour de deux axes principaux. D'une part, la politique intérieure qui a consisté à s'appuyer sur une langue unifiée et unifiante comme structurante pour la nation (Baggioni, 1997), et, d'autre part, une politique extérieure qui s'est appuyée sur la langue française comme instrument d'influence de la France dans le monde (Haize, 2013). Au sein de ces deux axes, des actions ont été menées dans la période récente pour (re)donner une place à la diversité linguistique. Cependant, cette volonté affichée peut être envisagée comme un simple paravent pour la diffusion du français (Klinkenberg, 2017) et pour une lutte contre l'hégémonie de la langue anglaise. On observe ainsi, dans ces orientations, des contradictions qui s'accroissent et tournent au schizolinguisme (Forlot, 2009) lorsque l'on s'intéresse aux dimensions de politiques scientifiques et éducatives et d'orientations didactiques qui en découlent.

Dans l'enseignement supérieur français, en particulier, certaines institutions tiennent un discours de prise en compte de la diversité mais les orientations développées et les pratiques enseignantes se traduisent de façon majoritaire par des usages uniformisants, relevant d'un monolinguisme / monoculturalisme (supposé) en français ou d'un monolinguisme (supposé) en anglais (Courtaud, 2021). Cependant, les étudiants ne s'inscrivent pas symétriquement dans de telles dynamiques, dans la mesure où ces derniers s'approprient dans et par la pluralité, notamment à partir de phénomènes de traduction et de passages récurrents entre aires culturelles et conceptuelles (Ibid.).

Malgré des tentatives pour (ré)introduire des formes de diversité linguistique (notamment Gajo & Berthoud, 2018, Le Lièvre *et al*, 2018) et malgré des réalités enseignantes et étudiantes qui sont probablement moins monolingues qu'on ne le suppose souvent, on observe que les incitations d'ordre institutionnel n'ont que peu d'effet. Comment dans ce cas, penser l'internationalisation de la recherche et la formation des enseignants du supérieur dans une perspective plurielle ? Quelles propositions pour

penser autrement ces questions de politique linguistique et formative, en particulier en intégrant ce type de réflexion dans des modules de formation d'enseignants du supérieur ?

Pour répondre à ces interrogations, nous présenterons et discuterons les débuts d'un projet de recherche exploratoire, à partir d'entretiens semi-directifs menés avec six enseignants-chercheurs de différents départements de sciences humaines et sociales d'une université française. Ce projet vise, à plus long terme, à travailler dans des cours universitaires, avec des étudiants et des enseignants, à partir de séquences appropriatives plurielles sur les plans à la fois linguistique, culturel et formatif, associant aux contenus d'enseignement un travail réflexif incluant la diversité des langues, ainsi que des traditions épistémiques, académiques et éducatives. Un processus rétrospectif d'auto-confrontation devrait être mené à plus long terme afin d'évaluer la pertinence du projet pour infléchir en retour les politiques institutionnelles.

**Mots-clés :** politiques linguistique et formative ; internationalisation des universités ; didactique disciplinaire plurielle.

## Références

- Baggioni, D. (1997). *Langues et nations en Europe*. Payot.
- Castellotti, V. (2017). *Pour une didactique de l'appropriation. Diversité, compréhension, relation*. Didier.
- Courtaud, L. (2021). *Une diversité standardisée ? Enjeux de politiques linguistiques et formatives dans l'internationalisation des universités françaises*. [Thèse de doctorat, Université de Tours].
- Forlot, G. (2009). Vers la déconstruction d'un apprentissage idéologique: des "représentations-obstacles" dans l'enseignement des langues en France. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 6(1). <https://doi.org/10.4000/rdlc.2063>
- Gajo, L., & Berthoud, A.-C. (2018). Multilingual interaction and construction of knowledge in Higher education. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(7), 853-866. <https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1540537>
- Haize, D. (2013). La diplomatie culturelle française : une puissance douce ? *CERISCOPE Puissance*. <http://ceriscope.sciences-po.fr/puissance/content/part2/la-diplomatie-culturelle-francaise-puissance-douce>
- Klinkenberg, J.-M. (2017). La francophonie comme idéologie. Mythes et réalités d'un discours sur la diversité culturelle. *Revue de l'Université de Moncton*, 48(1), 11–39.
- Le Lièvre, F., Anquetil, M., Devivry-Plard, M., Fäcke, Ch., & Verstraete-Hansen, L. (éds.) (2018). *Langues et cultures dans l'internationalisation de l'enseignement supérieur au XXIe siècle. (Re)penser les politiques linguistiques : anglais et plurilinguisme*. Peter Lang.

## **À l'ère de la mondialisation, le rôle nécessaire de la phraséoculture en didactique des langues-cultures en LE**

Lian CHEN 陈恋

Cergy Paris Université

loselychen@gmail.com

### **Résumé**

La mondialisation constitue un phénomène majeur et irréversible auquel il est nécessaire d'adapter. Le développement des échanges économiques, culturels, etc. induit une augmentation du nombre d'apprenants en langues et de l'importance de la maîtrise de celles-ci. En matière de didactique des langues, la phraséodidactique (González Rey 2007, Sułkowska 2016) - ou l'enseignement de la phraséologie en tant que branche spécialisée de la linguistique - nécessite à ce titre une approche particulière, tant linguistique que culturelle. Nous nous intéressons ici à la phraséodidactique, et plus précisément parmi les différents types de figements, sur ces spécificités que sont les expressions idiomatiques (i.e. possédant des propriétés expressives et stylistiques, et relatives aux idiomes, propres à une langue) en français et leurs correspondants en chinois : les chéngyǔ. C'est à dire à l'enseignement des EI ou « 成语教学chéngyǔ jiàoxué » (enseignement des chéngyǔ).

Selon Zarate (1986, 2003, 2010), la compétence interculturelle suppose le traitement et l'acquisition des stéréotypes en tant que représentations dynamiques et partagées par l'Autre-collectif. Les EI, éléments importants du lexique, sont comme des formes cristallisées de la culture et de la langue. L'omniprésence du figement dans l'usage courant et la pratique d'une langue nécessite le développement des compétences phraséologiques qui ne peuvent s'acquérir par la seule étude des structures, mais par une approche multidimensionnelle et culturelle, et le recours dans l'enseignement à ces disciplines que sont la phraséodidactique. L'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère (LE) qui ne tiendrait pas compte de ces unités phraséologiques, serait un apprentissage incomplet. Selon González Rey, « l'emploi naturel et spontané des expressions figées dans le discours est la preuve indéniable d'une bonne maîtrise de la langue étrangère chez les apprenants » (2010 : 12).

Or, l'enseignement des EI reste encore relégué au second plan dans l'enseignement en langue étrangère (voir notre thèse soutenue en 2021). Nous soulignons donc d'abord la nécessité de développer la compétences interculturelle chez les apprenants en LE, notamment la phraséoculture, à l'ère des mondialisations. Puis nous prenons comme exemple notre cours de CLE (chinois langue étrangère) du niveau L1 (débutant) pour illustrer comment nous pouvons intégrer progressivement la phraséoculture en classe, à travers une méthode de « linguistique contrastive », basée sur 2 points :

1) Il existe un degré d'opacité des EI, des plus transparentes aux plus opaques, permettant un apprentissage dès le début et régulier des chéngyǔ.

2) Du point de vue de la phraséologie contrastive, nous avons établi une typologie : équivalent parfait (qui ne sont pas toujours les plus transparentes), équivalent partiel et non équivalent (les plus compliquées à enseigner, dû aux difficultés nées de la vacance sémantique ou lexicale).

Dans notre cours, nous avons introduit les chéngyǔ liées au corps humain (commun à tous) et ensuite les intégrés selon les équivalent parfait (●) et partiel (◐), par exemple :

大打出手 dàdǎchūshǒu (grand, se battre, sortir, main) : ● en venir aux mains

大手大脚 dàshǒu-dàjiǎo (grand main, grand pied) : ◐ avoir la main large

Cet enseignement s'intègre parfaitement à l'ère numérique, avec l'utilisation de la plateforme Moodle + H5P, permettant des contenus ludiques, interactifs et dynamiques. Les enseignants, par leur pratique même, sont les promoteurs de ces biens culturels que sont les langues à l'ère de la mondialisation.

**Mots-clés :** mondialisation; phraséoculture; DLC; langue étrangère; phraséodidactique.

## Références

- Chen, L. (2021). *Analyse comparative des expressions idiomatiques en chinois et en français (relatives au corps humain et aux animaux)*. [Thèse de Doctorat, Université de Cergy Paris].
- González Rey, M.-I. (2007). *La didactique du français idiomatique*. E.M.E.
- González Rey, M.-I. (2010). La phraséodidactique en action : les expressions figées comme objet d'enseignement. *La Clé des Langues* [en ligne]. ENS de LYON/DGESCO.
- Sułkowska, M. (2016). Phraséodidactique et phraséotraduction : quelques remarques sur les nouvelles disciplines de la phraséologie appliquée. In *Yearbook of Phraseology* (pp. 35–54).
- Zarate, G. (2010). L'évaluation des compétences culturelles et interculturelles à travers le débat des institutions européennes. In A. George, H. Medhat-Lecocq, S. Yun-Roger & T. Szende (coord.). *Implicites, stéréotypes, imaginaires. La composante culturelle en langues étrangères* (pp. 7-17). Éditions des archives contemporaines.

## **Plurilingualism and audiovisual communication in foreign language learning and teaching: Bibliographic study**

Liudmila SHAFIROVA

Universidade de Aveiro

liudmila.shafirova@ua.pt

Maria Helena ARAÚJO E SÁ

Universidade de Aveiro

helenasa@ua.pt

### **Abstract**

In recent years, watching and producing videos online has become more multilingual. In comparison with traditional media channels, popular streaming platforms, such as Netflix or HBO, offer subtitles instead of voice dubbing and provide shows from countries all over the world. Furthermore, video-based social media platforms such as YouTube, Instagram or TikTok provide spaces to watch and create videos and make comments in different languages or variations of one language (Benson, 2015). Different creators being language teachers, language learners, living in another country, traveling or speaking in their mother tongue, share videos while using several languages in different modalities (Vazquez, Shafirova and Zhang, 2022). Similarly, on streaming services, such as Twitch or YouTube Live, consumers can listen to creators in different languages and also participate in the chat simultaneously. All of these practices around video products open opportunities for students to use and develop their plurilingual repertoires in the digital space and to comprehend videos through different modalities including written, spoken, images. This reveals how new digital affordances can promote plurilingual communication and also marks the need of introducing digital media into the language classroom.

This study makes an informative bibliographic exploration of research on the topic of audiovisual communication and plurilingualism in foreign language learning and teaching. Its main objective is to characterize the latest research on plurilingual and audiovisual practices in in-school and out-of-school learning settings. The search was conducted through Scopus database including the key words "multilingualism/plurilingualism and multimodality" in the last 10 years in English, Spanish and Portuguese. Most studies found through the key words of "multilingualism and multimodality" were focused on the use of multimodal texts in the classroom with only 6 studies focused on the videos. Because of the lack of studies found this way, the search was complemented with the snowball technique, looking for similar studies in the references. In total, 14 studies that are focused on both plurilingual and audiovisual communication were found, which shows the substantial lack of studies in the field.

Most of the studies are case studies of action pedagogic research focused on the multilingual video production in the language classrooms. These studies illustrate the benefits of the use of audiovisual and plurilingual approaches to develop plurilingual and semiotic repertoires, language and cultural awareness and multiliteracies (de los Ríos, 2018; Ivković, 2020; Muñoz-Basols, 2019). As a provisional result, we can conclude that this is an emergent field in educational language research, which consists of multiple case studies, hence, it is useful to provide the global perspective on the field, to summarize the results and show the possible trajectory of the further research.

**Keywords:** plurilingualism; audiovisual communication; digital media; computer-mediated language learning.

## References

- Benson, P. (2015). Commenting to learn: Evidence of language and intercultural learning in comments on YouTube videos. *Language Learning & Technology*, 19(3), 88-105.
- de los Ríos, C. V. (2018). Bilingual Vine making: Problematizing oppressive discourses in a secondary Chicanx/Latinx studies course. *Learning, Media and Technology*, 43(4), 359-373.
- Ivković, D. (2020). Multilingualism, collaboration and experiential learning with multiple modalities: the case of Mondovision. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 14(4), 307-316.
- Muñoz-Basols, J. (2019). Going beyond the comfort zone: multilingualism, translation and mediation to foster plurilingual competence. *Language, Culture and Curriculum*, 32(3), 299-321.
- Vazquez, B., Shafirova, L., & Zhang, L. (in press, 2022 expected). Language learning on TikTok through an autoethnographic exploration of hashtags in Chinese, Italian, and Russian. In G. Kessler & L. Klimanova (Eds). *Identity, Multilingualism and CALL*, Calico book series. Equinox.

## O espaço das línguas do Brasil nas disciplinas de Intercompreensão oferecidas nas universidades brasileiras

Lívia MIRANDA DE PAULO  
Universidade de São Paulo  
livia.miranda.paulo@usp.br

Érica Sarsur CÂMARA  
Universidade Federal do Paraná  
esarsur1@gmail.com

### Resumo

Línguas indígenas, outras trazidas por imigrantes, línguas de sinais e aquelas faladas nas fronteiras... mais de duzentas línguas coexistem no território brasileiro. Processos migratórios, políticas linguísticas de repressão (Oliveira, 2009), questões econômicas e políticas linguísticas educacionais atravessam a história do Brasil e traçam o panorama linguístico que se encontra hoje no país, qual seja: o português como língua oficial e 0,2% da população utilizando as outras línguas existentes no território (Bagno, 2011).

Estes números se tornam ainda mais significativos quando contrastados com a formação dos professores que atuam na Educação Básica, que é precária ou inexistente quando se trata de questões relacionadas a políticas linguísticas ou às potencialidades do plurilinguismo para o desenvolvimento de sociedades sustentáveis (Fraga, 2014).

A Educação para o Plurilinguismo, além de apontar para a ampliação do repertório linguístico dos aprendizes e da reflexão metalinguística, inclui, ainda, as dimensões política e social referentes à defesa e à valorização de todas as línguas e culturas. Tais aspectos estão intimamente ligados à problemática da Educação Global, centrada em formar cidadãos para o mundo globalizado (Lourenço, 2017) e constam, explicitamente, de importantes documentos de referência para a educação plurilíngue, como o *Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures* (CARAP), o *Référentiel de compétences de communication plurilingue en Intercompréhension* (REFIC) e o *Référentiel de compétences en didactique de l'intercompréhension* (REFDIC). Tais documentos trazem, entre os descritores do "saber-ser" plurilíngue, elementos ligados ao (re)conhecimento e valorização da realidade linguística do contexto do indivíduo, em nível local e global, como componentes da atitude de abertura e respeito à diversidade linguístico-cultural.

Tendo em mente o contexto brasileiro, levantamos dois questionamentos: 1) Considerando as universidades brasileiras cujos currículos da formação em Letras já contemplam discussões em torno da educação plurilíngue, a realidade linguística local está sendo contemplada nos programas destas disciplinas? 2) Como articular o trabalho

com as línguas do Brasil com o trabalho com as outras línguas românicas, no contexto da formação do sujeito plurilíngue para uma educação global?

Diante do espaço conquistado pela Intercompreensão nas universidades brasileiras nos últimos anos, abrindo campo para a discussão e promoção da diversidade linguística, a fim de responder estas questões, elaboramos um questionário destinado às seis instituições que oferecem a disciplina de Intercompreensão em Línguas Românicas na grade curricular do curso de Letras atualmente (Calvo Del Olmo; Araújo e Sá, 2021). O objetivo da sondagem é mapear a presença do trabalho sobre a diversidade linguística brasileira no âmbito dessa disciplina, que tradicionalmente se volta para outras línguas românicas, notadamente as europeias.

Nesta comunicação, apresentaremos e discutiremos os resultados obtidos no questionário, que apontam para uma baixa presença desse elemento no contexto em questão. Apresentaremos também a análise dos programas que contemplam a diversidade linguística brasileira - entre eles o realizado em 2021 no âmbito da disciplina de Intercompreensão ofertada na Universidade de São Paulo - de forma a expor as possibilidades de integração desse tópico ao programa de uma disciplina que tenha como objetivo promover a educação plurilíngue.

**Palavras-chave:** línguas do Brasil; intercompreensão; educação global; diversidade linguística; valorização das línguas.

## Referências

- Araújo e Sá, M. H., & Calvo Del Olmo, F. (2021). Éléments pour le recensement de la curricularisation de l'intercompréhension en langues romanes à partir des expériences d'un groupe d'universités européennes et latino-américaines. In S. Galligani & C. Domp Martin (Orgs.). *Didactique des langues & plurilinguisme(s) : 30 ans de recherches. Hommage à Louise Dabène. Recherches en didactique des langues et des cultures. Les Cahiers de l'Acedle*, 18-2. V. I. <https://doi.org/10.4000/rdlc.8888>
- Bagno, M. (2011). Língua e sociedade na história do Brasil. In D. Álvarez *et al.* (Orgs.) *L'Intercompréhension et les nouveaux défis pour les langues romanes* (pp. 31-42). Agence Universitaire de la Francophonie & Union Latine.
- Fraga, L. (2014). Políticas linguísticas na formação do licenciado em Letras: uma discussão introdutória. In D. A. Correa (Org.), *Política Linguística e ensino de língua* (pp. 45-58). Pontes Editores.
- Lourenço, M. (2017). Repensar a formação de professores... rumo a uma educação global na aula de línguas. In A. P. Vilela & A. Moura (Orgs.), *Atas das I Jornadas Nacionais dos Professores de Línguas – Piafe. Leituras cruzadas para o futuro: movimentos, correntes e diversidades linguísticas e culturais. Construindo pontes para o Entendimento Global* (pp. 63-92). <http://blogs.ua.pt/cidfff/wp-content/uploads/2017/12/ebookjornadaspiafe.pdf>
- Oliveira, G. M. (2009). Plurilinguismo no Brasil – repressão e resistência linguística. *Synergies Brésil*, 7, 19-26. <http://gerflint.fr/Base/Bresil7/gilvan.pdf>

## **Le français – langue mondiale ? Représentations du français et de son enseignement aux yeux des étudiants français et internationaux**

Maciej SMUK

Université de Varsovie

m.smuk@uw.edu.pl

### **Résumé**

Dans notre communication, nous désirons marier deux perspectives. D'une part, nous nous intéressons à la langue française à l'époque de la mondialisation, surtout aux statuts du FLE ainsi qu'aux défis liés à son enseignement, découlant des phénomènes propres audit contexte économique et social. D'autre part, nous essayons de décortiquer ses images par le biais des représentations dites sociales. Nous empruntons ici le sens classique des représentations – il est donc question des images mentales, construites par chaque individu et intégré dans son système cognitif, dépendant, entre autres, du contexte social et idéologique qui l'environne (Moscovici 1961 ; Abric 1994 ; Yapo 2016, etc.). Les représentations disent « quelque chose sur l'état de la réalité » (Jodelet 1989 : 36), relative à un sujet donné et dans un contexte donné, mais leur rôle est plus sérieux : elles influent directement sur la manière d'aborder différents domaines, y compris la manière de conceptualiser différentes langues et de les enseigner. Ces deux sphères entretiennent un rapport dialectique permanent : les représentations se greffent aux pratiques fréquentes appartenant à un groupe donné et/ou elles en résultent.

Les recherches portant sur les représentations de la langue française ont une longue tradition (*cf.* par exemple Chiss 2021). Dans la nôtre, deux questions de recherche d'ordre supérieur se rapportent à l'époque de la mondialisation :

- Est-ce que la langue française est considérée comme mondiale de nos jours et quels sont les facteurs pour décider si elle peut être qualifiée de mondiale ?
- Quels sont les effets de la mondialisation sur l'enseignement du FLE ?

Notre recherche a été réalisée en 2020 auprès de 110 étudiants de quelques universités européennes (Autriche, Bosnie-Herzégovine, Danemark, France, Grèce, Pologne et Russie). Notre intention partielle était de confronter les images qu'ont des étudiants français et internationaux. Nos répondants font leurs études dans les filières suivantes : didactique du français langue étrangère, langue et littérature françaises, philologie française et tous ont atteint le niveau au moins B2 en français. Quant à la méthodologie, la recherche a un caractère essentiellement qualitatif, elle a été effectuée au moyen de l'enquête en ligne, où ont été posées des questions ouvertes, formulées de façon très générale, dans le dessein de capter la perspective la plus subjective possible, trouvant

son reflet aussi bien dans le choix des aspects discutés que dans le vocabulaire et les structures utilisés pour en parler.

Nos premières analyses des résultats dévoilent deux tendances générales :

- a. Le français est qualifié de mondial plus souvent par les étudiants internationaux que français.
- b. La didactique du FLE ne répond pas, de manière satisfaisante, aux défis de la mondialisation.

Il reste à ajouter que la présente étude fait partie d'un projet de recherche plus vaste, portant sur les images mentales de différentes langues à l'époque de la mondialisation et elle s'inscrit dans les réflexions que nous avons déjà abordées dans certaines de nos publications (p. ex. Smuk 2018 ; Smuk 2021 ; Smuk 2022).

**Mots-clés :** mondialisation ; représentations ; langue française ; statuts ; enseignement.

## Références

- Abric, J.-C. (1994). Les représentations sociales : aspects théoriques. In J.-C. Abric (dir.), *Pratiques sociales et représentations* (pp. 10-36). PUF.
- Chiss, J.-L. (dir.) (2021). *Le FLE et la francophonie dans le monde*. Armand Colin.
- Jodelet, D. (1989). *Les représentations sociales*. PUF.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. PUF.
- Smuk, M. (2018). Représentations envers les difficultés de la grammaire française – cas de futurs philologues polonais. *SHS Web of Conferences* 46/2018 – 6<sup>e</sup> Congrès Mondial de Linguistique Française, 46, 13004. [https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/abs/2018/07/shsconf\\_cmlf2018\\_13004/shsconf\\_cmlf2018\\_13004.html](https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/abs/2018/07/shsconf_cmlf2018_13004/shsconf_cmlf2018_13004.html)
- Smuk, M. (2021). Perception et conceptualisation de la grammaire française : donnons la parole aux apprenants. In Ch. Lacassain-Lagoïn, F. Marsac, F. Schmitt, M. Daňko, B. Vaxelaire, R. Sock (dir.), *Sens (inter)dits. Collection Dixit Grammatica* (t. 4, pp. 29-40). L'Harmattan.
- Smuk, M. (2022). Identifier et affronter les théories subjectives sur l'enseignement/apprentissage des langues. In N. Sorba (dir.), *Transmettre les langues : pourquoi et comment ? Les défis pédagogiques* (pp. 267-283). EME Éditions.
- Yapo, Y. (dir.) (2016). *Étudier les représentations sociales*. L'Harmattan.

## **Comment conceptualiser les langues de spécialité : Tour d’horizon des traditions langagières et des distinctions notionnelles à l’international**

Magdalena SOWA

Université Maria Curie-Skłodowska

magdalena.sowa@umcs.pl

### **Résumé**

La devise latine « per linguas mundi ad laborem » ne perd point de son actualité dans le monde qui se globalise. Les frontières du monde professionnel et géographique s’effacent, les acteurs professionnels deviennent de plus en plus mobiles, les réseaux des échanges langagiers se complexifient. Il est désormais impossible d’exercer certaines tâches professionnelles sans recourir à la langue quelle qu’en soit la forme (orale, écrite, alphanumérique, en présence, à distance) et quels que soient les interlocuteurs (humains, ordinateurs, machines, appareils) (Boutet 2005, Mourlhon-Dallies 2008). L’économie et l’éducation s’interpénètrent, interagissent, s’influencent et conditionnent mutuellement la réussite de leurs objectifs. Considérées comme l’une des compétences-clés nécessaires à l’emploi (C.C.E. 2004), les langues étrangères (LE) s’inscrivent dans le répertoire des savoirs et savoir-faire les plus plébiscités sur le marché du travail. C’est pourquoi l’offre et la demande des cours de LE ne cessent de croître, tout en assortissant celles-ci avec différents domaines de spécialité, branches et métiers sous forme de formations en langues de spécialité (Gajewska et Sowa 2014, Sowa et Gajewska 2013).

Enseigner une langue de spécialité contraint à mettre en place une approche appropriée tout en ayant à l’esprit que cette dernière résulte naturellement d’une conception particulière et concrète de cette langue. Se pose ainsi la question de la circulation problématique des concepts utilisés par les traditions didactiques produites localement et découpées selon les langues dans lesquelles elles s’expriment. Nous pensons en particulier aux notions phares utilisées par la DLC pour désigner la langue de spécialité et enracinées dans diverses géographies et/ou systèmes éducatifs, comme p.ex. les notions *Français de spécialité*, *Français sur Objectifs Spécifiques*, *Français Langue Professionnelle* issues de la didactique française, *Fachsprache*, *Arbeitsprache*, *Berufsprache* provenant de la didactique allemande ou bien *English for Specific Purposes*, *English for Occupational Purposes* propres à la didactique anglo-saxonne. De tels concepts n’ont pas d’équivalents dans d’autres contextes éducatifs ce qui nous amène à constater que chacune des didactiques conçoit différemment sa nomenclature relative à l’enseignement des LE. L’objectif de la communication proposée est d’examiner les appellations utilisées par rapport aux langues de spécialité dans différentes zones géolinguistiques du point de vue des critères mis en jeu pour leur conceptualisation. Nous chercherons à démontrer comment la nomenclature reflète la vision de la langue

de spécialité et quelle est son opérationnalité pour la démarche pédagogique à mettre en place. Nous viserons aussi à relever de tendances communes repérables dans ces différentes dénominations des langues de spécialité et les aspects méthodologiques qu'elles sont censées véhiculer.

**Mots-clés :** langue étrangère ; langue de spécialité ; tradition didactique ; nomenclature ; conceptualisation.

### Références

- Boutet, J. (2005). « Genres de discours en situation de travail ». In L. Fillietaz & J.-P. Bronckart (dir.), *L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications* (pp. 19-35). Peeters, BCILL.
- Commission des Communautés Européennes (C.C.E.). (2009). *Les compétences clés dans un monde en mutation*. SEC (2009) 1598. En ligne : [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp\\_fr.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_fr.pdf)
- Gajewska, E., & Sowa, M. (2014). *LSP, FOS, Fachsprache... Dydaktyka języków specjalistycznych*. Werset.
- Mourlhon-Dallies, F. (2008). *Enseigner une langue à des fins professionnelles*. Didier.
- Sowa, M., & Gajewska, E. (2013). FS, FOS, FLP... Etiquettes vides ou concepts éducatifs opérationnels ? *Points Communs. Recherche en didactique des langues sur objectif(s) spécifique(s)*, 1, 18-28. [https://www.lefrancaisdesaffaires.fr/wp-content/uploads/2016/12/Points-Communs\\_D%C3%A9c\\_2013\\_n1.pdf](https://www.lefrancaisdesaffaires.fr/wp-content/uploads/2016/12/Points-Communs_D%C3%A9c_2013_n1.pdf)

## **Apprentissages expérientiels et cognition incarnée en formation initiale en didactique des langues-cultures en Master MEEF 1<sup>er</sup> degré pour une approche plurilingue de la didactique**

Manuel PÉREZ

Université de Toulouse

manuel.perez@univ-tlse2.fr

### **Résumé**

Les données présentées font suite à une enquête évaluative réalisée en 2020 auprès d'étudiant-e-s et Professeur-e-s des Écoles Stagiaires (PES) de l'Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation (INSPÉ) Toulouse Occitanie-Pyrénées ayant suivi une formation en Didactique des Langues-Cultures (DLC) en 2<sup>e</sup> année de Master MEEF sur les huit sites de l'académie.

L'enseignement des langues vivantes (LV) à l'école primaire est un phénomène récent dont la genèse institutionnelle remonte aux années 1980. Toutefois, les programmes officiels ne lui accordent toute sa légitimité qu'en 2002 par une première dotation d'horaires, de programmes et d'instructions spécifiques. Tant ceux de 2008 que ceux de 2015 lui réservent 54 heures annuelles. Si sa place est minime dans le texte de 2008, il occupe plusieurs pages en 2015 et fait l'objet d'une note de service pour l'école maternelle en 2019 : serait-ce le signe d'une meilleure prise en compte de cet enseignement avec la volonté d'une formation initiale plus conséquente des professeur-e-s des écoles loin de celle des instituteur-trice-s dont Duverger (2007) dénonçait « l'impréparation totale » ?

Posée à l'aune des épreuves au Concours de Recrutement des Professeur-e-s des Écoles (CRPE), la question garde toute sa pertinence. En effet, si depuis la « masterisation » de la formation en 2010, les LV n'avaient pas droit de cité au CRPE, une épreuve optionnelle orale (maîtrise de la langue et didactique) y apparaît pour les sessions 2020 et 2021 sans cadrage particulier du Ministère de l'Éducation Nationale. Cette épreuve devient facultative pour la session 2022 avec un cadrage toujours aussi succinct. Quatre langues sont concernées par ces trois sessions – allemand, anglais, espagnol et italien – alors que dix sont proposées dans les documents d'accompagnement aux programmes (Éduscol).

Dans notre INSPÉ, la formation en DLC est de 20 heures et repose sur la didactique DES langues plutôt que sur la didactique d'une langue, dans une approche compréhensive (vs cumulative) dans laquelle le plurilinguisme l'emporte sur la « polyglossie » (Behra et Macaire (2021). Des mises en situation permettant d'appréhender la réalité du terrain par la représentation y sont proposées. Elles visent des apprentissages expérientiels, réflexifs et collectifs au bénéfice d'une organisation de la progression des compétences, « organisation apprenante » selon Ellul (2001). L'approche incarnée et située de la

cognition (Versace, Brouillet & Valet, 2018) – dans laquelle les interactions sensorielles et motrices des individus avec leur environnement physique et social sont à l'origine de la cognition – y joue également un rôle majeur.

Le degré de satisfaction est de 86,6% sur 277 réponses. La moyenne de transfert ou de transférabilité pour les 27 mises en situation proposées est 89,4 chez les PES et celle de transférabilité chez les étudiant·e·s de 62,9 : les choix opérés seraient de puissants vecteurs de professionnalisation dessinant les contours de ce que pourrait être la DLC en formation initiale, au bénéfice de l'école du XXI<sup>e</sup> siècle, selon nos vœux une école ouverte, plurilingue, interculturelle et toute entière dans « le phénomène de globalisation et d'internationalisation de la communication » (Behra & Macaire, 2017).

**Mots-clés :** didactique des langues-cultures ; formation initiale ; professeur·e·s des écoles ; cognition incarnée ; approche compréhensive.

## Références

- Behra, S., & Macaire, D. (2017). Pisteurs de croyances : pratiques et formation initiale du premier degré. *Études en Didactique des Langues*, 28, 115-136.
- Behra, S., & Macaire, D. (2021). Appropriation et plurilinguisme en formation de futurs enseignants du premier degré. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 18-2. <http://journals.openedition.org/rdlc/9360>
- Duverger, J. (2007). École élémentaire et enseignement des langues. *Tréma* [En ligne], 28. <https://doi.org/10.4000/trema.259>
- Éduscol. (n.d.). *Ressources d'accompagnement pour les langues vivantes étrangères et régionales aux cycles 2, 3 et 4*. <https://eduscol.education.fr/164/langues-vivantes-cycles-2-3-et-4>
- Ellul, F. (2001). Λογανισατιον αππρεναντε. *La Lettre du CEDIP*, Fiche Technique N° 16. [http://www.chedip.developpement-durable.gouv.fr/IMG/pdf/φτεχη16βισ\\_χλε73φ12φ.πδφ](http://www.chedip.developpement-durable.gouv.fr/IMG/pdf/φτεχη16βισ_χλε73φ12φ.πδφ)
- Versace, R., Brouillet, D., & Valet, G. (2018). *Cognition incarnée. Une cognition située et projetée*. Éditions Mardaga.

## Documents

- Ministère de l'Éducation Nationale. (2002). *Bulletin officiel hors-série n°1 du 14 février 2002*. <https://www.education.gouv.fr/bo/BoAnnexes/2002/hs1/hs1.pdf>
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2008). *Bulletin officiel hors-série n°3 du 19 juin 2008*. <https://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/default.htm>
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2015). *Bulletin officiel spécial du 26 novembre 2008. Programmes d'enseignement de l'école et du collège*. <https://www.education.gouv.fr/au-bo-special-du-26-novembre-2015-programmes-d-enseignement-de-l-ecole-elementaire-et-du-college-3737>

Ministère de l'Éducation Nationale. (2019). *Les langues vivantes étrangères à l'école maternelle*.  
Note de service n° 2019-086 du 28-5-2019.  
[https://www.education.gouv.fr/bo/19/Hebdo22/MENE1915455N.htm?cid\\_bo=142292](https://www.education.gouv.fr/bo/19/Hebdo22/MENE1915455N.htm?cid_bo=142292)

## **Apprentissage des langues à l'ère des mondialisations : Les MOOCs « non linguistiques » comme un nouvel outil ?**

Mariana Fonseca FAVRE  
Université de Genève  
Mariana.Fonseca@unige.ch

Laurent GAJO  
Université de Genève  
Laurent.Gajo@unige.ch

### **Résumé**

Dans leur ambition d'universalité, les MOOCs privilégient la diffusion des savoirs dans une seule langue – le plus souvent l'anglais – et recourent à des formats audiovisuels assez standardisés. La mondialisation des savoirs que permet l'outil numérique risque ainsi de ressembler davantage à une globalisation, voire à une forme de néocolonialisme (Altbach, 2014), qui ne prendrait pas en compte les spécificités locales, présentes pourtant aussi bien du côté des concepteurs/trices que des récepteurs/trices.

L'accès aux contenus passant par la langue, la traduction et le sous-titrage des MOOCs constitue une pratique largement répandue (cf. Kerr, Merciai & Eradze, 2018), comme le prouve, par exemple, la communauté des traducteurs/trices bénévoles de la plateforme Coursera. Si le recours à la traduction au sous-titrage favorise une plus grande accessibilité, il mériterait également d'être envisagé comme un outil de problématisation, le passage par une autre langue permettant de mettre en évidence la dimension linguistique et culturelle des savoirs, souvent insuffisamment interrogée (Berthoud & Gajo, 2021).

Dans nos travaux, nous essayons de comprendre en quoi le recours à une diversité des langues dans les MOOCs – à travers notamment le sous-titrage plurilingue – amène des changements dans les pratiques éducatives, aussi bien du côté des formateurs/trices que des apprenant-es. Nous abordons cette problématique par deux angles complémentaires : la place du plurilinguisme et la contextualisation des savoirs, que nous déclinons selon trois axes : récepteurs/trices, concepteurs/trices et contenus.

Sur la base des questionnaires adressés aux usagers/ères de plusieurs MOOCs appartenant à divers champs disciplinaires, ayant différentes langues principales et de traduction, nous avons pu montrer les différentes fonctions investies par les sous-titres, tantôt orientés vers l'appropriation du contenu, tantôt vers celle de la langue (Fonseca & Gajo, 2020).

Dans le cadre de cette communication, nous nous proposons d'aller plus loin dans l'étude des diverses pratiques en lien avec l'apprentissage des langues étrangères – entraînement à la compréhension d'une L2, double apprentissage, à la fois linguistique et disciplinaire, apprentissage d'une terminologie spécialisée en langue étrangère, etc. – dont témoignent des usagers/ères des MOOCs plurilingues qui n'ont pas été conçus dans l'objectif d'enseigner une L2 (Fonseca & Gajo, 2021).

La documentation de ces pratiques fournit des arguments importants à deux niveaux au moins. Du point de vue didactique, elle montre comment les MOOCs permettent de travailler diverses compétences linguistiques et souligne l'intérêt d'approches proposant un travail intégré entre langues et contenus. Du point de vue des politiques linguistiques, elle rappelle l'avantage « stratégique » de promouvoir le plurilinguisme dans les MOOCs. La mise en place des MOOCs plurilingues constituerait non seulement un différentiel pour les universités, mais permettrait également d'interroger le processus d'internationalisation et son lien avec le processus de contextualisation.

**Mots-clés :** MOOCs ; apprentissage des langues ; sous-titres ; internationalisation ; contextualisation.

### Références

- Altbach, P. (2014). MOOCs as neocolonialism: who controls knowledge? *International Higher Education*, 75, 5–7. <https://doi.org/10.6017/ihe.2014.75.5426>
- Berthoud, A.-C., & Gajo, L. (2020). *The Multilingual Challenge for the Construction and Transmission of Scientific Knowledge*. John Benjamins Publishing Company.
- Fonseca, M., & Gajo, L. (2020). Le plurilinguisme dans les MOOCs: Profils d'usagers et fonctions du sous-titrage. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 23(2). <https://doi.org/10.4000/alsic.4816>
- Fonseca, M., & Gajo, L. (2021). Le sous-titrage plurilingue dans les MOOCs : une ressource pour l'apprentissage des langues ? *MOOCs, Language learning and mobility, design, integration, reuse*. <https://hal.archives-ouvertes.fr/M2M/>
- Kerr, R., Merciai, I., & Eradze, M. (2018). Addressing cultural and linguistic diversity in an online learning environment. *Educational media international*, 55(4), 317–332. <https://doi.org/10.1080/09523987.2018.1547546>

## **Développement des compétences en langues à l'ère des mondialisations : une réflexion à partir du projet bi-plurilingue du Sarlac**

Mariana Fonseca FAVRE

Université de Genève

Mariana.Fonseca@unige.ch

Stéphanie VAISSIÈRE

Direction des Services Départementaux de l'Éducation Nationale, France

Stephanie.Vaissiere@ac-toulouse.fr

### **Résumé**

Dans cette communication, nous proposerons une réflexion sur les compétences en langues à développer chez les apprenants à l'ère des mondialisations à partir du *projet bi-plurilingue du Sarlac*, mis en place dans une école située dans un Réseau d'Éducation Prioritaire (REP) à Moissac, France. Cette école propose un cursus bilingue français-occitan et accueille de nombreux élèves issus de la migration.

Dans le cadre de ce projet expérimental, depuis la rentrée 2019, des activités plurilingues sont intégrées aux pratiques éducatives dans l'objectif de valoriser et de maintenir des compétences linguistiques acquises dans les parcours de vie des élèves, tout en améliorant la maîtrise des langues de scolarisation et la construction des savoirs disciplinaires pour tous. L'enjeu principal étant d'articuler la réalité « locale » – bilinguisme institutionnel avec une langue régionale – à une autre plus « globale » – plurilinguisme d'un certain nombre d'élèves aux trajectoires migratoires multiples. Dans un contexte où les textes officiels invitent à la prise en compte de la diversité linguistique depuis plusieurs années, les pratiques enseignantes en restent souvent éloignées. Dans ce projet, les enseignants, accompagnés par des conseillers pédagogiques, s'engagent dans un enseignement bi-plurilingue effectif et régulier, basé sur les principes de la didactique du plurilinguisme (Gajo, 2013).

Dans cette présentation, nous tenterons de montrer comment le travail développé par ce projet, en favorisant l'établissement des liens entre les différentes langues présentes à l'école (Auger, 2021) – langue régionale, langues de migration, langues de scolarisation, langues étrangères, etc. – conduit à une meilleure appropriation de ces langues et au développement d'une véritable compétence plurilingue et pluriculturelle (Moore et Castellotti 2008), au lieu de céder à la tentation d'une homogénéisation, et contribue ainsi à réduire la tension « local-global ».

Pour cela, nous nous baserons sur diverses données, dont les biographies langagières des élèves (Molinié, 2006), recueillies à la 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> année du projet. L'analyse de ces données nous permet d'observer, d'une part, une évolution par rapport à la représentation des langues (prise de conscience de la diversité linguistique et de leur répertoire pluriel) et, d'autre part, une réflexion sur les diverses compétences développées en langues. On verra ainsi que si certains élèves mettent en avant les bénéfices du projet du point de vue des compétences sociolinguistiques et culturelles (accueil des élèves allophones, médiation linguistique auprès des parents), d'autres remarquent un élargissement de leurs compétences linguistiques, parfois en lien avec la construction des savoirs (rôle des langues pour les apprentissages). L'étude proposée sera complétée par des données issues d'entretiens semi-directifs menés avec les enseignants portant sur les effets du projet sur les pratiques observées ainsi que par des analyses d'extraits d'interactions en classe.

Plus généralement, nous montrerons qu'en faisant le choix de valoriser et de didactiser la diversité linguistique, ce projet bénéficie à l'ensemble des élèves, y compris ceux dont on pourrait penser qu'ils n'ont « qu'une » seule langue, tant sur le plan des apprentissages linguistiques que disciplinaires. Il offre, dans un contexte de mondialisation, une véritable éducation langagière globale (Escudé, 2017).

**Mots-clés :** représentation des langues ; compétence plurilingue et pluriculturelle ; tension "local-global" ; didactique du plurilinguisme ; construction des savoirs.

## Références

- Auger, N., & Le Pichon-Vortsmann, E. (2021). *Défis et richesses des classes multilingues. Construire des ponts entre les cultures*. ESF sciences humaines.
- Escudé, P. (2017). Apprentissage des langues et éducation langagière globale. *Les langues modernes*, 2, 11-21.
- Gajo, L. (2013). La enseñanza integrada, la didáctica del plurilingüismo y la enseñanza bilingüe : ¿jerarquía o alternativas ? In J. Dolz & I. Idiazabal (éds.), *Enseñar (lenguas) en contextos multilingües* (pp. 51-72). Servicio Editorial de la UPV/EHU.
- Molinié, M. (dir.) (2006). Biographie langagière et apprentissage plurilingue. *Le français dans le monde. Recherches et applications*, 39.
- Moore, D., & Castellotti, V. (2008). Perspectives de la recherche francophone autour de la notion de compétence plurilingue. In D. Moore & V. Castellotti (dir.), *La compétence plurilingue : regards francophones* (pp. 11-24). Peter Lang.

## **Mobilités estudiantines : approche plurielle d'une notion à travers l'analyse d'un dispositif pédagogique en ligne d'enseignement linguistique et interculturel.**

Marie-Christine MESSANA

Université de Tours

marie-christine.messana@etu.univ-tours.fr

### **Résumé**

Liée au phénomène de mondialisation et à son corollaire, l'internationalisation des universités, la mobilité est devenue depuis une trentaine d'années une notion centrale des politiques linguistiques de l'Union européenne. A travers l'abolition des frontières en matière d'enseignement et de recherche, elle est censée favoriser le dialogue entre les cultures, le plurilinguisme, stimuler la recherche et promouvoir la citoyenneté européenne (Meunier, 2019). A ces derniers points faisant largement partie du périmètre traditionnel de la DDL s'ajoutent de nouveaux enjeux tels que la transition écologique et numérique, qui invitent à repenser les mobilités (Auger, 2019). Or, si la mobilité physique (dans son acception de déplacement géographique) reste l'un des moyens privilégiés de la rencontre interculturelle et altéritaire, celle-ci s'est vue redéfinie à travers des dispositifs hybrides et virtuels (pour l'enseignement des langues notamment) que la crise sanitaire engendrée par la Covid 19 a rendus plus visibles.

