

Φιλοσοφική Σχολή
Τμήμα Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας
Τομέας Γαλλικής Γλώσσας-Γλωσσολογίας

FACULTÉ DES LETTRES, LANGUES
ET SCIENCES HUMAINES

Laboratoire d'appui : CIRPaLL

Κοινό Ελληνογαλλικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών Master 2

Διδασκαλία γλωσσών στην Ευρώπη:

εκπαίδευση στη γλωσσική και πολιτισμική διαφορετικότητα

ΕΥCΣ

Master 2 PROELE FRANCO-HELLÉNIQUE

Enseignants de langue en Europe :

formation à la diversité linguistique et culturelle

*Des représentations du plurilinguisme à l'écriture des formes
brèves entre les langues : une recherche-action menée
dans le cadre des ateliers d'écriture à l'UNCA*

Mémoire soutenu par

Mme Maïlis ROMARY

Sous la direction de :

Mme Marie-Christine ANASTASSIADI, Professeure associée

Membres du jury :

Mme Nadja MAILLARD-DE LA CORTE GOMEZ, Maîtresse de conférences

Mme Marina VIHOU, Professeure assistante

Athènes

juin 2022

Remerciements

Avant toute chose, je souhaite vivement remercier toutes les personnes qui m'ont apporté leur aide dans la réalisation de ce mémoire.

Tout d'abord, je pense particulièrement à Madame Anastassiadi qui m'a soutenue et guidée tout au long de la réalisation de ce mémoire. Ses précieux conseils tout au long de ma formation et de la rédaction de mon mémoire m'ont permis d'avancer et de me construire en tant qu'enseignante de langue. Je tiens à souligner sa gentillesse, sa disponibilité, son soutien et sa compréhension.

Je tiens aussi à remercier l'ensemble des acteurs du Café du FLE de l'Université Nationale et Capodistrienne d'Athènes. Merci à mon coordinateur de stage, qui m'a permis de mettre en place mon concours d'écriture plurilingue. Et merci à l'ensemble de mes étudiants du département de langue et littérature française qui ont eu un réel intérêt pour les différentes étapes de cette recherche. Je souhaite aussi les remercier pour les merveilleuses productions qu'ils ont produit tout au long de ce semestre et qui constituent un support essentiel pour la collecte de mes données.

Puis, je souhaite aussi remercier l'ensemble des enseignants du master didactique des langues de l'Université d'Angers et d'Athènes pour leur soutien, leurs conseils, leur accompagnement, leur compréhension et leur bienveillance tout au long de cette année.

Pour finir, je remercie aussi ma famille et mes amis pour leur soutien moral tout au long de cette année. Plus particulièrement merci à mes amies et colocataires pour leurs relectures, leurs conseils et leur formidable soutien tout au long de l'écriture de ce mémoire.

Υπεύθυνη Δήλωση

Με ατομική μου ευθύνη και γνωρίζοντας τις κυρώσεις που προβλέπονται από την παράγραφο V. του Εσωτερικού Κανονισμού του Κοινού Ελληνογαλλικού ΠΜΣ, δηλώνω ότι το κείμενο της Διπλωματικής μου Εργασίας δεν αποτελεί προϊόν λογοκλοπής.

Η δηλούσα

Maïlis ROMARY

Αθήνα, 19/05/2022

Engagement de non plagiat

Je, soussignée Maïlis ROMARY,

déclare être pleinement consciente que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document publiés sur toutes formes de support, y compris l'internet, constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée. En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées pour écrire ce mémoire.

Signature :

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'Maïlis ROMARY', with a long horizontal stroke extending to the right.

Athènes, le 19/05/2022

Περίληψη

Αυτή η μεταπτυχιακή διατριβή επικεντρώνεται στις αναπαραστάσεις των ελληνόφωνων μαθητών για την πολυγλωσσία τους και στην πολυγλωσσία ως μέσο διευκόλυνσης της γραπτής παραγωγής. Αυτή η ποιοτική έρευνα συν-δράσης βασίζεται σε έναν πολύγλωσσο διαγωνισμό συγγραφής, εμπνευσμένο από τον πολύγλωσσο διαγωνισμό διηγήματος INALCO. Οι φοιτητές έγραψαν πολύγλωσσες σύντομες φόρμες καθ' όλη τη διάρκεια του εξαμήνου. Με βάση αυτές τις παραγωγές, στοχεύουμε να μελετήσουμε και να κατανοήσουμε τις αναπαραστάσεις των μαθητών μας για την έννοια της πολυγλωσσίας και πώς αντιλαμβάνονται τη δυνατότητα να γράφουν σε πολλές γλώσσες. Η μελέτη αυτή παρέχει μια εικόνα της σημασίας των κοινωνικών αναπαραστάσεων και της σημασίας τους για τη διδακτική των γλωσσών, καθώς και της σημασίας της πολυγλωσσίας και των πλουραλιστικών προσεγγίσεων στη διδασκαλία των γλωσσών.

Λέξεις κλειδιά: Κοινωνικές αναπαραστάσεις, πολυγλωσσία, γραπτή παραγωγή, πολυγλωσσική ικανότητα, σύντομες μορφές, πληθυντικές προσεγγίσεις, διαγωνισμοί γραφής

Résumé

Ce mémoire de master s'intéresse aux représentations d'étudiants hellénophones sur leur propre plurilinguisme ainsi qu'au plurilinguisme comme facilitateur pour la production écrite. Cette recherche qualitative en co-action se base sur un concours d'écriture plurilingue inspiré du concours de nouvelles plurilingues de l'INALCO¹. Les étudiants ont écrit des formes brèves plurilingues tout au long du semestre. À partir de ces productions, nous cherchons à étudier et comprendre les représentations du concept de plurilinguisme chez nos apprenants, et comment ils ont perçu la possibilité d'écrire en plusieurs langues. Cette étude permet de rendre compte de l'importance des représentations sociales et de leur intérêt en didactique des langues,

¹

ainsi que de l'importance du plurilinguisme et des approches plurielles dans l'enseignement des langues.

Mots-clés : *Représentations sociales, plurilinguisme, production écrite, compétence plurilingue, formes brèves, approches plurielles, concours d'écriture*

Table des matières

Introduction.....	9
Partie 1 – Plurilinguisme, représentation et formes brèves	11
1.1. Le plurilinguisme en classe de langue	11
1.2. Les représentations sociales du plurilinguisme	15
1.3. Les formes brèves	20
Partie 2 – La recherche	25
2.1. Identité de la recherche	25
2.2. Déroulement de la recherche	37
2.3. Résultats	53
Partie 3 – Synthèse et interprétation.....	65
3.1. Synthèse et interprétation des résultats	65
3.2. Synthèse de nos conclusions	72
Conclusion	74
Bibliographie.....	76
Annexes	80
Activité des post-its pour déterminer les besoins des apprenants	80
Annexe 1. Café Breve 1	80
Annexe 2. Café Breve 2	81
Supports utilisés dans les Cafés Breve 1 et 2.....	82
Annexe 3. Poème de Danièle Thaly	82
Annexe 4. Extraits de La Voyeuse de Fantah Touré	83
Annexe 5. Fable de Jean de la Fontaine, en français et en créole martiniquais ...	84
Annexe 6. Article plurilingue.....	85
Annexe 7. Texte sur La Bretagne	87

Annexe 8. Extraits d'une nouvelle du concours INALCO 2020-2021, Les Compagnons d'Ulysse	88
Les entretiens	89
Annexe 9. Le guide d'entretien	89
Annexe 10. Entretien Évangelos	91
Annexe 11. Entretien Bianca.....	98
Annexe 12. Entretien Madeleine	105
Annexe 13. Entretien Andriani.....	112
Annexe 14. Entretien Thomas	121
Annexe 15. Entretien Jeanne	131
Les dessins réflexifs.....	140
Annexe. 16 Évangelos	140
Annexe. 17 Bianca.....	141
Annexe. 18 Madeleine	142
Annexe. 19 Andriani.....	143
Annexe. 20 Thomas	144
Annexe. 21 Jeanne	145
Les productions écrite.....	146
Annexe. 22 Évangelos	146
Annexe. 23 Bianca.....	148
Annexe. 24 Madeleine	150
Annexe. 25 Andriana	151
Annexe.26 Thomas	154
Annexe. 27 Jeanne	156
Concours d'écriture plurilingue	157
Annexe 28. Remise des prix du concours d'écriture plurilingue	157

Introduction

Notre époque se caractérise par une globalisation économique, sociale et culturelle, nous poussant à avoir un rapport différent avec d'autres langues et cultures. Ces mêmes langues jouent un rôle primordial dans nos vies et nos sociétés, influençant notre vision du monde ainsi que notre manière de réfléchir. Cette pluralité des langues, réalité de notre époque, nous ouvre une réflexion sur le concept du plurilinguisme.