La médiation numérique a donc étendu le périmètre de ce que l'on nomme aujourd'hui « mobilité », avec des acceptions multiples allant de l'accès à des ressources et à des cours mis à disposition par les universités étrangères partenaires, à des versions plus ambitieuses comprenant un travail collaboratif sur les plateformes entre étudiants de diverses origines géographiques (Erasmus, étudiants internationaux, étudiants locaux). Ces différentes acceptions et mobilisations de la notion de mobilité dans ce contexte universitaire interroge : comment, face à cette mutation des discours et des pratiques d'enseignement des langues-cultures dans un contexte d'échanges inter-universitaires, interroger cette notion de mobilité en DDL et ce, au regard d'autres champs disciplinaires ayant fait de cette notion un objet d'étude largement exploré ?

Nous nous intéresserons dans cette communication aux notions de mobilité virtuelle (entendue comme mobilité réalisée grâce à la médiation numérique) et symbolique (entendue comme une mobilité de l'altérité en acte, Jeannin, 2016 ) conjuguées à celle de mobilité physique (entendue comme déplacement géographique) à travers l'interprétation d'un dispositif pédagogique que nous avons mis en place à l'université de Bordeaux, nommé « Projet interculturel » destiné à mettre en relation des étudiants internationaux avec des étudiants locaux afin de développer une approche interculturelle à travers la réalisation d'activités en ligne et la réalisation d'un projet en

binôme en deux langues, l'anglais et le français considérées comme langues de médiation. A partir de cette expérience et d'entretiens menés avec les étudiants impliqués dans le projet, il s'agira de réfléchir à la manière dont un tel dispositif peut contribuer à pluraliser l'acception de la mobilité estudiantine, en y ajoutant une dimension symbolique, et d'examiner en quoi l'existence de ce dispositif a contribué à favoriser (ou non) la rencontre interculturelle/altéritaire (Castellotti, Debono, Huver, 2020) entre étudiants internationaux et étudiants locaux.

Nous verrons comment se dessinent, à partir de résultats d'enquêtes et d'entretiens nous situant dans une démarche qualitative, ces notions en jeux pour repenser une didactique de la mobilité, des échanges et de l'interculturel.

**Mots-clés :** mobilités physique, virtuelle et symbolique; didactique des langues; interculturalité; altérité; médiation numérique.

### Références

- Auger, N. (2019). Les mobilités : quels enjeux pour la didactique des langues et des cultures ? *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 16(2). <https://doi.org/10.4000/rdlc.6542>
- Castellotti, V., Debono, M., & Huver, E. (2020). Mobilité ou altérité ? Quels projets pour la didactologie-didactique des langues ? *Le Français dans le Monde. Recherches et Applications*, 68, 147-157.
- Dervin, F. (2007). Erasmus : 20 ans d'hypermobilité/hypomobilité existentielle ? *Synergies Pays Riverains de la Baltique - Hypermobilité(s)*, 4, 63-78. <https://gerflint.fr/Base/Baltique4/baltique4.html>
- Jeannin, M. (2016). Vers une mobilité symbolique des futurs enseignants en classe de FLE. In *Penser les diversités linguistiques et culturelles. Francophonies, formations à distance, migrations* (pp. 319-332). Lambert-Lucas.
- Meunier, D. (2019). Penser les modalités d'une appropriation plurielle des langues et des expériences de mobilités : représentations de l'altérité, réflexivité et dispositifs didactiques. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 16(2). <https://doi.org/10.4000/rdlc.6689>

## **Le paysage linguistique, outil de formation à la didactique du plurilinguisme d'enseignants français de l'école primaire**

Marie-France BURGAIN

INSPE de l'Académie de Bordeaux- Université de Bordeaux

Marie.burgain@u-bordeaux.fr

Marie-Anne CHATEAUREYNAUD

INSPE de l'Académie de Bordeaux- Université de Bordeaux

Marie-anne.chateureynaud@u-bordeaux.fr

### **Résumé**

Dans notre société mondialisée, la langue anglaise occupe une place de choix, surtout parmi les langues enseignées dès l'école élémentaire en France, alors que la diversité linguistique et culturelle est une réalité sociétale dont il faudrait tenir compte en classe. Le multilinguisme de la société, les élèves plurilingues, allophones ou non, les langues endogènes et cette diversité linguistique devraient amener les enseignants à aborder le plurilinguisme à travers les disciplines et/ou dans les approches plurielles. Parmi elles, l'éducation au paysage linguistique est encore peu utilisée dans les classes françaises ; c'est pourtant une ressource qui permet aux élèves de prendre conscience des enjeux sociolinguistiques et de développer leurs compétences plurilingues. Il s'agit d' « étudier les textes faisant apparaître des langues dans l'espace public » (Gorter, 2006, p. 1) ; cette pratique renvoie aux questions « d'identité et de mondialisation culturelle, de la présence grandissante de l'anglais et de la revitalisation des langues minoritaires » (ibid., p. 1).

Dans cette communication, après avoir défini le paysage linguistique et ses apports en éducation, nous présenterons une expérience de recherche-action collaborative de formation à l'éducation au paysage linguistique menée dans le cadre d'un projet Cardie dans une école des Landes qui a choisi de s'ouvrir à la pluralité des langues.

Après une première année au cours de laquelle les enseignants ont été accompagnés pour consolider leurs connaissances en didactique des langues et cultures et leurs pratiques pédagogiques en langue et ont pu découvrir et tester, pour certains, l'éveil aux langues, la deuxième année du projet a permis de cibler davantage les approches plurielles. Les élèves de deux classes de cycle 3 ont été amenés à réaliser leur biographie langagière au cours d'une séance qui a suscité de nombreux échanges autour des langues présentes dans la classe. Ces élèves iront ensuite visiter la petite ville de Saint Sever à la recherche de panneaux, affiches et autres marques signalétiques écrits dans une langue autre que le français pour découvrir le paysage linguistique qui les entoure. Ce recueil de traces textuelles donnera ensuite lieu à un échange et permettra de les amener à réfléchir sur leur patrimoine linguistique et culturel et de voir que la diversité

linguistique est visible partout. Cela constitue une approche plurielle concrète en lien direct avec l'environnement des enfants et les amène à une véritable prise de conscience sur la place des langues dans leur vie et dans le monde mais aussi à une meilleure compréhension de leur histoire et de leur patrimoine.

En lien avec l'éducation au patrimoine, cette formation au paysage linguistique permet aux enseignants d'aborder les approches plurielles, de se former à cette analyse du paysage linguistique et de développer leurs propres compétences plurilingues et professionnelles. La méthodologie choisie d'observations dans les classes et d'entretiens a déjà mis à jour une amélioration des pratiques et un développement du/ ouverture au plurilinguisme qui intègre aussi la langue endogène, l'occitan, alors jusque-là peu traitée par les enseignants.

**Mots-clés :** plurilinguisme ; approches plurielles ; paysage linguistique ; diversité linguistique.

### Références

- Châteaureynaud, M.-A. (2017). Inclure ou exclure l'enjeu des langues à l'école. *Klesis*, 38, 74-84.
- Gorter, D. (ed.) (2006). *Linguistic Landscapes: A New Approach to Multilingualism*. Multilingual Matters.
- Gorter, D., Cenoz, J., & Van der Worp, K. (2021). The linguistic landscape as a resource for language learning and raising language awareness. *Journal of Spanish Language Teaching*, 8(2), 161-181. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/23247797.2021.2014029>.
- Moore, D., & Haseyama, H. (2019). Explorations urbaines et plurilinguismes. Des enfants photographés dans le métro de Tokyo. In G. Budach, V. Fialais, L. Ibarondo, U. Klemmer, T. Leichsering, M. Leroy, M. Stierwald, R. Streb & A. Weirich (eds.), *Grenzgänge en zones de contact*.
- Van Mensel, L., Vandenbroucke, M., & Blackwood, R. (2016). Linguistic Landscapes. In O. García, N. Flores & M. Spotti (eds.), *Oxford Handbook of Language and Society* (pp. 423-449). OUP.

## **Représentations de langues chez les personnels de crèches, et choix de politique linguistique familiale des parents étrangers.**

### **Étude de cas au Japon**

Mariko HIMETA

Daito Bunka University

himet@ic.daito.ac.jp

Jaehee OH

Daito Bunka University

jayoh@ic.daito.ac.jp

### **Résumé**

La proportion de résidents étrangers au Japon est de 2 % de la population totale, soit beaucoup moins qu'en Amérique du Nord, en Europe de l'Ouest ou en Australie. Néanmoins, le pays, qui enregistre le plus faible taux de natalité et la plus forte proportion de population âgée au monde, a vu le nombre de résidents étrangers multiplié par 2,7 au cours des trois dernières décennies. D'ailleurs, 4 % des enfants nés au Japon en 2019 avaient un ou deux parent(s) étranger(s).

Au milieu des années 2000, le gouvernement japonais a proposé un néologisme *Tabunkakyōsei* (coexistence multiculturelle) et a incité les gouvernements locaux, les organisations de la société civile à prendre l'initiative d'aménager, en fonction des besoins et des caractéristiques locales, l'environnement dans lequel les étrangers travaillant et vivant au Japon pourraient bénéficier des services publics en tant que membres de la société.

Les puériculteurs ont un rôle à jouer dans la promotion de la coexistence multiculturelle au sein de la communauté locale. Le guide pour la garde d'enfants dans les crèches, révisé en 2018, mentionne la nécessité d'un soutien à l'éducation des enfants en direction des parents qui ont des difficultés à communiquer en japonais ou qui se sentent anxieux face à des cultures différentes. Cependant, cette expertise n'a pas encore été établie. On constate un manque d'échange d'informations entre régions au sujet des efforts déployés sur le terrain, ce qui empêche la diffusion du savoir-faire.

L'une d'entre nous est chercheuse en biographie langagière des personnes ayant vécu la mobilité et l'autre consacre ses recherches au bien-être des familles multiculturelles. Dans le cadre d'un projet collectif sur la notion de médiation, nous menons actuellement des entretiens avec des puériculteurs dans des zones qui se caractérisent par leur concentration en résidents étrangers ou au contraire par la faible proportion d'étrangers dans la population locale. L'objectif de notre étude est d'analyser la relation entre, d'une

part, la sensibilité à la vie plurilingue et pluriculturelle des enfants et des parents, dont font preuve les personnels de crèches, et d'autre part, les différents conseils qu'ils prodiguent aux parents, puis de réfléchir sur les expériences qui incitent au développement de cette sensibilité. Dans cette présentation, nous nous focaliserons en particulier sur les conseils donnés par les puériculteurs-participants en matière d'utilisation des langues à la maison. En effet, bien que l'étude du bilinguisme soit rarement, voire jamais, introduite dans la formation des professionnels de crèches, ceux-ci conseillent les parents sur l'utilisation du japonais à la maison, de manière positive ou négative, selon le cas. Pour traiter cette question, nous nous référons également à des témoignages rétrospectifs de parents.

**Mots-clés :** politique linguistique familiale; idéologie linguistique; crèche; Japon; mobilité.

### Références

- Coste, D., & Cavalli, M. (2015). *Éducation, mobilité, altérité. Les fonctions de médiation de l'école*. Conseil de l'Europe.
- Grosjean, F. (2015). *Parler plusieurs langues, le monde des bilingues*. Albin Michel.
- Sue, D. W., Rasheed, M. N., & Rasheed, J. M. (2016). *Multicultural Social Work Practice* (2nd edition). Wiley.
- Suh, E. (2004). The model of cultural competence through an evolutionary concept analysis. *Journal of transcultural nursing, 15*(2), 93-102.
- van Oss, V., Struys, E., Avermaet, P. van, & Vantieghem, W. (2021). What prompts early childhood professionals to proffer advice to multilingual families? Investigating the association between language policy and perceived self-efficacy. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. <https://doi.org/10.1080/01434632.2021.1960358>

## **Migrations multiples et (ré)appropriation : de la langue à la *lalangue***

Marine TOTOZANI

Université Jean Monnet, ECLLA

marine.totozani@univ-st-etienne.fr

### **Résumé**

Cette proposition de communication s'inscrit dans l'intersection des axes 2 « Enseignement et apprentissage des langues » et 4 « Recherche – recherche et diffusion du savoir » du colloque. Elle se nourrit d'un côté des apports de recherches menées depuis plusieurs années en sociologie, sociolinguistique et didactique des langues sur les mobilités (Auger, 2019 ; Molinié, 2020 ; Plog *et al.*, 2020), les migrations et de façon plus ciblée sur les migrations multiples (Toma et Castagnone, 2015 ; Ambrosio *et al.*, 2015 ; Le Pichon Vorstman, 2018) entendues comme des « mouvements migratoires dynamiques, comportant plusieurs étapes et se produisant souvent après un séjour « prolongé » dans un premier pays d'accueil (ou de transit) » (Totozani, Villa-Perez, à paraître). D'un autre côté, elle s'inspire de travaux qui vont dans le sens d'une didactique de l'appropriation (Castellotti, 2017 ; Meunier, 2019, Perrier, 2021).

Son objectif est double : dans un premier temps, il s'agit de proposer une analyse des enjeux et des processus de (ré)appropriation (Chosson *et al.*, 2021) des langues dans le cadre de migrations multiples à partir d'un questionnement qui rejoint l'axe 2 du colloque : « Pourquoi et comment [...] apprendre des langues dans des situations marquées par la mondialisation ? ». Le chemin emprunté consiste à explorer les parcours migratoires d'élèves ayant fait l'expérience de migrations à répétition en s'intéressant particulièrement à des questions portant sur leurs pratiques langagières, leurs rapports aux langues et leurs (trans)formations en lien avec leur scolarisation en France, l'apprentissage et la pratique de la langue française et des autres langues de leurs répertoires. Le corpus étudié est constitué d'entretiens semi-directifs réalisés auprès d'élèves d'un collège faisant partie d'un REP situé en banlieue lyonnaise, lors d'une recherche collaborative qui visait à mettre au jour les ressources des acteurs en contexte migratoire et qui s'est déroulée entre 2016 et 2019.

Allant de pair avec la nécessité de « développer des [...] outils de recherche sensibles aux contextes et aux participants » soulignée à travers l'axe 4, l'étude des parcours appropriatifs qui émergent et se (re)constituent au cours de l'entretien à ce niveau d'analyse conduit à interroger une notion centrale en didactique des langues, la « langue ». De ce fait, dans un second temps, il s'agira d'engager une réflexion sur cette notion en la revisitant à la lumière des apports croisés des sciences du langage et de la psychanalyse (Derycke, 2019) et à introduire une notion séduisante à plus d'un titre pour l'analyse des pratiques appropriatives et plus largement pour les perspectives qu'elle est susceptible d'ouvrir en didactique des langues, la *lalangue*.

**Mots-clés:** migrations multiples ; mobilité ; (ré)appropriation ; langue ; *lalangue*.

### **Références**

- Castellotti, V. (2017). *Pour une didactique de l'appropriation. Diversité, compréhension, relation*. Didier.
- Chosson, M., Viguier, A., & Suremain, M.-A. de (Dir.). (2021). *(Ré)Appropriation des savoirs : acteurs, territoire, processus, enjeux*. Inalco Presses.
- Derycke, M. (2019). Jacotot, Louvain 1818 : le « maître ignorant », enseignant de FLE. *Revue TDFLE*, (actes n°1). [https://doi.org/10.34745/numerev\\_1316](https://doi.org/10.34745/numerev_1316)
- Toma, S., & Castagnone, E. (2015). Quels sont les facteurs de migration multiple en Europe ? Les migrations sénégalaises entre la France, l'Italie et l'Espagne. *Population*, 70, 69-101. <https://doi.org/10.3917/popu.1501.0069>
- Totozani, M., & Villa-Perez, V. (à paraître en juillet 2022). Migration(s) multiple(s). Reconfiguration des répertoires sociolinguistiques et perspectives éducatives. *Glottopol*, 37.

## **Comment prendre en compte les affects dans une situation d'enseignement des langues à distance au Brésil ?**

Marion Catherine DUFOUR

Université Fédérale du Rio Grande do Sul

marion.dufour@ufrgs.br

Sandra LOGUERCIO

Université Fédérale du Rio Grande do Sul

sandra.loguercio@ufrgs.br

### **Résumé**

Dans la culture éducative brésilienne, les relations interpersonnelles entre apprenants et enseignants sont nouées d'affects (Charlot, 2005). A l'Institut de lettres de l'Université fédérale du Rio Grande do Sul, le tutoiement est de mise, les étudiants saluent leurs enseignants par leur prénom précédé ou non de « prof », les embrassent, les étreignent physiquement sur le campus ou verbalement à la fin de leurs mails. En classes et via WhatsApp, les enseignantes du département de français, partagent leur vie privée et se soucient de celles de leurs étudiants afin « d'assurer le bien-être de ces derniers, ajuster le cadre pédagogique à leur situation particulière, désamorcer les tensions en classe ». Ce savoir-être enseignant est donc constitutif de leur agir professoral. Il résulte en partie de directives curriculaires nationales pour la formation en pédagogie, qui sensibilisent les enseignants, depuis la fin des années 1980, au thème de l'inclusion de la diversité culturelle (Santiago et Canen, 2013) ; il s'agit donc de favoriser l'investissement des apprenants en créant un environnement de classe informel, chaleureux et sécurisant. Par ailleurs, la recherche neuroscientifique sur les émotions positives suggère qu'elles facilitent les processus cognitifs tels que l'attention et la mémoire (Denervaud, Franchini, Gentaz, 2017). Enfin, le désir de créer un lien d'interdépendance entre enseignants et apprenants peut être mis en relation avec la dégradation de l'éducation publique brésilienne : les enseignants cherchent à faire corps avec leurs étudiants pour mieux résister aux réformes institutionnelles qui menacent les uns et les autres (Freire, [1996] 2013). Mais comment préserver cette relation particulière et continuer à accompagner affectivement les apprenants dans un contexte d'enseignement à distance où la relation humaine se retrouve médiée par les nouvelles technologies?

C'est à cette question que nous avons cherché à répondre, dans le cadre particulier de cours de FLE dispensés au département de français, où le stress généré par la nécessité de s'exprimer dans une langue en cours d'appropriation se trouvait augmenté par le transfert en distanciel et en urgence des cours normalement dispensés en présentiel, et par les dangers dus à la crise sanitaire. Afin de prévenir les risques de décrochage, l'Institut a demandé aux enseignants de recueillir des informations, via un questionnaire,

sur les conditions d'études des apprenants confinés. L'analyse des réponses des apprenants ainsi que leurs témoignages recueillis dans leur journal, nous ont permis de mettre en évidence deux grands obstacles à leur investissement en distanciel, d'une part un défaut d'autonomie d'apprentissage et d'autre part une difficulté à gérer leurs émotions. La réponse pédagogique que nous présenterons dans cette communication, a été d'accompagner les apprenants dans le développement de leur répertoire langagier, en les amenant à s'interroger sur leurs expériences passées et présentes, afin qu'ils conscientisent leur rapport à la parole, leurs stratégies d'apprentissage, et les affects (Arnold, 1999) ressentis dans le cadre de leur apprentissage du français. Cet accompagnement réflexif leur a permis de maintenir leur implication, de développer leurs compétences communicative et stratégique tout en réduisant leur sentiment d'insécurité.

**Mots-clés :** affects ; relations intersubjectives ; culture éducative ; réflexivité ; répertoire langagier.

### Références

- Arnold, J. (1999). *Affect in Language Learning*. Cambridge University Press.
- Charlot, B. (2005). *Relação com o saber, formação dos professores e globalização*. Artmed.
- Denervaud, S., Franchini, M., Gentaz, E., & Sander, D. (2017). Les émotions au cœur des processus d'apprentissage. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 4, 20-25. [https://www.csps.ch/bausteine.net/f/51752/Denervaud\\_Franchini\\_Gentaz\\_Sander\\_170420.pdf](https://www.csps.ch/bausteine.net/f/51752/Denervaud_Franchini_Gentaz_Sander_170420.pdf)
- Freire, P. (2013). *Pédagogie de l'autonomie* [1996]. Erès.
- Santiago, M., & Canen, A. (2013). Les approches interculturelles dans l'éducation au Brésil. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 63, 43-54. <https://journals.openedition.org/ries/3470>

## Translanguaging : Effet de mondialisation ou de domination ?

Marisa CAVALLI

Ex Institut Régional de Recherche Educative pour le Val d'Aoste

mrcavalli@alice.it

Mirjam EGLI CUENAT

Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz

mirjam.egli@fhnw.ch

### Résumé

La recherche en didactique des langues est en pleine effervescence : des affrontements entre conceptions scientifiques et didactiques occupent la scène à coup de *manifesto*, de pamphlets ou de publications volumineuses.

Un de ces terrains de lutte potentiels est une notion qui, pourtant, semble faire l'objet d'un large consensus : le *translanguaging*. Très en vogue actuellement aux Etats Unis, elle est utilisée dans un nombre croissant de contextes et ouvrages en Europe.

Le *translanguaging* sera ici assumé, lu et analysé, comme un phénomène de mondialisation.

Notre communication retracera brièvement l'historique de la notion, depuis sa naissance au Pays de Galles dans le cadre de l'enseignement bilingue ((Williams, 1994, thèse en gaélique non traduite), son évolution à partir de la notion de *linguaging* (Swain 2006, 2010) jusqu'à nos jours.

Nous interrogerons les présupposés théoriques sur lesquels elle se fonde selon certain.e.s auteur.e.s qui ont largement contribué à sa diffusion planétaire (García 2009 ; García & Wei 2013 ; García and Klein (eds) 2016) et nous la contrasterons avec d'autres notions et travaux de recherche relatifs à l'utilisation souple des variétés du répertoire plurilingue, telles que : *alternance des langues / codique* (Coste 1994 ; Billiez & Simon 1998 ; Castellotti & Moore (dir) 1999 ; Lüdi et Py 2002 ; Duverger 2007) *code-switching* (Gardner-Chloros 1991), *cross-linguistic pedagogy / practices* (Cummins 2021), *hétéroglossia* (Bakke and Creese 2013), *crosslinguistic interaction* (Jessner 2003), *functional multilingual learning* (Avermaet et alii 2017), *translingual practices* (Canagarajah (eds) 2013), ....

Nous nous demanderons comment et pourquoi la notion de *translanguaging* connaît un tel succès.

Nous évoquerons d'autres contextes scientifiques et didactiques européens dans lesquels ce type de notion est, depuis longtemps, étudié, développé et opérationnalisé (Gajo et Grobet, 2008 et 2011 ; Cavalli et Coste 2019).

Nous vérifierons si des liens existent avec ces travaux de recherche européens qui, s'appuyant sur une longue tradition et sur les développements des recherches en psycholinguistique autour du fonctionnement cognitif et discursif de la personne bilingue (Grosjean 2007 ; Grosjean & Li 2013), ont évolué dans le cadre de la didactique bilingue des disciplines scolaires. Nous évoquerons notamment, en lien avec cette dernière et avec la notion de *translanguaging*, la polémique actuelle autour de la « langue académique » (García *et alii* 2021) et les considérations divergentes dont elle fait l'objet.

Enfin, nous poserons la question de savoir si, de manière paradoxale, les développements actuels autour de la notion de *translanguaging*, destinés à prendre en compte la pluralité des langues et à développer le répertoire linguistique chez un.e même apprenant.e et/ou dans une classe, n'est pas un cas précis d'hégémonie de la langue anglaise qui favoriserait la tendance à l'*English only* dans la production scientifique. Notre hypothèse est que la pression grandissante de publier en anglais se fait au détriment du développement de conceptions autres de la pluralité des langues et de son fonctionnement cognitif et discursif, qu'elle se prive ainsi d'un enrichissement aussi bien conceptuel qu'opérationnel de la notion. En d'autres mots, le « monolinguisme » de nombreux chercheurs nous semble contribuer par le recours à l'usage exclusif de l'anglais à une espèce d'homogénéisation scientifique et à la domination conceptuelle dans l'aire de la recherche, qu'elle soit anglo-américaine ou simplement anglophone. Orientation inquiétante et paradoxale à un moment où le plurilinguisme semble être un nouveau mot d'ordre.

**Mots-clés :** *translanguaging* ; « langue académique » ; *English only* ; diffusion des connaissances scientifiques ; homogénéisation scientifique.

## Références

- Avermaet, P. V., Slembrouck, S., Gorp, K. V., Sierens, S., & Maryns, K. (2017). *The Multilingual Edge of Education*. Springer.
- Castellotti, V., & Moore, D. (éds.). (1999). *Alternance des langues et construction de savoirs*, Actes du colloque « Alternance des langues et apprentissage. Situations, modèles, analyses, pratiques » organisé par l'ENS de Fontenay/Saint-Cloud, l'Université Stendhal-Grenoble III et l'Université René Descartes-Paris V du 6 au 8 février 1997 à Saint-Cloud, Paris, *Cahiers du français contemporains*, n° 5, ENS – Edition.
- Cavalli, M., & Coste, D. (2019). Décrire l'activité langagière de médiation : le cas de l'enseignement bilingue. *Cahiers de l'ASDIFLE*, 30, 67-93.
- Cummins, P. J. (2021). *Rethinking the Education of Multilingual Learners: A Critical Analysis of Theoretical Concepts* (1st edition). Multilingual Matters.
- Garcia, O., & Wei, L. (2013). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education* (2014 edition). Palgrave Pivot.

## **Les rencontres virtuelles - une nouvelle opportunité de redéploiement international pour l'enseignement du français de la diplomatie**

Marta WOJAKOWSKA

Université de Varsovie

mb.wojakowska2@uw.edu.pl

### **Résumé**

À l'ère de la virtualisation, face à la mondialisation et surtout face à la pandémie, l'enseignement des langues revêt une nouvelle forme. Bien évidemment, l'intégration du numérique dans l'enseignement-apprentissage des langues ne date pas d'hier, mais la nécessité de passer à distance d'un jour à l'autre a certainement encouragé la réflexion sur les nouvelles manières d'enseigner les langues en utilisant le numérique.

Cela dit, a-t-on besoin d'un nouveau paradigme dans l'enseignement des langues ? Faut-il repenser l'enseignement des langues ?

Dans notre intervention, nous partirons du principe que l'enseignement en visioconférence malgré ses représentations souvent négatives soulevées dans différents rapports (Cortesi et *al.*, 2020, Pyżalski, 2019, Smahel et *al.*, 2020) développe non seulement des compétences linguistiques ou socioculturelles mais enrichit l'unité didactique en changeant la fois des pratiques d'apprentissage.

En nous basant sur les résultats de l'enquête menée en 2019, 2020 et 2021 auprès des étudiants de l'Institut d'études romanes de l'Université de Varsovie, nous allons montrer à quel point les cours virtuels du français de la diplomatie ont changé la façon de travail des apprenants et ont fait émerger une pédagogie active et différenciée. Pour le faire, nous analyserons les perceptions des étudiants quant à l'enseignement avant et durant la pandémie à partir de trois dimensions (connaissance/appréciation, perspectives, limites) retenues sur la base du contexte d'étude, mais aussi de l'étude de la littérature sur le cadre théorique global d'analyse des usages et utilités des environnements numériques (Poyet, 2015). Nous comparerons les types d'évaluation, la motivation des apprenants ainsi que les instruments pédagogiques utilisés pendant le cours du français de la diplomatie avant et durant la pandémie.

Nous verrons que les analyses quantitatives et qualitatives des données recueillies mettent en évidence que les apprenants ont beaucoup mieux évalué les cours virtuels que les mêmes cours organisés en 2019 en présence. Les résultats confirment que les cours virtuels se prêtent de manière particulière à stimuler l'accompagnement pédagogique des étudiants (Zajac, 2021). Parmi d'autres bénéfices des cours virtuels, les participants à l'étude ont mis en avant l'autorégulation, la stimulation de la créativité, la

dynamique, l'ouverture à l'interculturel et la flexibilité des outils - une pédagogie active et différenciée à la fois.

Pour résumer, il s'est avéré que le passage du présentiel au numérique a donné aux enseignants de nouveaux outils et de nouvelles modalités qui enrichissent l'unité didactique. L'enseignement des langues de spécialité comme celui du français de la diplomatie peut inclure aujourd'hui aussi bien la visioconférence avec un diplomate siégeant à Port-au-Prince que la participation dans la classe du français des affaires à l'Institut Français de Tbilissi.

Ainsi, l'abandon des leçons en présence (souvent reproduites, menées par routine, habitude ou héritage) a redonné de la liberté pédagogique et a aidé des enseignants à chercher des solutions originales, hors des solutions préconisées.

Il semble que le succès de certaines méthodes utilisées durant la pandémie soit non réversible.

**Mots-clés :** enseignement pendant la pandémie ; numérique ; accompagnement pédagogique des apprenants ; cours virtuels ; pédagogie différenciée.

## Références

- Cortesi, S., Hasse, A., Lombana-Bermudez, A., Kim, S., & Gasser, U. (2020). *Youth and digital citizenship+ (plus): Understanding skills for a digital world*. Youth Media, Berkman Klein Center for Internet & Society. <https://cyber.harvard.edu/publication/2020/youth-and-digital-citizenship-plus>
- Poyet, F. (2015). Perception de l'utilité et usages pédagogiques d'environnements numériques de travail par des enseignants du second degré. *Sticef*, 22, 45-64.
- Pyżalski, J. (2020). *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*. EduAkcja.
- Smahel, D., MacHackova, H., Mascheroni, G., Dedkova, L., Staksrud, E., Olafsson, K., Livingstone, S., & Hasebrink, U. (2020). *EU Kids Online 2020: Survey results from 19 countries*. EU Kids Online. <https://doi.org/10.21953/lse.47fdeqj01of0>
- Zajac, J. (2021). Pédagogie universitaire rénovée à l'époque de la pandémie : comment passer de l'autre côté de l'écran ? *Neofilolog*, 57/2, 249-264. <https://doi.org/10.14746/n.2021.57.2.6>

## **Enjeux didactiques et plurilingues dans deux formations bilingues de formateurs dans la mondialité**

Martine DERIVRY

Université de Bordeaux  
martine.derivry@u-bordeaux.fr

Jésabel ROBIN

Pädagogische Hochschule Bern  
jesabel.robin@phbern.ch

### **Résumé**

L'abstraction, la généralisation et le générique qui s'expriment par le singulier sont désormais énoncés par le pluriel : didactique (s), plurilinguisme (s) et mondialisation(s). Y aurait-il une doxa du pluriel (Adami & André, 2015) ou bien serions-nous toujours au sein d'un changement de paradigme, celui d'un passage conflictuel du monolinguisme au plurilinguisme ? En effet, si le plurilinguisme fait consensus au sein de la recherche en langues et cultures, les sociétés traversées par les différentes mondialisations continuent de se penser comme nations, unes et singulières, confrontées à une mondialisation économique unique, dominante et anglophone. Le passage de la mondialisation aux mondialisations encourage cette réflexion politique, aussi nous lui opposerons celle de la mondialité et des mondialités (Glissant, 1997) dans laquelle s'inscrit le paradigme plurilingue en éducation (Anquetil & Derivry, 2019 ; Derivry-Plard, 2019 ; 2020). Ainsi cette communication ne présente-elle ni méthodologie ni résultat de recherche, mais invite à une réflexion plus globale sur les enjeux et implications des formations que nous proposons.

En quoi deux formations bilingues, l'une anglais/français en France dans un pays qui se pense monolingue et l'autre allemand/français en Suisse, pays qui revendique son plurilinguisme fédéral, sont-elles en phase avec le paradigme plurilingue en éducation qu'ils construisent dans le même temps comme autant de rhizomes dans les mondialités des langues ? Une analyse comparative de deux exemples concrets de formation initiale bilingue des acteurs éducatifs, à savoir le Master « *Formation de Formateurs à l'international / International management, education and training* »<sup>20</sup> proposé par l'INSPE de l'Université de Bordeaux et la certification au métier de l'enseignement primaire « *Cursus bilingue/ Bilingualer Studiengang* »<sup>21</sup> proposé conjointement par l'institution romande HEP-BEJUNE et l'alémanique PHBern (Robin, 2020), permet de dégager, à partir de leurs spécificités (contextuelles, structurelles, etc.), leurs points

---

<sup>20</sup> Master bilingue français-anglais (FR): <http://pi-learning.inspe-bordeaux.fr/formation-de-formateurs-a-linternational/>

<sup>21</sup> Bachelor bilingue français-allemand (CH): <https://www.hep-bejune.ch/fr/Filieres-d-etude/Enseignement-primaire/Cursus-bilingue-Bilingualer-Studiengang/Cursus-bilingue-Bilingualer-Studiengang.html>

communs en termes d'objectifs (développement d'une conscience plurilingue et pluriculturelle, etc.), d'organisation, de pédagogies, d'évaluations et de contenus (pratiques réflexives, etc.). Ce faisant, nous esquisserons des pistes didactiques pour faire bouger les lignes du monolinguisme éducatif (Gogolin, 1994) et développer des formations qui questionnent les idéologies de langues (Tabouret-Keller, 2011), celles du natif/non-natif (Derivry-Plard, 2020), celles du bi/plurilinguisme (Robin, 2018), celle des cultures figées et de l'interculturel marketing.

**Mots-clés :** didactique des langues et des cultures ; politiques linguistiques et éducatives représentations du bi/plurilinguisme ; formation de formateur.es ; mobilités et échanges virtuels.

## Références

- Adami, H., & André, V. (2015). *De l'idéologie monolingue à la doxa plurilingue : regards pluridisciplinaires*. Peter Lang.
- Anquetil, M., Derivry-Plard, M. (2019). Reconnaître et valoriser les mobilités : évolution du management de la « dimension européenne ». Réflexions et contrepoint. *Les Cahiers de l'ACEDLE*, 16-2. <https://doi.org/10.4000/rdlc.6989>
- Derivry-Plard, M. (2019). Un paradigme plurilingue et pluriculturel pour la formation des enseignants. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 10(1), 63-79. <https://doi.org/10.18175/vys10.1.2019.06>
- Derivry-Plard, M. (2020). A Multilingual Paradigm: Bridging Theory and Practice. In S.A. Houghton, J. Bouchard (éds.), *Native-Speakerism: Its Resilience and Undoing* (pp. 157-172), Springer.
- Glissant, E. (1997). *Traité du Tout-Monde, Poétique IV*. Gallimard. <http://www.edouardglissant.fr/mondialite.html>
- Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Waxmann.
- Robin, J. (2018). Le bilinguisme comme moyen ou comme objectif de l'enseignement bilingue ? De la (non)conception d'un bilinguisme préexistant. *Contextes et Didactiques*, 11, 123-134.
- Robin, J. (2020). Outiller de clés de lecture et d'interaction avec le monde : la responsabilité de la didactique des langues et des cultures. *Bulletin VALS- ASLA*, 112, 125-137.
- Tabouret-Keller, A. (2011). *Le bilinguisme en procès, cent ans d'errance (1840-1940)*. Editions Lambert-Lucas.

## **Décrire une politique linguistique et culturelle : du contexte au territoire**

Maryse ADAM-MAILLET

Université Paul Valéry Montpellier III

maryse.adam-maillet@ac-besancon.fr

Maud SÉRUSCLAT-NATALE

Université Paul Valéry Montpellier III

maudserusclat@gmail.com

### **Résumé**

En s'appuyant sur le cadre théorique du FLS en contexte français, notre communication se propose de réinterroger la notion complexe de « territoire » au profit de la didactique plurilingue des langues cultures. L'opinion commune considère la migration comme un trajet unique entre un lieu, dit « d'origine » et un lieu, dit « d'accueil », comme si ces territoires étaient homogènes et opposaient deux langues et deux cultures.

Or, l'expérience de terrain du centre académique pour l'accueil et la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de famille itinérantes et de voyageurs (CASNAV) de l'académie de Besançon conduit à questionner cette polarisation réductrice et, en contexte mondialisé, stérile.

En effet, qu'est-ce qu'un territoire en matière de politique éducative et culturelle ? Une zone de conflit ou de confluence ? Comment faire émerger, valoriser et inscrire la diversité des langues réellement présentes sur un territoire dans le patrimoine commun et parvenir à relativiser, voire à normaliser la « formule culturelle » (Auger) et linguistique des élèves ?

Nous montrerons comment les praticiens de l'éducation inclusive ont adapté leurs actions à de nouveaux publics, notamment les mineurs non accompagnés (MNA), re-cartographiant ainsi leurs propres territoires didactiques. Nous nous intéresserons à l'inclusion scolaire, et nous nous appuierons particulièrement sur un corpus recueilli dans le cadre d'une thèse en sciences du langage actuellement en cours, portant sur une expérience partenariale de création artistique conduite en biennale entre le CASNAV et un théâtre national, ayant déjà impliqué plus de 300 jeunes allophones. Intitulé Parlemonde, ce programme réunit des projets menés *dans l'entre deux*, entre le monde de l'éducation et celui de la culture. Quels liens entre territoires géographique, psychique et symbolique sont dans ce cadre mis en lumière par les élèves, les artistes et les enseignants?

**Mots-clés :** territoire ; inclusion ; politique linguistique ; partenariat ; création artistique.

### **Références**

Auger N., Dervin F., & Suomela-Salmi E. (dir.). (2009). *Pour une didactique des imaginaires dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères*. L'Harmattan.

Paquot, T. (2011). Qu'est-ce qu'un « territoire » ? *Vie sociale*, 2, 23-32.  
<https://doi.org/10.3917/vsoc.112.0023>

Pesqueux, Y. (2014). De la notion de territoire. *Prospective et stratégie*, 4-5, 55-68.  
<https://doi.org/10.3917/pstrat.004.0055>

Pierra, G. (2006). *Le corps, la voix, le texte : Arts du langage en langue étrangère*. L'Harmattan.

Sibony, D. (2016). *L'Entre-deux, l'origine en partage*. Seuil.

## **Mobilisation des ressources langagières et métalangagières dans les interactions en contexte scolaire multilingue (Guyane Française)**

Mathieu DAURE

INALCO, UMR8202 SeDyL

mathieudaure@outlook.fr

### **Résumé**

Cette proposition s'intéresse aux pratiques langagières hétérogènes en contexte scolaire multilingue français lors de séances de comparaison de langues. Nous entendons par pratiques langagières hétérogènes des pratiques langagières pluri-accentuées et plurilingues produites par des locuteurs plurilingues ayant des ressources et des répertoires linguistiques variés.

Cette présentation s'appuie sur l'analyse de données empiriques, en particulier sur l'analyse d'interactions en salle de classe ordinaire en Guyanaise Française et vise à présenter différents phénomènes remarquables dans ces pratiques langagières. Par phénomène remarquable, nous entendons ici soit des phénomènes observés sortant de l'ordinaire (présentant un intérêt particulier), soit des phénomènes observés fréquemment et dont la fréquence présente un intérêt (Léglise et Alby 2013).

En didactique du plurilinguisme on retrouve des méthodologies relevant d'approches comparatives (Gajo 2006) où l'apprenant travaille simultanément sur plusieurs variétés linguistiques et culturelles, comme la comparaison de langues par exemple (Auger 2004). Cette démarche didactique consiste en des activités d'observation, de réflexion et de manipulations sur des corpus constitués d'exemples provenant de plusieurs langues, généralement celles des élèves et la langue cible. Des recherches ont observé l'émergence d'une conscience métalinguistique lors d'activités scolaires avec des systèmes linguistiques diversifiés (Dabène et Ingelmann 1996). Mais son émergence dans les interactions reste peu documentée notamment dans les pratiques langagières hétérogènes en contexte scolaire multilingue, comme en Guyane Française, terrain d'étude de cette recherche.

En Guyane, 2/3 des élèves parlent quelques 40 langues mais pas le français, la langue de scolarisation et un élève sur deux quitte l'école sans aucun diplôme. Même si l'étude de premières interactions en salle de classe montre que les pratiques plurilingues sont fréquentes entre élèves et parfois entre enseignants et élèves (Alby et Léglise 2018), cet échec scolaire est souvent imputé au plurilinguisme et à l'absence du français dans le répertoire des élèves à l'entrée à l'école.

Cette proposition s'appuie donc sur des données interactionnelles recueillies dans une école élémentaire de l'ouest de la Guyane, par un dispositif audio et vidéo, lors de séquences de comparaison de langues. Pour cette communication nous ferons état de la situation sociolinguistique et des politiques linguistiques éducatives en Guyane Française. Puis, nous présenterons le profil linguistique des élèves ainsi que la méthodologie de recueil et d'analyse des données interactionnelles élève-élève et élève enseignant. Nous axerons ensuite la présentation sur l'analyse de trois phénomènes remarquables à savoir : la mobilisation de ressources langagières plurilingues, la résolution de tâches scolaires en langue de première socialisation et le glissement vers une position d'analyse métalinguistique et la production d'un métalangage spécifique par une analyse longitudinale.

**Mots-clés :** interactions plurilingues ; comparaison de langues ; ressources plurilingues ; conscience métalinguistique.

### Références

- Alby, S., & Léglise, I. (2018). Multilingualism and Translanguaging as a Resource for Teaching and Learning in French Guiana. In P. Van Avermaet, S. Slembrouck, S. Van Gorp, S. Sierens, K. Maryns (eds.), *The Multilingual Edge of Education* (pp. 115–137). Palgrave Macmillan.
- Auger, N. (2005). *Démarche d'apprentissage du français auprès d'Enfants Nouvellement Arrivés (ENA)*. CRDP Languedoc-Roussillon.
- Dabène, L., & Ingelmann, C. (1996). Un multilinguisme en construction: l'éveil de la conscience métalinguistique. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 7, 123–138.
- Gajo, L. (2006). D'une société à une éducation plurilingues: constat et défi pour l'enseignement et la formation des enseignants. *Synergie Monde*, 1, 62–66.
- Léglise, I., & Alby, S. (2013). Les corpus plurilingues, entre linguistique de corpus et linguistique de contact: réflexions et méthodes issues du projet CLAPOTY. *Faits de Langues*, 41(1), 97–124.

## **Histoire(s) et traditions éducatives dans l'enseignement- apprentissage du FLE en Hongrie : représentations en tension**

Mathieu HOUDAYER

Université de Tours

mathieu.houdayer@etu.univ-tours.fr

### **Résumé**

Au cours des soixante-dix dernières années, la Hongrie a connu de nombreux soubresauts historiques. Rattaché à l'Union soviétique de la fin de la Seconde Guerre mondiale à la chute du mur de Berlin, ce pays d'Europe centrale a été amené à redessiner son organisation à tous les niveaux, dont le niveau éducatif. De plus, l'ouverture sur d'autres pays que ceux relevant de la sphère d'influence soviétique a largement reconfiguré l'offre et la demande de langues étrangères et les modalités de leur enseignement (voire de leur apprentissage). Dans le cas du FLE, le renversement du système politique a favorisé l'importation de manuels édités en France, lesquels présentaient une autre vision du monde et de l'enseignement des langues-cultures. Ces différents éléments posent la question de la diversité des traditions éducatives, de leur circulation et confrontation, qui sera traitée ici sous l'angle d'une part de la prise en compte de leur dimension historique et politique, plus que strictement méthodologique (Castellotti 2004, Bel, Huver, Liang & Mao 2013) et d'autre part des représentations (Stratilaki, 2011) des enseignants plus que de leurs pratiques.

Cette communication, tirée d'un mémoire de master en cours de finalisation, part de l'observation selon laquelle les traditions éducatives, héritées de l'enseignement des langues étrangères en Hongrie sous l'ère soviétique, semblent constituer, encore aujourd'hui, un point de repère pour différentes générations d'enseignant.es de français, selon des modalités variables que nous tenterons d'examiner selon une approche qualitative. Nous nous intéresserons plus spécifiquement aux représentations à l'égard des manuels et de leurs usages, à travers l'analyse de contenu d'un corpus constitué d'entretiens compréhensifs. Ces derniers ont été menés avec six enseignants de français et cinq concepteurs de manuels, toutes et tous d'origine hongroise, travaillant dans diverses structures d'enseignement du secondaire et appartenant à différentes générations. Il s'agira notamment de comprendre à partir des représentations des enseignants dans quelle mesure l'histoire « agit » à travers eux, au regard de leurs histoires vécues et des traditions dont ils héritent. Nous mettrons notamment en évidence le fait que les représentations concernant les manuels et leurs usages renvoient essentiellement à des enjeux politiques et identitaires, ce qui relativise le poids des aspects prioritairement méthodologiques dans la caractérisation des usages d'enseignement (Bel, Huver, Liang & Mao, 2013). Nous verrons ainsi par exemple que les réformes mises en place par un régime de plus en plus autoritaire ont contribué à la réétatisation et à la recentralisation du système éducatif (Bajomi, 2017, 2018) et donc des

manuels choisis, ce qui suscite diverses réactions chez les enseignants du secondaire, en partie liées à leur parcours de vie et notamment de vie professionnelle.

**Mots-clés :** vision du monde ; traditions éducatives ; représentations ; manuels ; Hongrie.

### Références

- Bajomi, I. (2017). Réactions suscitées par les mesures éducatives d'un régime de plus en plus autoritaire. Le cas de la Hongrie. *Éducation et sociétés*, 39, 35-51.
- Bajomi, I. (2018). Guerres des manuels scolaires en Hongrie. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 77, 123-133.
- Bel, D., Huver, E., Liang, M., & Mao, R. (2013). À la recherche de la "méthode chinoise" – Convergence des discours, diversité des pratiques, pluralité des interprétations. In V. Castellotti (dir.), *Le(s) français dans la mondialisation* (pp. 405-422). EME.
- Castellotti, V. (2004). Contexte, contextualisation, cultures éducatives. Quels usages ? Pour quelles orientations de la recherche en DDL ? In S. Babault, M. Bento, L. Le Ferrec & V. Spaëth (dir.), *Actes du colloque international Contexte global, contextes locaux. Tensions, convergences et enjeux en didactique des langues* (pp. 111-124). Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3.
- Stratilaki, S. (2011). *Discours et représentations du plurilinguisme*. Peter Lang.

## **Vers un référentiel de compétences enseignantes pour les approches plurielles – quelques défis et quelques réponses**

Michel CANDELIER

Le Mans Université

mcandelier@wanadoo.fr

Brigitte GERBER

Université de Genève

brigitte.gerber@unige.ch

Anna SCHRÖDER-SURA

Haute école pédagogique de Saint-Gall

Anna.Schroeder-Sura@phsg.ch

### **Résumé**

Les recherches dont il sera question concernent l'un des deux volets d'un projet du Centre européen pour les langues vivantes de Graz, Conseil de l'Europe (CELV) intitulé *Développer des compétences enseignantes pour les approches plurielles - Outils de formation pour enseignants et formateurs d'enseignants (2020-2023)*.<sup>22</sup> Le projet vise à produire, en les articulant, un référentiel des compétences enseignantes facilitant la mise en œuvre des approches plurielles (AP) et une collection de séquences de formation. Il sera question ici de l'élaboration du référentiel.

Les diverses AP (essentiellement *éveil aux langues, didactique intégrée des langues, didactique de l'intercompréhension et éducation interculturelle*), conçues dans les deux ou trois dernières décennies du siècle dernier et regroupées sous ce terme générique au début des années 2000, constituent une des réponses de la didactique des langues et des cultures à divers effets des processus de mondialisation.

Une enquête conduite auprès de professionnel.le.s de l'enseignement des langues d'environ 25 pays européens lors d'un atelier de notre projet confirme que si dans la plupart d'entre eux les AP sont connues, voire reconnues, on reste très loin d'une diffusion de leur pratique dans les classes. La formation des enseignant.e.s constitue donc un enjeu majeur.

---

<sup>22</sup> <https://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2020-2023/Developingteachercompetencesforpluralisticapproaches/tabid/4300/language/fr-FR/Default.aspx>

Le référentiel produit par le projet se fonde sur les recherches et propositions récentes à propos de la formation des enseignant.e.s à la didactique du plurilinguisme, et plus généralement, des moyens de leur développement professionnel. Il s'appuie sur le *Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures* (CARAP, Candelier et al. 2012) et sur la structuration générale proposée dans le *Guide des compétences enseignantes pour les langues dans l'éducation*, également conçu au CELV.<sup>23</sup> Il s'inscrit dans une conception non normalisante des référentiels (Coste 2017).

La communication fera état, en les problématisant, d'une série de questionnements qui se sont imposés au cours de la conception du référentiel et des réponses qui leur ont été apportées, concernant en particulier :

- La délimitation de compétences spécifiques à la perspective des approches plurielles et l'intégration dans ces compétences d'une vision transversale incluant les divers domaines de l'éducation et de la formation ayant trait aux langues.
- La formulation, dans le cadre d'un modèle de la compétence délibérément choisi, de la variété des ressources internes de l'acteur éducatif qui assurent sa maîtrise d'approches didactiques telles que les AP, ainsi que l'expression des divers liens que ces ressources entretiennent entre elles.
- L'articulation entre des compétences auxquelles le référentiel invite à (se) former pour le recours aux approches plurielles et les compétences nécessaires pour se former à ces compétences.

Tous ces points seront abordés avec une sélection d'exemples qui cherchera à offrir, parallèlement, une vue d'ensemble du référentiel.

**Mots-clés :** approches plurielles ; didactique du plurilinguisme ; formation des enseignant.e.s ; référentiels de compétences ; développement professionnel.

## Références

- Andrade, I., Candelier, M., & De Carlo, M. (2020). Le rôle des référentiels dans une approche réflexive de formation des enseignants de langues: instruments d'uniformisation ou ressources pour le développement professionnel ? *Italiano LinguaDue*, 12(2), 352-363.
- Andrade, A. I., Martins, F., & Pinho, A. S. (2019). Un Référentiel de compétences en didactique de l'intercompréhension. *REFDIC. EL. LE*, 8(1), 253-264.
- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lörincz, I., Meißner, F.-J., Schröder-Sura, A., Nogueroles, A., & Molinié, M. (2012). *Le CARAP - Un Cadre de Référence pour les Approches plurielles des langues et des cultures – Compétences et ressources*. Conseil de l'Europe. <http://carap.ecml.at/>

---

<sup>23</sup> <https://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2016-2019/Guidetoteachercompetences/Inventory/tabid/3024/language/fr-FR/Default.aspx>

Coste, D. (2017). Le cadre et la plateforme. In J.-C. Beacco & D. Coste (dir.), *L'éducation plurilingue et interculturelle. La perspective du Conseil de l'Europe* (pp. 13-27). Éditions Didier.

Galligani, S., & Vlad, M. (dir.) (2020). Didactique du plurilinguisme et formation des enseignants : contextes, dispositifs et perspectives. *Le français dans le monde, Recherches et applications*, 67.

## **Visual and artefactual approaches in engaging teachers with multilingualism: creating DLCs in pre-service teacher education**

Nayr IBRAHIM

Nord University

Nayr\_ibrahim@hotmail.com

### **Résumé**

This paper reports on a study of teachers' engagement with own multilingualism in a pre-service teacher education context, in Norway. As linguistic diversity in society and schools around the globe is increasing, teachers are required to meet the challenges of teaching children who live with multiple languages. However, teachers rarely identify as multilingual due to monolingualizing processes that have penetrated and structured education systems and ideologies (Ibrahim, 2022). Also, they are seldomly required to reflect on, explore and engage with their own multilingualism, which forms the basis for a subjectively lived (Kalaja & Melo-Pfeifer, 2019) and experiential approach to educating teachers multilingually. This personal and subjective approach constitutes key first steps in raising the critical awareness amongst teachers and teacher trainers of their own multilingual background, their own language trajectories as well as their attitudes toward multilingual pedagogical practices in their classrooms.

Embedded in an arts-based visual methodology, this study uses the concept of Dominant Language Constellations (DLCs) (Aronin, 2006) as both a theoretical underpinning and a creative qualitative tool for collecting data. This study expands on Aronin's DLC mapping and modelling (2021) and gives student teachers agency, through creativity, in creating an artefact that represents their multilingual identities. It includes fourteen DLC artefacts from three groups of future teachers of English in Grades 1-7 and Grades 5-10 in northern Norway, supported by oral and written narratives.

From a quantitative perspective, analysis of the artefacts identifies the number and the groups of languages that constitute the student teachers' language repertoires and DLCs. From a qualitative perspective the artefacts and the written reflections are analysed as multimodal meaning-making, where the object, the image and the written narratives interact to create one message around subjectively lived multilingualism. It includes an analysis of materials, shapes, colours, positionings that constitute the DLC artefact as a metaphorical object, chosen for representing multilingualism from a biographical, educational, relational perspective.

The findings highlight the following areas: the interrelatedness of the language repertoire and the DLCs; DLC artefacts as creative and discursive pedagogical tools for engaging with multilingualism in teacher education; the visibilizing of the full language repertoire for exploring language connections, emotions and identities; and the potential impact on, and issues related to classroom practice of multilingualism and plurilingual practices.

**Keywords:** multilingualism; DLC (Dominant Language Constellations); language repertoires; teacher education; visual arts-based methodologies.

## References

- Aronin, L. (2006). Dominant language constellations: An approach to multilingualism studies. In M. Ó Laoire (Ed.), *Multilingualism in Educational Settings* (pp. 140–159). Schneider.
- Aronin, L. (2021). Dominant Language Constellations in Education: Patterns and Visualisations. In L. Aronin & E. Vetter (Eds.), *Dominant Language Constellations Approach in Education and Language Acquisition* (pp. 19-42). Springer International Publishing.
- Ibrahim, N. (2022). Mainstreaming multilingualism in education: An Eight-D's framework. In A. Krulatz, G. Neokleous & A. Dahl (Eds.), *Theoretical and applied perspectives on teaching foreign languages in multilingual settings* (pp. 33-46). Multilingual Matters.
- Ibrahim, N. (forthcoming). Visual and artefactual approaches in engaging teachers with multilingualism: creating DLCs in pre-service teacher education. In A. Krulatz, E. Lorenz & G. Neokleous (Eds.), *Learning and Teaching of English in the Multilingual Classroom: English Teachers' Perspectives, Practices, and Purposes. Special Issue of Languages*. MDPI.
- Kalaja, P., & Melo-Pfeifer, S. (Eds.). (2019). *Visualising Multilingual Lives: More Than Words*. Multilingual Matters.

## **Sensibiliser à la mondialité à travers le dispositif d'autobiographies langagières**

Nicole BLONDEAU

Université Paris 8

nicole.blondeau@wanadoo.fr

Anthippi POTOLIA

Université Paris 8

anthippi.potolia@univ-paris8.fr

Ferroudja ALLOUACHE

Université Paris 8

ferroudja.allouache02@univ-paris8.fr

### **Résumé**

Pour Edouard Glissant, la mondialisation représente l'envers de la mondialité. Si la mondialisation implique l'uniformisation, la mondialité promeut, quant à elle, le respect du « Divers ». Ce « Divers » souvent bafoué, écrasé – lorsqu'il s'agit en particulier des langues-cultures considérées comme inférieures, comme obstacles d'avancement intellectuel et social – est, selon nous, ce qui transforme le monochrome en polychrome, l'appauvrissement de l'unique en enrichissement du multiple, l'« identité racine-unique » en « identité rhizome » (Glissant, 1997).

Nous enseignons en Seine-Saint-Denis, l'un des départements les plus démunis de France mais où la majorité des apprenants est plurilingue. Ce plurilinguisme est souvent ignoré, parfois perçu comme facteur d'échec scolaire par les enseignants car les langues dont il est constitutif sont socialement minorisées (arabe, créoles, langues africaines...). Nous nous sommes donc posé la question des démarches pédagogiques à mettre en place afin qu'émerge et soit prise en compte la multiplicité des langues dans les classes.

Nous nous sommes peu à peu acheminées vers « le dispositif des autobiographies langagières » qui a fait l'objet de nombreuses expérimentations dans le secondaire et à l'université à partir de 2010 (Blondeau et al., 2020). Nous en présenterons les soubassements théoriques et les principes méthodologiques (recherche/action, conscientisation) au cours de notre intervention.

Cette démarche, qui se développe dans la durée, amène les personnes concernées à conscientiser puis complexifier leurs rapports aux langues maternelles, secondes, étrangères, celles apprises lors de leur scolarité, celles acquises, à des niveaux divers, hors

de l'école, celles rêvées ou secrètes, à travers le processus d'élaboration de leur autobiographie langagière (Allouache et al., 2022).

Les formations en didactique du FLE et des langues étrangères et secondes (DIFLE/DDLES), notamment celles à l'intention des futurs enseignants de langues dans le secondaire, intègrent, à notre connaissance, peu cette réflexion sur soi, sa pluralité, son métissage, ses identités mouvantes, et ce, même dans le pays de naissance et de première socialisation. Si, en DIFLE/DDLES, les travaux du Conseil de l'Europe ont largement contribué à la sensibilisation au plurilinguisme et à l'inter/pluri-culturalité, il nous semble que des outils tels que les portfolios des langues (Blondeau & Salvadori, 2020) restent en deçà de la prise en compte des réalités hybrides des individus. Écrire son autobiographie langagière n'est pas seulement décliner les langues parlées, connues par le sujet, mais consiste avant tout en un travail réflexif, de retour sur son histoire, d'écriture et de réécriture qui lui permet d'objectiver la palette des langues avec lesquelles il compose.

Sensibiliser les (futurs) enseignants au récit de soi à travers ses langues-cultures fait émerger des réminiscences enfouies, des hontes tues, des généalogies ignorées et, ce faisant, favorise le changement de leur regard sur l'Autre catégorisé comme extérieur, étranger, disqualifié, donc assigné, par la *doxa*, à l'échec (Bourdieu & Passeron, 1970).

**Mots-clés :** autobiographies langagières ; mondialité ; dispositif ; formation ; plurilinguisme/-culturalité.

## Références

- Allouache, F., Blondeau, N., Potolia, A., & Taourit, R. (2022). Autobiographies langagières : arrimages existentiels, transmissions, élaborations identitaires. *Agencements*, 7, 146-181.
- Blondeau, N., Allouache, F., & Potolia, A. (2020). Littératures des migrations et des exils : espaces de partage et de réflexion sur les imaginaires des langues. *Italiano LinguaDue*, 12(2), 491-432. <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15003/13907>
- Blondeau, N., & Salvadori, E. (2020). Autobiographies langagières : pour une conscientisation des trajets existentiels et professionnels des enseignants. *Italiano LinguaDue*, 12(2), 254-267. <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/14988/13895>
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction. Éléments d'une théorie du système d'enseignement*. Minuit.
- Glissant, E. (1997). *Traité du Tout-Monde. Poétique IV*. Gallimard.

## **L'alphabet latin comme moyen de mobilisation du plurilinguisme chez les étudiants thaïlandais en langues étrangères**

Niparat IMSIL  
Université Naresuan  
niparati@nu.ac.th

### **Résumé**

Depuis 2018, le gouvernement thaïlandais a lancé un plan de développement du pays intitulé « Stratégies nationales ». Ce plan qui s'étale sur 20 ans (2018-2037) a notamment pour objectif de développer et de renforcer le capital humain en formant, par exemple, « des citoyens (...) dotés d'une pensée logique et des compétences du 21<sup>e</sup> siècle, des compétences en communication en anglais et une troisième langue ». (National Strategy Secretariat Office, 2017 : 8). Depuis son lancement, les établissements scolaires et universitaires disposent d'une grande liberté pour diversifier leurs programmes de langues étrangères.

Or, il est à remarquer que plusieurs de ces langues « étrangères » font déjà partie de la vie quotidienne des apprenants thaïlandais (Niparat, 2021), qui, en contact avec d'autres langues, soit dans leur famille, soit à l'école ou à l'université, sont de ce fait plurilingues (ibid.). Les apprenants thaïlandais de tous les niveaux doivent apprendre l'anglais comme langue obligatoire, et une ou deux langues étrangères comme cours majeurs ou optionnels. Le français est aujourd'hui la 3<sup>e</sup> langue étrangère du pays, derrière l'anglais et le chinois mandarin (Ambassade de France en Thaïlande, 2021).

Enseignante de français à l'université, nous nous intéressons depuis plusieurs années au plurilinguisme des étudiants thaïlandais en langues, et plus particulièrement au rôle joué par leur « expérience antérieure » (au sens que donnent Bono (2008) et Markey (2009) à ce terme) d'une ou de plusieurs langues étrangères dans leur apprentissage d'une nouvelle langue étrangère. De fait, cette communication fait partie de notre recherche intitulée « Utilisation de l'anglais dans l'apprentissage du français chez les étudiants de français de l'université Naresuan ». L'objectif principal de cette recherche est de mettre en lumière la façon dont des étudiants thaïlandais mobilisent leurs ressources plurilingues dans l'apprentissage du français comme langue étrangère. Il nous semble en effet essentiel de découvrir les « modalités d'appropriation inscrites dans une logique plurielle » afin d'aider les apprenants, comme le formulent très bien Castellotti et Moore, « à apprendre à apprendre dans la pluralité » (2011 : 250).

Pour obtenir les informations nécessaires à notre travail, nous avons privilégié une approche qualitative et interprétative. Nous avons, dans un premier temps, analysé les productions écrites du niveau B1 des étudiants en français de deuxième année dans le

cours French Reading and Writing II. Nous avons également effectué des entretiens oraux afin de mieux connaître leurs perceptions et leur manière de mobiliser leur plurilinguisme, surtout l'anglais, pendant leur apprentissage des langues à l'université.

L'analyse des données montre que l'alphabet latin joue un rôle très important et est largement utilisé. Il l'est en premier lieu pour la prononciation de la nouvelle langue, ensuite pour la solution des problèmes lexicaux, puis pour la connaissance culturelle, et enfin comme remédiation à leur insécurité linguistique. Cette modalité d'appropriation d'une nouvelle langue étrangère confirme le fait que les répertoires linguistiques pluriels des étudiants sont, comme le soulignent Candelier et Castellotti, « un principe cognitif qui leur permet d'apprendre, de construire d'autres concepts et de les construire autrement » (2013 : 204).

**Mots-clés :** usage de l'alphabet latin ; rôle de l'anglais ; apprentissage du français ; étudiants en français ; université thaïlandaise.

## Références

- Bono, M. (2007, septembre 6-8). *La comparaison L2-L3 : Le facteur L2 ou la réduction de la distance objective : Entre les L2s et L3s*. Actes du colloque international-Recherche en acquisition et en didactique des langues étrangères et secondes, Paris, Université de Paris 3.
- Candelier, M., & Castellotti, V. (2013). Didactique(s) du (des) plurilinguisme(s). In J. Simonin & S. Wharton (dir.), *Sociolinguistique du contact, Dictionnaire des termes et concepts* (pp. 179-221). ENS Edition.
- Castellotti, V., & Moore, D. (2011). La compétence plurilingue et pluriculturelle. Genèses et évolutions d'une notion-concept. In P. Blanchet & P. Chardenet (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées* (pp. 241-252). Editions des Archives contemporaines.
- Imsil, N. (2021). *Le plurilinguisme à l'université en Thaïlande : Entre discours, pratiques d'enseignement et pratiques d'apprentissage*. [Thèse de doctorat, Université de Tours].
- Markey, M. (2009). Rôle de l'appropriation précoce de l'anglais et de l'irlandais dans l'apprentissage scolaire du français en Irlande. In G. Forlot (dir.), *L'anglais et le plurilinguisme : Pour une didactique des contacts et des passerelles linguistiques* (pp. 157-177). L'Harmattan.

## **De la classe aux politiques linguistiques : observations et réflexions à partir d'expériences au sein d'une Ecole internationale (*International Baccalaureate World Schools*) en milieu plurilingue (île Maurice)**

Priscille AHTOY

University of Tours

priscille.ahtoy@univ-tours.fr

### **Résumé**

Ce travail propose d'aborder un terrain de recherche peu connu : les établissements dits « école du monde du Baccalauréat international » (*IB World Schools*) avec un focus sur l'école internationale où nous avons enseigné en tant qu'enseignante et responsable du département de français.

Ces « écoles du monde de l'IB » ont pour objectif de former « des élèves capables de bâtir un monde meilleur dans un esprit d'entente mutuelle et de respect interculturel », en développant chez l'apprenant les compétences du XXI<sup>e</sup> siècle. La langue française y est enseignée par le biais d'unités d'enquêtes (*units of inquiry*).

Dans une ère où l'on discute les hégémonies des discours, des représentations et des pratiques académiques comme un des grands effets de la mondialisation, l'on pourrait s'interroger sur les politiques linguistiques éducatives mises en place dans les écoles internationales autorisées à proposer les programmes du Baccalauréat International (BI).

Il conviendra de se demander dans quelle mesure la politique linguistique de ces écoles est imposée de manière uniforme à l'ensemble d'entre elles, et, corrélativement, dans quelle mesure elles sont effectivement adaptées à chaque situation locale (besoins langagiers des élèves selon les pays, prise en compte de formes locales de langues internationales, notamment, par exemple, dans la situation étudiée : certains pans du vocabulaire et la phonétique en français). On pourra aussi explorer quelle est la marge de manœuvre laissée par les établissements aux enseignants dans ce domaine, et, si possible, si les parents tentent d'influencer les choix effectués.

D'abord, nous établirons une monographie de l'école basée sur les documents officiels disponibles à la communauté des *IB schools*. La deuxième partie mettra en avant l'analyse des données au regard de notre statut d'ancienne enseignante. Cette étude s'insère à l'intérieur d'une démarche d'identité narrative, qui s'inscrit dans la réflexivité et que l'on peut tirer, construire et interpréter de l'expérience professionnelle d'une jeune chercheuse, liée en partie à une démarche autoethnographique (Ellis, C., & Bochner, A., 2000). Enfin, nous solliciterons d'actuels ou d'anciens enseignants en exercice par le biais

d'une demi-douzaine d'entretiens compréhensifs (Kauffmann, 2011, Bertaux, 2010), de récits d'expériences. Cette recherche, qui présente un terrain assez inédit contribuera à l'internationalisation de la recherche et de la formation des enseignants.

Nous verrons que les programmes du BI sont censés être homogènes, tout en s'adaptant au contexte local, mais que dans les faits, les politiques linguistiques de chaque école peuvent différer en fonction du contexte géographique, de la demande des parents, de la formation des enseignants.

**Mots-clés :** écoles internationales ; compétences du XXI<sup>e</sup> siècle (cognitives, de littératation, liées au quotidien) ; français langue seconde/étrangère ; internationalisation ; spécificités et transversalités des contextes.

## Références

Bertaux, D. (2010). *Le récit de vie, l'enquête et ses méthodes*. Armand Colin.

Duarte, F. (2007). Using autoethnography in the scholarship of teaching and learning reflective practice from 'the other side of the mirror'. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 1(2), 1-11.

Ellis, C., & Bochner, A. (2000). Autoethnography, personal narrative, reflexivity : researcher as subject. In N. Denzin & Y. Lincoln (Éds.), *Sage handbook of qualitative research* (2nd ed., pp. 733-768). Sage.

International Baccalaureate Organisation. (2014). *Approaches to teaching and learning in the International Baccalaureate Diploma Programme* [ebook]. <http://www.ibo.org/digital-toolkit/brochures-flyers-and-posters/>

Ricci, C. (2015, April 21). International Baccalaureate: mind-expanding or elitist and expensive? *The Sydney Morning Herald*. <http://www.smh.com.au/national/education/international-baccalaureate-mindexpanding-or-elitist-and-expensive-20150420-1mp3vh.html>

## **La didactique du plurilinguisme au service de la médiation : comment recourir aux ressources du répertoire langagier des apprenants en classe de FLE lors des activités de médiation ? Le cas des apprenants polonophones**

Radosław KUCHARCZYK

Université de Varsovie

r.kucharczyk@uw.edu.pl

### **Résumé**

La notion de plurilinguisme et celle de compétence plurilingue – prônées par les concepteurs du CECRL – se sont déjà ancrées bel et bien dans la pensée didactique ce qui a donné naissance à la didactique du plurilinguisme. L'objectif principal de cette dernière est avant tout de proposer des démarches didactiques centrées autour des ressources du répertoire langagier des apprenants qui sont censés apprendre comment y puiser pour apprendre plus efficacement de nouvelles langues. Néanmoins, les principes de ladite didactique sont rarement opérationnalisés et les enseignants travaillent à tâtons.

Nous partons du principe que les enseignants devraient aider leurs apprenants à élaborer un éventail de stratégies les menant vers le transfert interlinguistique positif concernant non seulement le cognitif (la langue) mais aussi l'aspect métacognitif (apprentissage) et affectif (gestion des émotions). Comme le parcours linguistique de chaque apprenant est différent, ses ressources sont également variées d'où la nécessité des activités diversifiées qui correspondraient au profil linguistique de l'apprenant.

La question qui se pose alors est celle de savoir comment faire émerger ses ressources langagières lors des activités de médiation. Ces dernières, valorisées par les concepteurs du volume complémentaire du CECRL, gagnent en importance surtout en tant qu'activités qui seront utiles aux apprenants dans leur vie extrascolaire. Comme la compétence plurilingue, la médiation n'est pas non plus opérationnalisée et les activités proposées en classe accentuent plus le côté communicatif des échanges que leur caractère médiationnel. Force est alors de bien guider les apprenants afin qu'ils puissent devenir médiateurs efficaces tout en recourant aux ressources de leur répertoire langagier. La médiation en question engloberait trois dimensions : la médiation de textes, la médiation de concepts et la médiation de la communication qui ne seraient pas cloisonnées (c'est l'impression qui nous est donnée par les concepteurs du CECR VC), mais qui seraient complémentaires. Les activités en question demanderaient aux élèves de passer par des stratégies appropriées ce qui ne peut pas se passer d'un recours conscient aux ressources de son répertoire langagier. Notre intervention se composera des parties suivantes :

- la compétence plurilingue et le recours conscient aux ressources de son répertoire langagier ;
- les activités de médiation dans l'optique des principes de la didactique de la didactique du plurilinguisme ;
- les résultats de la recherche (recherche-action) menée auprès les élèves polonophones.

L'objectif de la recherche, dont les résultats nous présenterons dans la présente intervention, était d'examiner comment procèdent les élèves polonophones apprenant le FLE (niveau B1) en tant que la deuxième LVE2 lors de la tâche leur demandant de passer par la médiation de textes (médiation interlinguistique), la médiation de concepts et la médiation de la communication. La nécessité de mener une telle recherche vient de nos observations en tant qu'enseignant de FLE : les apprenants polonophones qui apprennent au moins deux LVE lors de leur parcours scolaire obligatoire recourent rarement aux ressources de leur répertoire langagier qui pourraient leur faciliter les activités de médiation.

L'enquête menée en classe nous a permis de recueillir les données relatives aux techniques utilisées par les apprenants (analyse quantitative), alors que les entretiens individuels semi-directifs nous ont donnée l'accès aux stratégies auxquelles les apprenants enquêtés ont recouru lors de la tâche. Cette rétrospection avait comme objectif d'examiner desquels moyens cognitifs les élèves se sont servis pour accéder aux ressources de leur répertoire langagier. Notre hypothèse de départ est partiellement confirmée.

**Mots-clés:** compétence plurilingue ; didactique du plurilinguisme ; répertoire langagier ; médiation ; public polonophone.

## Références

- Aden, J. (2012). La médiation linguistique au fondement du sens partagé : vers un paradigme de l'enaction en didactique des langues. *Ela. Études de linguistique appliquée*, 167, 267-284. <https://doi.org/10.3917/ela.167.0267>
- Conseil de l'Europe. (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Conseil de l'Europe. Division des Politiques éducatives. Service de l'Education.
- Maurer, B., & Puren, C. (2019). *CECR : par ici la sortie !* Édition des archives contemporaines.
- North, B., & Piccardo, E. (2016). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Élaborer des descripteurs pour illustrer les aspects de la médiation pour le CECR*. Conseil de l'Europe. [www.coe.int/lang-CECR](http://www.coe.int/lang-CECR).
- Piccardo, E. (2012). Médiation et apprentissage des langues : pourquoi est-il temps de réfléchir à cette notion ? *Ela. ὁτυδεσ δε λινγυιστιθυε αππλιθυε*, 167, 285-297. <https://doi.org/10.3917/ela.167.0285>

## **Multicentrer la didactique des plurilinguismes : un regard en trois volets sur une expérience de recherche participative liant école, familles, musées et chercheurs**

Raquel CARINHAS  
Universidade de Aveiro  
raquelcarinhas@ua.pt

Maria Helena ARAÚJO E SÁ  
Universidade de Aveiro  
helenasa@ua.pt

Danièle MOORE  
Simon Fraser University  
daniele\_moore@sfu.ca

### **Résumé**

Le tournant multi/plurilingue (May, 2014) de la didactique des langues a été accompagné par le renforcement des philosophies, postures et épistémologies ancrées sur le besoin de rapprocher les différents savoirs (académiques, pratiques, quotidiens, expérientiels) pour la construction des recherches, notamment en langues, à visées émancipatoires et, donc, plus soutenables et écologiques (Guilherme, 2019; Santos, 2018).

A partir d'une expérience de recherche par /pour le plurilinguisme menée par un partenariat éducatif interculturel, notre contribution propose un regard réflexif autour du développement d'une recherche participative (Anadón, 2007). En 2019, un partenariat comprenant des enseignants, des médiateurs de musées, des familles et plusieurs chercheurs a été créé à Montevideo avec l'objectif de créer un projet plurilingue (PP) multisites destiné à des enfants âgées de 6 à 12 ans et leurs familles (Almenar et al., 2021; Carinhas et al., 2020a, 2020b).

A partir de l'analyse des données recueillies pendant la recherche (carnet de recherche, enregistrements des entretiens du partenariat, et communications asynchrones entre les partenaires), nous nous proposons de discuter comment la mobilisation des divers acteurs éducatifs et de leurs répertoires de savoirs (*funds of knowledge*) (González et al., 2005) peut contribuer à regarder autrement (Bednarz, 2013) le plurilinguisme et l'éducation plurilingue et inter-/pluriculturelle.

Les partenaires, considérés comme sujets de connaissance et, donc, acteurs de la recherche, vont de façon fluide et non linéaire s'engager dans une expérience de recherche ancrée dans un parcours de réflexivité, de réciprocité et d'altérité qui se développe en trois volets: (1) un volet conceptuel, dont les nouvelles dimensions sont attribuées au concept de plurilinguisme, en lien avec les expériences et trajectoires de vie des partenaires mobilisées par/dans la pratique didactique de construction des scénarios plurilingues du PP ; (2) un volet méthodologique qui renforce le besoin d'une flexibilité des protocoles de recherche; (3) un volet éthique que renforce la responsabilité des chercheurs, mais qui engage aussi le partenariat dans ces enjeux.

Notre réflexion sur un parcours exploratoire et situé d'une recherche nous a amenées à questionner et à décentrer nos postures en tant que didacticiens et chercheurs, tout en posant de multiples enjeux d'ordre épistémologique, méthodologique et éthique. Cette contribution vient finalement renforcer le besoin de la construction flexible, plurielle, diversitaire, altéritaire et multi-centrée de routes plus créatives, émancipatoires et démocratiques pour la recherche en DLP, fondées sur la décentration des perspectives.

**Mots-clés :** plurilinguisme ; recherche participative ; production des connaissances ; partenariats interculturels école-famille-musée.

## Références

- Almenar, A., Carinhas, R., Doval, J., & Ferrari, L. (2021). Plurilingüismos vivenciados: miradas reflexivas sobre un proyecto educativo construido en red. In S. Ambrósio & M. H. Araújo e Sá (Eds.), *Dinâmicas de (investigação) em contextos de promoção da língua portuguesa: a presença do CIDTFF na rede Camões, I.P.* (pp. 199–221). Universidade de Aveiro. <https://doi.org/https://doi.org/10.48528/712j-6d94>
- Anadón, M. (Ed.). (2007). *La recherche participative: Multiples regards*. Presses de l'Université du Québec.
- Bednarz, N. (2013). *Recherche collaborative et pratique enseignante: Regarder ensemble autrement* (N. Bednarz (Ed.)). L'Harmattan.
- Carinhas, R., Araújo e Sá, M. H., & Moore, D. (2020a). Le partenariat comme déclencheur de la recherche participative dans un projet école-musée-famille pour/par le plurilinguisme. *Recherches En Didactique Des Langues et Des Cultures*, 17-2. <https://doi.org/10.4000/rdlc.8112>
- Carinhas, R., Araújo e Sá, M. H., & Moore, D. (2020b). Mi calle favorita: a reconstrução multimodal da paisagem da Ciudad Vieja de Montevideo num projeto plurilíngue entre a escola, os museus e as famílias. *Domínios de Linguagem*, 14(4), 1059–1086. <https://doi.org/10.14393/DL44-v14n4a2020-2>
- González, N., Moll, L. C., & Amanti, C. (Eds.). (2005). *Funds of Knowledge: Theorizing Practices in Households, Communities, and Classrooms*. Lawrence Erlbaum Associates. <https://doi.org/10.18848/2327-0128/cgp/v22i04/48608>

- Guilherme, M. (2019). The critical and decolonial quest for intercultural epistemologies and discourses. *Journal of Multicultural Discourses*, 14(1), 1–13.  
<https://doi.org/10.1080/17447143.2019.1617294>
- May, S. (2014). *The Multilingual Turn. Implications for SLA, TESOL and Bilingual Education*. Routledge.
- Santos, B. de S. (2018). *The end of the cognitive empire: The coming of age of Epistemologies of the South*. Duke University Press.

## **Le matériel pédagogique de l'intercompréhension : un atout pour promouvoir la compréhension écrite à travers les genres du discours**

Rudson Edson Gomes DE SOUZA

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

drudson@hotmail.com

Selma Alas MARTINS

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

selmaalas@gmail.com

### **Résumé**

Au Brésil, l'enseignement de langues, surtout dans le cadre de l'éducation publique, est encore très centré sur l'aspect formel (grammatical) au détriment des stratégies qui pourraient favoriser un travail plus dynamique et efficace, centré sur la compréhension écrite. Des données officielles montrent la faible maîtrise de cette composante : 30% de la population âgée de 15 à 64 ans ne peut comprendre ni interpréter des textes écrits (INAF, 2018). Cette communication, donc, vise à présenter notre matériel pédagogique plurilingue et multimodal, produits en stage post-doctoral, qui privilégie certains genres du discours utilisés dans l'éducation de base, tels que : nouvelles, publicité, bande dessinée, formulaires, courriels, contes littéraires etc, dans leurs différents usages, afin de favoriser le développement de stratégies de lecture et compréhension des textes en langues romanes, par le biais de l'intercompréhension.

Dans le contexte brésilien, par exemple, le document officiel pour l'enseignement du portugais – Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) – suggère de centraliser l'enseignement des langues dans la compréhension et l'utilisation des différents genres qui circulent dans notre vie quotidienne. Bakhtin (1999) présente la notion de genres du discours comme des formes compositionnelles stables d'énoncés, élaborées selon les conditions propres à chaque domaine de la communication verbale. En ce sens, l'auteur définit le langage comme une interaction dialogique historiquement construit et sans cesse médiatisé, justement par les genres. Dans une recherche sur les actions menées dans le contexte brésilien avec la didactique du plurilinguisme et de l'intercompréhension, Silva (2017) souligne le besoin de produire du matériel didactique spécifique comme moyen d'encourager l'intercompréhension comme modèle didactique.

De nombreuses études, comme celles de Silva (2013), Oliveira (2016), Gomes-Souza (2019) et Alas-Martins (2020), montrent une amélioration des moyennes des élèves, entre 11 à 13 ans, en ce qui concerne la compréhension de textes écrits, en langue

étrangère et en portugais, ainsi qu'une augmentation de l'intérêt pour leur apprentissage lors de l'utilisation de matériel plurilingue approprié. À Natal, nous espérons que ce matériel didactique pourra répondre, également, à une demande spécifique de formation des enseignants, créée par l'insertion curriculaire de l'intercompréhension dans les programmes scolaires, des nos écoles publiques. Comme le point de départ de ce matériel didactique est le genre discursif – et pas l'âge ou niveau scolaire –, nous espérons qu'il pourra aussi servir d'outil pédagogique à tous les niveaux et à tout enseignant qui utilise l'approche plurilingue, notamment pour la compréhension de textes écrits en langue romanes.

**Mots-clés :** matériel plurilingue ; genres du discours ; compréhension écrite ; programmes scolaires ; écoles publiques.

## Références

- Alas-Martins, S. (2020). Apprendre avec les langues: l'intercompréhension intégrée au primaire. *Revista Letras Raras*, 9(5), 256. <http://dx.doi.org/10.35572/rlr.v9i5.1998>
- Bakhtin, M. (1999). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Hucitec.
- Gomes-Souza, R. E. (2019). *Escola Plurilíngue: efeitos da intercompreensão na aprendizagem de língua portuguesa*. Appris.
- Instituto Paulo Montenegro. (2018). *Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf): Pesquisa gera conhecimento, o conhecimento transforma*. Ação Educativa; IPM. [https://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018\\_Relat%C3%B3rio-Resultados-Preliminares\\_v08Ago2018.pdf](https://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018_Relat%C3%B3rio-Resultados-Preliminares_v08Ago2018.pdf)
- Ministério da Educação, Conselho Nacional dos Secretários de Educação, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. (2017). *Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base*. Ministério da Educação. [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192)
- Oliveira, J. M. F. (2016). *A intercompreensão de línguas românicas nas aulas de inglês: uma experiência inovadora nos cursos de Educação de Jovens e Adultos do Instituto Federal do Rio Grande do Norte*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte]. Repositório Institucional da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/21965>
- Silva, A. K. C. (2017). *Intercompreensão de línguas românicas: repercussões no campo educacional potiguar*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte]. Repositório Institucional da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/24182>
- Silva, R. C. da. (2013). Intercompreensão entre Línguas Românicas: contextos, perspectivas e desafios. *Revista De Italianística*, 2(26), 91-103. <https://doi.org/10.11606/issn.2238-8281.v2i26p91-103>

## **(Re)donner du *sens* à l'acte de « communiquer » : pour une didactique humaniste des langues vivantes étrangères (LVE) dès l'école élémentaire**

Sandrine ESCHENAUER

Aix-Marseille Université

sandrine.eschenauer@univ-amu.fr

Raphaële TSAO

Aix-Marseille Université

raphaele.tsao@univ-amu.fr

### **Résumé**

Face aux tensions générées par la complexité des sociétés tiraillées entre le repli identitaire et les mondialisations, les objectifs de l'éducation au développement durable et donc à la paix (OCDE, 2018) placent la didactique des langues au cœur des enjeux de l'école. S'ouvrir à l'altérité, la respecter et la comprendre comme une richesse devrait être au fondement de ces enseignements qui peuvent éveiller des consciences éclairées car capables de changer de point de vue en pensant dans différentes langues. L'hétérogénéité toujours grandissante des classes représente en cela une chance. Dans ce contexte géopolitique, nous sommes amenés à questionner la manière dont est enseignée la compétence de communication orale en LVE promulguée par le Cadre européen (Conseil de l'Europe, 2001, 2018, 2021), notamment à l'école élémentaire, et donc à revoir les méthodologies de recherche attenantes. La communication est en effet le plus souvent privée de sa nature *vivante* et de ses fondements humanistes à l'école. Elle est principalement valorisée dans sa dimension linguistique compartimentant les langues, les cultures, les compétences. Les travaux sur la cognition incarnée (Jirak et al., 2010) soulignent au contraire que l'acte de communiquer est avant tout le propre du vivant qui s'adapte, se régule, se transforme selon le milieu et les individus. Dans ce cadrage théorique, la communication permet de faire émerger (*to enact* en anglais) du sens dans la situation socialement partagée, et de le co-construire par des comportements consensuels (Varela, 1989). La communication est équilibrée lorsque les sujets se co-déterminent l'un et l'autre par les langages corporels et verbaux dont ils font usage. En cela, l'empathie est centrale pour la communication (Eschenauer, 2020), ainsi que le *translanguaging* (Garcia & Wei, 2013) comme stratégie informelle des enfants bi/plurilingues et potentiel créatif à encourager en classe.

Ces réflexions nous ont conduits à réhabiliter le concept d'oratie (Mercer et al., 2017), que nous développons et étudions à partir des quatre composantes de la communication orale qu'il comprend : linguistique (lexique, syntaxe, prosodie, phonétique,

*translanguaging*), corporelle (gestuelle, mimiques, postures, proxémie, émotions), psycho-sociale (empathie, compétences émotionnelles, créativité) et cognitive (fonctions exécutives, métacognition). La performance artistique translangues nous permet de mettre en œuvre ce cadrage théorique énoncé dans les classes afin de redonner du sens à l'acte de communiquer.

Nous exposerons dans ce colloque l'effet de cette approche sensible sur l'oratoire des élèves au travers d'une étude longitudinale en cours, CELAVIE (*Creativity, Empathy and Emotions in modern Language learning with Autism for a Vivid Inclusive Education*). Le design expérimental pré- et post-test de CELAVIE et la méthodologie mixte de recueil et d'analyses ciblant chacune des quatre composantes et leurs liens nous permet d'aborder les phénomènes émergents de la communication en LVE étudiée dans sa nature complexe. À partir des analyses préliminaires de cette recherche, nous présenterons en quoi les approches performatives en didactique des langues pourraient apporter des éléments de réponse aux défis sociétaux du 21<sup>e</sup> siècle et les apports de la transdisciplinarité en recherche pour l'étude de la complexité langagière.

**Mots-clés :** didactique des langues à l'école élémentaire ; énoncé ; approche performative ; inclusion ; *translanguaging*.