« Le plurilinguisme est ainsi souvent associé à la confusion, à l'oubli, au mélange. La perplexité supposée des plurilingues concerne essentiellement les décisions lexicales, ainsi que les choix de langues » (Castellotti & Moore, 2002, p. 14). Pourtant, cette citation sur les représentations du plurilinguisme nous apparaît en contradiction avec les caractéristiques de notre époque actuelle comme nous l'avons caractérisée. Néanmoins, ces dernières années, le plurilinguisme a été favorisé par des politiques linguistiques européennes à travers le biais de politiques éducatives et de mise en place de dispositifs d'enseignement pour soutenir ce concept. L'ensemble de ces dispositifs n'ont toutefois pas encore modifié les représentations sociales du plurilinguisme encore aujourd'hui associé à « la confusion » et « au mélange ».

Ce mémoire porte son intérêt sur le plurilinguisme comme facilitateur pour la production écrite auprès d'apprenants hellénophones dans le cadre de Café du FLE, ateliers informels de langue française. À travers un portrait plurilingue, une analyse de contenu et des entretiens, cette recherche analyse les représentations du plurilinguisme de ces apprenants, et leurs impacts sur leurs productions écrites en utilisant comme supports les formes brèves.

Plusieurs raisons nous ont conduite à choisir ce sujet de recherche. Avant tout, nous pensons que l'enseignement plurilingue est sûrement l'avenir de notre éducation européenne. Nous aurions aimé dans notre scolarité avoir un enseignement plurilingue, sans cloisonner autant nos apprentissages. De plus, notre expérience en tant que jury pour le concours de nouvelles plurilingues de l'INALCO² nous a donné envie d'approfondir ce sujet qui avait déjà suscité de nombreux questionnements. Ces notions du plurilinguisme comme facilitateur dans l'apprentissage, de l'impact des

² Concours de l'INALCO présenté p. 39

représentations sociales du plurilinguisme et de l'utilisation de formes brèves sont trois réflexions qui se sont développées petit à petit tout au long de notre formation et plus particulièrement en suivant ces unités d'enseignement : « mobilités familiales », « contact des cultures et interculturels », « gestion de la diversité linguistique et culturelle en classe de langue » et « formes brèves » proposées au cours de notre formation de Master à l'Université d'Angers et à l'Université d'Athènes. Ces disciplines ont éveillé notre curiosité sur les approches à mettre en place pour un dispositif plurilingue, ainsi que sur les représentations sociales du plurilinguisme.

De nombreux travaux sur la thématique du plurilinguisme ont été réalisés ces vingt dernières années. Dans le cadre de notre étude, nous nous intéressons aux perceptions de notre public hellénophone. Nous allons ainsi utiliser une question qui servira de fil conducteur à cette recherche : « en quoi le plurilinguisme dans l'enseignement du français langue étrangère peut-il être considéré comme facilitateur pour la compétence de production écrite? ». Plusieurs questions de recherche ont émergé de cette problématique centrale : quelles sont les représentations sociales du plurilinguisme chez nos apprenants ? Pourquoi et comment mettre en place un dispositif d'enseignement plurilingue ? Pourquoi favoriser l'utilisation de formes brèves dans la classe de langue ? Pour effectuer cette étude, nous avons mis en place une recherche action afin d'intervenir directement dans nos salles de classe.

La première partie de ce travail exposera le cadre théorique de cette recherche en délimitant l'objet de notre étude et en analysant les notions-clés abordées par notre sujet. La deuxième partie, explicitera la méthodologie utilisée pour recueillir nos données à travers un portrait plurilingue, une analyse de contenu et des entretiens. Puis, à la suite de cette phase de collecte de données, nous analyserons dans la troisième partie, à l'aide de nos lectures, les données de notre recherche.

Partie 1 – Plurilinguisme, représentation et formes brèves

Nous allons commencer par définir les différentes notions qui sont à l'origine de ce travail afin de mieux comprendre l'identité de notre recherche et la perspective dans laquelle elle s'inscrit. Ainsi, nous tenterons dans cette première partie de délimiter les concepts qui interviennent tout au long de notre étude. Dans un premier temps, nous nous interrogerons sur la notion de plurilinguisme en classe de langue, puis nous chercherons à expliquer la notion de représentation sociale du plurilinguisme et, pour finir, nous traiterons le sujet des formes brèves.

1.1. Le plurilinguisme en classe de langue

Dans cette partie, nous allons, dans un premier temps, définir l'origine du terme plurilinguisme, puis nous verrons la notion de compétence plurilingue. Nous finirons par étudier pourquoi et comment utiliser le plurilinguisme en classe de langue.

1.1.1. *Origine du plurilinguisme*

Le concept du plurilinguisme est en mouvement constant. En effet, il est rattaché à de nombreux enjeux notamment politiques, qui font que ce concept est très difficile à définir. Cela fait une vingtaine d'années que ce concept a émergé avec la notion de « didactiques du plurilinguisme » (1998). C'est un concept qui fait maintenant parti du quotidien de notre société, étant donné la mobilité des populations, la diversité des apprenants dans les établissements scolaires (que ça soit par migration ou bien des échanges scolaires), ou encore par les nombreux travaux de recherches effectués au cours des vingt dernières années en relation avec la réalité linguistique. (Coste, 2013).

Nous pouvons proposer une analyse de la composition morphologique du terme plurilinguisme comme Coste, Moore et Zarate (1997), tout en expliquant la différence avec les termes bilinguisme et monolinguisme. Le suffixe « -linguisme », étymologiquement vient de *lingua* qui veut dire langue. Coste, Moore et Zarate définissent le préfixe « pluri- » comme « plusieurs » ou « plus de deux », ainsi dans le cadre de l'utilisation du terme plurilinguisme nous indiquons l'utilisation de plusieurs ou plus de deux langues. Nous faisons donc la différence entre le préfixe « pluri- » et

le préfixe « bi- » qui lui donne un aspect de « dualité » de « couple », c'est-à-dire deux éléments qui coexistent. Coste, Moore et Zarate (1997), définissent ainsi le terme de bilinguisme comme « celui qui parle deux langues ». Pour finir les préfixes « uni-/mono- » se rapportent à quelque chose d'unique, dans notre cas à une personne parlant une seule langue. Nous revenons ici au préfixe « pluri- », dont découle le terme plurilinguisme, concept central de notre étude.

Cette définition fondamentale fournie par l'étymologie du mot plurilinguisme peut en d'autres termes être définie comme « la capacité d'un individu à employer à bon escient plusieurs variétés linguistiques » (Cuq, 2003, p. 195). Nous pourrions donc définir une personne plurilingue comme quelqu'un qui est capable de passer d'une langue à une autre en fonction des situations de communications auxquelles elle fait face.

Dans un deuxième temps, cette définition du plurilinguisme est élargie par les linguistiques, désormais définit comme :

Un phénomène à la fois individuel et sociétal, qui se situe dans une reconnaissance de la diversité des ressources individuelles et linguistiques des individus qu'elle convoque ensemble comme des richesses et dans les interrelations entre langues et cultures (Montaigne-Macaire, 2008, p. 18-19)

Ainsi cette définition du plurilinguisme nous montre que ce n'est pas seulement une compétence individuelle accumulative mais bien un savoir-faire linguistique et interculturel. Un savoir-faire qui évolue dans le temps grâce au phénomène d'intercompréhension entre les langues et les cultures. Il ne faut pas confondre la notion de plurilinguisme avec celle du multilinguisme, bien que ces deux termes étaient identiques jusqu'en 1976. Le multilinguisme « désigne aujourd'hui la présence de plusieurs langues sur un même territoire » (Verdhelan-Bourgade, 2007, p. 3).

1.1.2. Le plurilinguisme dans le système éducatif grec

Nous allons maintenant émettre une réflexion sur le plurilinguisme et sa place dans le système éducatif grec. Nous tenons à préciser que ce travail de recherche est réalisé selon le prisme du chercheur francophone que nous sommes, nous avons en effet vécu la plupart de notre vie en France. C'est pourquoi nous envisageons la France comme un pays au positionnement monolingue où les autres langues sont régulièrement perçues comme une menace. Cette tendance, qui n'est pas unique à la France mais

bien à l'Europe, est décrite par Beacco et Byram pour le Conseil de l'Europe. Ainsi pour certains états membres comme la France « la langue nationale constitue un symbole et une composante de la nationalité et elle entre ainsi dans la définition de la citoyenneté même » (2007, p. 19). Bien que consciente de la diversité linguistique de la France, nous avons tout de même observé une norme monolingue qui nous a suivi tout au long de notre scolarité.

Tout d'abord en Europe l'enseignement des langues repose sur le CECRL qui favorise explicitement le plurilinguisme. Nous pouvons l'observer ici lorsqu'il explique que :

l'approche plurilingue met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes, il/elle construit une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent (Conseil de l'Europe, CECRL, 2001, p. 11).

Lors de sa publication par le Conseil de l'Europe, le CECRL a permis sur le plan éducatif des perspectives de développement semblable à tous les apprenants en Europe et ce pour favoriser et encourager les échanges et les migrations.

C'est pourquoi en Grèce, pour le Ministère de l'Éducation Nationale et des Cultes, le respect des langues et leur traitement égal sont une priorité. En Grèce, le plurilinguisme repose sur le Cadre Commun des Études pour les Langues étrangères (EPS-XG). Ce programme EPS-XG regroupe ainsi toutes les langues étrangères enseignées dans les écoles et a pour objectif d'enseigner les langues afin que les apprenants soient capables de développer des compétences de compréhension et de production à l'écrit comme à l'oral. Ces objectifs et l'organisation du programme se basent sur le tableau du CECRL pour déterminer les objectifs et le matériel linguistique travaillé en classe.

L'enseignement des langues étrangères joue un rôle actif dans la politique linguistique européenne puisqu'il encourage l'exploitation créative du plurilinguisme et pluriculturalisme. Sur la base des politiques de l'Union européenne et des directives de la Commission européenne (2014-2020), l'EPS-XG vise à promouvoir le plurilinguisme. Cependant, bien que le programme du Ministère mette en avant le plurilinguisme, dans les référentiels de langue comme il est dit dans le 9^e Congrès Panhellénique et International des Professeurs de Français :

Il est souvent énoncé que le professeur doit (injonction permanente) « être capable de faire face aux conflits », « être

capable de prendre en compte les rythmes d'apprentissage des apprenants » ou « tenir compte de la diversité des élèves », etc. sans qu'aucune indication ne soit donnée sur la manière de faire ou d'y parvenir C'est ce que Maurer (2011 : 79-80) déplore lorsqu'il évoque le projet de la Charte européenne du plurilinguisme comme fonctionnant sous le mode de « l'injonctif sociétal » (Mati, 2018, p. 599).

De plus, « en Grèce, les méthodes dites traditionnelles où les informations sont distribuées par l'enseignant, où les élèves sont contraints de les assimiler de manière passive, sont majoritaires » comme l'atteste le 9^e Congrès Panhellénique et International des Professeurs de Français (p. 667-668). Il est maintenant question de comprendre pourquoi et comment utiliser le plurilinguisme en classe de langue.

1.1.3. Pourquoi et comment le plurilinguisme en classe de langue ?

Nous pouvons maintenant nous demander quel est l'intérêt d'utiliser le plurilinguisme en classe de langue et comment. Comme nous l'avons vu dans la citation du Conseil de l'Europe p. 13, le plurilinguisme répond à différents objectifs explicités par le CECRL comme l'apprentissage ou l'acquisition des langues chez les apprenants tout en prenant en compte et en valorisant leur diversité linguistique et culturelle.

Les systèmes éducatifs ont donc deux grandes responsabilités, dans un premier temps offrir et mettre en place une formation et un apprentissage linguistique de qualité, tout en maintenant les langues et cultures des apprenants dans un deuxième temps. Le Ministère de l'Éducation Nationale et des Cultes a pour priorité de respecter les langues européennes et de les considérer comme égales, c'est pour cela que l'EPS-XG a été créée pour fournir un programme commun pour toutes les langues étrangères de l'éducation nationale en Grèce.

Nous allons maintenant voir comment les systèmes éducatifs peuvent répondre à ces objectifs cités précédemment. Tout d'abord, en renouvelant leurs démarches didactiques à l'aide par exemple des approches plurielles comme la didactique intégrée, l'éveil aux langues, l'intercompréhension ou l'approche interculturelle. Ces différentes approches permettent ainsi d'élargir la compétence plurilingue et pluriculturelle des apprenants.

Nous appelons approche plurielle une démarche pédagogique dans laquelle l'apprenant travaille simultanément sur plusieurs langues (ou plusieurs variétés culturelles). Une telle approche est nécessaire entre autres buts pour soutenir la construction d'une

compétence plurilingue et pluriculturelle au sens donné ci-dessus, c'est-à-dire pour que l'apprenant puisse s'appuyer sur une aptitude qu'il possède dans une langue pour construire des aptitudes dans d'autres langues, pour que le résultat ne soit pas une juxtaposition artificielle de compétences, mais une articulation des 16 compétences intégrées au sein d'une même compétence globale. (Candelier 2003 p 19-20)

Comme le démontre Nadja Maillard-De La Corte Gomez (2013), l'enseignant peut aussi mettre en place des compétences transversales lors de l'apprentissage d'une langue en utilisant des passerelles entre cette langue d'apprentissage et les langues de l'apprenant. Il existe aussi de nombreux outils pour travailler la compétence plurilingue avec les apprenants, comme le Portfolio Européen des langues créé en 2006, et ainsi leur faire prendre conscience de leur propre répertoire plurilingue au-delà des langues enseignées. Nadja Maillard-De La Corte Gomez s'appuie aussi sur le fait qu'en France cette ouverture plurielle est dépassée par le sens cumulatif d'une juxtaposition des langues et des cultures, comme dans le système éducatif grec.

Cependant, malgré la conception du plurilinguisme défendue au sein des diverses institutions européennes, la prise en compte de la pluralité des apprenants est-elle réelle ?

1.2. Les représentations sociales du plurilinguisme

Cette conception du plurilinguisme dans les institutions européennes est aussi dépendante des représentations que les acteurs de l'enseignement se font du plurilinguisme. Nous nous concentrons dans cette partie sur les origines de la notion de représentation, puis sur les représentations du plurilinguisme amenant l'apprenant à prendre conscience de sa compétence plurilingue ou bien à un cloisonnement des langues.

1.2.1. Origine de la notion de représentation

Le phénomène d'apprentissage des langues est lié aux représentations sociales, c'est pourquoi dans les recherches sur les langues nous nous intéressons particulièrement à la notion de représentation sociale (Castellotti & Moore, 2002, p. 7). Bien que notre recherche s'inscrive dans le domaine de la didactique des langues, cette notion recoupe plusieurs champs disciplinaires comme la psychologie sociale, la sociologie,

la didactique etc. Les premières études sur les perceptions des locuteurs sur les langues et leurs usages ont commencé à être problématisé à partir de 1960. Plus particulièrement par rapport à l'image des langues afin d'expliquer les comportements linguistiques et les valeurs subjectives accordées aux langues.

Analyser une représentation sociale, c'est tenter de comprendre et d'expliquer la nature des liens sociaux qui unissent les individus, des pratiques sociales qu'ils développent, de même que les relations intra et intergroupes. (Bonardi & Roussiau, 1999, p. 25)

La notion de représentation est tirée de la psychologie sociale, plus précisément elle est issue de la sociologie durkheimienne. C'est en effet Emile Durkheim, considéré comme le père de la sociologie moderne, qui parle en premier en 1898 de cette notion à travers les représentations dites individuelles. C'est Serge Moscovici, en 1961, qui à travers sa théorie va densifier le concept. Ainsi il découpe en deux entités la représentation sociale, d'un côté un noyau central stable et de l'autre un système périphérique plus contextuel et instable permettant à la représentation d'évoluer et de s'adapter (Cuq, 2003).