## Références

- Eschenauer, S. (2020). Le corps translangageant médiateur de sens. Une approche énoncé-performative des apprentissages de langues vivantes à l'école. *TIPA. Travaux interdisciplinaires sur la parole et le langage*, 36. <https://doi.org/10.4000/tipa.3672>
- Garcia, O., & Wei, L. (2013). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Palgrave Macmillan.
- Jirak, D., Menz, M. M., Buccino, G., Borghi, A. M., & Binkofski, F. (2010). Grasping language—A short story on embodiment. *Consciousness and Cognition*, 19(3), 711–720.
- Mercer, N., Warwick, P., & Ahmed, A. (2017). An oracy assessment toolkit: Linking research and development in the assessment of students' spoken language skills at age 11-12. *Learning and Instruction*, 48, 51–60. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.10.005>
- Varela, F. (1989). *Connaître: Les sciences cognitives, tendances et perspectives*. Seuil.

## Textes officiels

- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues: Apprendre, enseigner, évaluer*. Conseil de l'Europe. <https://rm.coe.int/16802fc3a8>
- Conseil de l'Europe. (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues: Apprendre, enseigner, évaluer - Volume Complémentaire avec de Nouveaux Descripteurs*. Conseil de l'Europe. <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>

Conseil de l'Europe. (2021). *Cadre européen commun de référence pour les langues: Apprendre, enseigner, évaluer – Volume complémentaire*. Conseil de l'Europe. <https://rm.coe.int/cadre-europeen-commun-de-reference-pour-les-langues-apprendre-enseigne/1680a4e270>

OCDE. (2018). *Le Futur de l'éducation et des compétences. Projet Éducation 2030 de l'OCDE*. [https://www.oecd.org/education/OECD-Education-2030-Position-Paper\\_francais.pdf](https://www.oecd.org/education/OECD-Education-2030-Position-Paper_francais.pdf)

## **Langue des Signes, plurilinguisme et DLC : (re)dessiner les espaces et les imaginaires linguistiques et culturels**

Saskia MUGNIER

Université Grenoble Alpes

Saskia.Mugnier@univ-grenoble-alpes.fr

### **Résumé**

L'histoire de la Langue des Signes Française nous paraît bien mettre en évidence les liens entre politiques linguistique, imaginaire linguistique et représentations sociales dans la construction d'un objet langue (extra-)ordinaire. Ces liens se sont tissés dans un contexte de double conflit en étroite interdépendance : conflit de langue et conflit identitaire. Ce double conflit s'inscrit par ailleurs dans une thématique plus large : celle du handicap (Gaucher et Vibert, 2010). Cette dimension sociale – et socialement construite – du handicap spectacularise, selon nos analyses, un rapport à l'Autre dans la revendication d'une langue et d'une culture (Castellotti & De Robillard, 2001).

Cette recherche s'inscrit dans un projet mené dans le cadre de la formation initiale d'enseignants de langues auprès de 2 groupes d'étudiants/stagiaires distincts : le premier rassemblant les biographies langagières recueillies auprès d'un public sourd inscrit dans le Diplôme d'Université Enseignants de Langue des Signes Française<sup>24</sup> et le second constitué de rapport d'apprentissage d'une langue nouvelle d'étudiants en Master en didactique du français langue étrangère et seconde (FLES).

L'objectif de cette analyse croisée est de répondre à une série de questions : comment de futurs enseignants de langues construisent le récit de leur(s) rapport(s) aux langues qui les entourent ? comment les distances et les valeurs établies dans leurs expériences de vie impactent leur appréhension des valeurs et des distances des langues ? comment se représentent-ils la langue qu'ils enseigneront et comment cette réflexion engagée s'intègre dans leur parcours de formation et d'apprentissage ? Quelle place est donnée à la culture sourde ?

Dabène montre, en s'appuyant sur un ensemble de situations illustratives, qu'il n'est pas aisé de déterminer si une langue est ou n'est pas étrangère, pour un groupe ou une collectivité d'apprenants (Dabène, 1994 : 34). Les langues des signes font parties des langues qui drainent un imaginaire important redéfinissant les frontières et les espaces : entre « langue des sourds » à langue universelle.

---

<sup>24</sup> Ce corpus repose sur quinze biographies langagières d'adultes sourds âgés de 18 à 45 ans. Les entretiens compréhensifs ont été réalisés avec la présence d'un interprète, leur durée varie de 40 minutes à 1h35.

Ce travail permettra de nourrir la compréhension des imaginaires liés la LSF et pourra de façon profitable être (re)investie au sein de la formation des futurs enseignants mais aussi dans la réalisation de supports pour la sensibilisation à la LSF.

**Mots-clés :** LSF ; imaginaires linguistiques ; plurilinguisme ; culture ; formation de formateurs.

### **Références**

- Canut, C. (2000). Subjectivité, imaginaires et fantasmes des langues : la mise en discours "épilinguistique", *Langage et société*, 93, 71-97. <https://doi.org/10.3917/lis.093.0071>
- Castellotti, V., & De Robillard, D. (2001). Langues et insertion sociale : matériaux pour une réflexion sociolinguistique. *Langage et Société*, 98, 43-75. <https://doi.org/10.3917/lis.098.0043>
- Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Hachette.
- Gaucher, C., & Vibert, S. (2010). *Les sourds aux origines d'une identité plurielle*. Peter Lang.
- Mugnier, S. (2018). Biographies langagières de futurs enseignants de LSF: enjeux culturels, identitaires et sociolinguistiques. *Les Langues Modernes*, 4, 44-57.
- Mugnier, S., & Millet, A. (2018). Langage et langues en contexte de surdité: discours d'enseignantes, représentations des pratiques enfantines. *Les Langues Modernes*, 2, 78-87.

## **Comprendre les (en)jeux des *terrains* dans la formation de futurs enseignants en langues-cultures**

Séverine BEHRA

Université de Lorraine-INSPÉ  
severine.behra@univ-lorraine.fr

Dominique MACAIRE

Université de Lorraine-INSPÉ  
dominique.macaire@univ-lorraine.fr

### **Résumé**

En recherche-formation, la notion de *terrain* est polysémique : on « *va sur le terrain* », on parle de « *son terrain d'étude* », de « *la réalité des terrains* », etc. Le *terrain* évoque, en didactique des langues-cultures, des lieux de production langagière et d'action(s). Il est parfois synonyme de *contexte*, *environnement*, *milieu* ou *situation*. Les *terrains* constituent un champ de pratiques et un objet de recherche. Cependant, les usages terminologiques de la notion varient d'une langue à une autre : *landscape*, *field*, *ground*, *Feld*, *terreno*, *campo*, *territoires/territories*, etc. Leurs usages révèlent *in fine* des idéologies sous-jacentes à l'enseignement-apprentissage des langues-cultures, relatives à celles et ceux qui habitent ces *terrains*. Dans une perspective sociolinguistique, le *terrain* désigne « les sujets parlants, en les situant à la fois dans l'espace social, géographique, culturel, politique, en allant du plus macro au plus micro, et dans le temps, avec toutes leurs caractéristiques ainsi que celles des interactions. Le type de rapports du chercheur à ses différents terrains est alors nécessairement intégré à la notion » (Billiez, 2011 : 463). Penser ainsi la notion de *terrain* a des incidences non négligeables sur la (pré)professionnalisation des enseignants de langues-cultures.

Au coeur de l'écologie (pré)professionnalisante, notre contribution s'intéresse aux divers *terrains* que côtoient les futurs enseignants de l'École dans le domaine des langues-cultures. Elle formule quelques constats liés aux dispositifs. Elle interroge les enjeux et réalités des interrelations entre les *terrains*, tout autant que leur incarnation par les formés. Les étudiants rencontrent *a minima* trois types de *terrains* en relation avec les langues-cultures : 1/ le *terrain* de la formation, piloté par les formateurs, doublement adossé à la recherche et aux préconisations institutionnelles, 2/ le *terrain* des stages, dans les établissements où les étudiants observent/pratiquent un agir professionnel en situation qui les confronte à leur imaginaire du métier, 3/ pour un nombre important d'étudiants, le *terrain* des mobilités internationales, où les langues-cultures renvoient au vécu individuel de rencontres. Ces diverses formes de *terrains* coexistent le plus fréquemment, sans pour autant être suffisamment articulées avec les langues-cultures d'une part, et entre elles d'autre part. De plus, les *terrains* s'avèrent relativement peu

investis, voire mobilisés, par/pour le collectif institué, dont « la parole vivante » constitue « le lien social d'une communauté » (Vasseur, 2007). Dans l'acception écologique que nous privilégions (Bronfenbrenner, 1979), le *terrain* ne se contente pas d'héberger des pratiques, il les produit et les légitime. Pourquoi et pour quoi, dans le cadre spatio-temporel d'une action de formation (Behra et Macaire, 2021), la notion de *terrain* peut-elle contribuer à la professionnalisation ? Comment alors mieux identifier les *terrains* contributifs d'une formation intégrant les langues-cultures dans leurs diversités, en les inscrivant dans les réalités des pratiques imaginées, observées et/ou vécues, et dans les valeurs du collectif institué ? Dans quelle mesure le détour par les *terrains* permet-il à l'écologie formative de s'aligner sur les sociétés contemporaines, globalisées et plurielles, celles de la *superdiversity* (Vertovec, 2019) et de l'hypermobilité ; de professionnaliser ses futurs enseignants.

**Mots-clés :** terrain ; dispositifs ; agir professionnel ; formation des enseignants.

### Références

- Behra, S., Macaire, D. (2021). La notion d'espace-temps en didactique des langues-cultures étrangères : ouvrir le champ des possibles en formation. *Mélanges Crapel*, 42/3. [https://www.atilf.fr/wp-content/uploads/publications/MelangesCrapel/Melanges\\_42\\_3\\_3\\_Behra\\_Macaire.pdf](https://www.atilf.fr/wp-content/uploads/publications/MelangesCrapel/Melanges_42_3_3_Behra_Macaire.pdf)
- Billiez, J. (2011). Terrain . In P. Blanchet & P. Chardenet (dirs.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées* (p. 463). Éditions des archives contemporaines.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press.
- Vasseur, M.-T. (2007). Les « données du terrain » au cœur du dispositif de recherche : Pour une recherche sur l'interaction et dans l'interaction en didactique des langues. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 4. <http://journals.openedition.org/rdlc/4867>
- Vertovec, S. (2019). Talking around super-diversity. *Ethnic and Racial Studies*, 42(1), 125-139. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/01419870.2017.1406128>

## **Dynamique de l'identité professionnelle de futurs enseignants de l'école primaire au prisme des langues-cultures**

Séverine BEHRA

Université de Lorraine-INSPÉ  
severine.behra@univ-lorraine.fr

Agathe CHASSARD

Université de Lorraine-INSPÉ  
agathe.chassard@univ-lorraine.fr

Hélène ERIKSON

Université de Lorraine-INSPÉ  
helene.herikson@univ-lorraine.fr

Eglantine Guély COSTA

Université de Lorraine-INSPÉ  
eglantine.guely@univ-lorraine.fr

Dominique MACAIRE

Université de Lorraine-INSPÉ  
dominique.macaire@univ-lorraine.fr

Guillaume NASSAU

Université de Lorraine-INSPÉ  
guillaume.nassau@univ-lorraine.fr

Julie PRÉVOST

Université de Lorraine-INSPÉ  
julie.zuddas@univ-lorraine.fr

Hani QOTB

Université de Koweït  
haniqotb@yahoo.fr

Kossi Seto YIBOKOU

Université de Lorraine-INSPÉ

## Résumé

L'identité professionnelle des enseignants est une composante de leur professionnalité et une condition de l'apprentissage des élèves. Elle constitue un état provisoire et un processus vivant (Gohier et al., 2001). Des travaux existent sur les pratiques et les postures des enseignants en général (Davey, 2013). Par leurs dimensions disciplinaires et transversales, les langues-cultures apportent une contribution originale à la recherche sur l'identité professionnelle en tant que système dynamique (Chassard, 2021). Dans ce domaine, certains aspects de la notion d'identité professionnelle ont ainsi été examinés du point de vue des pratiques et du développement professionnel (Muller, 2021). Les questionnements sur l'identité professionnelle des enseignants sont toutefois souvent abordés d'un point de vue anglo-saxon (Suarez & McGrath, 2022). Or, l'identité professionnelle des enseignants de langues-cultures mérite d'être considérée au regard des contextes sociétaux multilingues divers, autres qu'anglophones, et des enjeux liés à la réussite scolaire de chacun dans ces contextes. Que se passe-t-il dans un environnement scolaire où la place d'une seule langue est fortement dominante ?

Notre étude apporte un éclairage par une analyse de discours de 125 productions-évaluations liées aux langues-cultures récoltées en fin de première année de Master MEEF chez des étudiants qui se destinent à l'enseignement à l'école primaire en France. La situation d'évaluation proposait de réfléchir à leur activité professionnelle future en mettant en évidence la part dévolue aux langues-cultures. Les données recueillies révèlent des traces d'éléments constitutifs d'une identité professionnelle. Nous étudierons les résultats par le prisme de la dimension « métier » qui interroge les rapports au(x) savoir(s) mobilisés en formation, à l'apprenant et à l'institution scolaire en tant que prescripteur. Nous aborderons également la dimension « personnelle » qui questionne le rapport à soi dans sa biographie plurilingue, le rapport aux attitudes et aux doxas de chacun, la mobilisation de l'expérientiel dans sa temporalité, en tant qu'apprenant, étudiant et/ou stagiaire. Nous analyserons l'empan des interrelations entre ces dimensions dans le contexte formatif de cette étude. Ce questionnement renvoie ainsi à la représentation (1) de soi comme personne et comme enseignant, (2) de la profession, (3) des langues, de leur rôle et place dans la société comme à l'école. Le projet *IDProf* s'inscrit dans cette réflexion et porte sur l'étude de la construction dynamique des dimensions émotionnelles et sociales de l'identité (pré)professionnelle d'enseignants *de/en* langues. Ce projet est interdisciplinaire, à la croisée de disciplines, de champs scientifiques et d'approches didactiques et formatives, et pluricatégoriel (professeurs des écoles et de collèges-lycées, professeurs de langues-cultures dites « étrangères », professeurs de disciplines dites « non linguistiques », professeurs de français...). Au vu des évolutions contemporaines et des rôles des langues-cultures, *IDProf* se déploie dans une visée transformative de l'École à travers l'identification de leviers potentiels pour de futures actions de formation, contributives des politiques linguistiques et éducatives dans le monde.

**Mots-clés:** du identité professionnelle; formation des enseignants; enseignant *de/en* langues-cultures; école primaire.

## Références

- Chassard, A. (2021). *Étude au fil de la carrière de l'identité professionnelle des enseignants de français du cycle 4: Entre homogénéité et hétérogénéité* [Mémoire de master, Université de Lorraine].
- Davey, R. (2013). *The Professional Identity of Teacher Educators: Career on the Cusp?* Routledge.
- Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B., & Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel: Un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 3–32. <https://doi.org/10.7202/000304ar>
- Muller, C. (2021). « Je commence à devenir plus cool » : retours d'enseignants de langue débutants sur leur imaginaire professoral. *Recherches en didactique des langues et des cultures*. 18-2. <https://doi.org/10.4000/rdlc.9468>
- Suarez, V., & McGrath, J. (2022). Teacher professional identity: How to develop and support it in times of change. *OECD Education Working Papers*, 267, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b19f5af7-en>

## **Friend or foe ? L'enseignant universitaire plurilingue au carrefour des idéologies institutionnelles dominantes et les représentations des étudiants**

Sílvia MELO-PFEIFER

Université de Hambourg

silvia.melo-pfeifer@uni-hamburg.de

Patchareerat YANAPRASART

Université de Genève

patchareerat.yanaprasart@unige.ch

### **Résumé**

Les transformations du contexte économique et socio-politique des dernières années ont amené les établissements d'enseignement supérieur à réfléchir aux enjeux et aux conséquences de la mondialisation de et dans la formation, l'apprentissage et la recherche. La mondialisation académique place l'enseignement supérieur entre deux forces : la compétitivité et l'innovation mondiales d'une part, l'attractivité et la diversité locales d'autre part. Face à cette double exigence et à l'effort de maintenir des normes élevées, chaque université est censée attirer non seulement des étudiants internationaux, mais aussi un nombre croissant de spécialistes, d'enseignants et d'experts capables d'enseigner, de rechercher, de gérer et de collaborer dans d'autres langues que leur langue maternelle. Ces mobilités amènent les institutions à faire face aux défis de la gestion d'un enseignement de plus en plus plurilingue.

D'une part, la dimension plurilingue en contexte mondialisé soulève la question des perceptions des universités sur le rôle et la place de la langue dans le processus complexe de mondialisation du savoir scientifique et du travail académique, ce en termes de politiques linguistiques et de programmes d'études. D'autre part, de quelle manière les profils plurilingues des enseignants et des apprenants peuvent-ils être valorisés pédagogiquement et institutionnellement ?

Cette communication propose d'examiner de plus près la manière dont les futurs enseignants de langues étrangères, tant à Genève qu'à Hambourg, dépeignent et décrivent leurs enseignants plurilingues dont la première langue n'est ni la langue d'enseignement, ni les langues objet de leurs études. À la suite de nos travaux précédents (Yanaprasart & Melo-Pfeifer, 2019 et 2021), la question est de savoir maintenant si, pourquoi et dans quelle mesure des idéologies linguistiques (plutôt monolingues à Hambourg vs. plurilingues, à Genève, Yanaprasart & Melo-Pfeifer, 2021) influencent la manière dont les compétences linguistiques et pédagogiques des enseignants sont perçues, reconnues, légitimées et (dé)valorisées par leurs étudiants. Pour répondre à

cette question, notre présentation se concentrera sur trois aspects : i) l'influence des idéologies et des pratiques linguistiques académiques sur la perception des étudiants en matière de dynamique du contact des langues dans l'apprentissage et l'enseignement ; ii) les tensions entre deux idéologies linguistiques, « l'authenticité normative » et « l'authenticité plurilingue » ; iii) l'impact de « l'habitus monolingue » (Gogolin, 1994) et de « l'esprit plurilingue » (Menghini, 2017) sur l'évaluation par les étudiants de l'enseignement et de leurs résultats d'apprentissage.

Le corpus empirique sur lequel nous baserons la présentation est constitué par des entretiens semi-dirigés et par un questionnaire semi-ouvert, collectés dans le cadre d'une recherche interinstitutionnelle entre l'Université de Genève, Suisse et l'Université de Hambourg, Allemagne. L'étude a été développée conjointement dans le cadre des cours « Didactique du français langue étrangère » (Genève) et « Formation des enseignants de langues étrangères » (Hambourg), dont le but était d'analyser les perceptions des étudiants concernant les compétences plurilingues de leurs enseignants lorsque les cours se déroulent en langue étrangère pour les uns - principalement l'enseignant - et en langue maternelle pour les autres - un nombre important d'étudiants. Les impacts sont ciblés à trois niveaux : acquisitionnel, didactique et institutionnel.

**Mots-clés** : idéologies linguistiques ; représentations ; politique linguistique ; pratiques et compétences plurilingues.

## Références

- Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Waxman.
- Menghini, M. (2017). Supporting multilingualism in academic writing. *International Journal of Language Studies*, 11(4), 107–130.
- Yanaprasart, P., & Melo-Pfeifer, S. (2019). Students' perceptions of authenticity of plurilingual non-native teachers in multilingual higher education settings: an exploratory and comparative case study of Geneva and Hamburg, *European Journal of Higher Education*, 9(3), 327-342. <https://doi.org/10.1080/21568235.2019.1597749>
- Yanaprasart, P., & Melo-Pfeifer, S. (2021). Students' perceptions of plurilingual nonnative teachers in higher education: An added or a muddled value? In J. Pinto & N. Alexandre (eds.), *Multilingualism and third language acquisition: Learning and teaching trends* (pp. 185–206). Language Science Press. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4449784>

## **FMI, French-medium instruction dans une université anglophone au Canada : mobilité, dilemmes et plurilinguisme**

Steve MARSHALL

Simon Fraser University

stevem@sfu.ca

Danièle MOORE

Simon Fraser University

dmoore@sfu.ca

Mariko HIMETA

Daito Bunka University

himet@ic.daito.ac.jp

### **Résumé**

Tandis que l'*EMI*, *English-medium instruction* (l'anglais comme langue d'instruction) dans l'enseignement supérieur non anglophone est un sujet de discussion partout dans le monde (voir par exemple, Doiz, Lasagabaster & Sierra, 2012 ; Lin & Lo, 2018), le *FMI*, *French-medium instruction* (le français comme langue d'instruction) dans les contextes d'enseignement supérieur non francophones, a en revanche fait l'objet de peu d'études, bien qu'il existe de tels programmes dans un petit nombre d'institutions canadiennes à dominante anglophone.

Nous présentons les données d'une étude longitudinale menée sur la période d'une année pendant laquelle nous avons analysé le plurilinguisme des enseignants et des étudiants dans un programme enseigné en du français dans une université canadienne anglophone en Colombie-Britannique, à l'ouest du Canada (entretiens avec 2 professeures et 12 étudiants sur leurs pratiques langagières, et observations dans deux cours). Notre recherche s'inscrit dans le cadre d'un corpus restreint mais croissant de travaux analysant les programmes d'immersion française postsecondaires au Canada (Ambrosio, Dansereau, & Gobeil, 2012 ; Knoerr & Weinberg, 2013 ; Séror & Lamoureux, 2014 ; Séror & Weinberg, 2016), ainsi que dans des études portant sur *ILCHE*, *Integration of Language and Content in Higher Education* (Intégration de la langue et du contenu dans l'enseignement supérieur) et selon des perspectives plurilingues (Borràs, Moore, Nussbaum, & Patiño-Santos, 2012 ; Gajo et al., 2013 ; Wilkinson & Zegers, 2007 ; Wilkinson & Walsh, 2015).

Nous adoptons les lentilles du plurilinguisme et de la compétence plurilingue (Conseil de l'Europe, 2001 ; Coste, Moore, & Zarate, 2009 ; Marshall & Moore, 2013, 2018) dans

l'analyse des données de l'étude obtenues dans différentes classes d'un large éventail de matières universitaires. Les données comprennent également des entretiens semi-structurés avec des enseignants et leurs étudiants, et des échantillons d'écrits d'étudiants. Notre analyse se focalise sur l'utilisation du français et d'autres langues par les enseignants et les étudiants, ainsi que sur le dilemme professionnel auquel les enseignants sont confrontés dans ces cours : sont-ils des experts disciplinaires et/ou des enseignants en immersion française ? Nous montrons que les pratiques en classe des enseignants et des étudiants sont le résultat de plusieurs facteurs : les discours institutionnels sur le plurilinguisme et la langue française, les croyances et idéologies personnelles, les expériences de mobilité de la France et du Québec vers la Colombie-Britannique (enseignants), et les pratiques normatives vécues précédemment dans les écoles d'immersion française (étudiants).

**Mots-clés :** French-medium instruction ; Enseignement supérieur ; plurilinguisme ; Canada.

### Références

- Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (2009). *Plurilingual and pluricultural competence*. Language Policy Division. Council of Europe.
- Gajo L., Grobet, A., Serra, C., Steffen, G., Müller, G., & Berthoud, A.-C. (2013). Plurilingualisms and knowledge construction in higher education. In A.-C. Berthoud, F. Grin & G. Lüdi (Eds.), *Exploring the Dynamics of Multilingualism: The Dylan Project* (pp. 279-298). John Benjamins.
- Marshall, S., & Moore, D. (2018). Plurilingualism amid the panoply of lingualisms: addressing critiques and misconceptions in education. *International Journal of Multilingualism*, 15(1), 19-34.
- Séror, J., & Lamoureux, S. (2014). Regards croisés sur l'immersion au niveau universitaire : Perspectives étudiantes. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 32, 95-110.
- Wilkinson, R., & Zegers, V. (Eds.) (2007). *Integrating content and language: Meeting the challenges of a multilingual higher education*. Maastricht University.

## **Languages and cultures in doctoral research development: narratives of international students attending the University of Aveiro**

Susana PINTO  
Universidade de Aveiro  
spinto@ua.pt

Maria Helena ARAÚJO E SÁ  
Universidade de Aveiro  
helenasa@ua.pt

Sónia CARDOSO  
Universidade Lusófona  
sonia.cardoso@ulp.pt

Cristina SIN  
Universidade Lusófona  
cristina.sin@ulp.pt

### **Abstract**

Following a worldwide trend, Portuguese universities have been receiving an increasing number of international doctoral students (IDS). At the University of Aveiro (UA), in 2020, 662 international students (36% of the total number of PhD students) were enrolled in Doctoral Programs, mainly from Brazil, Iran, Angola, Mozambique, China and Spain (source: Núcleo de Apoio à Decisão UA). As a result of this general increase, there has been a rise in studies concerning opportunities and challenges of pursuing a doctorate overseas. Many of these are related to the role of languages and cultures in doctoral research development (Doyle et al., 2017; Pinto & Araújo e Sá, 2020a; Robinson-Pant, 2017) which stresses languages and cultures as research reconfiguration agents (Pinto & Araújo e Sá, 2020b).

Acknowledging the importance of IDS' perspectives in this matter, in March 2021 we have invited IDS attending the UA's PhD Programmes to reflect on the influence of languages and cultures on their doctoral journeys, in the form of personal written narratives. Each narrative (800 to 1000 words) should fit into one of the following axes: encounter of languages and cultures in the relationship with supervisors, teachers and peers; encounter of languages and cultures in personal and professional development; encounter of languages and cultures in doctoral research development. We received 25

narratives proposals and 22 were accepted from IDS from nine PhD programmes, eleven countries and with nine declared mother tongues.

The 22 narratives were thematically analysed according to the study objectives specifically concerning the encounter of languages and cultures in doctoral research development, the focus of this communication. Results show that IDS associate the experience of researching across languages and cultures with diverse opportunities and challenges. Regarding opportunities, IDS highlight the possibility of being involved in diversifies research dynamics and in team work and the possibility of integrating research networks. These allow them to develop theoretical knowledge and skills concerning methodological frameworks and procedures. In relation to challenges, IDS refer mainly to the use of Portuguese as a foreign language in their research work, emphasising difficulties in oral and written comprehension and expression which influence thesis and paper writing, presentation of findings in conferences and seminars and also the construction of data collection instruments. They also underline differences between research and knowledge cultures.

Implications of findings for institutional policy and practice are put forward, particularly regarding the way languages and cultures may be vehicles for constructing dialogic spaces between knowledge and research cultures which are sensitive to individuals and contexts, namely in the context of doctoral research development.

**Keywords:** researching across languages and cultures; international doctoral students; doctoral research development; Portuguese higher education.

## References

- Doyle, S., Manathunga, C., Prinsen, G., Tallon, R., & Cornforth, S. (2017). African international doctoral students in New Zealand: Englishes, doctoral writing and intercultural supervision. *Higher Education Research & Development*, 37(1), 1-14.
- Pinto, S., & Araújo e Sá, M. H. (2020a). Researching across languages and cultures: a study with doctoral students and supervisors at a Portuguese University. *European Journal of Higher Education*, 10(3), 276-293.
- Pinto, S. & Araújo e Sá, M. H. (2020b). Scientific research and languages in Portuguese Higher Education Institutions. *Language Problems and Language Planning*, 44(1), 20-44.
- Robinson-Pant, A. (2017). From cross-cultural to intercultural. An alternative perspective on the research process. In A. Robinson-Pant & A. Wolf (Eds.), *Researching across languages and cultures* (pp.1-19). Routledge.

## **O plurilinguismo nos livros didáticos de ensino do português brasileiro para migrantes de crise: algumas considerações teórico-metodológicas e perspectivas de integração**

Teurra Fernandes VAILATTI

Universidade Grenoble Alpes, Universidade Federal do Paraná

teurra.fernandes-vailatti@univ-grenoble-alpes.fr

### **Resumo**

O aumento e a complexidade das migrações de crise levaram o Brasil a se comprometer com uma política de hospitalidade que, mesmo amparada por uma legislação avançada, depende de ações locais para garantir o acolhimento das populações refugiadas. Essas ações, conduzidas por instituições públicas, organizações da sociedade civil, entidades privadas e organismos internacionais, também impulsionaram a criação de cursos de português brasileiro (PB), ou seja, de espaços formais de aprendizado da língua oficial e majoritária do país. Nesse ecossistema de iniciativas, diversas universidades brasileiras vêm concretizando medidas para o acolhimento das comunidades migrantes, que vão desde a oferta de formações docentes até a instauração de processos simplificados de revalidação de diplomas e de reingresso no ensino superior. Além disso, a dificuldade de reutilizar livros didáticos elaborados para um público que não é o migrante de crise, como os situados na área do Português como Língua Estrangeira (PLE), também impulsionou a publicação de materiais que abarcassem as especificidades de ensino e aprendizagem do PB para este público-alvo.

Nesse cenário, o plurilinguismo (Candelier *et al.*, 2012) vem sendo compreendido como uma peça-chave para o acolhimento linguístico de migrantes. Pesquisas recentes (Diniz & Cotinguiba, 2021) mostram como seus pressupostos teórico-metodológicos podem ser colocados em consonância com as discussões da área do Português como Língua de Acolhimento (PLAc) (Bizon & Camargo, 2018; Lopes 2018). Desse modo, os avanços teóricos possibilitam desmistificar a ideia de um monolingüismo em língua nacional e evidenciam que o uso e a valorização das línguas faladas pelos migrantes são imprescindíveis para os processos de integração e para o próprio aprendizado do PB.

Seguindo tal perspectiva, nosso estudo, de caráter exploratório, estruturado a partir de uma abordagem qualitativa e interpretativa (Tílio, 2008), tem o objetivo de realizar um diagnóstico do plurilingüismo nos manuais de PLAc para saber como é integrado e a partir de quais abordagens. A metodologia de análise dos livros didáticos se estrutura, então, em dois eixos: (1) do projeto pedagógico, para verificar quais são as concepções de linguagem, as metodologias e as ideologias subjacentes às propostas dos manuais e (2) do projeto gráfico, para identificar as representações sociais, as imagens identitárias e os conteúdos ideológicos veiculados pelos elementos verbo-visuais.

Se os livros didáticos são importantes instrumentos de políticas linguísticas, capazes de estruturar currículos, projetos educacionais, práticas pedagógicas e de oferecer modelos para a integração linguística dos migrantes, a partir dos resultados apresentados esperamos encontrar princípios de ação que permitam definir como o plurilinguismo pode ser integrado nos materiais de PLAc. O caráter inédito deste estudo repousa no fato de não haver, até o momento e em nosso conhecimento, pesquisas publicadas que tenham se dedicado a realizar uma análise em recorte similar ao proposto.

Finalmente, a presente comunicação é decorrente de uma pesquisa de tese de doutoramento, em andamento, realizada em cotutela entre o Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná, no Brasil, e o *Laboratoire de Linguistique et Didactique des Langues Etrangères et Maternelles* (LIDILEM) da *Université Grenoble Alpes*, na França.

**Palavras-chave:** plurilinguismo; livros didáticos; educação linguística; migrantes de crise.

## Referências

- Bizon, A. C. C., Camargo, H. R. E. (2018). Acolhimento e ensino da língua portuguesa à população oriunda de migração de crise no município de São Paulo: Por uma política do atravessamento entre verticalidades e horizontalidades. In R. Baeninger, L. M. Bógus, J. B. Moreira, L. R. Vedovato, D. M. Fernandes, M. R. de Souza, C. S. Baltar, R. G. Peres, T. C. Waldman, L. F. A. Magalhães (Orgs.), *Migrações Sul-Sul* (2nd edition, pp. 712-726). NEPO/UNICAMP.
- Candelier. M. (Coord.). (2012). *Le CARAP. Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures : Compétences et ressources*. Editions du Conseil de l'Europe.
- Diniz, L. R. A., & Cotinguiba, M. L. P. (2021). Políticas linguísticas para o ensino de português como língua adicional: acolhimento ou silenciamento? – Entrevista com o professor Leandro Rodrigues Alvez Diniz por Marília Lima Pimentel Cotinguiba. *RE-UNIR*, 8(1), 231-242.
- Lopez, A. P. (2018). A aprendizagem de português por imigrantes deslocados forçados no Brasil: uma obrigação? *Revista X*, 13(1), 9-34.
- Tilio, R. (2008). O papel do livro didático no ensino de Língua Estrangeira. *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades*, VIII(XXVI), 117-144.

## **Discours d'enseignants sur la diversité linguistique et culturelle dans leurs classes : quels apports pour la formation ?**

Vera DELORME

Université Paris-Est Créteil

vera.delorme@u-pec.fr

Malgorzata JASKULA

Université Paris-Est-Créteil

malgorzata-michalina.jaskula@u-pec.fr

### **Résumé**

Cette communication propose d'interroger les représentations que les enseignants se font de la diversité linguistique et culturelle présente dans leurs classes et plus généralement de l'éducation à la pluralité qui « s'inscrit dans des contextes politico-socio-économiques en évolution dans nos sociétés contemporaines marquées par la mondialisation, l'amplification des phénomènes migratoires et de mobilité » (Matthey & Simon, 2009).

Le système de représentations, intégré dans le répertoire didactique d'un praticien (Cadet & Causa, 2005), influe directement sur la pratique professionnelle. Les principes ou les convictions pédagogiques sur lesquels les enseignants s'appuient pour concevoir et réaliser l'action en classe concernent de nombreux aspects (Cicurel, 2011) et peuvent être accompagnés de représentations que les praticiens se font à propos de groupes culturels et linguistiques (Cambra-Giné & Cavalli, 2008 ; Beacco, 2011). Le discours d'enseignants, produit lorsqu'ils sont invités à s'exprimer sur les questions du plurilinguisme et de la diversité culturelle, révèle ce type de représentations.

Le corpus de l'étude est constitué de productions écrites réalisées par 25 enseignants du primaire et du secondaire dans le cadre d'un parcours de formation en didactique du français langue seconde. Il s'agit plus précisément des écrits de retour d'expérience rédigés par les enseignants à partir de leurs propres expérimentations en classe UPE2A (unité pédagogique pour élèves allophones arrivants) ou en classe dite « ordinaire ».

L'analyse du corpus - appuyée sur des cadres d'analyse de discours et d'analyse du contenu - a pour objectif de mettre en lumière des indices discursifs permettant d'identifier des conceptions de l'agir basées sur les représentations des enseignants concernant les langues et les cultures des élèves ainsi que la vision de leur rôle - en tant qu'acteurs éducatifs - dans la préservation et la valorisation de cette diversité.

On s'interrogera enfin sur des apports possibles de ce type de discours à la formation des enseignants. Au-delà de l'intérêt de l'approche réflexive en tant que telle, on

questionnera le potentiel de ces données en tant que ressources pour la conception de parcours de formation de formateurs.

**Mots-clés:** formation des enseignants ; représentations ; plurilinguisme des élèves.

### Références

- Beacco, J.-C. (2011). Contextualiser les savoirs en didactique des langues et des cultures. In Ph. Blanchet & P. Chardenet (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées* (pp. 31-40). Archives contemporaines.
- Cadet, L., & Causa, M. (2005). Culture(s) éducative(s) et construction d'un répertoire didactique en formation initiale (le cas des enseignants-stagiaires de Maitrise de français langue étrangère). In J.-C. Beacco, J.-L. Chiss, F. Cicurel & D. Véronique (dir.), *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues* (pp. 159-181). PUF.
- Cambra, M., & Cavalli, M. (2008). Discours DE et SUR la classe. Représentations des enseignants et pratiques professionnelles. In G. Zarate, D. Lévy & C. Kramsch (dir.), *Précis du plurilinguisme et pluriculturalisme* (pp. 313-318). Éditions des archives contemporaines.
- Cicurel, F. (2011). *Les Interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*. Didier.
- Matthey, M., & Simon, D.-L. (2009). Préface Altérité et formation des enseignants : nouvelles perspectives. *Lidil*, 39, 5-18. <https://doi.org/10.4000/lidil.2733>

## Sur la frontière des langues. Relation et (alter)compréhension dans un paysage mondialisé

Véronique CASTELLOTTI

Université de Tours

veronique.castellotti@univ-tours.fr

### Résumé

Cette contribution s'inscrit dans la thématique « Concepts et conceptualisations en DLC à l'heure des mondialisations », en prenant au sérieux ce pluriel : de nombreuses « mondialisations » se sont succédé au cours de l'histoire, ancrées dans des imaginaires de l'espace diversifiés. La perception actuelle, telle que souvent évoquée, s'inscrit dans un paysage totalisant, au sens où on pourrait avoir un accès global à l'ensemble de ce que le « monde » recouvre. Mais de même que « l'Autre avec un grand A ça n'existe pas, il n'y a que des autres » (Samoyault, 2021), LE monde existe-t-il, et ne faudrait-il pas le « provincialiser », c'est-à-dire « récuser les « centrismes », ainsi que le propose Souleymane Bachir Diagne, concevoir le monde *en même temps* depuis chacune de ses parties » (Fauvelle, 2020, §44) ? En partant de cette interprétation de conceptions qui m'apparaissent dominantes dans le paysage actuel de la DLC et en m'appuyant sur des éclairages théoriques (outre ceux évoqués par ailleurs dans ce résumé, Ricoeur, 1990, Balibar 2017), je proposerai une réflexion prioritairement épistémologique (et non centrée sur des « résultats empiriques »), sur certains aspects que je considère comme prépondérants du processus d'appropriation des langues (Castellotti, 2017). Cette réflexion, qui approfondira en particulier la notion d'altérité (Affergan, 1987) débouchera sur quelques pistes pour penser autrement cette appropriation, au prisme du traduire (Diagne 2022).

Quel(s) « monde(s) » les langues dessinent-elles dans la DDL contemporaine ? Dans l'histoire récente de la recherche didact(olog)ique, je relève principalement un intérêt pour le pluri-, le trans- et l'inter-, dans une perspective favorisant la prise en compte de la proximité et de l'hybridité (approches plurielles, intercompréhensives, translangagières, etc.) s'inscrivant dans le présentisme d'UN monde perçu majoritairement comme global et connecté. Sans du tout revenir à l'idée d'un cloisonnement entre des langues irrémédiablement séparées, je proposerai d'interroger prioritairement la dimension altéritaire de mondes divers (et non de l'uni-vers) imaginés à travers les langues, pour explorer son potentiel appropriatif.

Prendre au sérieux cette perspective (Huver, 2015) signifierait alors adopter une posture non pas « translingue » mais « hétérolingue » (Suchet 2014) ou « altercompréhensive », fondée sur une forme exigeante de rencontre avec des « autres en langue » (Debono, 2010). En lien notamment aux travaux de M. Agier (2013, 2022), la métaphore de la frontière, dans ses dimensions mobilisant à la fois l'écart et l'entre (Jullien, 2012), m'apparaît comme heuristique pour approfondir ces questionnements et développer

une didactique relationnelle fondée sur le rapport à l'altérité, qui ne se dissout ni dans « une translocalité généralisée » (Agier, 2013), ni dans « la multiplication des murs » (ibid.). Je propose de penser et d'explicitier dans cette contribution les grandes lignes de cette didactique relationnelle en restaurant une place de choix pour le comprendre et le traduire (Castellotti, Lorilleux & Rubio 2021), au-delà des seuls signes linguistiques, les langues étant conçues comme des *expériences* historicisées (Merleau-Ponty 1964), à la fois singulières et sociales.

**Mots-clés** : didactique des langues ; appropriation ; altérité ; relation ; traduction.

### **Références**

- Agier, M. (2022, January 26-27). *Ni dedans ni dehors, sur la frontière* [Conférence plénière]. Colloque Education inclusive – l'éducation en situation migratoire.
- Castellotti, V. (2017). *Pour une didactique de l'appropriation. Diversité, compréhension, relation*. Editions Didier.
- Castellotti, V., Lorilleux, J., & Rubio, C. (2021). Manières d'être traduisant. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 114, 11-29.
- Diagne, S. B. (2022). *De langue à langue, l'hospitalité de la traduction*. Albin Michel.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Editions du Seuil.

### **3. symposiums | simpósios**

## **Cloisonnement des usages didactiques plurilingues au sein de dynamiques mondialisées : réactions, précipités et explosions...**

Joanna LORILLEUX

Université de Tours

joanna.lorilleux@univ-tours.fr

Maxime ALAIS

Université Catholique de Louvain

maxime.alais@univ-tours.fr

Léa COURTAUD

Université de Tours

lea.courtaud@univ-tours.fr

François GIRARDEAU

Lycée Paul Louis Courier de Tours

francois.girardeau@univ-tours.fr

### **Résumé du symposium**

Les approches didactiques plurielles misent sur le fait que des élèves, des étudiants gagnent à construire des apprentissages de concepts disciplinaires (qu'ils relèvent de disciplines linguistiques ou dites « non linguistiques ») dans une langue qui n'est pas leur langue première. L'opacité des discours et la densité disciplinaires seraient ainsi particulièrement favorables aux apprentissages, en ce sens qu'ils sont susceptibles, selon D. Moore s'appuyant sur les travaux de L. Gajo, de « déclenche[r] la prise de conscience que la clarification et la coordination des points de vue sont nécessaires pour conceptualiser de nouvelles connaissances [...], augmentant ainsi également la conscience (plurilingue), le comportement explicatif et la résolution de problèmes » (Moore, 2021 : 17).

Ainsi, dans les écoles de l'Agence pour l'enseignement français à l'étranger (AEFE), par exemple, l'accent est mis sur un « [p]lurilinguisme et [une] pluralité culturelle [qui] caractérisent tout le réseau, riche d'une offre linguistique diversifiée et de grande qualité. »<sup>25</sup> Les « parcours Langues »<sup>26</sup> proposent notamment la mise en place d'enseignements d'une matière intégrée en langue étrangère (EMILE) et d'enseignement

---

<sup>25</sup> <https://www.aefe.fr/pedagogie/politique-pedagogique/grandes-orientations>

<sup>26</sup> *Les parcours Langues dans le réseau AEFE*, brochure à télécharger sur le site cité *supra*.

de disciplines (dites) non linguistiques (Gajo, 2007) dans une langue étrangère, au sein de dispositifs comme les sections binationales, internationales ou européennes. Ces sections, en France ou à l'étranger, semblent permettre d'étayer les ressources plurilingues des élèves, et de s'appuyer sur elles pour favoriser une forme holistique des apprentissages, ceux-ci s'opérant alors toujours explicitement « en langueS ». Ces langues dans lesquelles les élèves construisent des concepts seraient considérées comme parties prenantes de leur compréhension du monde, de leur expérience. Dans ces situations, l'appropriation des langues et des apprentissages disciplinaires et les élaborations conceptuelles formeraient comme les deux faces d'une médaille, l'une n'évoluant pas sans l'autre.

D'autres dispositifs de formation scolaires accueillent des élèves plurilingues, identifiés comme élèves allophones nouvellement arrivés, pour lesquels le fait d'avoir à apprendre dans une langue qui n'est pas première est perçu avant tout comme un obstacle. Il s'agit pour l'institution scolaire française, dans ces situations, de reconnaître les « besoin éducatifs particuliers » de ces élèves, reconnaissance qui se traduit le plus souvent par un enseignement intensif du français, au sein de structures spécifiques, les unités pédagogiques pour élèves allophones arrivant (UPE2A) pour pallier leur « francophonie défaillante » (Armagnague et Tersigni, 2019). La circulaire régissant la scolarisation de ces élèves prévoit « l'enseignement de la langue française comme discipline et comme langue instrumentale des autres disciplines qui ne saurait être enseignée indépendamment d'une pratique de la discipline elle-même ». Pour autant, les leviers que constituent l'opacité des discours et la densité disciplinaire ne sont, le plus souvent, pas mobilisées dans ces situations.