La définition de Jodelet en 1989 est citée :

Une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourante à la construction d'une réalité commune à un ensemble social". Les représentations apparaissent alors déterminantes dans la gestion des relations sociales, tant du point de vue des conduites que de la communication (Castellotti & Moore, , 2002, p. 8).

C'est d'ailleurs cette « construction d'une réalité commune » des représentations sociales qui nous permet de nous repérer comme le dit Pierre Mannoni :

C'est à elles que nous faisons le plus facilement et le plus spontanément appel pour nous repérer dans notre environnement psychique et humain (...) Situées à l'interface du psychologique et du sociologique, les représentations sociales sont enracinées au cœur du dispositif social (Mannoni, 2012, p. 5).

Les représentations sociales qui s'établissent dans un contexte donné, sont des formes de savoirs partagés, permettant de comprendre et théoriser des aspects du monde et donc d'agir socialement. Cette notion nous permet ainsi d'aborder les comportements humains, ce qui fait que, comme Moore l'indique « La notion de représentation est aujourd'hui largement circulante en didactique et dans les travaux portant sur l'acquisition des langues » (2001, p. 9).

D'après Castellotti et Moore (2002, p. 7) les représentations que se font les locuteurs des langues, de leurs normes, leurs caractéristiques ou encore leurs statuts par rapport à d'autres langues influent sur les procédures et les stratégies d'apprentissage développées ainsi que dans leurs utilisations. Ainsi, dans le cadre de la linguistique, les représentations font partie du processus d'appropriation de la langue, les représentations sont malléables, elles se modifient et évoluent. Ce processus de représentation se fait à partir de ce qui est déjà connu ou familier pour l'apprenant afin de servir de point d'évaluation et de comparaison. C'est pourquoi, dans des cas de bilinguisme ou plurilinguisme, les apprenants se construisent des conceptions en étant en contact avec d'autres langues et élaborent de manière individuelle ou collective des représentations de la pluralité linguistique.

1.2.2. Des représentations du plurilinguisme à la compétence plurilingue du côté de l'apprenant

Proposer une éducation plurilingue à nos apprenants est aujourd'hui un enjeu essentiel. Cette conception du plurilinguisme nous amène à une autre notion, celle de la compétence plurilingue et pluriculturelle définie dans le CECRL par Coste, Moore et Zarate.

On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement, possédée par un locuteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné. (Coste, Moore et Zarate, 1997, p. 12)

Cette compétence plurilingue s'assimile à la capacité d'une personne à piocher dans son répertoire langagier les langues appropriées en fonction des échanges qu'elle réalise et de ses situations de communication.

La notion même de compétence plurilingue renvoie à une notion de didactique, étant donné l'utilisation du terme « compétence ». C'est une compétence complexe et unique, propre à chaque personne et à chaque locuteur qui renvoie aussi à leurs expériences et trajectoires de vie (Beacco & Byram, 2007). Cette notion d'expérience de vie expliquée par Beacco et Byram renvoie à une dimension biographique et au

concept de représentation qui dans le cadre de notre recherche se traduit par l'utilisation de la notion de répertoire langagier. Auger et Kervan définissent cette notion « comme une construction dynamique, constituée de ressources plurielles, diversifiées et évolutives, en perpétuelle reconfiguration mais pourtant unique et singulière, tout comme son identité » (2010, pp. 33-34). Cette utilisation de « ressources plurielles » se réfère à la conception du plurilinguisme que nous avons défini dans notre première partie le plurilinguisme en classe de langue. Ainsi, par l'utilisation du terme de compétence plurilingue, nous mettons en avant que les locuteurs ont conscience de leurs savoirs en langue. Soulignons ici que la compétence plurilingue n'est pas fixe et limitée, c'est une compétence qui se développe tout au long de la vie.

L'utilisation du terme « compétence » renvoie à une notion de didactique, elle est donc une compétence à acquérir mais pas seulement. Étant en lien avec la biographie, les expériences personnelles etc. c'est aussi quelque chose de propre à soi-même nécessitant une prise de conscience et une représentation de son vécu. C'est pourquoi dans les recherches anglophones, le terme *awariness* est utilisé pour décrire cette compétence (Coste, Moore et Zarate, 2009). Dans notre travail de recherche, nous travaillerons à partir de cette compétence plurilingue et pluriculturelle comme la définit Coste, Moore et Zarate.

Nos apprenants ont un répertoire langagier qui retrace leurs expériences, il s'agira de leur faire prendre conscience que ces langues ne sont pas juste juxtaposées, mais bien liées entre elles pour former une compétence plurilingue.

1.2.3. Des représentations du plurilinguisme au cloisonnement des langues du côté de l'apprenant

Dans le cas où l'apprenant ne prend pas conscience de cette compétence plurilingue que nous avons développé dans la partie précédente, on peut se retrouver dans la situation où il se représente son plurilinguisme comme une simple juxtaposition de langues, aussi appelée cloisonnement. Ainsi, l'apprenant se construit une représentation du plurilinguisme comme une construction par juxtaposition plutôt que par complémentarité.

Certaines recherches montrent la construction d'une représentation négative du plurilinguisme, comme celle de Tabouret-Keller qui dit que « [l]es emprunts d'une

langue à une autre, le mélange des langues, [...] conduiraient les langues à une sorte de décadence » (Tabouret-Keller, 1991, p. 273).

Les conséquences de ces conceptions cloisonnées du plurilinguisme sont illustrées par l'étude effectuée par Castellotti et Moore en 2009 auprès d'enfants en leur demandant de dessiner la compétence bilingue d'une personne. Les résultats de cette étude prouvent que les représentations du bilinguisme ou plurilinguisme sont celles de la somme de deux monolinguisms : « Ces dessins laissent percevoir des espaces cloisonnés, où chaque langue occupe une aire spécifique et bien distincte des autres, et où le plurilinguisme semble construit par juxtaposition plutôt que par complémentarité » (2009, p. 14).

Ces représentations du plurilinguisme peuvent aussi être dues à la notion de devoir parfaitement parler toutes les langues de son répertoire langagier avant de se considérer comme plurilingue et d'acquérir cette notion de compétence plurilingue. Nous retrouvons aussi à travers ces représentations un sentiment de confusion entre les langues avec des oublis ou des mélanges qui reflètent l'insuffisance des traitements automatisés : « les plurilingues "cherchent" leurs mots, ils doivent réfléchir, tâtonner, essayer, recommencer : « non c'est pas cette langue-là » (Castellotti & Moore, 2002, p. 14).

Cependant nous remarquons de nombreuses études sur le public migrant, ou bien sur les représentations des enseignants, et assez peu sur les représentations des apprenants en contexte scolaire hors migration.

Nantes et Trimaille (2013) montrent dans leurs recherches sur les enseignants que ce sont eux qui véhiculent une image dévalorisante des langues d'origine de leurs élèves, inconsciemment peut-être, parce qu'ils ont gardé en tête que les élèves doivent apprendre le français avant tout, langue qu'ils leur enseignent. Ainsi, les enseignants pensant que le plurilinguisme est un handicap pour l'apprentissage du français, transmettent cette représentation négative du concept à leurs apprenants. L'enseignement des langues est souvent sur un mode strict de cloisonnement disciplinaire, que l'on retrouve aussi dans les manuels avec des dialogues de locuteurs monolingues dans la langue cible de l'apprentissage ou encore par les changements de prénom en classe de langue pour les franciser, angliciser ou germaniser. Ce mode d'enseignement reflète la place du plurilinguisme dans les systèmes éducatifs. Est-ce que cette représentation du plurilinguisme est un choix personnel ou bien la conséquence des formations actuelles des enseignants et des futurs enseignants ?