Comment penser ces divergences de prise en compte didactique des plurilinguismes ? Au-delà de l'identification d'une diversité des plurilinguismes (Coste, 2010) cette présentation explorera les imaginaires et les idéologies linguistiques sous-jacents à ces différents types de dispositifs, en l'élargissant aux dispositifs belges d'Accueil et de Scolarisation des élèves Primo-Arrivants (DASPA) et à l'accueil d'étudiants internationaux dans l'enseignement supérieur français. Tout semble en effet se passer comme si, dans certains cas, le cosmopolitisme plurilingue des élites en mobilité poussait à valoriser la pluralité des langues comme celle de partenaires ; là où, dans d'autres cas, la diversité apportée par les langues de la migration se constituait en adversaire d'une « bonne intégration », en français. Notre réflexion, en appui sur des témoignages d'enseignants et nourrie d'une perspective historique pourrait nous mener à identifier et déconstruire les dynamiques de cloisonnement des publics et des usages didactiques.

À partir de recherches portant sur différents contextes, (UPE2A / DASPA ; sections européennes / binationales / EMILE ; réseau AEF; universités internationalisées) nous essaierons de voir en quoi les conceptions des publics et des langues nourrissent les façons de penser ces dispositifs institutionnels et les pratiques et représentations des enseignants et des apprenants. Plus concrètement, nous interrogerons des usages en matière de reconnaissance de la pluralité linguistique et culturelle, notamment à travers les contenus d'enseignement mobilisés, l'attention portée (ou non) aux répertoires linguistiques, aux traditions épistémiques, scolaires et éducatives.

Inscrite dans une perspective croisée et historique, notre présentation cherchera des clés de compréhension dans la constitution des différents réseaux concernés (DASPA-UPE2A,

sections bilingues, AEF, universités internationalisées) et des enjeux socio-politiques qui s’y font jour sur fond de mondialisation. Nous tâcherons ainsi de renouveler les regards usuels qui assignent les élèves à des rôles distincts en fonction des conceptions sous-jacentes des plurilinguismes dont ils seraient porteurs.

Ce symposium, dont le propos directeur a émergé lors d’une intervention de recherche-formation dans un INSPE dans le cadre d’un séminaire sur les enseignements EMILE<sup>27</sup> veut faire se croiser les réflexions d’enseignants et de chercheurs qui pourraient aboutir à des pistes de proposition pour la formation des enseignants de différents corps.

**Mots-clés :** langues secondes et de scolarisation ; diversité des publics ; dispositifs ; plurilinguismes ; DdNL.

### Références du symposium

- Armagnague, A., & Tersigni, S. (2019). L’émergence de l’allophonie comme construction d’une politique éducative. Le traitement scolaire des enfants migrants en France, *Émulations*, 29. <https://doi.org/10.14428/emulations.029.06>
- Coste, D. (2010). Diversité des plurilinguismes et formes de l’éducation plurilingue et interculturelle. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 7(1). <https://doi.org/10.4000/rdlc.2031>
- Gajo, L. (2007). Enseignement d’une DNL en langue étrangère : de la clarification à la conceptualisation. *Tréma*, 28, 37-48. <https://doi.org/10.4000/trema.448>
- Moore, D. (2021). Sur les traces de Louise Dabène et de quelques escargonithorynques. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 3(18-3). <https://doi.org/10.4000/rdlc.9663>

## Communication 1. Situations d’allophonie dans le milieu scolaire français.

### Une approche réflexive et comparatiste

François GIRARDEAU

Lycée Paul Louis Courier de Tours

[francois.girardeau@univ-tours.fr](mailto:francois.girardeau@univ-tours.fr)

---

<sup>27</sup> Intervention à l’INSPE Centre Val de Loire (Blois), L. Courtaud, J. Lorilleux et F. Girardeau, séminaire EMILE : « Enseignement d’une discipline non linguistique / Enseignement aux élèves allophones arrivant : confluences, passerelles et autres traversées », 9 février 2022.

Les filières binationales sont, à l'heure actuelle, extrêmement valorisées dans l'enseignement français et font l'objet de stratégies éducatives de la part des familles dans un contexte scolaire marqué par la différenciation des profils et parcours. Ces dispositifs nommés Abibac (Abitur-Baccalauréat) Bachibac (Bachillerato-Baccalauréat) et Esabac (Esamene-Baccalauréat) sont apparus en France progressivement en parallèle de la construction européenne. Ils ont pour objectif principal de dispenser dans les pays partenaires liés par une convention éducative commune une partie de l'enseignement d'un cursus scolaire en langue étrangère. Les élèves de ces filières dite « élitistes » - le plus souvent ils font l'objet d'une sélection par les équipes enseignantes - obtiennent après trois ou deux ans de formation un double diplôme reconnu par les deux États. Ce public, majoritairement francophone, est alors plongé dans une pratique plurilingue dès l'entrée en seconde jusqu'à l'obtention dudit diplôme en fin de cycle terminal.

Or l'incompréhension, l'opacité linguistique, les difficultés auxquelles ils sont confrontés, notamment dans les premiers mois de ces formations, ne sont généralement pas, à proprement parler, considérées comme « un écueil scolaire », mais comme une immersion indispensable et féconde dans leur formation et leur posture d'apprenant. L'expérience de ces années d'enseignement m'ont amené à constater les bienfaits d'une approche plurilingue dans le maniement, le perfectionnement de concepts par les élèves. Ainsi au-delà d'une meilleure assise linguistique (après trois années de section binationale, les élèves se rapprochent d'un niveau C1 du CECRL élaboré au niveau européen) les élèves sont également plus à même de saisir les concepts disciplinaires dans leur densité.

Nonobstant, des situations assez comparables, au sein du même contexte scolaire français, ne profitent pas du même regard. Malgré des différences (qu'il nous conviendra de définir), le plurilinguisme des élèves allophones arrivant dans le milieu scolaire français ne fait pas l'objet d'un tel enthousiasme, ni d'une valorisation qui leur permettrait d'envisager des études supérieures réputées plus qualitatives.

Le propos consistera donc à questionner, depuis le terrain du lycée, le décalage de perception entre ces dispositifs binationaux et l'intégration des élèves allophones dans le milieu scolaire français. Cette analyse s'effectuera à partir d'une réflexion sur les pratiques éducatives constatées dans un lycée général et technologique.

**Mots-clés :** allophonie; plurilinguisme; DNL; enseignement secondaire; opacité linguistique.

### Références de la communication 1

Coste, D. (2003). *Construire des savoirs en plusieurs langues. Les enjeux disciplinaires de l'enseignement bilingue*. ADEB (Association pour le développement de l'enseignement bilingue).

- Favre, M., & Gajo L. (2016). Apprendre dans le plurilinguisme : contact, intégration et alternance de langues en intercompréhension intégrée. *Domínios de lingu@gem*, 10(4).
- Gajo, L. (2006). "Types de savoirs dans l'enseignement bilingue : problématique, opacité, densité". *Educations et sociétés plurilingues*, 20, 76-87.
- Pallini-Martin, Agnès. (2021). « La section binationale Esabac : l'internationalisation et la double-certification au cœur du cursus scolaire ». *Administration & Éducation*, 170(2), 77-82.
- Vingneron, D., Vandewoulde, D., & Pinera-Tresmontant, C. (dir.). (2015). *L'enseignement-apprentissage des langues étrangères à l'heure du CECRL : Enjeux, motivation, implication*. Artois Presses Université.

## **Communication 2. Imaginaires de l'altérité et scolarisation des élèves dits primo-arrivants : de l'intérêt de penser à travers le croisement**

Maxime ALAIS

Université de Tours / Université Catholique de Louvain

maxime.alais@univ-tours.fr

Les recherches qui concernent les politiques linguistiques et éducatives liées à l'accueil et à la scolarisation d'élèves dits migrants comportent généralement une importante partie visant à décrire le contexte dans lequel la recherche est effectuée. Ce souci de contextualisation peut être compris comme une forme de reconnaissance de la diversité, en opposition à un universalisme appréhendé « comme une forme de négation complète de la diversité » (Huver, 2015). Mais cette démarche comporte aussi en même temps toujours le risque de figer ou de réifier le contexte, le faisant alors apparaître comme spécifique, particulier, ou unique, voire incommensurable, c'est-à-dire sans aucun rapport possible avec tout autre contexte.

Ce constat est particulièrement saillant pour les recherches touchant à l'accueil et à la scolarisation des élèves dits migrants (ou primo-arrivants, réfugiés, etc.) : celles-ci ne sont en effet que très rarement consacrées à des mises en lien, des comparaisons avec d'autres situations que l'on pourrait pourtant considérer comme présentant des enjeux similaires d'intégration (linguistique, culturelle, scolaire, etc.). Ce relativisme contextuel aboutit également, dans la recherche, à une centration forte sur l'ingénierie pédagogique, puisqu'à un contexte particulier devrait correspondre un dispositif particulier, dont il s'agirait de s'assurer de l'efficacité, de sa conception à sa mise en œuvre, au regard du public et de la situation spécifiques.

Partant de l'idée que cette sur-spécification empêche de renouveler et de problématiser les regards portés sur la scolarisation d'élèves dits migrants, cette présentation tentera

d'explorer une autre voie, qui ne partira pas tant des contextes (objectivés) ou encore des dispositifs et des méthodologies, que des représentations de l'altérité (linguistique et culturelle,) qui sont au fondement des pratiques et des choix des différentes personnes impliquées : enseignants, directions d'écoles, élèves. Il nous semble en effet que ces représentations jouent un rôle bien plus saillant et transversal que les dispositifs et la supposée spécificité des contextes dans l'accueil des publics qui nous intéressent dans ce symposium.

Nous nous appuyerons sur une recherche doctorale en cours qui interroge les modalités de reconnaissance de l'altérité dans l'accueil et la scolarisation d'apprenants dits allophones, scolarisés en Fédération Wallonie-Bruxelles dans les DASPA (Dispositif d'Accueil et de Scolarisation des élèves Primo-Arrivants). Elle a pour originalité de travailler à partir des transversalités plus que des spécificités, à partir d'un croisement avec deux autres situations éducatives habituellement estimées particulièrement distantes de la situation éducative des apprenants dits migrants (voire jugées incomparables avec cette dernière) : 1. la situation d'élèves non francophones scolarisés dans les lycées français à l'étranger (réseau AEFÉ), 2. la situation d'élèves scolarisés dans des établissements internationaux proposant une langue de scolarisation dont les apprenants ne sont pas locuteurs (réseau Council of International Schools - CIS).

Nous témoignerons de notre travail d'enquête (entretiens et observations) auprès d'enseignant et d'élèves des trois situations envisagées. Le croisement opéré sera d'ordre herméneutique (Jucquois, 2000) et réflexif (Werner et Zimmermann, 2004) en ce qu'il ne consistera pas en une comparaison terme à terme, mais visera plutôt à instabiliser pour peut-être renouveler le regard déficitaire porté sur les apprenants dits allophones qui sont scolarisés dans le dispositif DASPA.

**Mots-clés :** DASPA ; AEFÉ ; allophonie ; croisements.

## Références de la communication 2

- Alais, M. (2018, Novembre 24). *La mobilité, une notion de convergence pour des situations éducatives toutes d'allophonie mais dites « incomparables » ?* [Communication]. Colloque international des jeunes chercheurs francophones 2017 : Perspectives interculturelles et multidisciplinaires de la recherche en langue française, Université catholique Fu-Jen, Taipei, Taïwan.
- Alais, M., Lucchini, S., El Karouni, S., Maravelaki, A., & Oger, É. (2020). Dissocier allophonie et vulnérabilité : de la nécessité d'interroger les catégories. *Circula*, 12, 87–106. <https://doi.org/10.17118/11143/18444>
- Alais, M. (à par. 2022). Newcomer students in French-speaking Belgian schools cast in a new light. In M. Gadille (dir.), *Actes du Colloque de SFERE-Provence - Apprentissages et politiques éducatives. Quelles interdisciplinarités, méthodologies et perspectives internationales ?* [En ligne]. Sciendo.

Huver, E. (2015). Prendre la diversité au sérieux en didactique / didactologie des langues. Contextualisation – universalisme : Des notions en face à face ? *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 12(1).

Jucquois, G. (2000). Le comparatisme, éléments pour une théorie. In G. Jucquois & C. Vialle (Dir.), *Le comparatisme dans les sciences de l'homme. Approches pluridisciplinaires* (pp. 17-46). De Boeck Université.

Werner, M., & Zimmermann, B. (2004). *De la comparaison à l'histoire croisée*. Seuil.

### **Communication 3. Barrières de la langue en francophonies ? Le cas d'étudiants à l'université française**

Léa COURTAUD

Université de Tours

lea.courtaud@univ-tours.fr

S'inscrivant dans une réflexion portant sur le rôle et les incidences des idéologies linguistiques dans les situations formatives à l'université, la présente contribution vise à interroger comment les francophonies s'inscrivent comme facilitant les mobilités universitaires, ou, au contraire, comme constituant des barrières dans les expériences étudiantes d'appropriation et d'élaboration des connaissances à l'université française.

La diversité des représentations relatives à la francophonie peut être interprétée au prisme de l'histoire d'une Francophonie qui s'est construite, notamment, au sein d'un projet (dé)colonial (Parker, 2006 ; Canut, 2010 ; Klinkenberg, 2013 ; Vergès, 2018). Outre des appropriations et des constructions du (des) français, des façons d'envisager les sciences, la recherche, des pratiques pédagogiques et des rapports au savoir se sont également construits dans des espaces francophones diversifiés.

Les enseignants qui nous intéressent tendent à estimer l'aptitude des étudiants à mener à bien leurs études universitaires en France au prisme de compétences linguistiques jugées tantôt satisfaisantes, tantôt défailtantes. Ainsi, on se demandera comment des idéologies linguistiques situées contribuent à l'élaboration de discours et d'usages formatifs d'enseignants.

À partir de récits de vie d'étudiants ayant des parcours scolaires antérieurs francophones et non-francophones, croisés avec des entretiens menés avec des enseignants d'universités, il s'agira de réfléchir à la façon dont les dimensions sociolinguistiques, épistémologiques et pédagogiques en jeu dans les situations formatives à l'université peuvent contribuer à interpréter un phénomène appelé communément « barrière de la langue ». Cette communication participera ainsi à la réflexion visant à renouveler les

regards sur les situations plurilingues d'appropriation au sein de l'université française internationalisée.

**Mots-clés :** enseignement supérieur; francophonies; altérité; disciplines; appropriation.

### Références de la communication 3

- Boudreau A., (2016). *À l'ombre de la langue légitime – L'Acadie dans la francophonie*. Classiques Garnier.
- Canut, C. (2010). « À bas la francophonie ! » De la mission civilisatrice du français en Afrique à sa mise en discours postcoloniale. *Langue française*, 167, 141-158. <https://doi.org/10.3917/lf.167.0141>
- Castellotti, V. (2017). *Pour une didactique de l'appropriation. Diversité, compréhension, relation*. Didier.
- Courtaud, L. (2020). Linguistique, l'insécurité ? Facteurs d'insécurité et processus d'appropriation dans des formations universitaires. In V. Feussi & J. Lorilleux (dir.), *(In)sécurité linguistique en francophonies. Perspectives in(ter)disciplinaires* (pp. 299-309). L'Harmattan.
- Courtaud, L. (2021). Une diversité standardisée ? Enjeux de politiques linguistiques et formatives dans l'internationalisation des universités françaises [Thèse de doctorat, Université de Tours].
- Feussi, V. (2018). *Francophonies – relations – appropriations. Une approche historicisée et expérientielle des « langues »* [Habilitation à diriger des recherches, Université de Cergy-Pontoise].
- Klinkenberg, J.-M. (2013). La francophonie : pour qui ? pour quoi ? In V. Castellotti (dir.), *Le(s) français dans la mondialisation* (pp. 17-38). EME et InterCommunications,
- Lorilleux, J. (à par. 2022). Against 'failing francophony', a reflection on francophonies. In M. Gadille (dir.), *Actes du Colloque de SFERE-Provence - Apprentissages et politiques éducatives. Quelles interdisciplinarités, méthodologies et perspectives internationales ?* [En ligne]. Sciendo.
- Vergès, F. (2018). Décoloniser la langue française. Pour une politisation de la Francophonie. *Revue du Crieur*, 10, 68-81.

### Communication 4. Agiter l'opacité pour faire exploser les cloisonnements des publics et des usages didactiques ?

Joanna LORILLEUX  
Université de Tours  
[joanna.lorilleux@univ-tours.fr](mailto:joanna.lorilleux@univ-tours.fr)

La diversité des représentations sur les publics qui apprennent le/en français pose la question sous-jacente des rapports à l'altérité, en lien avec les enjeux de domination dans la mondialisation. Par exemple, les publics « en mobilité » et les publics « en migration » sont fortement distingués au sein des orientations des politiques linguistiques et éducatives et des dispositifs formatifs afférents, ainsi qu'au sein de la recherche en didactique des langues.

Nous chercherons à comprendre le rôle éventuel d'une diversité de conceptions de ce qu'est une langue - diversité généralement invisibilisée, mais qui nous semble pourtant perceptible- dans les discours liés aux dispositifs de formation. Quelles places et quels rôles sont accordés aux langues et au plurilinguisme dans la construction de savoirs au sein de ces divers dispositifs ? Comment les conceptions de ce qu'est une langue nourrissent les choix didactiques opérés au niveau des politiques linguistiques de diffusion du français, de promotion du plurilinguisme ou d'intégration linguistique ?

Si certains dispositifs mobilisent l'appui sur la pluralité des langues en vue d'un développement cognitif performant des apprenants, et d'une articulation harmonieuse de leurs appartenances, forgeant ainsi l'image idéale d'un.e citoyen.ne du monde dont le mode de vie « en mobilité » présente tous les atours de la modernité fluide et du cosmopolitisme ; d'autres, en revanche, semblent plutôt articulés autour d'une conception fortement monolingue et normative reposant encore sur « la croyance que les langues sont des entités distinctes et devraient être strictement séparées dans la classe, et qu'apprendre une langue signifie acquérir son vocabulaire et sa grammaire, avec un objectif ultime de le maîtriser 'comme un locuteur natif' » (Moore, 2021 : 9). Par exemple, les DASPA ou UPE2A, viseraient plutôt à faire acquérir la langue de scolarisation avant que ne puissent y être construits d'autres apprentissages scolaires, alors que dans les filières bilingues, les enseignements proposés reposeraient davantage sur l'idée selon laquelle langue et expérience (de pensée, d'existence, etc.) sont consubstantielles (Merleau-Ponty, Humboldt). Les dispositifs semblent conçus en fonction de publics catégorisés au prisme de leurs (supposés) rapports aux langues : 1) les DASPA/UPE2A accueillant des publics regroupés du fait de l'identification par l'institution d'une « francophonie défaillante » (Armagnague et Tersigni 2019) ; 2) les publics des sections bilingues, binationales, européennes ou internationales réunis par un rapport « pluri- » « méta- » aux langues.

Sur un paysage contrasté allant de conceptions des langues strictement linguistiques à des formes de « délinguisation » de l'expérience en langues (Feussi, 2018), il s'agira de mettre en lumière les enjeux didactiques des imaginaires projetés sur les publics et les dispositifs formatifs qui leurs sont proposés.

**Mots-clés :** français langue de scolarisation ; diversité des publics ; dispositifs-dynamiques plurilingues ; DdNL.

#### Références de la communication 4

- Armagnague, A., & Tersigni, S. (2019). L'émergence de l'allophonie comme construction d'une politique éducative. Le traitement scolaire des enfants migrants en France. *Émulations*, 29, 73-89. <https://doi.org/10.14428/emulations.029.06>
- Coste, D. (2010). Diversité des plurilinguismes et formes de l'éducation plurilingue et interculturelle. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 7(1). <https://doi.org/10.4000/rdlc.2031>
- Feussi, V. (2018). *Francophonies – relations – appropriations. Une approche historicisée et expérimentielle des « langues »* [Habilitation à diriger des recherches, Université de Cergy-Pontoise].
- Gajo, L. (2003). Pratiques langagières, pratiques plurilingues : quelles spécificités? quels outils d'analyse? Regards sur l'opacité du discours. *Tranel*, 38/39, 49-62.
- Gajo, L. (2006). Types de savoirs dans l'enseignement bilingue : problématique, opacité, densité. *Educations et sociétés plurilingues*, 20, 76-87.
- Gajo, L. (2007). Enseignement d'une DNL en langue étrangère : de la clarification à la conceptualisation. *Tréma*, 28, 37-48. <https://doi.org/10.4000/trema.448>
- Lorilleux, J., & Castellotti, V. (2018). Face à l'idéologie uniciste, une éducation émancipatrice. In E. Suzuki, A. Potolia & S. Cambrone-Lasnes (dir.), *Penser la didactique du plurilinguisme et ses mutations : idéologies, politiques, dispositifs* (pp. 17-26). Presses Universitaires de Rennes.
- Lorilleux, J. (à par. 2022). Against 'failing francophony', a reflection on francophonies, In M. Gadille (dir.), *Actes du Colloque de SFERE-Provence - Apprentissages et politiques éducatives. Quelles interdisciplinarités, méthodologies et perspectives internationales ?* [En ligne]. Sciendo.
- Mendonça Dias, C., Azaoui, B., & Chnane-Davin, F. (2020). *Allophonie, Inclusion et langues des enfants migrants à l'école*. Lambert Lucas.
- Moore, D. (2021). Sur les traces de Louise Dabène et de quelques escargonithorynques. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 3(18-3). <https://doi.org/10.4000/rdlc.9663>

## **Bi/Plurilinguismo e Interculturalidade em escolas de fronteira: olhares a partir de um projeto**

Maria Helena ARAÚJO E SÁ

Universidade de Aveiro

helenasa@ua.pt

### **Resumo do simpósio**

Este simpósio organiza-se em torno do projeto *Escolas Bilingues e Interculturais de Fronteira (PEBIF)*, promovido pela Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura - OEI -, com a coordenação científica das Universidades Complutense de Madrid e de Aveiro e envolvendo o Ministério da Educação de Portugal e as *Consejerías de Educación* de Castilla y León, Extremadura y Andalucía. A grande finalidade do projeto é promover a cooperação entre Portugal e Espanha nos domínios educativo, social e económico da fronteira, através de uma educação de qualidade que inclua competências associadas ao bilinguismo e à interculturalidade da região.

Em termos metodológicos, o projeto baseia-se na criação de “pares de escolas de fronteira” do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico, procurando envolver os vários agentes das comunidades educativas e, também, parceiros locais. A estes pares de escolas, uma vez constituídos, com base na proximidade geográfica e experiência prévia em projetos desta natureza, foi proposto, durante o ano letivo de 2021-2022, um programa de formação-investigação-ação, centrado na conceção, desenvolvimento e avaliação de projetos de aprendizagem, construídos em cooperação com as comunidades educativas locais e com apoio de formadores de Espanha e Portugal, para além dos consultores do PEBIF. Estes projetos devem, em especial, e numa perspetiva de plena integração e flexibilidade curricular, potenciar o desenvolvimento, nos alunos, de competências de intercompreensão e na língua nacional do país vizinho, assim como competências interculturais, privilegiando atividades interdisciplinares e contextualizadas e incluindo, igualmente, uma componente de compreensão do meio físico e social que abarque as realidades de ambos os países e, em particular, do território de fronteira em que as escolas se situam.

O PEBIF desenrola-se em quatro fases: 1) identificação dos participantes; 2) formação contínua de professores; 3) construção e validação de recursos pedagógicos elaborados no âmbito dos projetos educativos; 4) divulgação dos recursos e criação de redes para o bilinguismo e interculturalidade alargadas a outros contextos em territórios de fronteira. O projeto encontra-se atualmente na fase 3, que será concluída em maio de 2022, numa sessão pública de apresentação dos projetos educativos desenvolvidos e respetivos recursos.

Neste simpósio, pretende-se partilhar e avaliar o valor educativo e formativo do Projeto, numa perspetiva relacionada com a sua sustentabilidade e tendo em vista a fase 4. Para tal, o simpósio inclui três comunicações:

- comunicação 1: “O Projeto EBIF: pressupostos, princípios, eixos configuradores”, na qual se apresenta, nos seus antecedentes e múltiplas configurações, o projeto em foco;
- comunicação 2, “A formação contínua em foco: o PEBIF como espaço de aprendizagem e desenvolvimento profissional docente”, incidindo sobre a vertente de formação dos professores implicados, em termos da metodologia mobilizada e dos seus efeitos no desenvolvimento profissional, em função dos objetivos definidos;
- comunicação 3, “Os projetos de aprendizagem no PEBIF: que propostas, para que currículos?”, onde se analisam as incidências do projeto de aprendizagem implementado num dos pares de escolas no desenvolvimento das competências plurilingues e interculturais dos alunos.

**Palavras-chave:** Interculturalidade; Bi/Plurilinguismo; escolas de fronteira; formação contínua de professores.

## **Comunicação 1. O Projeto EBIF: pressupostos, princípios, eixos configuradores**

Maria Helena ARAÚJO E SÁ  
Universidade de Aveiro  
helenasa@ua.pt

María MATESANZ DEL BARRIO  
Universidad Complutense de Madrid  
mmatesanz@filol.ucm.es

Viviane Ferreira MARTINS  
Universidad Complutense de Madrid  
vferreir@ucm.es

Las fronteras son espacios de complejidad política, social y lingüística y pueden verse desde una perspectiva positiva, cuando existe entre ambos lados una voluntad de entendimiento y deseo de construcción conjunta, o como espacios hostiles de los que hay que protegerse. El cambio de enfoque sobre las fronteras que se produjo en la Unión Europea (UE) con la transferencia del acervo de Schengen a los Tratados de la UE, supuso

la libertad de movimiento de los ciudadanos europeos. Sin embargo, esta sustancial transformación de la UE como un espacio único no ha significado que las relaciones transfronterizas se hayan transformado de forma inmediata ni tampoco se ha buscado una construcción conjunta en estos espacios.

En la última década, las relaciones entre España y Portugal se han intensificado en favor de una colaboración de tipo comercial, política y también lingüística y educativa. No obstante, los proyectos que se han puesto en marcha entre Comunidades Autónomas de España y la Administración de Portugal han tenido un alcance limitado y local, en el sentido de que las relaciones se han establecido en sentido horizontal, con los vecinos del otro lado de la frontera. La *Declaración Final de la xxx Cumbre Hispano-Portuguesa* (Valladolid, noviembre 2018) ha marcado una inflexión en esa tendencia y, con la participación activa de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), se ha iniciado el proyecto *Escuelas bilingües e interculturales de frontera* (EBIF). Este proyecto, en el que participan la OEI, el Ministerio de Educación de Portugal, las Consejerías de Educación de Castilla y León, Extremadura y Andalucía, y la Universidad Complutense de Madrid y de Aveiro, como consultoras científicas, busca crear un espacio de colaboración educativa basada en proyectos de aprendizaje desarrollados en escuelas de ambos lados de la frontera. Los trabajos conjuntos de profesores y alumnos con un objetivo común, hacer de la frontera un espacio de convivencia, serían el punto de partida de un cambio de mentalidad en favor de la cooperación transfronteriza.

Muchos estudios han señalado el importante papel de la educación hacia el desarrollo del plurilingüismo y de la interculturalidad en las fronteras (Ferreira Martins, 2019; Müller de Oliveira & Morello, 2019; Calvo del Olmo & Muñoz, 2019). Desde esta perspectiva, la finalidad del proyecto EBIF es promover, desde la educación primaria y con una metodología de investigación-acción, una enseñanza plurilingüe e intercultural en la región de frontera España-Portugal, a partir del respeto a su diversidad lingüística y cultural, que facilite la cohesión transfronteriza. Esta comunicación pretende presentar los fundamentos lingüísticos, culturales y educativos en los que se apoya el proyecto. Por un lado, se muestra la importancia de la intercomprensión (Matesanz del Barrio, 2019; Araújo e Sá, 2019) en el desarrollo de la interculturalidad y como paso al plurilingüismo y, por otro, se incide en la metodología de investigación-acción utilizada en la formación del profesorado para avanzar en el plurilingüismo y la interculturalidad.

**Palavras-chave:** interculturalidade; Bi/Plurilinguismo; escolas de fronteira; formação contínua de professores.

### Referências da comunicação 1

Araújo e Sá, M. H. (2019). A intercompreensão nas disciplinas de línguas do ensino secundário: um estudo com duas turmas de Espanhol em Portugal. *Revista Iberoamericana de Educación*, 81(1), 135-166. <https://doi.org/10.35362/rie8113605>

Ferreira Martins, V. (2019). Formación sociolingüística e intercultural para profesores de ELE en contexto de diversidad lingüística: un estudio de caso en la frontera Brasil-Bolivia. *Revista Ibero-americana de Educación*, 81(1), 189-210. <https://doi.org/10.35362/rie8113552>

- Matesanz del Barrio, M. (2019). Conciencia lingüística en la construcción de discursos multilingües: la intercomprensión espontánea en portugués. *Revista Ibero-americana de Educación*, 81(1), 75-96. <https://doi.org/10.35362/rie8113557>
- Müller de Oliveira, G., & Morello, R. (2019). A fronteira como recurso: o bilinguismo português-espanhol e o Projeto Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira do MERCOSUL (2005-2016). *Revista Ibero-americana de Educación*, 81(1), 53-74. <https://doi.org/10.35362/rie8113567>
- Calvo del Olmo, F., & Muñoz, A. (2019). La intercomprensión como herramienta para la integración educativa en el espacio subamericano: posibilidades, dinámicas y límites a partir de la experiencias del programa PEIF y de la UNILA. *Revista Ibero-americana de Educación*, 81(1), 115-134. <https://doi.org/10.35362/rie8113524>

## **Comunicação 2. A formação contínua em foco: o PEBIF como espaço de aprendizagem e desenvolvimento profissional docente**

Andrea ULHÔA

Universidade de Aveiro

[andreaulhoa@ua.pt](mailto:andreaulhoa@ua.pt)

Maria Helena ARAÚJO E SÁ

Universidade de Aveiro

[helenasa@ua.pt](mailto:helenasa@ua.pt)

Viviane Ferreira MARTINS

Universidad Complutense de Madrid

[vferreir@ucm.es](mailto:vferreir@ucm.es)

A formação contínua de professores dos primeiros anos de escolaridade é um importante eixo configurador do Projeto Escolas Bilingues e Interculturais de fronteira (PEBIF). Esta formação, creditada, no caso português, tem a duração de 50 horas, divididas em duas etapas: 25 horas de encontros síncronos semanais, realizados entre outubro e dezembro de 2021; e outras 25 distribuídas entre fevereiro e maio de 2022, de trabalho autónomo entre os professores e respetivos formadores de ambos os lados da fronteira, organizados em 4 grupos de escolas-espelho (Bragança-Zamora; Guarda-Salamanca; Elvas-Badajoz-Cáceres; Vila Real de Santo António-Huelva). Esta segunda etapa contempla ainda seminários conjuntos, para partilha e discussão das atividades.

A dinâmica de formação orientou-se conforme os quadros conceituais e metodológicos referentes aos conceitos estruturantes do PEBIF (interculturalidade, plurilinguismo e intercompreensão) e segundo os pressupostos da investigação-ação-formação (I-A-F), metodologia que enfatiza a indissociabilidade destes três elementos essenciais da práxis (Lewin, 1946), os quais constituem uma tríade de dimensões interligadas pela qual dá-se o desenvolvimento profissional docente (Latorre, 2004). Concretamente, a metodologia de formação, motivada pelo caráter praxeológico do projeto, volta-se ao contexto da prática profissional docente, assumindo como ponto de partida as questões postas pela realidade imediata, às quais buscar-se-ão propor respostas com base em interpelações sistemáticas da ação, na interação entre os atores educativos (Latorre, 2004). Uma metodologia assim perspectivada ostenta os pressupostos básicos da formação contínua, tais como, a ideia dos professores como *praticuns reflexivos* (Shön, 1995), a escola (e comunidade) como espaço de desenvolvimento profissional e construção de conhecimento, a valorização dos saberes dos professores na composição de uma ecologia de saberes (Santos, 2007) e a centralidade do diálogo e da partilha (plurilingue e intercultural) no processo de construção dos saberes docentes. Os fundamentos teórico-metodológicos da I-A-F orientam-se pois para práticas educativas (auto)reflexivas, participativas e colaborativas, pelas quais se espera a (re)significação das práticas docentes fronteiriças, numa edificação curricular voltada para a valorização e a promoção da diversidade cultural e linguística daquelas escolas. Assim, durante a formação, os professores construíram e implementaram projetos de aprendizagem, nos quais envolveram a comunidade educativa mais alargada, explorando as potencialidades plurilíngues e interculturais da fronteira.

O processo de formação possibilitou vasta produção de dados, como: diários de bordo dos formadores, gravações das sessões síncronas e relatórios reflexivos dos professores. São três diferentes narrativas que, submetidas a uma análise temática, oferecem elementos para a compreensão das implicações do projeto no desenvolvimento profissional dos seus atores (professores e formadores). Nesta comunicação, com base nesta análise, em curso (o PEBIF conclui-se em maio), procuraremos responder à questão: que contributos emergem do processo formativo do PEBIF ao nível da (res)significação e reorientação da prática pedagógica docente, numa perspetiva de interculturalidade e plurilinguismo da fronteira?

Espera-se com o estudo reunir fundamentos que contribuam para a construção de quadros de referência, que incidam sobre novas propostas de formação de professores potenciadoras de uma educação plurilíngue e intercultural, replicáveis a outros contextos de intervenção, notadamente, na extensão do PEBIF a outros territórios cujas fronteiras convivem com o bilinguismo português-espanhol.

**Palavras-chave:** formação contínua de professores; Investigação-ação-formação; Interculturalidade; Bi/Plurilinguismo; escolas de fronteira.

## Referências da comunicação 2

- Elliott, J. (2005). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Ediciones Morata.
- Latorre, A. (2004). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.
- Lewin, K. (1946). Action Research and Minority Problems. *Journal of Social Issues*, 2, 34-46.  
<http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x>
- Santos, B. S. (2007). Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos Estudos – CEBRAP*, 79, 71-94. <https://doi.org/10.1590/S0101-33002007000300004>
- Schön, D. A. (1995). Formar professores como profissionais reflexivos. In: A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação*. Publicações Dom Quixote.

### **Comunicação 3. Os projetos de aprendizagem no PEBIF: que propostas, para que currículos?**

Carolina Lourenço SIMÕES  
Universidade de Aveiro  
[carolinalsimoes@ua.pt](mailto:carolinalsimoes@ua.pt)

Maria Helena ARAÚJO E SÁ  
Universidade de Aveiro  
[helenasa@ua.pt](mailto:helenasa@ua.pt)

María MATESANZ DEL BARRIO  
Universidad Complutense de Madrid  
[mmatesanz@filol.ucm.es](mailto:mmatesanz@filol.ucm.es)

A formação contínua no âmbito do PEBIF teve como principal meio e resultado a conceção e implementação de projetos de aprendizagem. Assim, mediante parcerias entre escolas de ambos os lados da fronteira luso-espanhola e no contexto de formação contínua descrito na comunicação anterior, os docentes-participantes, acompanhados por formadores, co-construíram projetos de aprendizagem que visam potenciar aprendizagens plurilingues e interculturais em alunos do 1.º ao 6.º ano de escolaridade, bem como contribuir para a valorização da diversidade linguística e cultural do contexto socioeducativo da região fronteiriça.

Ainda no final da primeira etapa da formação, os quatro grupos de escolas-espelho constituídos (ver comunicação anterior) desenvolveram e apresentaram um desenho dos pré-projetos a partir de um guião de orientação que solicitava a definição dos seguintes

campos: título e problemática; enquadramento curricular; competências transversais a desenvolver nos alunos; objetivos gerais; duração prevista; parcerias com a comunidade; fases e atividades, produtos esperados, recursos pedagógico-didáticos a utilizar e instrumentos de avaliação; estratégias de divulgação do projeto; recursos para a sua monitorização e instrumentos de acompanhamento das aprendizagens dos alunos. A segunda etapa, em curso, incide no desenvolvimento bilateral destes projetos e sua discussão com todo o grupo e num evento final público (maio). Todos os projetos estão subordinados a um tema específico definido por cada um dos quatro grupos.

Esta comunicação foca-se no projeto co-construído pelo grupo de Vila Real de Santo António-Huelva e visa compreender de que modo este promove o desenvolvimento de competências comunicativas plurilingues e interculturais (CCPI) dos alunos envolvidos. Mais especificamente, observamos de que modo as atividades desenvolvidas implicam o recurso a conhecimentos prévios de línguas que integrem o repertório comunicativo dos sujeitos, mediante a sua autorregulação de uma forma holística (Coste et al., 2009; Piccardo, 2019), como também envolvem consciência cultural crítica, atitudes de abertura face à diferença, conhecimentos sobre as culturas maternas e as culturas-meta e capacidade de interpretação e relacionamento, bem como de descoberta e de interação com o *outro* (Byram, 2008).

Recuperando a finalidade do projeto específico em análise, este pretende consciencializar os alunos para a escassez da água e sua influência nas culturas e na preservação da flora, identificando estratégias que permitam fazer face a essa problemática. O projeto encontra-se concebido para um total de nove sessões, cada uma com um subtema concreto associado à problemática supramencionada. Foram aplicadas práticas multimodais (Kress, 2010; The New London Group, 1996), tais como: pinturas em aquarela, o que implicou contactar com obras de artistas portugueses e espanhóis que tivessem como inspiração a água; elaboração de maquetes do ciclo da água; e construção de lembretes bilíngues remetendo para estratégias de poupança de água.

A recolha e a análise de dados ainda estão em decurso. Esperamos que o projeto de aprendizagem concebido contribua, de forma integrada e articulada com as aprendizagens preconizadas pelos currículos mobilizados pelos docentes, para o desenvolvimento das CCPI dos alunos, fornecendo orientações para o desenvolvimento de práticas pedagógico-didáticas na área visada e formando para os desafios emergentes da diversidade linguística e cultural.

**Palavras-chave:** competências comunicativas plurilingue e intercultural; projetos de aprendizagem; escolas de fronteira; educação nos primeiros anos de escolaridade.

### Referências da comunicação 3

- Byram, M. (2008). *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship: Essays and Reflections*. Multilingual Matters.
- Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (2009). *Plurilingual and pluricultural competence*. Council of Europe. <https://rm.coe.int/168069d29b>

Kress, G. (2010). *Multimodality, a social semiotic approach to contemporary communication*.  
Routledge.

Piccardo, E. (2019). "We are all (potential) plurilinguals": Plurilingualism as an overarching, holistic  
concept. *Cahiers de L'lob*, 10, 183-204. <https://doi.org/10.18192/olbiwp.v10i0.3825>

The New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *Harvard  
Educational Review*, 66(1), 60-93. <https://doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u>

## **Plurimobilités, formation des enseignants et mondialisation : adapter les pratiques enseignantes dans la réciprocité**

Mariella CAUSA

Université Bordeaux Montaigne – CLLE  
mariella.causa@u-bordeaux-montaigne.fr

Stéphanie GALLIGANI

Université Grenoble Alpes, LIDILEM  
stephanie.galligani@univ-grenoble-alpes.fr

Núria SÁNCHEZ-QUINTANA

Universitat de Barcelona  
nsanchezquintana@ub.edu

Valeria VILLA-PEREZ

Université Jean Monnet, ECLLA  
valeria.villa@univ-st-etienne.fr

### **Résumé du symposium**

Articuler trois éléments de prime abord assez éloignés mais caractéristiques de nos sociétés à l'ère de la mondialisation – à savoir les plurimobilités, les besoins communicatifs et sociaux du terrain et les dispositifs de formation de/en langues, tel est l'enjeu de ce panel.

Nous partons de l'idée partagée que la mondialisation accélère l'intensification et la complexification des plurimobilités et entraîne une reconfiguration des répertoires linguistiques-langagiers et des identités des locuteurs engagés dans ce processus. Par conséquent, quel que soit l'angle d'attaque choisi pour les décrire (sujet migrant et/ou sujet accueillant), il devient nécessaire d'envisager ce processus en termes de réciprocité. Comprendre les différentes formes et formats de la plurimobilité nous demande en retour d'adopter une vision dynamique et circulaire, voire en réseau(x). La prise en compte des différentes trajectoires de vie (choisies ou subies) dans les contextes formatifs en langue(s) questionne par ailleurs les relations (et les représentations) entre les territoires, les sociétés, les langues, les répertoires linguistiques-langagiers mais aussi sociolinguistiques (Villa-Perez 2021), les identités plurielles et leur gestion dans l'interaction. Appréhendée en termes de circularité, la pluralité des langues et des identités renvoie à ce que Cambra (2018) appelle un habitus de « triple décentration » à savoir une prise de conscience de la part des sujets impliqués dans ce mouvement de la « multiplicité des perspectives », de la « gestion du hors-norme » et de ses propres

représentations. Quant à la prise en compte de la relation/gestion/régulation des territoires, donc des expériences qui y sont vécues, elle fait écho à la définition de plurimobilité d’Azzara et Villa-Perez (2020) où « pluri met l’accent sur la répétitivité et la complexité des trajectoires migratoires et mobilité [...] décrit le déplacement et l’aptitude à accomplir ou à subir un certain nombre de changements d’ordre social. ». Dans cette perspective, quelles réponses didactiques les enseignants peuvent-ils apporter face à la diversification des profils et des répertoires linguistiques, langagiers et sociolinguistiques des apprenants ? De quelle manière les enseignants, en tant qu’acteurs sociaux, prennent-ils en compte dans leur agir professoral et social la plurimobilité ? Comment les dispositifs de formation peuvent-ils s’adapter aux évolutions sociétales ? Ce qui nous intéresse dans cette complexité – et dans la poursuite de nos travaux – est la manière dont les futurs enseignants de langues se préparent à accueillir l’autre et comment ils régulent le soi pluriel avec l’autre pluriel. Les interventions de ce panel se proposent ainsi d’aborder la plurimobilité dans plusieurs contextes comme processus de complexification des répertoires des apprenants et, en retour, des postures enseignantes, ces dernières nécessitant une réflexion critique sur la notion d’adaptabilité professionnelle enseignante (Causa 2021 ; Galligani 2020) en formation. Sujet vaste qui ne pourra pas être traité dans son ensemble dans ce panel mais qui permettra – nous l’espérons – de lancer le débat et de se (rè)interroger sur les outils et pratiques enseignantes à développer à l’ère de la mondialisation.