1.3. Les formes brèves

Le plurilinguisme dans la classe de langue a de nombreux objectifs comme l'apprentissage ou l'acquisition des langues chez les apprenants tout en prenant en compte et en valorisant leur diversité linguistique et culturelle, travailler sur la représentation du plurilinguisme et du répertoire langagier des apprenants. Pour cela, l'enseignant peut utiliser les approches plurielles dans sa salle de classe, mais quels supports peut-il utiliser ? Nous présenterons ici l'intérêt de l'utilisation des formes brèves en classe de langue, en commençant par l'origine de ce concept, les raisons de l'utilisation des formes brèves et enfin l'utilisation des formes brèves plurilingues.

1.3.1. *Définition des formes brèves*

La notion de forme brève existe depuis l'antiquité et est encore aujourd'hui utilisée dans la littérature moderne. Nous pouvons les retrouver dans les textes religieux, les romances médiévales ou encore les contes gothiques. L'utilisation du bref « occupe depuis le XIX^e siècle une place grandissante dans nos modes d'expression et de communication, dans les arts, la culture et la littérature, dans l'éducation, et finalement dans tous les domaines des SHS » (Meynard & Vernadakis, 2020, p. 2).

Ces formes brèves peuvent être écrites comme les exemples que nous avons cités précédemment, mais nous pouvons aussi les retrouver à l'oral comme les mythes, les fables ou les contes populaires qui se transmettaient et peuvent encore se transmettre par la parole.

Pour Edgar Allan Poe, la lecture d'une fiction brève demande « [...]from a half hour to one or two hours in its perusal [...] at one sitting [...] » (Poe, E. A., « Twice-Told Tales », reproduit dans Ch. May, *The New Short Story Theories*, Athens, Ohio University Press, p. 61). Cette notion de rapidité engendre le besoin de « the unity of effect », c'est-à-dire que chaque élément de l'histoire doit pouvoir contribuer à créer un seul impact notionnel et/ou émotionnel. Ce concept est défini par Edgar Allan Poe comme quelque chose de bref, contrairement aux récits plus longs, permettant d'intensifier l'effet recherché par l'auteur (Baudelaire, p. 175). Ce style de lecture offre la possibilité au lecteur de lire son texte en une seule fois et de ne pas s'interrompre. Lors de sa rédaction l'auteur organise son écrit pour diriger et prendre

par la main le lecteur de la première phrase jusqu'à la dernière, avec pour objectif de marquer bien plus les esprits qu'avec un texte long.

D'après Paul Zumthor (1983), dans les formes brèves la brièveté s'appuie sur la structure, qui repose en principe sur la compression, la condensation, la synthèse, l'ellipse et l'unité. Nous retrouvons cette brièveté dans différents genres comme le conte, la poésie, la fable etc. Ces genres partagent les mêmes caractéristiques de la brièveté c'est pourquoi nous pouvons retrouver un certain mélange dans les formes brèves, par exemple des histoires courtes se retrouvent avec des personnages caractéristiques de la poésie. Les formes brèves sont généralement publiées avec d'autres textes comme dans les magazines, les journaux, les sites internet, sur un fil Twitter ou Instagram etc. Monfort caractérise ce contexte de publication comme « polytextuel », illustrant le cheminement de la forme brève à travers sa réception, sa production et son élaboration.

Aujourd'hui les formes brèves peuvent prendre diverses formes, à l'écrit ou à l'oral à travers les contes de fée, les contes populaires, les histoires courtes, les fables, les poèmes, les clips, les chansons, les réseaux sociaux, les pubs etc. Il faut tout de même retenir qu'il ne faut pas confondre le bref avec le court, même si les deux s'articulent ensemble : « [l]a brièveté n'est pas une affaire de dimension, mais une affaire de perception : est bref ce qui est perçu comme bref » (Bravo, 2007, p. 22).

Ainsi pour définir la forme brève, sa structure est caractérisée par la brièveté, ses techniques de rédaction ayant pour objectif de créer cet effet d'unité afin de produire maximum d'effet pour marquer le souvenir du lecteur tout en utilisant un minimum de moyens.

Maintenant que nous avons défini ce qu'est une forme brève, nous pouvons nous demander quel est l'intérêt de son utilisation en classe de langue ?

1.3.2. *Pourquoi les formes brèves en classe de langue ?*

La forme brève est aujourd'hui omniprésente dans notre quotidien et pourtant méconnue. Cette méconnaissance engendre une représentation des formes brèves comme quelque chose d'une trop grande rapidité, de quelque chose de facile et d'éphémère. Ces défauts attribués à la forme brève lui donnent « un sentiment d'inachevé, d'insuffisant ou d'inabouti » (Meynard & Vernadakis, 2020, p. 10). Dans le cas de la littérature, les formes brèves sont tout aussi méconnues que dans les autres

domaines, on pense tout de suite aux nouvelles ou aux contes, sans penser aux nombreuses autres formes qui existent comme le souligne Dessons, cité par Meynard et Vernadakis :

[...] on recense sous cette terminologie : des discours formulaires, souvent sapientiaux (adage, aphorisme, apophtegme, axiome, caractère, devise, dicton, épitaphe, lieu commun, maxime, pensée, précepte, proverbe, réflexion, saillie, sentence), des discours réduits, incomplets ou inachevés (bribe, esquisse, étude, fragment, liste, note, remarque), des discours enchâssés, liés à une théorie de la discontinuité (anecdote, citation, épigraphe, exemplum, topos), des discours cryptographiques (charade, devinette, emblème, énigme), des discours « à effets » (blague, blasphème, concetto, dédicace, épigramme, exemplum, injure, mot, trait d'esprit, slogan, witz), des formes littéraires courtes (allégorie, almanach, ariette, conte, dit, épître, fable, fabliau, haïku, lai, nouvelle, parabole, quatrain moral, shortstory). Cette liste n'étant pas, évidemment, exhaustive (2020, p. 10).

Nous retrouvons les formes brèves dans notre quotidien, à travers la littérature, les pubs, les vidéos etc., c'est devenu un mode de vie par exemple avec l'échange de messages SMS, les réseaux sociaux (Instagram ou Twitter). Ces formes brèves font maintenant partie de la vie de tous les jours de nos apprenants, pourquoi ne pas les utiliser pour stimuler leur intérêt, et investir notre classe dans son apprentissage ? Ainsi, en utilisant les formes brèves en salle de classe, nous travaillons à la fois sur l'apprentissage de la langue, mais aussi de la culture.

Par ses nouveautés, la forme brève permet de mettre en valeur de nouvelles formes d'écritures en utilisant de nouveaux supports comme la photo, la vidéo, la musique etc. Elle est d'ailleurs devenue l'art de prédilection des adolescents pour s'exprimer en leur permettant de créer et de construire des identités narratives, auto fictives et de les partager par la suite.

La brièveté a toujours été présente en classe de langue, surtout dans le matériel didactique : tableaux et encadrés pour l'enseignement de la grammaire, listes et champs lexicaux pour le vocabulaire, exercices, activités et tâches pour la conceptualisation et l'utilisation des nouvelles connaissances, documents fabriqués ou authentiques, tels des dialogues, des articles, des poèmes, des publicités, des chansons, des extraits littéraires, etc. Or, à ce matériel didactique, des documents relevant des nouvelles formes brèves (email, tweets, chat, post, etc.) ont été ajoutés (*Les Langues Modernes, Nouvelles formes brèves et classe de langue*)

De plus, en classe de langue, d'après Cicurel (1991), il vaut mieux étudier un texte dans son intégralité et non pas seulement des extraits. Ainsi par l'étude complète du texte, l'apprenant peut suivre l'intégralité du récit et profiter de l'ensemble des indices du texte pour comprendre la signification globale. La forme brève du fait de ses caractéristiques : économie de langue, nombre de personnages limité, et effet d'unité, rend la lecture intégrale accessible à l'apprenant.