**Mots-clés:** mondialisation; plurimobilité; formation; réciprocité.

### Références du symposium

- Azzara, N., & Villa-Perez, V. (2020). Plurilinguaging et évaluation bienveillante. Une étude de cas sur les migrants adultes en plurimobilité. In A. Dinvaut & L. Biichlé (Eds.), *Mieux vivre en langues, ou comment passer de l’insécurité à la bienveillance, la bientraitance, la coopération* (pp. 143-164). L’Harmattan.
- Cambra, M. (2018). Former les enseignants à l’éducation plurilingue et interculturelle. In J.-C. Beacco & D. Coste (Eds.), *L’éducation plurilingue et interculturelle. La perspective du Conseil de l’Europe* (pp. 239-255). Didier.
- Causa, M. (2021). Complexification des besoins en recherche et en formation : retour sur la notion d’adaptabilité professionnelle. In S. Tomc, M. Totozani & V. Villa-Perez (Eds.), *Sociolinguistique et didactique en dialogue. Cheminements avec Marielle Rispaïl* (pp. 185-200). L’Harmattan, coll. Espaces discursifs.
- Galligani, S. (2020). La biographie langagière : d’objet de recherche à objet de formation des enseignants de langue. Récit d’expériences d’une enseignante-chercheuse en didactique du français langue étrangère et seconde (FLES), *Italiano LinguaDue*, 12(2), 135-145. <https://doi.org/10.13130/2037-3597/14998>
- Villa-Perez, V. (2021). Répertoire sociolinguistique, expérience biographique et parcours de plurimobilité : des notions imbriquées ?. *Cahiers Internationaux de Sociolinguistique*, 2(19), 101-126. <https://doi.org/10.3917/cisl.2102.0101>

## **Communication 1. De l'étude des répertoires sociolinguistiques aux (pluri)expériences d'appropriation sociolangagière. Quelles incidences didactiques ?**

Valeria VILLA-PEREZ

Université Jean Monnet, ECLLA

valeria.villa@univ-st-etienne.fr

Cette communication propose un questionnement sur la reconfiguration des répertoires sociolinguistiques et ses incidences didactiques, en relation avec l'accueil des publics migrants, dans le prolongement de nos travaux sur la plurimobilité (Azzara et Villa-Perez 2020 ; Villa-Perez 2021). Cette notion insiste sur la multiplication et la complexification de la mobilité, qu'elle soit subie ou choisie, et son versant sociolinguistique et didactique dans un contexte mondialisé. Ainsi, on part du constat selon lequel la mondialisation n'engendre pas qu'homogénéisation ou uniformisation des ressources linguistiques et des représentations des locuteurs mais – sous l'effet des déplacements multiples et non unidirectionnels des individus (Ambrosio et al. 2015) – elle contribue à l'évolution des répertoires sociolinguistiques et à la diversification des situations d'appropriation des langues formelles ou informelles (Blommaert & Backus 2013 ; Budach & de Saint Georges 2017). Notre communication tentera de répondre aux questionnements suivants : dans quelle mesure la plurimobilité demande de repenser les outils théoriques pour définir les (pluri)expériences d'appropriation et usages sociolangagiers des apprenant.e.s ? En quoi la plurimobilité façonne-t-elle ces apprentissages ? Comment se fait la prise en compte des expériences plurielles en classe et, in fine, comment adapter les pratiques enseignantes à cette nouvelle donne ?

En partant des actions de formation et des observations ethnographiques effectuées dans différents contextes éducatifs migratoires en France, notre analyse se focalisera sur les apprentissages en plurimobilité et la manière dont les enseignants adaptent leurs pratiques aux publics ayant des trajectoires d'apprentissage et ressources langagières imprévisibles et diversifiées. Nous avancerons enfin quelques pistes de réflexions sur la formation des enseignants de FLES et de langues.

**Mots-clés :** plurimobilité; répertoire sociolinguistique; appropriation des langues; savoirs expérientiels; plurilinguisme.

### **Références de la communication 1**

- Ambrosio, S., Araujo e Sá, M. H., & Raquel Simões, A. (2015). Répertoire plurilingue et contextes de mobilité : relations et dynamiques. *Cahiers Internationaux de Sociolinguistique*, 7(1), 9-37. <https://doi.org/10.3917/cisl.1501.0009>
- Azzara, N., & Villa-Perez, V. (2020). Plurilinguaging et évaluation bienveillante. Une étude de cas sur les migrants adultes en plurimobilité. In A. Dinvaut & L. Biichlé (Eds.), *Mieux vivre en langues, ou comment passer de l'insécurité à la bienveillance, la bientraitance, la coopération* (pp. 143-164). L'Harmattan.
- Blommaert, J., & Backus, A. (2013). Superdiverse Repertoires and the Individual. In I. de Saint-Georges & J.-J. Weber (Eds.), *Multilingualism and Multimodality Current Challenges for Educational Studies* (pp. 11-32). Sens Publishers.
- Budach, G., & de Saint-Georges I. (2013). Superdiversity and language. In S. Canagarajah (Ed.), *The Routledge Handbook of Migration and Language* (pp. 63-78). Routledge.
- Villa-Perez, V. (2021). Répertoire sociolinguistique, expérience biographique et parcours de plurimobilité : des notions imbriquées ? *Cahiers Internationaux de Sociolinguistique*, 19(2), 101-126. <https://doi.org/10.3917/cisl.2102.0101>

## **Communication 2. Enjeux formatifs, plurilinguisme et adaptabilité : retour sur l'expérimentation d'un processus réflexif de formation chez des futurs enseignants de FLES**

Mariella CAUSA

Université Bordeaux Montaigne – CLLE  
[mariella.causa@u-bordeaux-montaigne.fr](mailto:mariella.causa@u-bordeaux-montaigne.fr)

Stéphanie GALLIGANI

Université Grenoble Alpes, LIDILEM  
[stephanie.galligani@univ-grenoble-alpes.fr](mailto:stephanie.galligani@univ-grenoble-alpes.fr)

Dans le cadre de nos recherches sur la formation des enseignants de français langue étrangère et seconde (FLES) à la pluralité linguistique et culturelle, une modélisation du processus formatif en trois étapes a été élaborée : la première concerne la prise de conscience de la notion de plurilinguisme dans le cadre de l'éducation plurilingue et interculturelle ; la seconde repose sur une prise de conscience individuelle de son propre plurilinguisme et enfin, la dernière vise la prise en compte des répertoires linguistiques présents et en contact dans la classe pour une mise en place réfléchie d'activités se réclamant d'une didactique du plurilinguisme. Des outils formatifs comportant une dimension réflexive forte accompagnent ces différentes étapes. En fonction des activités et le degré de réflexivité qu'elles engagent chez le futur enseignant, une description et

une catégorisation ont été mises en place à partir de leur expérimentation sur le terrain (Causa 2012 et 2013 ; Galligani 2020), l'objectif visé étant, entre autres, une adaptabilité professionnelle enseignante (Causa 2021) en accord avec les besoins linguistiques, sociaux, identitaires engendrés par la diversification de la société contemporaine (Blommaert et Backus 2013). Dans la présente communication, nous nous appuyons sur la mise en place effective de ce modèle dans nos actions de formation de futurs enseignants de FLES. Plus précisément, à partir d'un cours sur les approches plurielles et la didactique du plurilinguisme animé en binôme en Master 2 à l'Université Bordeaux Montaigne, nous ferons état du travail de conscientisation de la notion de plurilinguisme, tant au niveau général (qu'est-ce le plurilinguisme ?) qu'au niveau individuel (qui suis-je en tant que sujet plurilingue ?), à travers des activités ciblées ayant comme production finale une biographie langagière et l'élaboration d'une fiche pédagogique mettant en pratique les principes de la didactique intégrée des langues et des disciplines. Le corpus a été récolté au premier semestre 2021-2022 et regroupe des données écrites et multimodales réalisées lors d'un travail accompagné par les formatrices. Notre contribution poursuit un triple objectif. Le premier permettra de confronter la modélisation du processus formatif à la réalité de la formation ainsi qu'à la validité des principes formatifs qu'il sous-tend. Le deuxième objectif nous amènera à avancer quelques conclusions sur les difficultés/représentations/perceptions ressenties par les étudiants-futurs enseignants de FLES lors de la confrontation à une didactique qui leur demande de s'ouvrir à la pluralité, notamment à des modèles qui n'ont pas été vécus/expérimentés auparavant. Enfin, le dernier objectif est à visée programmatique : le modèle proposé, respecte-t-il les étapes de formation, de conscientisation et de développement professionnel d'une approche relevant d'une didactique du plurilinguisme ? Nous montrerons que la mise en place de ce modèle demande un travail conjoint dans la durée entre les différents acteurs de la formation et tout au long de la formation, en commençant par les formateurs eux-mêmes mais aussi par l'institution.

**Mots-clés** : adaptabilité professionnelle enseignante; processus formatif des enseignants; didactique du plurilinguisme; réflexivité.

## Références de la communication 2

- Blommaert, J., & Backus, A. (2013). Superdiverse Repertoires and the Individual. In I. de Saint-Georges & J.-J. Weber (Eds.), *Multilingualism and Multimodality Current Challenges for Educational Studies* (pp. 11-32). Sens Publishers.
- Causa, M. (Ed.). (2012). *Formation initiale et profils d'enseignants de langue. Enjeux et questionnements*. De Boeck.
- Causa, M. (2013). *Des pratiques langagières en classe de langue à une éducation au(x) plurilinguisme(s) Didactique et formation des enseignants de langues* [Habilitation à diriger les recherches, Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3].
- Causa, M. (2021). Complexification des besoins en recherche et en formation : retour sur la notion d'adaptabilité professionnelle. In S. Tomc, M. Totozani & V. Villa-Perez (Eds.),

*Sociolinguistique et didactique en dialogue. Cheminements avec Marielle Rispaïl* (pp. 185-200).  
L'Harmattan, coll. Espaces discursifs.

Galligani, S. (2020). La biographie langagière : d'objet de recherche à objet de formation des enseignants de langue. Récit d'expériences d'une enseignante-chercheuse en didactique du français langue étrangère et seconde (FLES). *Italiano LinguaDue*, 12(2), 135-145.  
<https://doi.org/10.13130/2037-3597/14998>

### **Communication 3. Formación del profesorado para realidades complejas.**

#### **De la acogida lingüística a la convivencia de lenguas en espacios multilingües**

Núria SÁNCHEZ-QUINTANA

Universitat de Barcelona

nsanchezquintana@ub.edu

Ante una realidad sociolingüística y cultural cada vez más compleja y dinámica en Cataluña que se refleja en las escuelas de primaria, los modelos de acogida lingüística en los centros necesitan ser repensados y concebidos de manera más acorde no solo a las nuevas realidades, sino a las actuales concepciones sobre el plurilingüismo y sobre las didácticas en el tratamiento de las lenguas en aulas altamente diversas. Desde un modelo de *acogida* a otro de *convivencia* lingüística en la que la recomposición de repertorios lingüísticos –tanto individuales como de grupo– provocan transformaciones en un aula heterogénea y crean nuevas oportunidades de aprendizaje en espacios multilingües.

La comunicación que presentamos, impulsada por el grupo PLURAL (Plurilingüismos escolares y aprendizaje de lenguas) – con un posicionamiento por una investigación empírica y situada – se inscribe en un proyecto de Innovación e Investigación (ARMIF) – centrado en la acogida lingüística en los centros – que tiene como aspiración ofrecer una propuesta estratégica de mejora para la formación inicial de maestros en el gran desafío que afronta la comunidad educativa relacionado con la educación plurilingüe. ¿Cómo formar a los futuros docentes para un tratamiento de las lenguas en el aula que dé valor a todo el potencial lingüístico de los alumnos en una *convivencia lingüística* real propiciada por el tratamiento integrado de las lenguas en el aula – curriculares y familiares – que incorpore nuevas maneras de mediación lingüística?

El propio proyecto de innovación e investigación activa un dispositivo formativo que se imbrica en las diferentes asignaturas y materias – más allá de las prácticas curriculares – a través de la realización de tareas significativas y situadas que responden a necesidades reales de los centros escolares y que impulsan e implementan acciones educativas – y

reflexivas – en un diseño que crea líneas fluidas, dinámicas y de permeabilidad entre formación universitaria-escuela-investigación con la intención de analizar y evaluar las evidencias de transformación que estos ciclos de pensamiento-acción-reflexión (Ramos & Sánchez-Quintana, 2019) provocan en los sistemas de pensamiento y de actividad en las diversas esferas.

La indagación – en acciones innovadoras – sobre de los repertorios lingüísticos – tanto de los futuros docentes como de los estudiantes de las aulas de enseñanza primaria – constituyó una de las acciones transformadoras del proyecto. A través de narrativas visuales (Pérez-Peitx & *al.*, 2019) los participantes reflexionan y toman conciencia de la composición compleja de sus repertorios formados en trayectorias dinámicas, muy empapadas de un componente emocional. La implicación en todo el proceso de composición – y recomposición – de repertorios, así como las posteriores reflexiones provocaron una reconceptualización de la acogida lingüística y de la competencia plurilingüe (Pérez-Peitx & Sánchez-Quintana, 2019) en la que los futuros docentes toman conciencia de conceptos clave como: competencia parcial, competencia intercultural, intercomprensión, mediación estratégica, adaptabilidad (Causa, 2021), etc. Un marco conceptual fundamental para una mejora de las condiciones de aprendizaje en contextos heterogéneos propios de la mundialización.

**Mots-clés :** educación plurilingüe; acogida lingüística; repertorio lingüístico; investigación-acción; adaptabilidad.

### Références de la communication 3

- Causa, M. (2021). Complexification des besoins en recherche et en formation: retour sur la notion d'adaptabilité professionnelle. In S. Tomc, M. Totozani & V. Villa-Perez (Eds.). *Sociolinguistique et Didactique en dialogue. Cheminements avec Marielle Rispaïl* (pp. 185-200). L'Harmattan, coll. Espaces discursifs.
- Pérez-Peitx, M., Civera, I. & Palou, J. (2019). Awareness of Plurilingual competence in Teacher Education. In P. Kalaja & S. Melo-Pfeifer (Eds.), *Visualising multilingual lives: more than words* (pp. 232-253). Multilingual Matters.
- Pérez-Peitx, M., & Sánchez-Quintana, N. (2019). Creencias de los docentes sobre la competencia plurilingüe. *Lenguaje y textos*, 49, 7-18.
- Ramos-Méndez, C., & Sánchez-Quintana, N. (2019). Investigación en acción (Action research). In J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti & M. Lacorte (Eds.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del espanyol* (pp. 641-654). Routledge Spanish Language Handbooks.

## **Mondialisation, mobilité et complexité langagière et culturelle.**

### **Quelles stratégies pédagogiques pour y faire face ? De l'enfance à l'âge adulte : trois études de cas**

Martine Marquilló LARRUY

Université Lumière Lyon 2

[martine.marquillo.larruy@univ-lyon2.fr](mailto:martine.marquillo.larruy@univ-lyon2.fr)

Valentina CANDIDI

Université Lumière Lyon 2

[valentina.candidi@univ-lyon2.fr](mailto:valentina.candidi@univ-lyon2.fr)

Rosella AVVEDUTO

Université Lumière Lyon 2

[Rosella.avveduto@univ-lyon2.fr](mailto:Rosella.avveduto@univ-lyon2.fr)

Angela GARZON GONZALEZ

Université Lumière Lyon 2

[a.garzon-gonzalez@univ-lyon2.fr](mailto:a.garzon-gonzalez@univ-lyon2.fr)

### **Résumé du symposium**

La mondialisation a contribué à l'internationalisation de l'enseignement supérieur qui s'est traduit par une importante mobilité étudiante. En janvier 2021, l'Institut de statistique de l'Unesco indique qu'en 2018, la population étudiante mondiale s'élevait à 225 millions d'étudiants, 2,5 % d'entre eux, soit 5,6 millions sont partis en mobilité étudiante. La France qui occupe la 6<sup>ème</sup> place, reçoit 370 000 étudiants étrangers et est également celle qui envoie le plus grand nombre d'étudiants Erasmus : environ 50 000 par an (Campus France 2021 : 47). Toutefois, les mouvements de population ne concernent pas seulement l'université, l'autre grand défi de la mondialisation est celui de la gestion des flux migratoires et plus particulièrement celui de l'accueil des enfants de migrants ou de réfugiés. La Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP, 2020 : 1), précise que 69 700 élèves ayant des besoins dans le domaine de l'apprentissage du français langue seconde (FLS) ont été scolarisés en 2018 – 2019. À ces flux de mobilité de population plus ou moins choisis ou contraints s'ajoute dans un univers mondialisé la richesse des médias et des nouvelles technologies qui se caractérisent par une plurisémiotité et une multimodalité dont on pourrait avoir une illusion de transparence. En 2014, Claire Kramsch soulignant l'impact de la mondialisation sur l'enseignement des langues étrangères, indiquait la nécessité de développer un état

d'esprit multilingue (*a multilingual mindset*) dans lequel l'enseignement dépasse les définitions conventionnelles et s'intéresse aussi aux « résonances subjectives, sociales et culturelles des énoncés, non seulement [à] leur sens standard mais [à] leur indexicalité, c'est-à-dire leur sens relatif au contexte de l'énoncé » (notre traduction, Kramsch 2014 : 252).

Les trois études de cas, issues de recherches de doctorat, que l'on présentera en français, italien et espagnol, dans ce symposium illustrent les trois aspects que l'on vient d'évoquer. La mondialisation est communément associée à une utilisation hégémonique de l'anglais dans les échanges commerciaux. Qu'en est-il pour les étudiants Erasmus ou en mobilité ? L'anglais est-il la seule langue de référence dans les alternances codiques dans des ateliers de conversation d'étudiants hétéroglottes venus parfaire leur compétence du français dans une université française ? Quelles sont les autres langues qui peuvent servir d'appui pour permettre à la communication d'aboutir ? Quels sont les indices de variabilité que l'on peut repérer dans les alternances de ces interactions verbales ? Cas particulier de la mondialisation, le drame ukrainien pose la question de l'intégration scolaire aussi rapide que possible des enfants réfugiés ou migrants. Comment rendre aussi optimale que possible la réussite de ces élèves ? Une exposition importante à l'input écrit alors que c'est habituellement l'oral qui est privilégié, le lien et la place accordés à la langue maternelle sont les deux éléments clés de cette deuxième recherche dont on visionnera des extraits de classe illustratifs de certaines évolutions d'élèves. Enfin, les grandes entreprises mondialisées (*Amazon, Nestlé, MacDonald's, Ikea...*) entretiennent l'illusion d'une transparence sémantique et sémiotique internationale qui gommerait les spécificités langagières et culturelles. La dernière recherche traite pédagogiquement de cette complexité à laquelle doivent faire face tous les alloglottes. L'enseigne Monoprix est prodigue en jeux de mots : dans sa publicité, « quand je te vois j'ai palets mots », l'image qui accompagne ces biscuits bretons appelés « palets » peut à la rigueur être comprise, mais celle-ci : « un grand Tsonga contre un petit suisse » demeure bien plus obscure pour ceux qui ne connaissent pas le joueur de tennis français Jo-Wilfried Tsonga. D'autres palimpsestes verbo-culturels, plus érudits, comme « Les Laboureurs de l'amer », ou référant à la culture grecque comme *Achille Talon*, requièrent, pour les alloglottes, un travail pédagogique d'accès au *sens relatif au contexte de l'énoncé* pour développer ce *multilingual mindset* invoqué par Claire Kramsch. Au cœur de ces trois études de cas, se trouve la problématique des contextualisations pédagogiques que les phénomènes de mondialisation ne sauraient occulter dans le cadre concret de l'appropriation du français comme langue cible dans un milieu homoglotte.

**Mots-clés :** mobilité ; alternance codique ; compétence écrite ; palimpsestes verbo-culturels ; didactique.

### Références du symposium

Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP). (2020). *Note d'information n° 20.39 – Novembre 2020.*

Kramersch, C. (2014). The Challenge of Globalization for the Teaching of Foreign Languages and Cultures. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 11(2), 249–254.

République française - Campus France. (2021). *Chiffres clés de la mobilité étudiante dans le monde*. [https://ressources.campusfrance.org/publications/chiffres\\_cles/fr/chiffres\\_cles\\_2021\\_fr.pdf](https://ressources.campusfrance.org/publications/chiffres_cles/fr/chiffres_cles_2021_fr.pdf)

## **Communication 1. Les alternances codiques et le rôle de l'anglais chez les étudiants en mobilité à l'ère de la mondialisation**

Valentina CANDIDI

Université Lumière Lyon 2

valentina.candidi@univ-lyon2.fr

Il est vrai que la notion de mondialisation induit un sentiment d'uniformisation dont le pouvoir inhibitoire qui lui est associé pourrait, dans une certaine mesure, homogénéiser nos pratiques. Dans ce scénario globalisant, le rôle de l'anglais dans la communication exolingue et dans l'acquisition d'une nouvelle langue acquiert une place de choix. L'étudiant en mobilité, doté de son répertoire linguistique déjà riche de la maîtrise de la L1, de l'anglais langue de travail et, possiblement, d'autres ressources linguistiques, est un informateur privilégié. Lors de son arrivée dans le pays d'accueil, l'étudiant en mobilité doit parfaire l'apprentissage d'une nouvelle langue et d'une nouvelle culture. Sans doute, sera-t-il prêt à déployer toutes ses stratégies et tous ses atouts pour l'accomplissement de ses finalités communicatives. On peut faire l'hypothèse que le bagage linguistique et culturel déjà-là sera promptement exploité pour la construction de « ponts » qui lui permettront d'accéder à des normes et à des traditions nouvelles ou encore inexplorées. Comment va-t-il se servir de ses ressources propres pour apprendre le français et surmonter les obstacles de la communication ? L'anglais constitue-t-il un « pont privilégié » dans ces échanges ? Y a-t-il une tension entre différentes « langues pont » ?

Lors de la mise en place d'un dispositif pédagogique prenant la forme d'ateliers de conversation, nous avons analysé les échanges entre étudiants dans des scénarios plurilingues divers. Dans notre recherche, nous avons ainsi identifié, les alternances codiques comme étant le moyen le plus fréquent pour que la « connexion » et le chemin vers l'autre soit le plus efficient. Le phénomène d'alternance codique, ou code-switching (CS), c'est-à-dire « l'emploi de deux variétés linguistiques ou plus dans la même interaction » (Scotton et Ury, 1977), joue un rôle important à l'ère de la mondialisation et il constitue une modalité de communication et d'apprentissage dont on peut mesurer l'efficacité dans la communication exolingue. Il n'y a pas que la biographie langagière des locuteurs qui peut influencer l'émergence de ce phénomène, mais ce sont aussi les

contexte de la communication et les ressources linguistiques qui sont à la disposition des participants à l'interaction.

Dans le cadre de ce symposium nous proposons une réflexion sur le rapport dynamique entre alternance codique et plurilinguisme, à travers la description et la compréhension des scénarios plurilingues que nous avons observés lors des ateliers de conversation. Nous nous intéressons en particulier au rôle de l'anglais par rapport aux autres langues dans les interactions conversationnelles et en observant les modalités de changement de langue et les phénomènes d'alternance codique, nous les mettons en relation avec le processus d'acquisition du français. L'observation de cette dynamique du développement d'une conscience plurilingue et l'affinement d'une approche attentive aux phénomènes d'alternance codiques sont des éléments de connaissance qui pourraient, sans doute, faciliter l'intégration des apprenants dans le pays d'accueil. Enfin, ces analyses permettent de mieux saisir l'impact de la langue anglaise dans l'apprentissage d'une troisième ou quatrième langue à l'ère de la mondialisation.

**Mots-clés :** plurilinguisme ; alternance codique ; mondialisation ; communication exolingue.

### **Références de la communication 1**

Anquetil, M. (2006). *Mobilité Erasmus et communication interculturelle : une recherche-action pour un parcours de formation*. Peter Lang.

Blanchet, P., & Chardenet, P. (dir.). (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. AUF/Éditions des Archives Contemporaines.

Gollan, T. H., & Ferreira, V. S. (2009). Should I stay or should I switch? A cost-benefit analysis of voluntary language switching in young and aging bilinguals. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 35(3), 640.

Matthey, M., & Simon, D. L. (2009). Préface Altérité et formation des enseignants : nouvelles perspectives. *Lidil*, 39, 5-18.

Scotton, C. M., & Ury, W. (1977). Bilingual strategies: The social functions of code-switching. *Journal of Linguistics*, 15(193), 5-20. <https://doi.org/10.1515/ling.1977.15.193.5>

### **Communication 2. Appropriation du français écrit à partir de récits enregistrés et valorisation des langues vernaculaires : Le cas d'enfants alloglottes**

Les unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants (UPE2A) accueillent des enfants ayant eu des parcours de vie extrêmement hétérogènes : on réunit dans ces classes des réfugiés qui ont fui des pays en guerre, des enfants ayant échappé à la misère économique... Ces enfants, témoignent, en quelque sorte, de l'envers de la médaille de la mondialisation. L'objectif de leur scolarisation est double : maîtriser la communication en langue française (celle qui leur permettra d'avoir des interactions sociales dans leur environnement extra-scolaire) et s'approprier des particularités de la langue de l'école (celle qui permet de parler de la langue elle-même (« ce mot est un verbe ») et celle qui permet de s'approprier le vocabulaire et les concepts des savoirs encyclopédiques que l'école doit transmettre (« graphique, respiration, le Rhône », etc.).

Notre recherche est partie du constat que l'appropriation de la langue écrite, dans ces structures, était considérée comme trop difficile, voire inaccessible pour ces enfants ; l'accent étant mis dès lors sur l'oralité. Notre expérience d'enseignante dans une classe internationale et l'appui régulier sur des récits nous a toujours semblé un tremplin pour améliorer les compétences linguistiques : développement du lexique, meilleure maîtrise de la syntaxe en sus d'un intérêt accru par rapport à des activités plus classiques. C'est ainsi que nous avons élaboré un dispositif qui mettait l'accent sur l'écrit tout en valorisant le plurilinguisme des enfants en associant les parents et en prenant ainsi en compte ce qui se pratique en dehors et à côté de la langue de scolarisation. Nous répondions ainsi aux préconisations de l'Unesco et à celles du Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures<sup>28</sup> (CARAP, 2007).

Le dispositif mis en place se déroule sur deux semaines consécutives. Lors de la première séance, la projection des images du récit suscite des verbalisations et des hypothèses et crée un horizon d'attente puis, les élèves écoutent l'enregistrement du texte sans le voir. Le lendemain, après une nouvelle écoute du texte illustré, les élèves classent des images séquentielles. Ensuite, ils découvrent, visuellement le texte. À l'issue de cette séance, on remet à l'élève un livret où figurent les images du récit afin qu'ils réécrivent l'histoire avec leurs parents dans la langue familiale ainsi que le récit en français sur un feuillet séparé. La deuxième semaine, les élèves lisent à leurs camarades le récit en langue familiale. Le texte du récit projeté au tableau est ensuite lu individuellement par les élèves. Enfin, lors de la dernière séance, les élèves doivent raconter (restituer) par écrit le récit à un camarade qui était absent lors de ces activités. Dans le cadre de ce symposium, nous nous intéresserons aux enregistrements vidéo de classe et aux commentaires faits par les élèves lors des présentations des récits en langue familiale ainsi qu'aux évolutions comportementales que ce travail a pu susciter chez certains élèves. Dans le cadre d'un atelier qui prolongera cette communication nous analyserons les productions écrites des élèves que nous comparerons aux textes auxquels ils ont été exposés.

---

<sup>28</sup> <https://carap.ecml.at/Descriptorsofresources/tabid/2654/language/fr-FR/Default.aspx>

**Mots-clés :** compréhension et production d'écrit ; valorisation de la langue d'origine ; dispositif pédagogique.

## Références de la communication 2

Balboni, Paolo (2015). *Le sfide di Babele, insegnare le lingue nelle società complesse*. Utet Università.

Castellotti V., Coste D., Duverger J. (2008). *Propositions pour une éducation au plurilinguisme en contexte scolaire*. ADEB. [http://www.adeb-asso.org/wp-content/uploads/2014/03/ADEB\\_brochure\\_Tours\\_2007.pdf](http://www.adeb-asso.org/wp-content/uploads/2014/03/ADEB_brochure_Tours_2007.pdf)

Gajo, L. (2001). *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*. Didier.

Moore, D. (2006). *Plurilinguisme et école*. Didier.

## Communication 3. S'approprier la culture francophone dans la mondialisation : le cas des palimpsestes verbo-culturels

Angela GARZON GONZALEZ

Université Lumière Lyon 2

[a.garzon-gonzalez@univ-lyon2.fr](mailto:a.garzon-gonzalez@univ-lyon2.fr)

La mondialisation peut nous laisser croire que tout est homogène, mais lorsque l'on s'y intéresse de plus près, on se rend compte qu'il y a des aspects qui doivent s'ajuster à une échelle locale. Cette ouverture au monde nous a confrontés à toutes les similitudes existantes entre les cultures, mais aussi aux différences. Le monde globalisé nous a permis de nous rapprocher de ce qui était considéré auparavant comme inaccessible, pour autant cela ne change en rien la perception que chaque culture a de la réalité, et de ses spécificités. En effet, une entreprise icône de la mondialisation telle que McDonald's a des consignes universelles et un cahier des charges strict en ce qui concerne les menus et son image, cependant dans le but d'atteindre le plus grand nombre, elle doit s'adapter. En France, par exemple, McDonald's a expressément changé la couleur du fond du logo de rouge à vert, car cette couleur est associée à la nature et à l'environnement, et depuis 2019, cette enseigne propose des *salades du jour* au menu. Ainsi, l'entreprise veut, selon elle, montrer son engagement dans une politique de développement durable et d'alimentation plus saines, des valeurs auxquelles les clients français sont très attachés.

Dans ce contexte, les médias sont les promoteurs les plus actifs et les plus visibles de ce processus de mondialisation. Néanmoins, chaque groupe social comprend et reçoit différemment ces biens médiatiques. L'apprenant de langues doit faire face à la publicité

et aux médias en langue cible alors que les référents culturels auxquels la publicité sur Internet peut faire appel ne lui sont pas toujours familiers, dès lors un espace d'incompréhension s'installe. Pour le réduire, une sensibilisation interculturelle, voire lexiculturelle, permettra à cet apprenant de décrypter les allusions et les références implicites dans les médias. C'est dans cette optique que nous présentons le palimpseste verbo-culturel (désormais PVC), défini par Galisson (1993 : 43) comme « un énoncé dont le texte a été effacé, puis remplacé par un autre ». Tel est le cas de *Faites la mûre, pas la guerre*, un palimpseste issu d'une publicité pour un pot de confiture et construit sur la base du célèbre slogan des années 60 : « *Faites l'amour, pas la guerre* ». Les PVC sont le reflet de ce qui est à la fois évident pour le locuteur « natif » d'une langue, et ce qui fait obstacle pour le locuteur apprenant. C'est pourquoi nous considérons que les palimpsestes verbo-culturels sont des médiateurs didactiques pertinents, ludiques et authentiques pour d'une part, aider les apprenants à comprendre la culture de l'Autre et s'en approprier, et d'autre part, créer des stratégies de compréhension et d'interprétation de ces jeux langagiers.

Dans le cadre de ce symposium, nous présenterons un corpus de palimpsestes verbo-culturels (ou jeux de mots) en français, constitué de publicités, d'articles de presse, d'extraits d'émission télévisées, de « mêmes » des réseaux sociaux, que nous avons recueillis depuis 2019. Ce corpus a été classé d'abord, en fonction des différents niveaux d'apprentissage du CECR, puis, en fonction du type de culture véhiculée. Ce corpus est actuellement le support de cours en ligne destinés à des apprenants de français langue étrangère en France et à l'étranger ; nous présenterons des exemples de cette pédagogisation dans un atelier.

**Mots-clés :** palimpseste verbo-culturel ; lexiculture ; mondialisation ; didactique.

### Références de la communication 3

- Avelino, C. (1998). La culture derrière les mots. In I. G. Rodrigues & N. Hurst (Dir.), *5<sup>o</sup> Encontro Nacional sobre o Ensino das Línguas Vivas no Ensino Superior em Portugal* (pp. 51-62). Universidade do Porto. <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/6260.pdf>
- Coste, D. (2009). Postface Médiation et altérité. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, 39, 163-170. <https://doi.org/10.4000/lidil.2752>
- Derivry, M. (2015). *Les enseignants de langues dans la mondialisation : La guerre des représentations dans le champ linguistique de l'enseignement*. Éditions des archives contemporaines.
- Galisson, R. (1993). Les palimpsestes verbo-culturels : des révélateurs culturels remarquables, mais peu remarquables. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, 8(1), 41-62. <https://doi.org/10.3406/reper.1993.2091>
- Galisson, R. (2000). La pragmatique lexiculturelle pour accéder autrement, à une autre culture, par un autre lexique. *Mélanges Crapel - Une Didactique des Langues pour demain / En Hommage au Professeur Henri Holec*, 25, 47-73. <https://www.atilf.fr/wp-content/uploads/publications/MelangesCrapel/file-25-6-1.pdf>

## **Recherche-action-intervention et formation à la médiation linguistique et culturelle en contexte scolaire et transfrontalier (franco-suisse) : regards croisés et pluriels**

Nathalie THAMIN

Université de Franche-Comté  
nathalie.thamin@univ-fcomte.fr

Josianne VEILLETTE

HEP-BEJUNE, Bienne  
josianne.veillette@hep-bejune.ch

Un projet transfrontalier France-Suisse axé sur la médiation en situation interculturelle en contexte scolaire mobilise, depuis 2019, un partenariat entre la Haute école pédagogique des cantons de Berne, du Jura et de Neuchâtel (HEP-BEJUNE) suisse, l'INSPE-UFC et le Centre académique pour la scolarisation des élèves allophones arrivants et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (Casnav) de l'académie de Besançon. Impliquant praticiens, formateurs, cadres et chercheurs formés à l'approche transculturelle (Larchancé & Bouznah, 2020) et/ou interculturelle (Abdallah-Pretceille 2017), aux sciences de l'éducation et des sciences du langage, ce projet est financé par le réseau de la *Communauté des Savoirs*, qui vise à promouvoir et soutenir la coopération franco-suisse en matière de recherche et de formation. Il s'inscrit dans les problématiques sociétales actuelles d'éducation en contexte de mondialisation des migrations (Wihtol de Wenden 2021) qui nécessitent et mobilisent des compétences d'accueil et d'hospitalité, langagière notamment (Ricoeur, 2004). La notion de médiation prend une valeur accrue et centrale en termes d'enjeux sociaux et de gestion des interactions humaines, tant au niveau des divers terrains sociaux, notamment scolaires, qu'au niveau de la recherche qui œuvre à sa conceptualisation (Coste et Cavalli, 2015).

Quatre communications seront proposées, visant à apporter les regards croisés, complémentaires et réflexifs des acteurs impliqués dans le projet en cours, actuellement dans sa troisième année.

Dans la première communication, il s'agira de décrire les conditions de la mise en place d'une formation à la médiation scolaire, destinée à un public d'enseignants et d'assistants d'éducation, co-construite par deux intervenantes du projet, au regard de leur expérience spécifique en tant que spécialistes de la médiation. La deuxième communication permettra d'adopter le point de vue de deux stagiaires enseignantes ayant participé pendant deux années à la formation *Quel outil pour quelle médiation ?* Elles analyseront *a posteriori* la façon dont elles ont pu gérer deux situations de médiation en contexte professionnel et scolaire pour lesquelles elles avaient été saisies, à la lumière de l'évolution des représentations de leurs compétences de médiation. La troisième

communication, proposée par deux enseignantes chercheuses du projet, analysera l'aspect processuel induit par la recherche-intervention-formation, qui favorise une démarche de co-construction entre théorie et pratique. Enfin, la dernière intervention interrogera, de manière distanciée et à lumière du projet transfrontalier, les différents niveaux de la médiation au travers des notions de distance et d'écart, de frontière, d'altérité et de transculturalité.

**Mots-clés :** médiation ; interculturel ; projet transfrontalier

### **Références du symposium**

Abdallah-Pretceille, M. (2017). *L'éducation interculturelle*. Presses Universitaires de France.  
<https://doi.org/10.3917/puf.pretc.2017.01>

Coste, D., & Cavalli, M. (2015). *Éducation, mobilité, altérité. Les fonctions de médiation de l'école*.  
Unité des Politiques linguistiques – Division des politiques éducatives. Conseil de l'Europe.

Larchancé, S., & Bouznah, S. (2020). La médiation transculturelle : un nouvel outil. *Revue l'Autre*,  
21(1), 4-7.

Ricoeur, P. (2004). *Parcours de la reconnaissance*. Stock.

Wihtol de Wenden, C. (2021). *Atlas des migrations. De nouvelles solidarités à construire* (6th ed.).  
Autrement.

## **Communication 1. Espaces transfrontaliers : lieu de formation à la médiation et au développement professionnel des acteurs éducatifs**

Claire LANGANNÉ  
CASNAV, Besançon  
[claire.langanne@ac-besancon.fr](mailto:claire.langanne@ac-besancon.fr)

Spomenka ALVIR  
HEP-BEJUNE, Bienne  
[spomenka.alvir@hep-bejune.ch](mailto:spomenka.alvir@hep-bejune.ch)

Ariane TONON  
HEP- BEJUNE, Bienne  
[ariane.tonon@hep-bejune.ch](mailto:ariane.tonon@hep-bejune.ch)

Dans cette période où les échanges à travers le monde se multiplient, où les cadres établis sont bouleversés par les crises, par la redéfinition des rôles des actrices et acteurs sociaux, de nouveaux besoins en médiation émergent dans l'espace scolaire. Sous l'impulsion des textes européens et nationaux un espace de réflexion s'ouvre sur différents types de médiation (Cavali & Coste, 2018) qui transforment profondément la posture de l'ensemble des professionnels.

Pour accompagner ces transformations, nous avons croisé nos expériences, mutualisé nos compétences de chaque côté de la frontière franco-suisse et nous avons construit un projet commun de formation à destination des enseignants, médiateurs et assistants d'éducation dans le cadre de la Communauté du Savoir. La formation dispensée comprend un groupe d'initiation, un groupe d'approfondissement et un dispositif de supervision. Une recherche-action-intervention accompagne cette co-construction enrichie par des allers-retours réguliers entre le cadre théorique, la pratique et le dispositif de formation.

À l'origine, ce projet s'adressait aux volontaires, personnel de l'Éducation nationale, désireux d'intervenir dans des situations de traduction avec les familles des élèves. La formation, commencée il y a trois ans, a impulsé des déplacements à plusieurs niveaux. Pour les formatrices, traverser la frontière a ouvert un premier espace de médiation avec la transposition des outils méthodologiques d'un contexte institutionnel à l'autre et l'entrecroisement des références théoriques. Au niveau des participant.e.s, les profils se sont diversifiés ce qui a permis de nourrir la pratique de la médiation à l'intérieur de la formation par la confrontation des positions divergentes (Ardoino, 2016) et la création d'un « espace intervalorisant » (Paul 2016 : 107). Pour soutenir cette dynamique dans le champ institutionnel, les participant.e.s ont rédigé collectivement des textes : brochure de présentation, code déontologique, procédure d'intervention.

La démarche proposée lors de la formation repose sur une approche participative. Elle s'inspire de l'ethnographie visuelle et en particulier de la photographie participante (Maresca, 2013 ; Conord, 2007 ; Piette, 1996) ainsi que des démarches narratives (récits, cartographies des parcours). Les intelligences multiples (Gardner, 1997) sont également convoquées par le recours à l'imaginaire et au symbolique avec l'utilisation de cartes métaphoriques (Ricœur, 1975). Ces outils, employés dans une perspective interculturelle, contribuent au développement professionnel des participant.e.s qui s'appuient sur la singularité de leur parcours migratoire et linguistique pour faire émerger leurs savoirs expérientiels (Schön, 1996). Avec ces objets tiers, nous cherchons à amener les stagiaires à prendre de la distance et à percevoir autrement les situations. Tous ces espaces et objets tiers (Bhabha, 2007) ont pour fonction d'interpeler, de déranger, de surprendre afin de produire un changement de posture et d'éviter les blocages liés à des malentendus qu'ils soient d'ordre culturel ou autre.

Cette formation a ainsi pour objectif d'accompagner les professionnels de l'éducation dans la transformation profonde de l'école qui, sous l'action de la mondialisation, ne peut plus ignorer les réalités sociales et culturelles qui l'entourent. Elle propose des espaces de médiation dans lesquels les professionnels travaillent les compétences transculturelles qui leur permettent de relever le défi d'une école véritablement inclusive (Sarot, 2016).

**Mots-clés :** formation ; médiations en milieu éducatif ; le développement professionnel ; compétences transculturelles.

### **Références de la communication 1**

- Ardoino, J., & Bertin, G. (dir). (2016). *Figure de l'autre*. Tétraèdre
- Coste, D., & Cavalli, M. (2015). *Éducation, mobilité, altérité. Les fonctions de médiation de l'école*.  
Unité des Politiques linguistiques – Division des politiques éducatives. Conseil de l'Europe.
- Paul, M. (2016). *La démarche d'accompagnement, Repères méthodologiques et ressources théoriques*. De Boeck.
- Sarot, A., & Moro, M. R. (2016). L'école, première institution de l'accueil de l'altérité : pour une société inclusive. *Le sujet dans la cité*, 7(2), 65-76.
- Schön, D. A. (1996). Pour une épistémologie de pratique. In J.-M. Barbier (dir.), *Savoir théorique, savoirs d'action*. Presses universitaires de France.

### **Communication 2. Apports de la formation à la médiation interculturelle sur les pratiques de médiation chez les enseignants d'UPE2A auprès des élèves, des familles et des acteurs éducatifs**

Afaf BOUDEBIA-BAALA

Professeure FLS/FLScol, Arabe langue vivante, Dijon  
afaf.boudeb-ia-baala@ac-dijon.fr

Sabrina HEZLAOUI-HAMELIN

Professeure FLS/FLScol, Besançon  
sabrina.hezlaoui@ac-besancon.fr

Enseignantes de Français langue seconde et de scolarisation dans deux dispositifs accueillant des élèves allophones nouvellement arrivés (UPE2A), nous avons suivi durant deux années une formation à la médiation interculturelle en contexte scolaire plurilingue intitulée « Quel outil pour quelle médiation ? ». Cette formation fait partie du projet inter frontalier France-Suisse axé sur la médiation en situation interculturelle qui implique la Haute école pédagogique des cantons de Berne, du Jura et de Neuchâtel (HEP-BEJUNE) suisse, l'INSPE-UFC et le Centre académique pour la scolarisation des élèves allophones arrivants et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (Casnav) de l'académie de Besançon.

Avant de participer à cette formation, nous avons été sollicités par le Casnav dans différentes situations de médiations interculturelles. Cette sollicitation était motivée par notre maîtrise de la langue maternelle et la culture des élèves allophones impliqués et de leurs familles. Lors de ces situations de médiation, nous avons agi avec nos savoirs expérimentiels qui ont été enrichis et formalisés par les sessions de formation.