La forme brève, avec ses diverses formes permet de travailler les textes écrits à tous les niveaux, des débutants aux confirmés. Pour les débutants, étant quelque chose de bref le vocabulaire utilisé est spécifique tout comme les structures grammaticales. Mais ce n'est pas uniquement à destination des niveaux débutant, les formes brèves n'utilisent pas nécessairement un langage et du vocabulaire plus simple que d'autres styles de littérature. Étant quelque chose de bref, l'auteur peut aussi utiliser des techniques pour faire passer plus de messages en une seule phrase. On peut ainsi retrouver des messages humoristiques, un langage ambigu, un sens implicite à partir de jeux de mots ou de références culturelles. C'est pourquoi, pour chaque niveau, il faut choisir son support avec soin pour proposer des textes correspondant aux objectifs des apprenants. À travers tous ses aspects, la forme brève peut ainsi servir d'outil de médiation culturelle, linguistique et pédagogique.

1.3.3. Les formes brèves plurilingues

Dans le domaine de la pédagogie, on a recours à des extraits littéraires, contes, nouvelles, albums, BD etc. comme outils de travail ou encore à des contes en langues minoritaires traduits vers la langue cible, à des affiches, graffitis et slogans utilisés comme outils de médiation dans un objectif qui associe l'enseignement d'une langue vivante à une sensibilisation à l'altérité qui vise la dissolution de la hiérarchie entre les langues. (Meynard et Vernadakis, 2020, p. 14)

Les variétés et la nature diachronique et synchronique des formes brèves peuvent avoir de nombreux objectifs didactiques comme l'éducation interculturelle ou le plurilinguisme que ça soit avec des niveaux débutants ou bien des niveaux avancés. La forme brève peut avoir un rôle de médiation culturelle, linguistique et pédagogique, plus particulièrement à l'aide de textes plurilingues. Ces textes plurilingues ouvrent de nouvelles possibilités dans la classe de langue.

Tout d'abord, l'écrivain plurilingue peut revêtir le rôle de médiateur dans les expériences que les apprenants peuvent vivre, puisqu'à partir de sa position d'écrivain entre deux langues il peut, à travers ses écrits, faire résonance au parcours et à l'expérience de l'apprenant. Il peut ainsi jouer un rôle de guide, montrant à travers son propre parcours comment gérer sa diversité linguistique et culturelle dans l'apprentissage de la langue. Ces auteurs plurilingues ont pour « caractéristiques de vivre ou d'avoir vécu entre plusieurs langues, d'écrire ou d'avoir écrit en plusieurs langues » (Mathis-Moser et Mertz-Baumgart, 2012, p. 16-17). Ce processus peut être source de nombreuses exploitations didactiques dans le cadre de l'enseignement et de l'apprentissage d'une langue étrangère.

En étudiant des écrivains plurilingues en classe de langue, l'apprenant peut utiliser l'expérience de l'auteur comme un guide, il peut ainsi s'interroger sur son propre rapport aux langues en prenant conscience progressivement de ses différents savoirs. En travaillant sur son rapport aux langues, l'apprenant peut ainsi travailler et acquérir une compétence plurilingue.

La littérature peut favoriser l'établissement de ce continuum dynamique : en tant qu'espace de passage, de transition et d'échanges permettant des allers-retours, des cheminements, des dérives également, elle favorise la mise au jour, le développement et l'ancrage de cette compétence plurilingue et pluriculturelle. (Anne-Sophie Morel, 2016, p.654)

La littérature plurilingue permet ainsi de développer la compétence plurilingue et pluriculturelle de l'apprenant. En proposant à l'apprenant un texte plurilingue on le valorise dans ses apprentissages, tout en favorisant l'appropriation de nouvelles connaissances. Pour aller plus loin, proposer à l'apprenant la possibilité d'écrire un texte plurilingue lui permet de mettre en avant son expérience, ses connaissances, son passé puisque, comme le fait un écrivain plurilingue, il va stimuler des moments de sa vie, des voyages, des rencontres, des situations et des années d'apprentissage pour composer sa production. Ces productions peuvent ensuite être mutualisées afin de favoriser les échanges au sein de la classe, de développer l'intérêt et l'empathie et de construire une expérience commune de la diversité.

Les formes brèves nous serviront ainsi de support dans cette recherche pour étudier le phénomène de représentation du plurilinguisme chez nos apprenants et l'utilité du plurilinguisme dans la compétence de production écrite de nos apprenants.

Partie 2 – La recherche

Dans cette deuxième partie, nous souhaitons décrire la méthode employée pour obtenir les données, suivies des résultats de notre recherche. Pour cela, nous verrons dans un premier temps l'identité de notre recherche à travers la présentation du type de notre recherche, à savoir la recherche qualitative et son utilité. Par la suite, nous expliquerons le contexte et les conditions dans lesquels nous avons effectué notre recherche. Ensuite, nous présenterons les outils utilisés pour notre recherche et nous poursuivrons par la présentation du public et de l'échantillon de la population sur lequel nous avons mené notre recherche. Dans un deuxième temps, nous développerons le déroulement de notre recherche à travers les différentes étapes réalisées ainsi que le recueil et la création de nos données. Nous finirons par la présentation des résultats de nos données.

2.1. Identité de la recherche

Dans cette partie, nous allons, dans un premier temps, décrire le type de recherche effectuée, suivi du positionnement de notre recherche. Nous présenterons aussi le contexte de ce travail, ainsi que les outils utilisés. Nous finirons par la présentation de notre public.

2.1.1. *Type de recherche : recherche action qualitative*

Pour cette recherche, nous avons fait le choix d'adopter une recherche de méthodologie qualitative. Pope et Mays (1995) définissent cette méthode ainsi :

The goal of qualitative research is the development of concept which help us to understand social phenomena in natural (rather than experimental) settings, giving due to emphasis to the meanings, experiences, and views of all the participants ³ (p. 43).

Ainsi la recherche que nous avons effectuée s'appuie sur le phénomène social des représentations du plurilinguisme de nos participants et leurs impacts sur leurs productions écrites.

³ Le but de la recherche qualitative est le développement de concepts qui nous aident à comprendre les phénomènes sociaux dans des contextes naturelles (plutôt qu'expérimentaux), en mettant l'accent sur les significations, les expériences et les points de vue de tous les participants. (Notre propre traduction)

Pour réaliser notre étude, nous avons choisi la recherche qualitative qui « does not generally seek the enumerate, it is viewed as the antithesis of the quantitative method ⁴ » (Pope et Mays, 1995, p. 43). En effet, la recherche quantitative aurait pour objectif de quantifier un nombre de données pour parvenir à une généralité et non pas de comprendre les faits. Ainsi, la recherche qualitative va nous permettre de comprendre les différentes constructions et significations des représentations du plurilinguisme et la manière dont elles influencent les productions écrites de nos apprenants.

Plus précisément, pour notre recherche qualitative, nous avons utilisé la recherche-action, qui était la plus adéquate. La recherche-action, aussi appelée « recherche-développement » ou « recherche-intervention », a pour point de départ « d'éprouver des hypothèses préétablies en mettant en place des dispositifs techno-pédagogiques » (Duthoit, 2016, p. 5). Le terme de « recherche-action » a été utilisé pour la première fois en 1945 par John Collier lors d'une recherche aux États-Unis sur des natifs américains. C'est pourtant à Lewin, en 1946, que le terme est attribué lorsqu'il a affirmé que la recherche-action, ou recherche-intervention permettrait de réaliser des avancées théoriques et pratiques de façon simultanée. Il décrit aussi cette méthode de recherche par ses phases qui fonctionnent comme une spirale de cercle de recherche.

Comme dans un laboratoire, chaque salle de classe permet de tester les hypothèses du chercheur, ainsi avec cette méthodologie nous partons d'un plan qui mène à l'action.

En général, le chercheur est lui-même enseignant, il peut ainsi formuler des hypothèses à partir de sa propre expérience ainsi que de son contexte d'enseignement. Lors de ses interventions, le chercheur va changer quelque chose : une mentalité, une habitude, ou autre dans sa salle de classe. C'est une recherche qui dure dans le temps, et les participants à la recherche deviennent des co-chercheurs. Dans la recherche-action, le chercheur peut avoir trois rôles : lorsque le chercheur stimule le changement et observe les résultats pour adapter la démarche des acteurs ; lorsque le chercheur oriente le changement dans un groupe où il s'est intégré et où il intervient afin

⁴ La recherche qualitative ne cherche pas généralement à énumérer, elle est considérée comme l'antithèse de la méthode quantitative. (Notre propre traduction)

d'enrichir sa recherche : ou bien lorsque le chercheur aide les enseignants pour arriver à l'innovation recherchée.

Afin d'évaluer sa recherche-action, il faut créer une situation particulière où le chercheur contrôle les conditions d'enseignement dans sa salle de classe. L'intérêt de cette méthodologie est de réaliser un projet dans une perspective innovante, mais la limite pour le chercheur est d'appliquer ses modèles et points de vue.

Nous avons ainsi pu, comme dans la méthodologie de la recherche-action, annoncer une hypothèse de travail préalable pour organiser notre recherche, puis organiser un plan pour aller vers l'action. Cette recherche a duré environ 10 semaines, et les apprenants participant de façon active à la conception de la recherche sont nos co-chercheurs. L'objectif de notre recherche est d'essayer de comprendre si le plurilinguisme est un facilitateur pour la production écrite en classe de FLE.

Pour cela nous avons tout d'abord prévu un plan d'action de changements pour répondre à notre hypothèse de travail, nous avons ensuite appliqué ce plan, observé le processus et les conséquences de ces changements afin de réfléchir et réévaluer notre plan d'action (Kemmis et Wilkinson, 1998). Ce plan n'est pas fixe, il est au contraire fluide, afin de ne pas devenir obsolète mais pour pouvoir répondre au mieux à nos observations comme nous pouvons le voir sur la figure 1 ci-dessous.

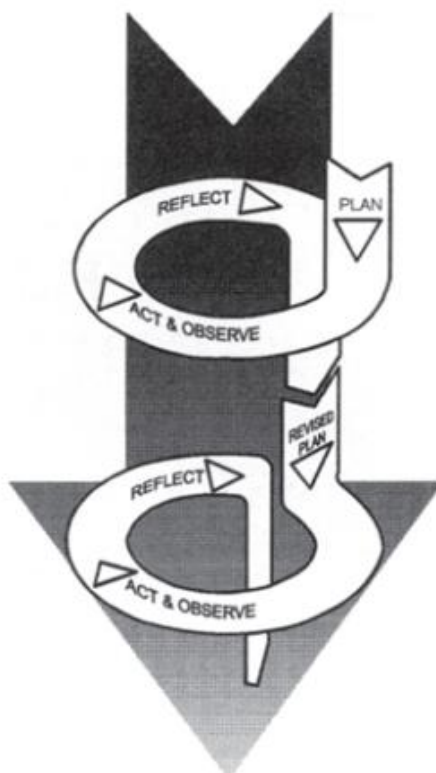


Figure 1- La spirale autoréflexive dans la recherche-action (Kemmis & Wilkinson, 1998)

Susman en 1983 a lui aussi proposé un schéma afin d'illustrer la recherche-action. On y retrouve cette notion de fluidité avec la réalisation de plusieurs cycles pouvant se répéter.

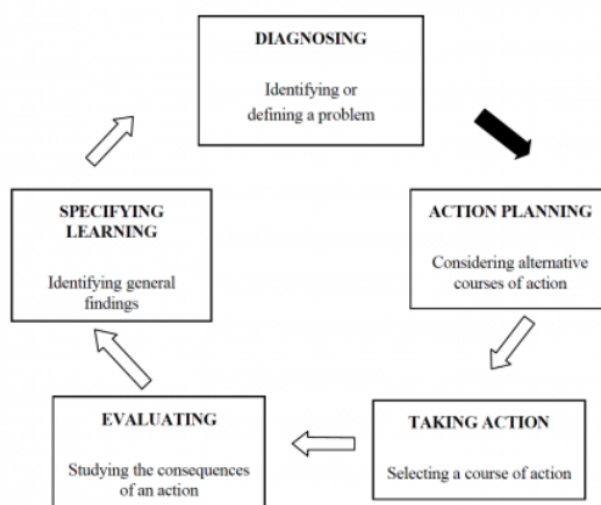


Figure 2- Schéma de la recherche-action d'après Susman (1983)

Dans ce schéma, on retrouve les cinq grandes étapes qui caractérisent la recherche-action :

- La première étape correspond au diagnostic, c'est-à-dire à l'identification du problème. Pour cela il est nécessaire d'effectuer des recherches approfondies sur les pratiques pédagogiques mises en place à l'aide d'observations par exemple.
- Dans la deuxième étape, nous pouvons retrouver l'établissement du plan d'action, pour réaliser cette étape le chercheur doit trouver et choisir les outils nécessaires à sa recherche. Ces outils doivent correspondre à la méthodologie de la recherche-action, il est d'ailleurs conseillé d'avoir recours à trois outils de récolte de données afin de créer une triangulation pour avoir une recherche la plus précise possible. Grâce aux trois outils, le chercheur peut étudier le phénomène de sa recherche de différents points de vue. La réalisation du plan d'action est très importante, puisqu'il permet de contrer les éventuels imprévus, tout en gardant en mémoire que ce plan n'est pas fixe et peut être amené à changer.
- La troisième étape concerne la mise en place du plan d'action, comme nous l'avons dit précédemment il est possible que ce plan d'action soit modifié, puisque à cette étape le chercheur va analyser et réfléchir pour récolter des informations afin d'effectuer si besoin des corrections ou des améliorations à ses pratiques.
- À la suite de cette étape de mise en place du plan d'action, le chercheur va évaluer les effets de son action. Pour cela, il va se questionner sur les effets et les changements observés. Cette quatrième étape, est une étape transitoire mais nécessaire de la recherche action.
- Pour finir, la dernière étape est celle de la communication des conclusions. Il est en effet important d'exposer et de partager les résultats obtenus avec les autres chercheurs afin, dans une optique d'amélioration constante, d'obtenir des retours sur son travail.

2.1.2. *Positionnement de la recherche*

Pour définir au mieux notre recherche, nous avons choisi d'utiliser l'outil de la « Bête à cornes » qui nous a permis de positionner notre travail de façon synthétique. Une première méthode « Value Analysis ⁵ » ayant cet objectif avait été créée par Larry Miles, en 1961 pour étudier les techniques d'analyse de la valeur et l'ingénierie. Ce fut la méthode de Larry Miles qui a inspiré celle de Gilbert Barbey qui crée la méthode APTE en 1964. La méthode APTE, plus compréhensible, utilise cet outil universel de la bête à cornes à la première étape. Cet outil a rapidement été introduit et utilisé dans la recherche en sciences sociales, et il nous a permis de lancer notre recherche.

Cette bête à cornes est un outil de réflexion qui permet de voir si l'objectif de la recherche est valable et nécessaire. Ainsi on répond à plusieurs questions :

- a) À qui notre recherche rend service ? Aux acteurs de la didactique des langues et cultures, c'est-à-dire les enseignants ; les chercheurs ; les étudiants ou tout autre personne s'intéressant au phénomène des représentations du plurilinguisme, à la question du cloisonnement des langues, leur impact sur la compétence de la production écrite en situation d'enseignement-apprentissage, et à l'importance de ces concepts en classe de langue.
- b) Sur quoi notre recherche agit-elle ? Ce travail de recherche agit sur les représentations du plurilinguisme, plus particulièrement sur un public universitaire hellénophone. De plus, cette recherche agit également sur la compétence de la production écrite (toujours sur notre public universitaire), en lien avec la didactique de l'enseignement des langues.
- c) À quoi notre recherche sert-elle ? Cette recherche permet de réfléchir à la présence des langues dans nos esprits, nos expériences et dans nos sociétés. Ainsi elle nous permet de comprendre ce phénomène de représentation du plurilinguisme, et l'intérêt que cela peut avoir dans la recherche en didactique des langues. Pour finir, notre recherche permet de réfléchir sur la construction de stratégies éducatives et pédagogiques d'un enseignant qui prend conscience de la réalité de notre monde d'aujourd'hui qui tend vers des sociétés plurilingues, en intégrant ce plurilinguisme dans l'enseignement.

⁵ Analyse de la valeur.

2.1.3. Contexte de la recherche

Notre recherche a été réalisée au cours de notre deuxième et dernière année de Master en didactique des langues, plus précisément au cours de notre formation « Master 2 Didactique des Langues – Parcours Enseignement de Langues en Europe : formation à la diversité linguistiques des publics scolaires (ELE-Franco-Hellénique) », réalisée en partenariat entre l'Université d'Angers et l'Université Nationale et Capodistrienne d'Athènes.