La participation à cette formation nous a permis d'acquérir des notions théoriques et des outils de médiation. Ces acquis ont contribué à faire évoluer nos représentations et nos pratiques de la médiation en passant par le travail sur le rapport à nos langues et cultures et son impact sur notre posture professionnelle. Ce sont ces apports de la formation sur la pratique de la médiation auprès des élèves allophones, leurs familles ainsi que les différents acteurs éducatifs que nous aborderons dans le cadre de cette communication.

Nous proposons d'exposer deux situations de médiation qui ont eu lieu, l'une, avant la formation, et l'autre, après. Nous établirons à partir de ces deux cas une comparaison qui met en exergue l'évolution de notre pratique de médiateur grâce à la formation suivie.

**Mots-clés :** médiation interculturelle ; élèves allophones ; formation à la médiation.

## Références de la communication 2

Alvir, S. (2017). Dire et se dire en convoquant les cartographies narratives. In V. Delage (dir.), *Mauvaises Langues. Migrations et mobilités au cœur des politiques, des institutions et des discours* (pp. 131-144). L'Harmattan.

Coste, D., Cavalli, M. (2015). *Éducation, mobilité, altérité. Les fonctions de médiation de l'école*. Conseil de l'Europe. <https://rm.coe.int/09000016807367ef>

Isam, I. (2003). Identité, métissage et risque psychopathologique. *Le Coqhéron*, 175(4), 62-72. <https://doi.org/10.3917/cohe.175.0062>

Wakim, N. (2020). *L'arabe pour tous. Pourquoi ma langue est taboue en France*. Seuil.

## Communication 3. Une recherche-intervention-formation au service d'un dispositif de médiation

Nathalie THAMIN

Université de Franche-Comté  
nathalie.thamin@univ-fcomte.fr

Josianne VEILLETTE

Les arrivées importantes d'élèves migrants et de leurs familles dans les systèmes scolaires, en particulier depuis 2015, engagent une réflexion sur la nécessaire professionnalisation des acteurs éducatifs. Le but principal du projet interfrontalier est d'apporter des éclairages croisés dans la mise en œuvre de la médiation dans trois contextes différents :

- Les pratiques de la médiation cognitive, pédagogique et linguistique déployées dans les classes plurilingues (Coste & Cavalli 2015) ;
- L'accompagnement des élèves et des familles dans les situations d'interprétation et de médiation interculturelle ;
- La formation des professionnel.les à la médiation.

Selon Rispaïl (2017 : 109), la Recherche Intervention Formation (RIF) offre une autre manière de faire de la recherche et d'« être au terrain ». Elle implique une immersion longue des chercheur.e.s sur le terrain, en intégrant les perspectives des acteurs sociaux dans une co-construction des outils et des concepts. La RIF contribue « à la formation in vivo » des acteurs du terrain ; les transformations du terrain ainsi que les productions du savoir sont le fruit de cette démarche collaborative. Dans notre contexte, le choix de cette démarche implique un croisement dynamique des trois axes qui la composent :

- a) **R** : évaluer les besoins en formation et accompagner l'évolution de celle-ci (approches théoriques ; approches adaptées aux besoins du public et aux contextes structurels respectifs) ;
- b) **I** : constituer en Franche-Comté un pôle régional de compétences en médiation interculturelle et linguistique, ainsi qu'une plateforme d'opérationnalisation afin de savoir où et à qui s'adresser dans les situations nécessitant un tiers médiateur ;
- c) **I+F** : développer et capitaliser dispositifs et supports de formation, dispositifs d'intervention et autres outils de formation afin de les implanter dans les deux contextes institutionnels.

Dans cette communication, on rendra compte de cette dynamique en se centrant sur l'axe a) de la recherche, en mettant l'accent sur le processus en action : l'immersion des chercheuses et leur présence « in vivo » par l'observation en direct (pendant les formations dispensées en 2021) et *a posteriori* (questionnaire individuel proposé aux participants stagiaires en fin de formation) a permis de prendre de la distance face au dispositif de formation et d'identifier les freins et leviers conceptuels et méthodologiques. Les approfondissements des concepts ont pu être élaborés grâce à deux experts du domaine (Cavalli & Coste), permettant de réajuster les perceptions notamment concernant les descripteurs utilisés pendant la formation. L'implication des membres du projet et d'intervenants stagiaires dans l'élaboration d'outils de communication à l'attention du public éducatif et associatif (plaquette de médiation,

code déontologique et protocole de recours aux médiateurs) participent de la RIF et à la professionnalisation du métier de médiateur/trice interculturel.

**Mots-clés :** médiation linguistique et culturelle ; Recherche intervention formation (RIF) ; formation des acteurs éducatifs ; dispositif.

### Références de la communication 3

Castellotti, V. (2017). *Pour une didactique de l'appropriation. Diversité, compréhension, relation*. Didier, coll. Langues & didactique.

Coste, D., & Cavalli, M. (2015). *Éducation, mobilité, altérité. Les fonctions de médiation de l'école*. Conseil de l'Europe. <http://www.coe.int/lang>

Coste, D., & Cavalli, M. (2017). « Altérité, communauté, médiation, mobilité : des notions à manipuler avec précautions ? » In C. Jeoffrion & M.-F. Narcy-Combes (dir.), *Contributions au développement de perspectives plurilingues en éducation et formation*. Presses Universitaires de Rennes.

Coste, D., & Cavalli, M. (2018). « Retour sur un parcours autour de la médiation ». *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 15(2). <https://doi.org/10.4000/rdlc.2975>

Rispail, M. (dir.). (2018). *Abécédaire de sociodidactique. 65 notions et concepts*. Presses universitaires de Saint-Etienne.

### Communication 4. « Creuser » réflexivement les écarts, passer les frontières, devenir passeur

Marisa CAVALLI

Ex Institut Régional de Recherche Éducative pour le Val d'Aoste  
[mrcavalli@alice.it](mailto:mrcavalli@alice.it)

Daniel COSTE

Ancien professeur à l'École normale supérieure de Lyon  
[dnlcst.dlc@gmail.com](mailto:dnlcst.dlc@gmail.com)

Dans un essai de modélisation dynamique, nous avons proposé de penser la médiation comme intervenant et s'interposant dans les parcours empiriques d'acteurs sociaux en mouvement. Ce modèle, décliné pour différents contextes et tout particulièrement dans celui de l'éducation et de la scolarisation, pose que ces acteurs, dans leur mobilité,

s'intègrent – ou non – à des groupes sociaux ou communautés, et y rencontrent, y perçoivent, se confrontent à des formes d'altérité qu'ils assimilent - ou non - et qui les transforment - ou non. La médiation est alors considérée comme le processus par lequel les moments heurtés de transition et de passage dans ces parcours et ces rencontres peuvent être accompagnés et facilités.

Dans notre réflexion, les concepts de distance et d'écart ont été mobilisés, mais nous n'y avons pas intégré la notion de frontière. Frontière où l'altérité peut être pensée comme appartenant à l'étranger qui se situe au-delà (dans un rapport qui demeure bi-naire). Ou bien perçue comme se situant à l'intérieur des frontières des sociétés multiculturelles et s'envisageant comme de l'ordre du « multi », qu'il s'agisse de fusion ou de juxtaposition. Ou encore l'altérité comme faisant partie de tout individu et contribuant à la construction identitaire de l'homme pluriel.

Nous voudrions tenter - pour notre contribution à ce symposium - d'activer aussi la dimension « trans », mise en relation avec le concept de transculturalité tel que retravaillé par Jürgen Erfurt. Cela pourrait impliquer de revenir, à partir des travaux de François Jullien, sur la place faite à l'écart dans le modèle de départ. Écart qui s'ouvre en espace réflexif autant à propos de l'altérité perçue chez l'autre que de l'altérité découverte, en miroir, en soi-même. Et donc à s'interroger, pour rejoindre la thématique du colloque, sur la manière dont des modélisations dans et pour l'intervention didactique « bricolent » des concepts et s'exposent aux critiques d'ordre épistémologique et idéologique. Dégénération ou réactivation ?

Prenant concrètement comme exemple le projet de collaboration autour de la formation transfrontalière à la médiation, présenté au cours des interventions précédentes, nous essaierons de montrer les emboîtements complexes de la médiation à divers niveaux : le niveau - d'ordre concret - de la collaboration entre les diverses équipes institutionnelles engagées de part et d'autre de la frontière franco-suisse, séparées par la chaîne du Jura, par des cultures et traditions aussi bien éducatives que formatives différentes, par des institutions politiques distinctes, fruit d'histoires profondément singulières et le niveau - d'ordre plus « méta » - autour duquel la première médiation s'est réalisée – c'est-à-dire la formation à la médiation du personnel devant agir en tant que médiateur dans les écoles. Exemple de diverses « frontières » outrepassées, d'écarts rencontrés, mais devenus espaces de réflexion, d'échange, d'enrichissement réciproque et d'un projet d'intervention commun.

**Mots-clés :** médiation ; altérité ; distance ; écart ; frontière.

#### **Références de la communication 4**

Coste, D., & Cavalli, M. (2015). *Éducation, mobilité, altérité. Les fonctions de médiation de l'école*.  
Unité des Politiques linguistiques – Division des politiques éducatives. Conseil de l'Europe.

Erfurt, J. (2021). *Transkulturalität – Prozesse und Perspektiven*. Narr Francke Attempto Verlag.

Jullien, F. (2012). *L'écart et l'entre*. Galilée.

Ploog, K., Calinon, A.-S., & Thamin, N. (2020). *Mobilité: Histoire et émergence d'un concept en sociolinguistique*. Editions L'Harmattan.

## **Les kamishibaïs plurilingues en contextes éducatifs pluriels : retours, enjeux et perspectives**

Rosa Maria FANECA  
Université d'Aveiro, Portugal  
rfaneca@ua.pt

### **Résumé du symposium**

Dans ce symposium, il s'agira d'établir des liens entre politiques éducatives européennes, pratiques d'éducation au plurilinguisme, formation des acteurs et actrices de l'éducation (notamment dans sa dimension internationale) et les modalités de recherche et de partage du savoir dans des contextes de mobilité. Nous nous appuierons sur l'expérimentation menée dans le projet Erasmus + *Kamilala - Un projet de création et d'inclusion sociale par l'ouverture aux langues et aux cultures* (<https://kamilala.org/>) durant laquelle un événement de formation a réuni une cinquantaine de participant.e.s de 4 pays autour de pratiques pédagogiques plurielles à travers le Kamishibaï plurilingue (KP). L'objectif général de ce symposium vise à articuler des pratiques d'apprentissages, de formation et recherche, expérimentées lors du déroulement de ce projet Erasmus+, avec des orientations européennes, qui peinent souvent à trouver, au quotidien, des espaces de mise en œuvre, notamment en ce qui concerne les langues minoritaires (Blanchet, 2002), les langues des migrations et les langues non territoriales (comme le romani).

Autour de cette problématique, la première intervention intitulée "Des Kamishibaïs plurilingues aux politiques linguistiques éducatives" (AXE 1), cherche à analyser l'apport des KP dans le processus de mise en œuvre de politiques linguistiques éducatives plus ouvertes à la diversité.

La deuxième communication, "Des Kamishibaïs plurilingues comme vecteurs de formation internationale au plurilinguisme des acteurs et actrices de l'éducation" (AXE 3), porte sur les effets d'une formation internationale d'enseignant.e.s, formatrice.s, étudiant.e.s et praticiens de terrain, issu.e.s des pays partenaires au projet Erasmus+ et qui interviennent dans des contextes différents.

La troisième communication, intitulée "Des Kamishibaïs plurilingues à la recherche et la diffusion des savoirs" (AXE 4), discute la transformation des savoirs par la mise en œuvre d'une formation collaborative au plurilinguisme, qui a mis en lumière les divergences et les convergences de différentes cultures, pratiques pédagogiques et approches conceptuelles.

**Mots-clés :** Kamishibaï plurilingue; politiques linguistiques éducatives; formation au plurilinguisme; recherche; dissémination.

## **Communication 1. Des Kamishibaïs plurilingues aux politiques linguistiques éducatives**

Anna STEVANATO

Association Dulala

anna@dulala.fr

Gabriella VERNETTO

Région Autonome Vallée d'Aoste

g.vernetto@univda.it

Joyce PEEL

Association Dulala

joyce@dudala.fr

Cette communication entend analyser les liens entre les orientations européennes (Conseil de l'Europe, Union européenne) en matière de politiques linguistiques éducatives et l'utilisation, dans des contextes éducatifs différents, des Kamishibaïs plurilingues comme moteur d'inclusion et promoteur de la diversité linguistique et culturelle.

Nous partons du principe que la diversité linguistique et culturelle est, d'un côté, un atout et une richesse et, de l'autre, un défi pour nos systèmes éducatifs qui peut s'avérer « salubre » pour tous (Commission européenne, 2008, p. 3).

Les orientations des instances européennes prônent une éducation plurilingue et interculturelle se basant sur une approche holistique (Union européenne, 2019; Conseil de l'Europe, 2022) en visant la prise en compte et la valorisation des langues familiales des enfants et des jeunes. On constate, toutefois, que les curricula des différents pays membres de l'Union européenne ont parfois des difficultés à implémenter des pratiques, stratégies et outils de mise en œuvre de ces orientations qui permettraient de faire face à ce défi et d'en tirer profit. Force est de constater que les langues et cultures des minorités et des migrant.e.s ne sont pas présentes à l'école ou prises en compte dans le curriculum officiel.

L'utilisation des KP, expérimentée dans le cadre du projet Erasmus+ Kamilala dans des contextes divers et avec des publics diversifiés, a permis de mettre en évidence les apports de cet outil à la valorisation des langues familiales des enfants dans une perspective inclusive. Par ailleurs, elle a permis de montrer comment cet outil s'avère

bénéfique pour toute la communauté scolaire qui s'ouvre à la diversité des langues et des cultures dans leur contexte proche et éloigné. Il s'agit d'une démarche de mise en œuvre par l'activité de terrain de principes théoriques que les curricula ne prennent pas toujours en compte.

**Mots-clés** : Curriculum multilingue; politiques linguistiques éducatives; Langues minoritaires; Langues des migrant.e.s.

### **Références de la communication 1**

Conseil de l'Europe. (2022). *Recommandation CM/Rec(2022)1 sur l'importance de l'éducation plurilingue et interculturelle pour une culture de la démocratie*. [https://search.coe.int/cm/Pages/result\\_details.aspx?ObjectId=0900001680a563c9](https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectId=0900001680a563c9)

Conseil de l'Union européenne. (2019). *Recommandation du Conseil du 22 mai 2019 relative à une approche globale de l'enseignement et de l'apprentissage des langues*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/?uri=CELEX:32019H0605\(02\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/?uri=CELEX:32019H0605(02))

Commission européenne, Direction générale de l'éducation, de la jeunesse, du sport et de la culture. (2008). *Un défi salutaire. Comment la multiplicité des langues pourrait consolider l'Europe*. Publications Office. [https://www.observatoireplurilinguisme.eu/images/Education/Politiques\\_europeennes/NC3008147FRC\\_002.pdf](https://www.observatoireplurilinguisme.eu/images/Education/Politiques_europeennes/NC3008147FRC_002.pdf)

## **Communication 2. Des Kamishibais plurilingues comme vecteurs de formation internationale au plurilinguisme des acteurs et actrices de l'éducation**

Filomena MARTINS  
Université d'Aveiro  
fmartins@ua.pt

Rosa Maria FANCA  
Université d'Aveiro  
rfanca@ua.pt

Evangelia MOUSSOURI  
Université Aristote de Thessalonique  
mousouri@frel.auth.gr

Cette deuxième communication portera sur les effets d'une formation internationale d'acteurs et d'actrices d'éducation issu.e.s des pays partenaires du projet Erasmus+ et qui ont des contextes professionnels différents.

Il est en effet essentiel d'accompagner les acteurs et actrices d'éducation dans la construction de pratiques plus adaptées aux défis des sociétés actuelles (Hélot, 2012). Dans ce contexte, à l'échelle internationale, une formation basée sur les approches plurielles des langues et des cultures (Candelier et al., 2007) a été conçue et mise en œuvre. L'objectif est de permettre à ces acteurs et actrices de construire des connaissances professionnelles qui leur permettront de concevoir une intervention pédagogique ciblant une plus grande équité linguistique (Hélot & Stevanato, 2020). C'est pourquoi nous chercherons ici à voir en quoi une formation axée sur le Kamishibai plurilingue rend les acteurs et actrices d'éducation capables non seulement de valoriser la diversité linguistique et culturelle à partir de contextes d'action internationaux mais aussi de la considérer comme un atout.

A cette fin, nous présenterons les résultats de cette formation réalisée dans un contexte international et évoquerons plus particulièrement les implications et les suggestions proposées par les participant.e.s. Nous verrons ainsi que ce type de formation, dans la perspective des acteurs et actrices d'éducation, permet la (re)construction de connaissances dans différentes dimensions afin de développer une posture plus ouverte à la pluralité et engagée dans la conception et la mise en œuvre de pratiques éducatives plurilingues contextualisées. La réflexion sur ces résultats nous permettra de proposer des principes et des pratiques que la formation a mis au jour en vue d'en envisager les conditions de transférabilité aux contextes initiaux pour vivre et travailler dans un monde pluriel.

Il s'agira ainsi de faire connaître : i) les atouts et les limites d'une formation basée sur le Kamishibai plurilingue à une formation aux approches plurielles, vers le développement de compétences stratégiques favorisant la compréhension mutuelle en contexte de mixités multiples (langagier, linguistique, professionnel, etc.) ; les atouts et les limites d'une formation basée sur les approches plurielles à la formation globale des enseignant.e.s.

**Mots-clés :** formation internationale ; acteurs et actrices d'éducation ; pluralités des acteurs et actrices.

## Références de la communication 2

Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., De Pietro, J.-F., Lörinicz, I., Meissner, F.-J., & Molinié, M. (2007). *Framework of References for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures*. European Center for Modern Languages, Council of Europe.

Hélot, C. (2012). Linguistic diversity and education. In M. Martin-Jones, A. Blackledge & A. Creese (Eds.), *The Routledge Handbook of Multilingualism* (pp. 214-231). Routledge.

Hélot, C., & Stevanato, A. (2020). Dulala: une association engagée pour une école multilingue. *Enfances & Psy*, 86, 63-74. <https://doi.org/10.3917/ep.086.0063>

### **Communication 3. Des Kamishibaïs plurilingues à la recherche et diffusion des savoirs**

Delphine LEROY

Université Paris 8

Delphine.leroy05@univ-paris8.fr

Pascale PRAX-DUBOIS

Université Paris 8

Pascale.prax-dubois@univ-paris8.fr

Cette communication vise à relater les effets d'une expérience de formation en mobilité sur les savoirs et pratiques du Kamishibaï plurilingue. En effet, la mobilité ne se réduit pas à un simple déplacement géographique (Auger, 2009) : elle est aussi celle des représentations, usages et savoirs situés par l'effet de contraste à l'habituel, au familier, à l'évidence. Les personnes et leurs savoirs se croisent, se rencontrent et se confrontent lorsqu'elles ont un projet commun. Tant pour les conceptrices de la formation, que pour les participant.e.s, les échanges autour de pratiques pédagogiques révèlent des conceptions variées et de rapports au monde parfois divergents, qui ne se limitent pas à une prétendue territorialité culturelle (Jullien, 2016). Se mobiliser pour construire en commun un projet de formation au plurilinguisme ou coopérer dans un lieu inhabituel sur une action précise (comme la réalisation d'un Kamishibaï plurilingue) avec des personnes issues d'horizons divers, nécessite l'adoption d'une posture compréhensive afin de saisir celle des autres ainsi que leurs conceptions.

Cette épreuve de l'altérité laisse rarement indifférent.e et reconfigure chaque pré-supposé qu'il soit disciplinaire, épistémologique ou pédagogique. Interagir avec des répertoires langagiers variés, être amené.e à pouvoir jouer entre eux, permet d'expérimenter en actes la notion d'approches plurielles et de se former tout au long de la vie (que l'on soit étudiant.e, enseignant.e, chercheur.se, formateur.trice) à une forme d'éducation transculturelle, dont les langues sont parties prenantes. D'horizons disciplinaires variés (didactique, sciences de l'éducation, anthropologie), d'institutions différentes (universités, associations...) les savoirs mobilisés pour concevoir une formation commune destinée à différent.e.s acteurs et actrices (enseignant.e.s en poste, futur.e.s enseignant.e.s, formateurs/formatrices, étudiant.e.s en sciences de l'éducation, sciences du langage) sont variés et parfois contradictoires. Nous montrerons ainsi comment la

recherche et le partage de savoirs peuvent être favorisés par cette hétérogénéité de profils et de cheminements.

**Mots-clés** : approches plurielles; mobilités ; savoirs situés ; altérité; éducation transculturelle.

### **Références de la communication 3**

Auger, M. (2009). *Pour une anthropologie de la mobilité*. Payot

Jullien, F. (2016). *Il n'y a pas d'identité culturelle*. L'herme.

Moro, M. R. (2010). *Grandir en situation transculturelle*. Ministère de la communauté française, Yapakabe.

Ortiz, F. (2002). *Contrapunteo cubano del tabaco y del azúcar*. Cátedra. (Original work published 1940)

## **L'intercompréhension comme moyen de communication au sein d'UNITA : scénarios et ressources didactiques**

Sandra GARBARINO

Università degli studi di Torino/Université Lumière Lyon 2

sandra.garbarino@unito.it

Elisa CORINO

Università degli Studi di Torino

elisa.corino@unito.it

### **Résumé du symposium**

Si en trente ans l'intercompréhension (IC) s'est affirmée dans le domaine de la didactique des langues, elle commence aujourd'hui à s'installer dans le curricula en donnant lieu à des cas d'insertion curriculaire plutôt stables, en Europe et en Amérique latine (Araújo e Sá & Calvo del Olmo, 2021). A ce titre l'expérience de l'Université européenne UNITA est plutôt exceptionnelle : ayant inscrit l'IC au sein du projet en tant que moyen de communication entre ses acteurs (enseignants, étudiants et administratifs), elle promeut aujourd'hui l'apprentissage de cette approche en tentant des expériences de formation multiples et inédites dont nous proposerons un bilan dans ce symposium.

En premier lieu nous observerons une expérience de formation à l'IC d'étudiants linguistes et non linguistes par la création de communautés d'apprentissage basées sur la pratique de l'IC. Dans ce cadre, les étudiants, guidés par les enseignants d'IC des différentes universités du partenariat, se retrouvent en ligne et travaillent en groupes multilingues dans le cadre de scénarios COIL (collaborative online international learning) qui combinent à la fois les scénarios « Gala-Miriadi », ceux du projet IOTT et des ateliers de conversation.

Ensuite, nous illustrerons un projet pilote d'un parcours intensif pour la formation à l'IC des étudiants se préparant pour un séjour Erasmus. Basé sur une dynamique de recherche-action, le syllabus a évolué au fil des expérimentations et a été « inversé » lors des dernières sessions. Aujourd'hui il débute par des savoirs disciplinaires, et conduit les apprenants vers des compétences plus générales, ainsi que vers la réflexion méta-linguistique.

Après nous réfléchirons au potentiel d'un scénario d'apprentissage en autonomie totale, élaboré sur la base des TICE et ouvert à toute la communauté universitaire. L'objectif du cours étant la formation à la communication en IC, nous tenterons de voir si cette expérience 'autonome' et sans interaction (ni avec des collègues, ni avec des tuteurs ou enseignants) permet également d'acquérir les compétences de base en IC.

Et finalement nous ferons un point sur les supports didactiques qui demeurent disponibles (malgré l'évolution des technologies) pour préparer les étudiants à l'IC. Cela nous sera utile pour dresser un bilan de ce qu'il nous faudra développer -ou sauver de l'oubli- pour former correctement nos communautés universitaires à l'IC.

**Mots-clés:** intercompréhension ; UNITA ; Syllabus ; matériel didactique ; Erasmus.

### Références du symposium

Araújo e Sá, M. H., & Calvo del Olmo, F. (2021). Éléments pour le recensement de la curricularisation de l'intercompréhension en langues romanes à partir d'expériences menées par un groupe d'universités européennes et latino-américaines. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 18(2).

Bonvino E., & Garbarino, S. (2022). *Intercomprensione*. Caissa Italia.

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

Garbarino, S., & De Carlo, M. (2021). «Intercomprehension: strengths and opportunities of a pluralistic approach». In E. Piccardo, A. Germain-Rutherford & G. Lawrence (eds.), *The Routledge Handbook of Plurilingual Language Education* (pp. 337-359). Routledge. <https://www.routledge.com>

Garbarino, S., & Leone, P. (2020). Innovation dans un projet de télécollaboration orale en intercompréhension : bilan et perspectives du projet IOTT. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 23(2).

### **Communication 1. IC e comunicazione : un dispositivo di apprendimento autonomo per sviluppare le competenze di base in IC. Strumenti, sillabo e ricadute**

Elisa CORINO

Università degli Studi di Torino

[elisa.corino@unito.it](mailto:elisa.corino@unito.it)

Sandra GARBARINO

Università degli Studi di Torino

[sandra.garbarino@unito.it](mailto:sandra.garbarino@unito.it)

La comunicazione in intercomprensione (IC) tra i diversi attori di UNITA si situa al cuore del progetto stesso. Per questo motivo sono stati implementati numerosi sillabi per la formazione all'IC di docenti e studenti, linguisti e non, in presenza e online (Corino, Fiorenza & Mantegna in stampa; Cortés Velasquez & Garbarino in stampa). Malgrado la profusione di formazioni organizzate dalle diverse Università partner, l'offerta formativa all'IC non era sufficiente a coprire tutte le necessità.

Per questo motivo è stato implementato un corso online da 3 crediti proposto alla comunità universitaria internazionale per l'apprendimento in autonomia. Fino ad oggi le tecnologie erano state utilizzate per:

i) mettere in collegamento studenti e docenti situati in diverse parti del mondo (Galanet, Galapro, MIRIADI); ii) rendere accessibili manuali online (Eurom 5); iii) fornire unità didattiche per i docenti (MIRIADI), iv) proporre risorse e materiali per l'auto-apprendimento (Galanet, Galapro, EuroComRom/Germ/Slav, Itinéraires Romans), o ancora v) permettere di sensibilizzare all'IC attraverso i "serious games" (Limbo, Romanica). Questa è la prima formazione all'IC ad essere proposta senza la presenza di un mediatore.

Concepita sulla base di un percorso progressivo che parte dall'insegnamento delle principali strategie di IC per arrivare allo sviluppo di abilità di base in intercomprensione scritta e orale, ricettiva e interattiva, la formazione si prefigge: di formare in maniera ludica, guidando gli studenti nei percorsi di decodifica dei testi scritti e simulando contesti di interazione che permettano lo sviluppo di strategie e la riflessione su di esse, e di stimolare i saper essere di tipo socio-affettivo necessari per la comunicazione plurilingue in un contesto internazionale e interculturale.

In questo contributo verranno presi in esame i primi risultati del corso "Elementi di Intercomprensione" con l'obiettivo di verificare: i) se questa modalità di insegnamento (e autoapprendimento) raggiunga gli obiettivi prefissati e ii) se ci sia, e in quale misura, un'evoluzione degli apprendenti tra l'inizio e la fine della formazione. Ci interrogheremo inoltre su iii) quali attività risultino essere più importanti ai fini della formazione e infine iv) se si possano sviluppare competenze meta in un ambiente di apprendimento virtuale (CALL e IC è possibile?)

**Parole chiave :** intercomprensione; CALL; apprendimento autonomo; competenze di base.

### Références de la communication 1

Corino, F., & Mantegna, S. (sous presse). L'intercomprensione per la classe Erasmus: primi risultati di un progetto dell'università europea UNITA. In E. Bonvino, E. Fiorenza & D. Cortés Velasquez (eds.), *Percorsi e strumenti per un'educazione plurilingue*.

Velasquez, C., & Garbarino, S. (sous presse). La formazione dei formatori: il decalogo del docente di intercomprensione In E. Bonvino, E. Fiorenza, & D. Cortés Velasquez (eds.), *Percorsi e strumenti per un'educazione plurilingue*.

Degache, C. (2004). "Interactions asynchrones et appropriation dans un environnement d'apprentissage collaboratif des langues (Galanet)". In L. Baqué & M. Tost (Eds.), *Diversité et spécialités dans l'enseignement des langues, Repères et applications (IV)* (pp. 33-48). Institut de Ciències de l'Educació, Universitat Autònoma de Barcelona.

Garbarino, S., & De Carlo, M. (2021). «Intercomprehension: strengths and opportunities of a pluralistic approach», in E. Piccardo, A. Germain-Rutherford & G. Lawrence (eds.), *The Routledge Handbook of Plurilingual Language Education* (pp.337-359). Routledge.

## **Communication 2. Comment "former" une communauté d'apprentissage à, par et pour la communication multilingue. Analyse SWOT du dispositif COIL "Atelier UNITA"**

Sandra GARBARINO

Università degli studi di Torino/Université Lumière Lyon 2

sandra.garbarino@unito.it

Géraldine LEPARRE

Université de Pau et des Pays de l'Adour

lesparre.g@univ-pau.fr

Ana-Maria Radu POP

Universitatea de Vest din Timișoara

ana.pop@e-uvt.ro

Dans le cadre d'UNITA les différentes universités partenaires ont commencé à la rentrée 2021 à organiser localement des formations à l'intercompréhension ouvertes à une grande majorité d'étudiants natifs du pays et par conséquent de langue maternelle identique. De ce fait, les cours "locaux", institutionnels, prévoient peu de "variété" linguistique et culturelle (si on exclut les langues régionales et les étudiants en mobilité). Pour recréer une situation de communication plurilingue authentique, des ateliers ont été organisés afin de réunir tous les étudiants dans une communauté d'apprentissage internationale virtuelle, et de leur faire expérimenter la pratique de l'intercompréhension via la télécollaboration et le travail collaboratif en équipes multilingues.

Organisés en collaboration par les enseignants référents des cours "locaux" à Chambéry, Pau, Timisoara et Turin, ces ateliers, conduits dans une dynamique de recherche-action, ont permis d'expérimenter la pratique du COIL (Collaborative online international learning) et de le proposer en intercompréhension. Les enseignants de langues

maternelles romanes différentes se sont alternés dans l’animation d’ateliers en ligne et la gestion d’un forum sur Moodle de sorte que les étudiants ont pu mettre en pratique les stratégies de communication écrite et orale apprises lors du cours institutionnel.

Une fois cette expérience terminée, nous pouvons dresser un bilan de la formation en observant de près ses forces, à savoir les bénéfices apportés en termes de développement de la compétence de communication plurilingue, de sensibilisation à la diversité culturelle et au travail en équipes multidisciplinaires et multilingues; ses faiblesses, en termes de synchronisation des calendriers et des emplois du temps des étudiants (entre autres); ses opportunités pour le projet UNITA, pour la croissance professionnelle des enseignants et pour l’application des politiques linguistiques de l’UE de manière pratique; les menaces éventuelles en cas de changement des interlocuteurs, des politiques universitaires locales, etc.

Le corpus à la base de cette recherche sera constitué par: les enregistrements vidéos des ateliers, les journaux de bord des apprenants, les questionnaires administrés aux étudiants à la fin de la formation, les entretiens entre les enseignants et avec les étudiants et les contenus du forum ouvert sur la plateforme Moodle d’UNITA.

Les questions que nous nous poserons seront finalisées pour comprendre ce qu’il nous faudra garder à l’avenir ou changer pour assurer la réussite de ces ateliers en particulier et des formations COIL plus en général.

**Parole chiave :** intercompréhension ; communication plurilingue authentique ; communauté d’apprentissage internationale ; COIL ; analyse SWOT.

## Références de la communication 2

Bonvino, E., & Garbarino, S. (2022). *Intercomprensione*. Caissa Italia.

Degache, C. (2004). "Interactions asynchrones et appropriation dans un environnement d’apprentissage collaboratif des langues (Galanet)". In L. Baqué & M. Tost (Ed.), *Diversité et spécialités dans l’enseignement des langues, Repères et applications (IV)* (pp. 33-48). Institut de Ciències de l’Educació, Universitat Autònoma de Barcelona.

Frontini, M., & Garbarino, S. (2017). Chapitre 9. Typologie des modalités d’intégration de l’interaction plurilingue en réseau de groupes. In C. Degache & S. Garbarino (eds.), *Itinéraires pédagogiques de l’alternance des langues : L’intercompréhension* (pp. 171–198). UGA Éditions.

Garbarino, S., & Leone, P. (2020). Innovation dans un projet de télécollaboration orale en intercompréhension : bilan et perspectives du projet IOTT. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d’Information et de Communication*, 23(2).

### **Communication 3. Come migliorare lo sviluppo di competenze in IC per studenti non linguisti: studio sul corso ERASMUS per gli studenti di Unita**

Sarah MANTEGNA

Università degli studi di Torino

sarah.mantegna@unito.it

Nei corsi per gli studenti in mobilità, in cui gli apprendenti vengono da percorsi accademici differenti e hanno competenze diverse, l'approccio utilizzato si discosta leggermente dall'approccio dei tipici corsi di intercomprensione. Se per i corsi presenti nell'offerta formativa curricolare possiamo fare leva principalmente sulle competenze metalinguistiche che gli studenti hanno sviluppato durante la carriera universitaria, nei corsi Erasmus rivolti ai non linguisti dobbiamo affidarci ad altri approcci per favorire l'acquisizione dei contenuti e delle strategie di IC. In questi corsi l'acquisizione è infatti veicolata dalle loro conoscenze enciclopediche, dalle loro esperienze e si appoggia solo in parte alla carriera universitaria degli studenti in questione. Proprio per questo motivo diventa necessario, se non imprescindibile, conoscere le caratteristiche degli apprendenti attraverso la ricostruzione della loro biografia linguistica in modo tale da poter adattare i materiali alle loro necessità. I materiali appositamente creati per tali corsi sono vari e cercano di rispettare i multiformi bisogni degli studenti che per la prima volta si avvicinano a contesti fortemente multilingui. In questo contributo si illustrerà il syllabo creato per i corsi di IC per la mobilità in UNITA; ne si discuterà la genesi e le modifiche apportate nel corso delle sperimentazioni pilota e delle prime esperienze con le classi plurilingui.

I risultati del corso pilota svolto nell'estate dell'aa 20-21 e dei corsi attivati nel semestre successivo hanno dimostrato, infatti, l'esigenza di differenziare le modalità di insegnamento per studenti linguisti e non e, molto spesso, gli studenti con un curriculum linguistico che hanno preso parte a questi corsi hanno fatto da tramite per favorire la riflessione sulle competenze linguistiche sviluppate dagli altri studenti. La velocità nello sviluppo delle competenze e delle strategie, la forma dei materiali, l'ordine dei materiali stessi, sono elementi da prendere in considerazione nell'analisi dei punti di forze e soprattutto di quelli di debolezza del corso, poiché sono punti chiave che determinano non solo il successo del corso, ma anche la motivazione e il coinvolgimento positivo degli studenti. A partire da queste osservazioni, nella seconda tornata di corsi, il syllabo è stato rivisto e ampliato con nuove attività che hanno permesso di migliorare il corso e hanno avuto risultati molto positivi in termini di partecipazione e acquisizione di capacità di interagire in IC. Dal momento che uno degli obiettivi principali di questo corso è la promozione dei linguaggi disciplinari della rete UNITA, una delle modifiche più significative che è stata apportata al corso è stata l'inversione del syllabo. Utilizzando il modulo legato a questi linguaggi come punto di partenza e non come punto di arrivo del corso si è preferito l'uso di un metodo induttivo per permettere agli studenti una familiarizzazione graduale con l'intercomprensione, cominciando a scoprire la disciplina

con il confronto con un testo conosciuto nelle lingue disciplinari e successivo focus on form.

**Parole chiave:** intercomprensione; mobilità; plurilinguismo; approccio didattico; linguaggi disciplinari.

### **Références de la communication 3**

- Capucho, F. (2016). L'intercompréhension. D'une approche multilingue à une approche plurilingue. In E. Bonvino & M.C. Jamet (eds.), *Intercomprensione: lingue, processi e percorsi* (pp. 43-56). Edizioni Ca' Foscari. <https://doi.org/10.14277/6969-134-8/SAIL-9-2>
- Carrasco Perea, E., Degache, C., & Pishva, Y. (2008). Intégrer l'intercompréhension à l'université. *Les langues modernes*, 1.
- Gualdo, R., & Telve, S. (2012). *Linguaggi specialistici dell'italiano*. Carocci Editore.
- Matesanz del Barrio, M. (ed.). (2015). *La enseñanza de la intercomprensión a distancia*. Universidad Complutense.

### **Communication 4. Creazione ed elaborazione di materiali didattici per l'intercomprensione: confronto tra tre differenti corsi UNITA**

Daniela ZINI  
Università Roma 3  
daniela.zini94@gmail.com

Un processo fondamentale in una didattica plurilingue basata sull'intercomprensione (IC) è quello della scelta e della produzione dei materiali didattici che si proporranno agli apprendenti in tutte le fasi del corso. La creazione del sillabo richiede una particolare cura poiché esso deve essere adattato al pubblico specifico al quale ci si rivolge. L'attenzione deve essere posta non solo sugli obiettivi del corso, cioè sulle strategie e sulle competenze che si vogliono creare, ma anche sugli altri bisogni degli apprendenti e sulla loro biografia linguistica, elemento essenziale per un corso che faccia del plurilinguismo e dell'IC il suo punto focale. Gli elementi che emergono da questa analisi iniziale sono essenziali per lo sviluppo di materiali e attività relativi alle tre fasi che compongono un'unità didattica: la fase di introduzione che include l'attivazione delle conoscenze e la presentazione dell'argomento, la fase di svolgimento e la fase conclusiva di valutazione e autovalutazione e di riutilizzo extra-aula o offline. Il Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue (QCER), già nella sua prima versione, sottolineava

l'importanza del processo di elaborazione dei sillabi e dei materiali didattici. Il CARAP, il documento del Consiglio d'Europa che ha introdotto gli approcci plurali (tra i quali l'IC), rimanda al QCER per le linee guida sui materiali e le attività didattiche e offre sul suo sito un database di materiali già sperimentati in classe (CARAP-Matériaux didactiques en ligne): questi materiali possono essere una base utile per la creazione del sillabo specifico per il nostro corso e il nostro pubblico. Oltre ai materiali condivisi dal CARAP, molti sono i sillabi o gli esempi di attività messi a disposizione su piattaforme di IC, ricordiamo in particolare Miriadi, EUROM5, UNITA. Gli elementi in comune di ogni materiale basato sull'IC sono il plurilinguismo e la multimedialità, ma le possibilità di resa sono molteplici, se non infinite.

In questo contributo si illustreranno i materiali già esistenti e i criteri da seguire per la creazione di materiali nuovi per la didattica dell'IC o tramite essa e si mostreranno degli esempi di attività create per alcuni corsi di IC. Gli esempi di attività didattiche basate sull'IC sono tratti da tre corsi online svolti all'interno del progetto UNITA: un laboratorio di intercomprensione per studenti universitari, un corso per formatori rivolto a esperti di glottodidattica e/o di IC e un corso per docenti universitari non esperti di IC. Come si può notare, i tipi di apprendenti ai quali ci si fa riferimento sono molto diversi gli uni dagli altri; essi richiedono strategie didattiche differenti poiché gli scopi del corso e le conoscenze di base di ciascun pubblico sono molto diverse. L'analisi di queste attività mostrerà, a livello pratico, quali sono gli elementi comuni a ogni attività di IC e quali invece sono definiti dal tipo di pubblico e dagli obiettivi del corso.

**Parole Chiave :** intercomprensione (IC); materiali didattici; plurilinguismo; attenzione agli apprendenti; multimedialità.

#### Références de la communication 4

- Bonvino, E., Fiorenza, E., & Pippa, S. (2011). EuRom5, una metodologia per l'intercomprensione. strategie, aspetti linguistici e applicazioni pratiche. In M. De Carlo (ed.), *Intercomprensione e educazione al plurilinguismo* (pp. 162-82). Wizarts Editore.
- Bonvino, E., Jamet, M.-C. (ed.). (2016). *Intercomprensione: lingue, processi e percorsi*. Edizioni Ca' Foscari.
- Conseil D'Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching and Assessment*. Language Policy Unit.
- Garbarino, S. (2015). Le projet Miriadi, un renouvellement de l'enseignement de l'Intercompréhension plurilingue en ligne: un réseau, un espace de travail, une association.... In M. Matesanz del Barrio (ed.), *La enseñanza de la intercomprensión a distancia* (pp. 221-41). Universidad Complutense
- Meissner, F.-J., Klein, H. G., & Stegmann, T. D. (éds.). (2004). *EuroComRom – Les sept tamis: lire les langues romanes dès le départ*. Shaker.

## **4. ateliers | workshops**

## **Les mots ne sont jamais neutres : de l'usage réflexif des concepts en Didactique/didactologie des langues-cultures**

Amélie LECONTE

Aix-Marseille Université

amelie.leconte@univ-amu.fr

### **Résumé**

Dans un article portant sur le traitement de la notion de « contextualisation » en didactique/didactologie des langues-cultures (DDL), Véronique Castellotti invitait le chercheur à s'inclure lui-même dans une démarche réflexive de « contextualisation et d'historicisation pour pouvoir situer ses choix et interprétations » afin d'« assumer la part prise par son expérience [...] dans [ses] interprétation[s] » (Castellotti, 2014, p. 117). Cette invitation nous mène à plusieurs questionnements : quel rôle jouent les interprétations, les représentations, les croyances, les convictions dans la construction des discours scientifiques ? Dans quelle mesure ces discours interrogent le rapport identitaire et culturel que les chercheurs entretiennent avec les concepts auxquels ils recourent ? Qu'en est-il des concepts dominants la DDL européenne largement diffusés par le Cadre européen commun de référence pour les langues ?

Il s'agira, à travers cet atelier expérimental de réflexivité collective, de penser les implications à la fois épistémologiques, pragmatiques et éthiques de l'usage personnel et situé de certains concepts relevant de ce que l'on peut nommer un sociolecte scientifique en DDL soit des concepts appartenant « à la structure du « champ » » et « à l'expérience de la communauté [scientifique] concernée » (Blanckaert, 2006). Dans le cadre de ce « travail épistémique » (Martinet, 2007), et dans les limites imposées par le temps, nous tenterons en effet de créer les conditions d'une expérience de distanciation réflexive sur l'utilisation de certains concepts dans nos pratiques de recherche afin de mettre en lumière d'une part la diversité des conceptions et des usages qui en sont faits et d'autre part les présuppositions implicites ou les fausses évidences qui y sont liées. Les concepts en question, en lien avec la thématique du colloque, ne seront dévoilés que le jour J afin de ne rien enlever à la spontanéité des échanges lors de l'atelier.

Cet atelier de type exploratoire requiert la participation active des participants. Il se déroulera en trois temps. Le premier consistera en une présentation succincte de la démarche, des objectifs de l'atelier et du type de réflexivité expérimentée. S'en suivra une exploration de concepts donnés à partir de ce qu'ils mobilisent en termes d'épistémè, de pratiques, d'éthique (bref exercice d'introspection puis exploration des positions variées travaillées en petits groupes). Il s'agira alors de réfléchir ensemble à nos propres « représentations épistémiques » (Hamou, 2014) en questionnant notre rapport aux éléments d'une certaine doxa dont nous pouvons tous être porteurs à notre corps défendant. L'atelier se terminera par une discussion collective à partir des notions d'« agentivité épistémique » et de « résilience épistémique » afin de questionner nos

postures, nos pratiques et discours de chercheurs et, peut-être, provoquer, le cas échéant, le désir de réflexivité avec, en toile de fond, l'épineuse question de Prieto : « Quelle est la différence entre une connaissance idéologique, et une connaissance scientifique ? » (Prieto, 1975).

**Mots-clés :** réflexivité ; pratiques de recherche ; travail épistémique ; didactique et didactologie des langues-cultures.

## Références

- Blanckaert, C. (2006). La discipline en perspective. Le système des sciences à l'heure du spécialisme (XIXe-XXe siècle). In J. Boutier, J. Passeron & J. Revel (éds.), *Qu'est-ce qu'une discipline ?* (pp. 117-148). Éditions EHESS.
- Castellotti, V. (2014). Contexte, contextualisation, cultures éducatives. Quels usages ? Pour quelles orientations de la recherche en DDL ? In S. Babault, M. Bento, L. Le Ferrec & V. Spaeth (coord.), *Actes du colloque international : Contexte global et contextes locaux. Tensions, convergences et enjeux en didactique des langues* (pp. 111-124). FIPF.
- Hamou, P. (2014). Représentations épistémiques et histoire des sciences. In *Méthode et Histoire, Quelle histoire font les historiens des sciences et des techniques ?* (pp. 123-141). Classiques Garnier.
- Martinet, A. C. (2007). Savoir(s), connaître, agir en organisation : attracteurs épistémiques. In M.-J. Avenier & C. Schmitt (éds.), *La construction de savoirs pour l'action* (pp. 29-48). L'Harmattan.
- Prieto, L. (1975). *Pertinence et pratique*. Éditions de Minuit.

## **Développer les compétences enseignantes pour les approches plurielles : séquences et matériaux pour des parcours de formation professionnelle**

Ana Isabel ANDRADE  
Universidade de Aveiro  
aiandrade@ua.pt

Maddalena De CARLO  
Università degli studi di Cassino e del Lazio Meridionale et APICAD  
madecarlo@libero.it

Monica VLAD  
Universitatea Ovidius din Constanța  
monicavlad@yahoo.fr

Brigitte GERBER  
Université de Genève  
brigitte.gerber@unige.ch

### **Résumé**

Cet atelier présente quelques possibilités d'intégrer les approches plurielles (AP) dans des contextes de formation d'enseignant.e.s. Cette problématique rentre dans l'un des deux volets d'un projet du Centre européen pour les langues vivantes (CELV) de Graz, Conseil de l'Europe, intitulé *Développer des compétences enseignantes pour les approches plurielles - Outils de formation pour enseignants et formateurs d'enseignants (2020-2023)*. Le projet vise à produire, en les articulant, un référentiel des compétences enseignantes facilitant la mise en œuvre des AP et une collection de séquences de formation. L'atelier se focalise sur quelques exemples de ces matériaux de formation. Le but est de réfléchir sur leur adaptabilité à différents contextes d'intervention et sur leur pertinence par rapport aux compétences auxquelles le référentiel invite à (se) former.

Les matériaux de formation des enseignant.e.s proposés dans le projet prennent la forme de séquences de tâches organisées autour du développement d'une ou de plusieurs compétences (et savoir-être) du référentiel de compétences enseignantes pour les AP. Elles sont de longueurs variables et s'adressent à des publics d'enseignant.e.s en formation initiale ou continue, familiers avec les AP ou pas, à l'intérieur d'un cursus spécifique pour les AP ou plus généraliste, travaillant ou se préparant à travailler avec des apprenant.e.s d'âges divers.

Les séquences sont accompagnées de documents pour les formatrices et formateurs qui facilitent l'adaptation aux contextes : ils proposent une vue d'ensemble de la séquence (intentions pédagogiques et tâches) ainsi que des alternatives possibles pour certaines parties. Ces documents pour les formateurs et formatrices fournissent également des indications telles que des (rappels d') éléments théoriques, conseils d'utilisation, supports, etc.

Après la présentation de quelques séquences, les participants seront invités à se répartir en groupes afin d'analyser de façon critique les matériaux proposés en fonction de leurs propres besoins et contextes ainsi que par rapport aux compétences présentées dans le référentiel. Leurs commentaires seront ensuite discutés, dans le but de favoriser une réflexion collective sur l'articulation des tâches et des compétences à l'intérieur des séquences et le lien avec les contextes de formation.

**Mots-clés :** approches plurielles ; référentiels de compétences ; formation des enseignant.e.s ; matériaux/séquences de formation ; développement professionnel.

## Références

- Andrade, A. I., Candelier, M., & De Carlo, M. (2020). Le rôle des référentiels dans une approche réflexive de formation des enseignants de langues: instruments d'uniformisation ou ressources pour le développement professionnel? *Italiano LinguaDue*, 12(2), 352-363.
- Andrade, A. I., Martins, F., & Pinho, A. S. (2019). Un Référentiel de compétences en didactique de l'intercompréhension. *REFDIC. EL. LE*, 8(1), 253-264.
- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lörinicz, I., Meißner, F.-J., Schröder-Sura, A., Noguerol, A., & Molinié, M. (2012). *Le CARAP - Un Cadre de Référence pour les Approches plurielles des langues et des cultures – Compétences et ressources*. Conseil de l'Europe. <http://carap.ecml.at/>.
- Galligani, S., & Vlad, M. (dir.). (2020). Didactique du plurilinguisme et formation des enseignants : contextes, dispositifs et perspectives. *Le français dans le monde, Recherches et applications*, 67).
- Lefevre, G., Garcia, A., & Namolovan, L. (2009). Les indicateurs de développement professionnel. *Questions vives. Recherches en éducation*, 5(11), 277-314.

## Des échanges interculturels en atelier à travers les palimpsestes verbo-culturels

Angela GARZON GONZALEZ

Université Lumière Lyon 2

a.garzon-gonzalez@univ-lyon2.fr

### Résumé

Aujourd'hui, la mondialisation a ouvert les yeux des apprenants de langues et leur a permis d'aller à la rencontre de l'Autre. Cependant, l'obstacle majeur à une authentique appropriation culturelle est la méconnaissance de la charge culturelle partagée (culture courante) ou le manque de connaissances dans le domaine de la culture savante qui rend la tâche difficile pour ces étudiants étrangers. Un travail autour de la lexiculture (la culture dans et par les mots) s'avère complexe, en raison du poids connotatif de certains mots qui échappe souvent aux apprenants allophones. C'est pourquoi les enseignants de langue doivent être en mesure d'adapter leur méthodologie et leurs ressources afin de réduire au maximum l'écart créé par le manque que les apprenants peuvent ressentir à leur arrivée dans un pays francophone, compte tenu de leur apprentissage dans un milieu hétéroglotte. L'enjeu est de penser l'apprenant comme engagé dans une nouvelle façon de se représenter le monde (Coste, 2009 : 169)

En continuité avec le symposium proposé *Mondialisation, mobilité et complexité langagière et culturelle. Quelles stratégies pédagogiques pour y faire face ? De l'enfance à l'âge adulte : trois études de cas*, cet atelier cherche à établir un échange interculturel avec les participants à l'aide d'un travail portant sur les jeux de mots et les palimpsestes verbo-culturels tels que caractérisés par Galisson (1993) mais avec un corpus contemporain recueilli par nos soins. Il s'agit de jeux langagiers qui créent un énoncé nouveau sur la base d'un énoncé qui laisse transparaitre le texte effacé auquel il se superpose. Le but de ce travail est de procurer des outils que les enseignants pourront utiliser dans leurs cours afin d'aider efficacement les apprenants à combler leurs lacunes en matière culturelle, et à mieux s'adapter à la subtilité du contexte d'un pays francophone. Les palimpsestes verbo-culturels, bien que peu explorés, peuvent se révéler des constructions idéales pour sensibiliser les apprenants à la culture, en raison de leur présence dans le discours quotidien du français et dans les médias contemporains. Lors de cet atelier de 90 minutes, les participants, en petits groupes, essayeront de découvrir et analyser des palimpsestes de complexité différente tels que « *Uberdanslesépinards* », issu d'une publicité d'une entreprise de services de transport, construit sur la base de la locution « *Mettre du beurre dans les épinards* » ; « *Stromais en conserve, outé, patate, outé* », la légende d'un t-shirt faisant allusion au célèbre chanteur belge Stromae et sa chanson *Papaoutai* ; ou une caricature qui détourne l'œuvre de Delacroix *La liberté guidant le peuple*, dans laquelle les personnages et le contexte renvoient à la manifestation des gilets jaunes en France. Enfin, les participants évoqueront les stratégies qu'ils ont mises

en place pour le décodage de ces jeux de langage culturels, ils échangeront autour de cette culture sous-jacente et partiront avec des outils qui pourront être appliqués dans leurs cours de langue.

**Mots-clés :** palimpsestes verbo-culturels ; mondialisation ; lexiculture ; didactique ; hétéroglotte.

## Références

- Avelino, C. (1998). La culture derrière les mots. In I. Galhano Rodrigues & N. Hurst (Dir.), *5º Encontro Nacional sobre o Ensino das Línguas Vivas no Ensino Superior em Portugal* (pp. 51-62). Universidade do Porto. <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/6260.pdf>
- Cavalla, C., & Legallois, D. (2020). « Caractériser et identifier les unités phraséologiques pour leur enseignement ». *Action Didactique*, 6, 12-30.
- Coste, D. (2009). Postface Médiation et altérité. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, 39, 163-170. <https://doi.org/10.4000/lidil.2752>
- Galissou, R. (1993). Les palimpsestes verbo-culturels : des révélateurs culturels remarquables, mais peu remarquables. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, 8, 41-62.
- Galissou, R. (2006). La pragmatique lexiculturelle pour accéder autrement, à une autre culture, par un autre lexique. *Mélanges Crapel*, 25, 47-73. <https://www.atilf.fr/wp-content/uploads/publications/MelangesCrapel/file-25-6-1.pdf>

## Les mathématiques, un langage “universel” !?

Catherine Mendonça DIAS

Université Sorbonne Nouvelle

catherine.mendonca-dias@sorbonne-nouvelle.fr

Christophe HACHE

Université de Paris Cité

christophe.hache@univ-paris-diderot.fr

Karine MILLON-FAURÉ

Aix Marseille Université

karine.millon-faure@univ-amu.fr

### Présentation de l'atelier

Il est commun d'entendre que les mathématiques, c'est universel et que d'une certaine façon, ce serait un langage et une pratique qui dépasseraient les différentes langues, sorte de vieil esperanto essentialiste de chiffres et de symboles capable de décrire le réel (*mathesis universalis*, dit-on...). Loin s'en faut ! Les mathématiques donnent lieu à des représentations différentes suivant les langues qui les disent et les pensent : les pratiques sont variées, par exemple dans la façon de compter (système décimal ou duodécimal), de mesurer (les Canadiens mesurent en pouces tandis que les Portugais utilisent les centimètres), etc. Au sein d'une même langue, les discours produits correspondent aussi à des pratiques sociolinguistiques qui ne sont pas univoques : il y a plusieurs façons de dire les mathématiques (Hache, 2019).

À l'école, à une époque où apprenants, enseignants, savoirs migrent ou coexistent, il paraît intéressant de tenir compte du plurilinguisme dans l'activité mathématique de sorte à en faire émerger les potentiels atouts et leviers, sur le plan conceptuel, cognitif, social, émotionnel aussi. Cet atelier est l'occasion de présenter des exemples illustrant une posture interculturelle et translinguistique dans l'enseignement et l'apprentissage mathématique scolaire, en contexte multilingue. Il ne s'agit pas d'en constituer une pédagogie prescriptive intégrant le plurilinguisme comme précepte, mais d'amener les enseignants à s'étonner, à se décentrer de leurs habitudes, s'interroger sur leurs représentations pour mieux accompagner les différentes voies de réflexion et de solution de leurs élèves dans les tâches disciplinaires qui leur sont soumises, d'envisager l'interdépendance des langues (Cummins, 1979). Nous proposerons plusieurs phénomènes du plurilinguisme en classe de mathématiques, à partir d'exemples concrets simples, susceptibles d'intéresser le professeur de langues et de mathématiques. Puis, nous partagerons des expériences de pratiques plurilingues en mathématiques, en

coenseignement langues-mathématiques ou non, à discuter suivant les contextes scolaires des participants.

### **Objectifs de l'atelier**

Les participants pourront développer une posture d'ouverture interculturelle à partir de la pratique mathématique dans un usage quotidien (dénombrer, calculer, mesurer...), avec l'éclairage des langues.

Les praticiens pourront s'approprier ou discuter des démarches ou des outils pour travailler les discours scolaires avec des approches plurielles, sur une séquence interdisciplinaire langues-mathématiques.

### **Déroulement de l'atelier**

Pour ce faire, pour le premier volet de décentration, après quelques généralités théoriques sur la recherche portant sur plurilinguisme et mathématiques, nous mettrons les participants collectivement face à des situations quotidiennes de pratiques de mathématiques en leur permettant de faire apparaître d'autres façons de dire, penser ou faire des mathématiques, et en donnant à chaque fois un exemple concret tiré de différentes langues, en contrepoint d'une pratique.

Pour le second volet, nous présenterons différentes expérimentations ou outils pour l'activité linguistique sur un thème mathématique, en contexte multilingue. Il s'agira des vidéos plurilingues (Maugez et al., 2022), la plateforme Binogi (Auger et Le Pichon-Vortsmann, 2021), des pages de manuels plurilingues (Escudé, dir., 2008), des jeux produits par ou pour les élèves. Les participants pourront discuter entre eux des propositions pédagogiques en les mettant en regard avec leur contexte éducatif.

**Mots-clés :** plurilinguisme ; ethnomathématiques ; allophone ; interdisciplinarité ; discours scolaires.

### **Références**

- Auger, N., & Le Pichon-Vortsmann, E. (2021). *Défis et richesses des classes multilingues, Construire des ponts entre les cultures*. ESF Sciences humaines.
- Cummins, J. (1979). Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222-251.
- Escudé, P. (dir.). (2008). *Euro-mania, J'apprends par les langues, 8-11 ans, méthode d'apprentissage disciplinaire en intercompréhension des langues romanes*. EACEA /CNDP /LIDEL/HUMANITAS.
- Hache, C. (2019). *Questions langagières dans l'enseignement et l'apprentissage des mathématiques*. [Habilitation à diriger des recherches, Université de Paris].

Maugez, J., Mendonça Dias, C., & Millon-Fauré, K. (2022). Concevoir des vidéos plurilingues pour les apprentissages des mathématiques. In C. Hache & C. Mendonça Dias (coord.), *Plurilinguisme et enseignement des mathématiques*. Éditions Lambert Lucas.

## **Le Kamishibai plurilingue : de la création à la mise en œuvre**

Delphine LEROY  
Université Paris 8  
Delphine.leroy05@univ-paris8.fr

Rosa Maria FANCA  
Université d'Aveiro  
rfanca@ua.pt

Filomena MARTINS  
Université d'Aveiro  
fmartins@ua.pt

Evangelia MOUSSOURI  
Université Aristote de Thessalonique  
mousouri@frl.auth.gr

Pascale PRAX-DUBOIS  
Université Paris 8  
Pascale.prax-dubois@univ-paris8.fr

Joyce PEEL  
Association Dulala  
joyce@dudala.fr

Anna STEVANATO  
Association Dulala  
anna@dulala.fr

Gabriella VERNETTO  
Région Autonome Vallée d'Aoste  
g.vernetto@univda.it

### **Résumé**

L'atelier se situe dans le cadre théorique des approches plurielles, définies dans le CARAP  
(Cadre de Référence pour les Approches Plurielles)

<https://carap.ecml.at/CARAP/tabid/2332/language/fr-FR/Default.aspx>). Il vise faire découvrir aux participants le rôle du kamishibaï plurilingue (Vernetto, 2018), dans le cadre d'un projet Erasmus+ (" Kamilala un projet de création et d'inclusion sociale par l'ouverture aux langues et aux cultures" <https://kamilala.org/>), dans une éducation à la diversité linguistique, culturelle et sociale (Silva, Martins, & Faneca, 2022) plus inclusive. Nous souhaitons, à travers l'analyse de pratiques, réfléchir aux notions de plurilinguisme et d'approches plurielles.

Les kamishibaïs, qui serviront de support à l'analyse de pratiques, ont été produits lors des concours organisés par les partenaires internationaux (Association Dulala, Université d'Aveiro, Université Paris 8, Université Aristote de Thessalonique, Région de la Vallée d'Aoste) (Pedley & Stevanato, 2018).

En termes de méthodologie de travail, cet atelier privilégiera l'alternance de moments de grand groupe (découverte de l'outil et mise en commun) avec des analyses en plus petits groupes.

Notre atelier se déroulera en trois étapes :

- La découverte de l'outil par une narration plurilingue d'un kamishibaï plurilingue produit par des enfants lors d'un projet transdisciplinaire et pluriculturel (Faneca et al., 2021);
- L'analyse de réalisations par les participant.e.s autour de trois grandes thématiques :
  - a. l'insertion des langues et la narration plurilingue ;
  - b. l'implication du groupe par la créativité, l'auteurisation ;
  - c. la transférabilité de l'outil en contexte;
- La mise en commun et les échanges à partir des différents retours réflexifs.

Nous terminerons par le partage de supports et de matériaux pédagogiques disponibles en ligne sur le site de l'Association Dulala, permettant d'approfondir les notions abordées et d'être en mesure, pour les participant.e.s d'expérimenter cet outil dans leurs contextes.

Dans cet atelier nous souhaitons faire découvrir les atouts d'un outil pédagogique de narration plurilingue, tout en attendant que les participants se sentent motivés à développer cet outil dans leurs contextes d'action éducative, dans le contexte d'une éducation plus inclusive, capable de faire (re) connaître les atouts de la diversité.

**Mots-clés :** Kamishibaïs plurilingues ; plurilinguisme ; approches plurielles ; narration plurilingue ; créativité.

## Références

Centre européen pour les langues vivantes (CELV). (n.d.). CARAP.  
<https://carap.ecml.at/CARAP/tabid/2332/language/fr-FR/Default.aspx>

Faneca, R. M., Andrade, A. I., Simões, A. R., Espinha, Â., Batista, B., Sá, C. M., Martins, F., Silva, F., Araújo e Sá, M. H., Silva, M. J., Pinto, S., & Piacentini, V. (Coord.). (2021). *Kamishibai plurilingue: Da criação à execução: Guia de acompanhamento*. Universidade de Aveiro Editora.  
<https://doi.org/10.34624/9ca6-gq33>

Pedley, M., & Stevanato, A. (2018). Le concours Kamishibai plurilingue: un outil innovant pour diffuser l'éveil aux langues. *Éducation et Sociétés Plurilingues*, 45, 43–56.  
<https://doi.org/10.4000/esp.3048>

Silva, M. J., Martins, F., & Faneca, R. M. (2022). Sensibilização à Diversidade Linguística e Cultural: Que potencialidades do kamishibai plurilingue em contextos de aprendizagem não-formal? *Sisyphus – Revista de Educação*, 10(1), 49-72. <https://doi.org/10.25749/sis.24109>

Vernetto, G. (2018). Le *kamishibai* ou théâtre d'images: mode d'emploi. *Éducation et Sociétés Plurilingues*, 44, 9-21. <https://doi.org/10.4000/esp.2161>

## **Quel est l'impact de l'exposition répétée d'un récit pour l'appropriation de l'écrit par des élèves alloglottes ?**

Rosella AVVEDUTO

Université Lumière Lyon 2

Rosella.avveduto@univ-lyon2.fr

### **Résumé**

La proposition de cet atelier s'inscrit dans la continuité du symposium : « Mondialisation, mobilité et complexité langagière et culturelle. (...) trois études de cas ». Dans cet atelier, les enfants qui ont participé à l'étude sont huit, donc, nous intéressons à un corpus de 24 textes, 8 récoltés en novembre, 8 récoltés en mars et 8 textes récoltés en mai pendant l'année 2018-2019 dans une structure d'accueil pour allophones récemment arrivés en France (UPE2A). D'un point de vue théorique, les travaux contemporains sur l'acquisition de la lecture en langue maternelle (Lété 2003), tout comme ceux sur le rôle de l'input dans l'acquisition d'une langue étrangère (Gass 1997) insistent sur l'importance de l'exposition à l'écrit notamment pour l'acquisition du vocabulaire. Les travaux de Maryse Bianco *et col.* (Bianco 2015, Bianco & Lima 2015) montrent l'importance de la compréhension, celle de l'oral et de l'écrit. Cet ancrage conceptuel a conduit à élaborer un dispositif pédagogique holistique qui s'appuie sur des récits de la série « *Mes premiers J'aime lire* » des éditions Bayard, et qui s'organise en quatre temps : • 1. Lors de la première séance, l'enseignant présente aux enfants les images du récit qui fait l'objet de l'étude sur un diaporama sans texte. Les enfants font des hypothèses ce qui crée un horizon d'attente. Les élèves écoutent ensuite l'enregistrement du texte, associé aux images et on explique le sens. • 2. Le lendemain, une nouvelle audition de l'enregistrement du texte associé aux images est présentée. Ensuite, les élèves, en groupe, remettent en ordre les images du récit. Enfin, ils découvrent collectivement sur le diaporama le texte qui est accompagné de son enregistrement. À l'issue de cette séance, les élèves emportent à la maison un livret où figurent les images du récit afin que l'histoire soit réécrite avec les parents dans la langue familiale • 3. La semaine suivante deux nouvelles séances. Le premier jour, les élèves présentent dans leur langue familiale le récit aux autres élèves. Ensuite, le récit avec le texte est à nouveau projeté au tableau et s'ensuit une lecture individuelle. Pour finir, les élèves écoutent et suivent avec les yeux une nouvelle fois le récit enregistré. • 4. Lors de la quatrième séance, les élèves écoutent et visionnent une dernière fois le récit avec le texte puis ils doivent écrire l'histoire retenue à un cousin ou à un ami qui ne connaît pas l'histoire. Ce qui caractérise ce dispositif c'est donc la répétition de l'exposition à l'input langagier. On fait l'hypothèse pour ces enfants venus des quatre coins du monde d'une part que la fréquence de l'exposition à ces récits et d'autre part le fait d'avoir inclus la langue familiale ont favorisé l'appropriation de l'écrit. L'écrit restitué est considéré comme un observable de leur appropriation de la langue. L'objectif de cette recherche doctorale est de voir quel est l'impact des enregistrements audio et video sur l'appropriation de l'écrit en français langue cible.

Donc, nous avons recueilli plusieurs types d'observables : des enregistrements audio et vidéo et deux corpus écrits : des textes en langue familiale et des productions écrites en langue cible des élèves.

Dans cet atelier, les participants compareront les textes auxquels les élèves ont été exposés (l'input) et les restitutions écrites des élèves. Les restitutions seront analysées à travers divers questionnements (la trame du récit, les personnages, le lexique, etc.).

**Mots-clés :** compréhension ; appropriation de l'écrit ; élèves alloglotte ; input répété ; langue familiale.

### **Références**

- Bianco, M. (2015). *Du langage oral à la compréhension de l'écrit*. Presses universitaires de Grenoble.
- Bianco, M., & Lima, L. (2015). *Comment enseigner la compréhension en lecture ?* Hatier.
- Gass, S. M. (1997). *Input, Interaction and the Second Language Learner*. L. Erlbaum.
- Helot, C. (2007). *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*. Harmattan.
- Lété, B. (2003). Building the mental lexicon by exposure to print : A corpus-based analysis of french reading books. In P. Bonin (éd.), *Mental lexicon. « Some words to talk about words »* (pp. 187-214). Nova science publisher.

## À la découverte des alternances codiques dans les échanges plurilingues d'étudiants en mobilité internationale

Valentina CANDIDI

Université Lumière Lyon 2

valentina.candidi@univ-lyon2.fr

### Résumé

Comment les pratiques langagières de l'étudiant changent-elles au cours du séjour de mobilité ? Dans quelle mesure et avec quelles incidences les alternances codiques, en milieu plurilingue, se manifestent-elles et influencent-elles l'apprentissage de la langue française au cours du processus d'acquisition ? L'étude des interactions des étudiants en mobilité constitue un terrain de recherche particulièrement intéressant et pourtant, en l'état actuel de la recherche, il n'est que partiellement exploré. L'émergence de phénomènes d'alternance codique dans l'apprentissage du français troisième langue<sup>29</sup> en milieu plurilingue, cela nous semble une association de facteurs qui pourraient sans doute jeter un éclairage nouveau sur les spécificités de ce public d'apprenants particulier. Dans le sillage de la méthodologie d'une recherche-action, nous avons organisé cinq rencontres qui nous ont permis d'observer de près le parcours linguistique et personnel d'un groupe d'étudiants en mobilité, dès leur arrivée en France en septembre 2019 jusqu'à leur départ prématuré à cause de la pandémie COVID-19. Ces rencontres nous ont donné l'accès à un certain nombre de données qualitatives que nous avons collectées et analysées dans le cadre d'une recherche doctorale. Nous avons observé ces phénomènes d'un point de vue lexical (« Après tu prends l'huile, *extraverGINE*, ok, et tu fais un petit *suffrit* »), grammatical (« Je veux sortir *la* soir avec mes amis, aller à danser ») et syntaxique (« Parce que je ne veux pas, *perché*, je ne... *I don't want to* »), cela en analysant les changements qui se produisaient en relation avec le cadre participatif et les langues impliquées dans les échanges.

Cet atelier de formation de type méthodologique et linguistique, qui s'inscrit dans la continuité d'un symposium sur l'acquisition de la langue française en milieu homoglotte, se propose de soumettre à l'attention des participants des exemples tirés de notre corpus de données. Dans un premier temps, nous proposerons une répartition en groupes de travail pour conduire une réflexion sur le rôle et sur les spécificités des alternances codiques dans la communication exolingue. On s'appuiera pour cela sur des transcriptions d'interactions produites dans des ateliers de conversation semi-dirigés. Dans un deuxième temps, nous présenterons aux participants des extraits d'enregistrements audios qui permettront de contraster l'état initial et l'état à la fin de

---

<sup>29</sup> « En ce qui concerne la situation du plurilingue, le terme troisième langue (L3) fait référence à une langue non native qui est actuellement utilisée ou acquise dans un contexte où le locuteur connaît déjà une ou plusieurs L2 en plus d'une ou plusieurs L1 » (notre traduction, Hammarberg, 2010a : 97).

leur séjour de l'interlangue des apprenants et cela sera mis en relation avec les différents types d'alternances codiques qui surviennent tout au long du processus d'acquisition des locuteurs. Cet atelier est conçu pour accompagner une réflexion sur le rapport dynamique entre alternance codique et plurilinguisme et offre un aperçu sur le processus d'acquisition du français chez les étudiants en mobilité à l'ère de la mondialisation.

**Mots-clés :** plurilinguisme ; alternance codique ; mondialisation ; communication exolingue.

### Références

- Baude, O., Blanche-Benveniste, C., Calas, M. F., Cappeau, P., Cordereix, P., Goury, L., Jacobson, M., de Lamberterie, I., Marchello-Nizia, C., & Mondada, L. (2006). *Corpus oraux, guide des bonnes pratiques 2006*. CNRS Editions, Presses Universitaires Orléans.
- Castellotti, V., & Moore, D. (1999). *Alternance des langues et construction de savoirs* (Vol. 5). ENS Editions.
- Catroux, M. (2002). Introduction à la recherche-action : modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, XXI(3), 8-20.
- Kendrick, K. H. (2017). Using Conversation Analysis in the Lab. *Research on Language and Social Interaction*, 50(1), 1-11.
- Molinié, M., & Moore, D. (2020). Mobilités contemporaines et médiations didactiques. *Le Français dans le monde. Recherches et applications*.

## Liste des auteurs | Lista de autores

Adil ELMADHI, Laboratoire LaRSLAM, Agadir, Maroc	154
Afaf BOUDEBIA-BAALA, Dijon, France	278
Agathe CHASSARD, Laboratoire ATILF, UMR 7118, France	227
Alessia CORSI, Universitat de Barcelona, Espanya	49
Alexandra das NEVES, University of Aveiro, Portugal	51
Ali JARDOU, Université Grenoble Alpes, France	61
Amélie LECONTE, Aix-Marseille Université, France	299
Ana Isabel ANDRADE, Universidade de Aveiro, Portugal	301
Ana Raquel SIMÕES, Universidade de Aveiro, Portugal	158
Ana Sofia PINHO, Universidade de Lisboa, Portugal	44
Ana-Maria Radu POP, Universitatea de Vest din Timișoara, România	293
Andrea ULHÔA, Universidade de Aveiro, Portugal	256
Angela GARZON GONZALEZ, Université Lumière Lyon 2, France	268, 273, 303
Anissa HAMZA, Université de Strasbourg, France	72
Anna SCHRÖDER-SURA, Haute école pédagogique de Saint-Gall, Suisse	202
Anna STEVANATO, Association Dulala, France	285, 308
Anne-Sophie CALINON, Université de Franche-Comté / Institut universitaire de France, France	53
Anthippi POTOLIA, Université Paris 8, France	207
Ariane TONON, HEP- BEJUNE, Bienne, Suisse	276
Béatrice JEANNOT-FOURCAUD, Université des Antilles, France	135
Brigitte GERBER, Université de Genève, Suisse	202, 301
Bruna BATISTA, Universidade de Aveiro, Portugal	122
Camille SCHEFFLER, Université Lumière Lyon 2, France	141
Carolina Lourenço SIMÕES, Universidade de Aveiro, Portugal	258
Caroline PAYANT, Université du Québec à Montréal, Canada	135
Catherine CARRAS, Université Grenoble Alpes, France	55
Catherine FELCE, Université Grenoble Alpes, France	58
Catherine Mendonça DIAS, Université Sorbonne Nouvelle, France	305
Catherine MULLER, Université Grenoble Alpes, France	61
Cecilia ANDORNO, Università di Torino, Italia	63
Céline GARDETTE, Enseignante de maternelle, France	66
Chantal DOMPMARTIN, Université Toulouse 2-Jean Jaurès, France	68
Charlotte LAMY de LA CHAPELLE, Université de Toulouse, France	70
Chloé FAUCOMPRÉ, Université de Strasbourg, France	72, 75
Chloé NEYRET, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Deutschland	58

Christel TRONCY, Université de Rouen Normandie, France	78
Christian DEGACHE, Université Grenoble Alpes, France	80
Christophe BEAUFILS, Université de Toulouse, France	82
Christophe HACHE, Université de Paris Cité, France	305
Chuxuan DAI, Jean Monnet, Saint Etienne, France	84
Claire LANGANNÉ, Enseignante UPE2A, formatrice CASNAV, Besançon, France	276
Claudine GARCIA-DEBANC, Université de Toulouse, France	70
Cleudir Filipe da Luz MOTA, Université de Rouen Normandie, France	86
Cristina SIN, Universidade Lusófona, Portugal	234
Cyril TRIMAILLE, Université Grenoble Alpes, France	88
Damien MOULIN, Université de Genève, Suisse	90
Dana NICA, Universitatea Alexandru Ioan Cuza, Iași, România / Université de Lorraine, France	93
Daniel COSTE, Ancien professeur à l'École normale supérieure de Lyon, France	95, 281
Daniel Roy PEARCE, Université Shitennoji, Japon	97
Daniela ZINI, Università Roma 3, Italia	296
Danièle MOORE, Simon Fraser University, Canada	45, 97, 215, 232
Deborah MEUNIER, Université de Liège, Belgique	99
Delphine LEROY, Université Paris 8, France	288, 308
Diana-Lee SIMON, Université Grenoble Alpes, France	88
Dimitra TZATZOU, Université Aristote de Thessalonique, Grèce / Aix Marseille Université, France	101
Dominique MACAIRE, Université de Lorraine-INSPÉ, France	225, 227
Dora FRANÇOIS-SALSANO , INSPÉ - Nantes Université, France	103
Eglantine Guély COSTA, Université de Lorraine-INSPÉ, France	120, 227
Elisa CORINO, Università degli Studi di Torino, Italia	290, 291
Elise BOTTAZZI, Université de Strasbourg, France	75
Elke NISSEN, Université Grenoble Alpes, France	58
Elsa CHACHKINE, Conservatoire national des arts et métiers, France	105
Eric MERCIER, Université de Tours, France	107
Érica Sarsur CÂMARA, Universidade Federal do Paraná, Brasil	167
Ermofili KALAMAKIDOU, Université Aristote de Thessalonique, Grèce	109
Eun Jung PAIK, Pennsylvania State University, United States of America	132
Eva TRESSERRAS CASALS, Universitat de Barcelona, Espanya	111
Evangelia MOUSOURI, Université Aristote de Thessalonique, Grèce	114, 286, 308
Eve LEJOT, Université du Luxembourg, Luxembourg	116

Evelyne POTVIN-CLOUTIER, Université du Québec à Montréal, Canada	135
Fanny BERLOU, CNRS & Université Toulouse Jean Jaurès, France	118
Félix DANOS, ICAR, CNRS, ENS de Lyon, France	141
Fernanda Deah Chichorro BALDIN , Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Brasil	120
Ferroudja ALLOUACHE, Université Paris 8, France	207
Filomena MARTINS, Universidade de Aveiro, Portugal	122, 286, 308
Fiora BIAGI, Siena Italian Studies, Italia	158
Francelino SUMBURANE, Université de Rouen Normandie, France / Universidade Save, Moçambique	124
Francisco CALVO DEL OLMO, Universität Ludwig-Maximilians, Deutschland	126
François GIRARDEAU, Lycée Paul Louis Courier de Tours, France	243, 245
Françoise HAPPEL, Université de Pau et des Pays de l'Adour, France	128
Gabriella VERNETTO, Région Autonome Vallée d'Aoste, Italie	285, 308
Gaëlle PLANCHENault, Simon Fraser University, Canada	130
Gahyun SON, Simon Fraser University, Canada	132
Géraldine LESPARRÉ, Université de Pau et des Pays de l'Adour, France	293
Greta ZANONI, Università di Bologna, Italia	63
Guillaume NASSAU, Université de Lorraine-INSPÉ, France	227
Hani QOTB, Université de Koweït, Kuwait	227
Hélène ERIKSON, Université de Lorraine-INSPÉ, France	227
Ingrid JASOR, Université du Québec à Montréal, Canada / Université des Antilles , France	135
Isabelle BOKHARI, Université de Franche-Comté, France	149
Isabelle RACINE, Université de Genève, Suisse	90
Isabelle Salengros IGUENANE, Ecole nationale des Ponts et Chaussées, France	105
Isabelle THALER, University of Munich, Germany	158
Ivana VUKSANOVIĆ, Université de Genève, Suisse	137
Jaehee OH, Daito Bunka University, Japan	184
Jasmin Abularach MENDOZA, Université Jean Jaurès Toulouse II, France	139
Jean-François GRASSIN, Université Lumière Lyon 2, France	141
Jésabel ROBIN, Pädagogische Hochschule Bern, Suisse	194
Joanna LORILLEUX, Université de Tours, France	243, 250
Josianne VEILLETTE, HEP-BEJUNE, Bienne, Suisse	275, 279
Joyce PEEL, Association Dulala, France	285, 308
Juli PALOU SANGRÀ, Universitat de Barcelona, Espanya	111
Julia PUTSCHE, Université de Strasbourg, France	72, 143
Juliana FERREIRA, Simon Fraser University, Canada	132

Julie PRÉVOST, Université de Lorraine, France	145, 227
Juste Kamire MINGOU, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal	147
Kana IRISAWA, Nara University of Education Elementary School, Japan	97
Kaouthar Ben ABDALLAH, Université de Franche-Comté, France	149
Karima GOUAÏCH, Aix-Marseille Université, France	152
Karine MILLON-FAURÉ, Aix Marseille Université, France	305
Kossi Seto YIBOKOU, Université de Lorraine, France	227
Lada ACHILOVA, Université Grenoble Alpes, France	58
Lahoucine AIT SAGH, Université Cadi Ayyad, Marrakech, Maroc	154
Laurence SCHMOLL, Université de Strasbourg, France	72
Laurent COULIBALY, Université Rennes 2, France	156
Laurent GAJO, Université de Genève, Suisse	137, 176
Lavinia BRACCI, Siena Italian Studies, Italia	158
Léa COURTAUD, Université de Tours, France	161, 243, 249
Lian CHEN - 陈恋, Cergy Paris Université, INALCO, France	163
Liudmila SHAFIROVA, Universidade de Aveiro, Portugal	165
Lívia MIRANDA DE PAULO, Universidade de São Paulo, Brasil	167
Maciej SMUK, Institut d'Études romanes, Université de Varsovie, Pologne	169
Maddalena DE CARLO, Università degli studi di Cassino e del Lazio Meridionale, Italie	301
Magdalena SOWA, Université Maria Curie-Skłodowska, Pologne	171
Małgorzata JASKULA, Université Paris-Est-Créteil, France	238
Manuel PÉREZ, Université de Toulouse, France	173
Maria Helena ARAÚJO E SÁ, Universidade de Aveiro, Portugal	165, 215, 234, 253, 254, 256, 258
María MATESANZ DEL BARRIO, Universidad Complutense de Madrid, España	254, 258
Mariana Fonseca FAVRE, Université de Genève, Suisse	90, 176, 178
Marie-Anne CHATEAUREYNAUD, INSPE de l'Académie de Bordeaux- Université de Bordeaux, France	182
Marie-Christine MESSANA, Université de Tours, France	180
Marie-France BURGAIN, INSPE de l'Académie de Bordeaux - Université de Bordeaux, France	182
Mariella CAUSA, Université Bordeaux Montaigne, France	261, 264
Marie-Noëlle ROUBAUD, Aix-Marseille université, France	152
Mariko HIMETA, Daito Bunka University, Japan	184, 232
Marine TOTOZANI, Université Jean Monnet, France	186
Marion Catherine DUFOUR, Université Fédérale du Rio Grande do Sul, Brésil	188
Marisa CAVALLI, Ex Institut Régional de Recherche Éducative pour le Val d'Aoste, Italie	190, 281

Marta WOJAKOWSKA, Université de Varsovie, Pologne	192
Martine DERIVRY, Université de Bordeaux, France	194
Martine Marquilló LARRUY, Université Lumière Lyon 2, France	268
Maryse ADAM-MAILLET, Rectorat de l'académie de Besançon, France	196
Mathieu DAURE, Doctorant INALCO, France	198
Mathieu HOUDAYER, Université de Tours, France	200
Mathilde ANQUETIL, Università di Macerata, Italia	46
Maud SÉRUSCLAT-NATALE, Doctorante Montpellier III, France	196
Maxime ALAIS, Université de Tours, France / Université Catholique de Louvain, Belgique	243, 247
Mayo OYAMA, Université Métropolitaine, Royaume-Uni	97
Michel CANDELIER, Le Mans Université, France	202
Mirjam EGLI CUENAT, Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz, Switzerland	190
Monica VLAD, Universitatea Ovidius din Constanța, Roumanie	301
Montserrat Fons ESTEVE, Universitat de Barcelona, Espanya	49
Nathalie THAMIN, Université de Franche-Comté, France	275, 279
Nathalie TUCOU-BLANQUET, Université de Pau et des Pays de l'Adour, France	128
Nayr IBRAHIM, Nord University, Norway	205
Nicole BLONDEAU, Université Paris 8, France	207
Niparat IMSIL, Université Naresuan, Thaïlande	209
Núria SÁNCHEZ-QUINTANA, Universitat de Barcelona, Espanya	261, 266
Paolo DELLA PUTTA, Università di Torino, Italia	63
Pascale PRAX-DUBOIS, Université Paris 8, France	288, 308
Patchareerat YANAPRASART, Université de Genève, Suisse	137, 230
Peggy CANDAS, Université de Strasbourg, France	75
Priscille AHTOY, University of Tours, France	211
Radoslaw KUCHARCZYK, Université de Varsovie, Pologne	213
Raphaële TSAO, Aix-Marseille Université, France	220
Raquel CARINHAS, Universidade de Aveiro, Portugal	215
Roberto PATERNOSTRO, Université de Genève, Suisse	90, 137
Rosa Maria FANECA, Universidade de Aveiro, Portugal	284, 286, 308
Rosa PUGLIESE, Università di Bologna, Italia	63
Rosella AVVEDUTO, Université Lumière Lyon 2, France	268, 272, 311
Rudson Edson Gomes DE SOUZA, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil	218
Sabrina HEZLAOUI-HAMELIN, Professeure FLS/FLScol, Besançon, France	278
Sandra GARBARINO, Università degli studi di Torino, Italia / Université Lumière Lyon 2, France	290, 291, 293

Sandra LOGUERCIO, Université Fédérale du Rio Grande do Sul, Brésil	188
Sandrine ESCHENAUER, Aix-Marseille Université, France	220
Sarah MANTEGNA, Università degli studi di Torino, Italia	295
Saskia MUGNIER, Université Grenoble Alpes, France	223
Selma Alas MARTINS, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil	218
Séverine BEHRA, Université de Lorraine-INSPÉ, France	225, 227
Silvia MELO-PFEIFER, Université de Hambourg, Allemagne	230
Silvia SORDELLA, Università di Torino, Italia	63
Sónia CARDOSO, Universidade Lusófona, Portugal	234
Spomenka ALVIR, HEP-BEJUNE, Bienne, Suisse	276
Stéphanie GALLIGANI, Université Grenoble Alpes, France	55, 261, 264
Stéphanie VAISSIÈRE, Direction des Services Départementaux de l'Éducation Nationale, France	178
Steve MARSHALL, Simon Fraser University, Canada	232
Susana PINTO, Universidade de Aveiro, Portugal	234
Susana SENOS, Universidade de Aveiro, Portugal	158
Tatiana ALEKSANDROVA, Université Grenoble Alpes, France	66
Tepey MATOS, Université Toulouse 2-Jean Jaurès, France	68
Teurra Fernandes VAILATTI, Universidade Grenoble Alpes, França / Universidade Federal do Paraná, Brasil	236
Thierry SOUBRIÉ, Université Grenoble Alpes, France	55
Valentina CANDIDI, Université Lumière Lyon 2, France	268, 270, 313
Valeria VILLA-PEREZ, Université Jean Monnet, France	261, 263
Vasiliki KIMISKIDOU, Université Aristote de Thessalonique, Grèce	109, 114
Vera DELORME, Université Paris-Est Créteil, France	238
Véronique CASTELLOTTI, Université de Tours, France	161, 240
Viviane Ferreira MARTINS, Universidad Complutense de Madrid, España	254, 256