De plus, notre recherche a été effectuée en Grèce, un pays du sud-est de l'Europe. La Grèce comme beaucoup de pays s'inscrit dans une réalité de mouvement démographique à la suite des flux migratoires. Depuis le début des années 90, la Grèce s'est établie comme terre d'accueil pour les immigrés, notamment en provenance des Balkans, et plus particulièrement de l'Albanie, de l'Europe orientale et de l'ex-Union soviétique (Anastassiadis & Lagarias, 2010). On considère l'année 2015 comme charnière dans le contexte migratoire européen. Par sa position géographique, la Grèce est un des premiers pays concernés par l'arrivée massive de migrants. Ainsi on compte en 2015 environ 853 000 arrivées sur les côtes grecques⁶. Le pourcentage de résidents étrangers en Grèce s'élèverait à environ 10 % d'après un rapport de l'Organisation de Coopération et de Développement Économique (Garson & Loizillon, 2003), faisant de la Grèce une terre d'accueil.

Ce statut de terre d'accueil de la Grèce démontre aussi la présence d'une diversité culturelle et linguistique, dotant ainsi une partie de la population d'une compétence plurilingue et pluriculturelle. Ce qui nous amène à nous interroger sur les représentations du plurilinguisme des résidents en Grèce, plus particulièrement à Athènes, lieu de notre recherche où vit aujourd'hui plus d'un tiers de la population totale du pays (Population Data, 2020⁷). C'est pourquoi l'étude des représentations du plurilinguisme à Athènes a un intérêt particulier.

Plus précisément, notre recherche s'effectue dans le cadre de notre stage de fin d'étude, au Café du FLE de l'Université d'Athènes. Le Café du FLE propose aux

⁶ OIM, « Fiche d'information sur les tendances de la migration dans le monde en 2015 »

<https://www.iom.int/fr/news/loim-publie-une-fiche-dinformation-sur-les-tendances-de-la-migration-dans-le-monde-en-2015>

⁷ <https://www.populationdata.net/pays/grece/>

étudiants du département de Langue et Littérature françaises de l'Université d'Athènes, toutes années confondues, des ateliers de conversation et de production écrite. Dans le cadre de notre stage nous avons eu la charge des Cafés Breve 1 et Café Breve 2, avec un volume horaire de trois heures par semaine pour chaque Cafés. Ces Cafés Breve 1 & 2 ont pour objectif de répondre aux besoins des étudiants, c'est-à-dire travailler la production écrite et offrir aux étudiants la possibilité d'échanger dans leur langue d'apprentissage de manière non conventionnelle. La participation à ces Cafés est non obligatoire pour les étudiants, ils ont la possibilité de s'y inscrire en début de semestre lors de leurs années universitaires.

Ces Cafés permettent ainsi à des étudiants de se rencontrer de manière plus ou moins informelle dans un lieu donné, et de travailler et discuter ensemble de la manière la plus libre possible. Nous précisons ici « informelle » puisqu'il n'y a ni notation, ni obligation de présence afin d'éviter toute source de stress. Ces ateliers sont conçus comme « une démarche complémentaire aux apprentissages formels et informels » (Denier, 2020, p. 7). Le déroulement des Cafés se fait dans une ambiance détendue, conviviale et la plus agréable possible, tout en animant des échanges les plus authentiques possible. De plus, l'hétérogénéité est un fait permanent des Cafés, dans notre cas tous nos étudiants sont hellénophones, mais ils ne partagent pas tous le même niveau, les mêmes expériences de vie, les mêmes personnalités, etc. Cette hétérogénéité de niveaux n'est pas un frein à ces Cafés de langue, au contraire, cela crée une cohésion de groupe avec une bonne entraide, les plus à l'aise aidant les moins forts puisqu'on peut observer au fil des Cafés la création d'une communauté des Cafés permettant ainsi un apprentissage par les pairs.

2.1.4. Outils de la recherche

Notre recherche a pour objectif de comprendre et d'analyser les représentations du plurilinguisme des apprenants à travers la réalisation de productions écrites plurilingues. Il était donc nécessaire de définir, constituer et utiliser des outils adaptés à notre recherche afin d'obtenir des réponses et des données authentiques et spontanées de la part de notre public. Pour cela, après différentes réflexions méthodologiques, nous avons décidé d'utiliser le dessin réflexif ainsi que l'analyse des productions écrites de notre public, qui constituent notre corpus, réalisées dans le cadre de notre projet de concours d'écriture, suivi de l'entretien semi-directif afin d'exploiter au mieux les données récoltées par les outils précédents.

2.1.4.1. *Le dessin réflexif- portrait plurilingue*

Afin de comprendre au mieux quelles sont les représentations du plurilinguisme de notre public, nous avons fait le choix d'utiliser le dessin réflexif et, plus précisément, le portrait plurilingue. Cet outil est caractéristique d'une recherche qualitative et est une spécificité des Art Based Research (ABR). L'ABR permet de percevoir d'autres dimensions que celles habituellement mises en valeur par les outils de recherches classiques, permettant ainsi un « renouvellement des connaissances en sciences sociales et de leur diffusion » (Debenedetti, Perret, & Schmidt, 2019, p. 66). L'ABR permet aussi de donner un reflet plus complexe à la recherche des phénomènes sociaux, permettant ainsi l'émergence de nouvelles interprétations ainsi que de nouvelles représentations. Dans le cadre de notre recherche, avec l'outil du dessin réflexif nous nous intéressons à l'art comme méthode de recherche mis en place au sein de notre recherche-action. Berthoin-Antal (2013) explique l'intérêt du non-savoir (not knowing), en effet lorsque les participants s'engagent dans une intervention sans avoir une idée précise de l'objectif du chercheur, ce non-savoir devient une ressource centrale dans le processus de la recherche action : « By interconnecting enquiry and action, introspection and interaction, body and mind, art-based research in organizations expands people capacity for perceiving a situation in its fullness and enables new possibilities to emerge⁸ » (Berthon-Antal, 2013, p. 7). Ne pas préciser l'objectif de la recherche aux participants permet ainsi de ne pas limiter ce qu'ils peuvent dire, produire, permettant ainsi l'émergence de nouvelles possibilités.

« Le dessin permet de montrer tout en choisissant de cacher, de symboliser, de détourner ou de mettre en lumière, avec une acuité à la fois plus évidente et plus incertaine que le discours » (Castellotti & Moore, 2009, p. 45). Ainsi le dessin permet de comprendre comment notre public perçoit la pluralité des langues ainsi que leur perception de cette pluralité. « Le dessin entretient avec le réel des rapports de *représentation* et *reconstruction* plutôt que de reproduction » (Castellotti & Moore, 2009, p. 49). Dans notre recherche, les portraits plurilingues sont « le produit de la

⁸ En interconnectant l'enquête et l'action, l'introspection et l'interaction, le corps et l'esprit, la recherche basée sur l'art dans les organisations élargit la capacité des personnes à percevoir une situation dans son entièreté et permet l'émergence de nouvelles possibilités. (Notre propre traduction)

projection de soi et interprète en ce sens tous les aspects du dessin » (Picard & Baldy, 2012, p. 47). Ainsi avec ces portraits plurilingues chaque participant réalise une projection de soi, de comment il se perçoit ; plus particulièrement dans notre recherche le portrait reflète leur propre représentation du plurilinguisme et de leur répertoire langagier.

Les avantages de cet outil nous ont semblés pertinents dans le cadre de notre recherche. En effet le portrait plurilingue permet de donner libre cours à la parole à notre public, tout en lui laissant la possibilité de cacher, de symboliser, de détourner ou de mettre en lumière ce qu'il souhaite, chose qui est plus difficile à faire dans un discours. Ainsi le portrait plurilingue a démontré son utilité sur différents plans dans le cadre de notre recherche. Le dessin étant un langage universel, le portrait plurilingue a facilité la parole de nos participants. De plus ce portrait a permis de favoriser la spontanéité, encourageant le participant à s'exprimer par la suite à partir d'un dessin personnel lui permettant d'avoir un discours sincère et libre, ce qui est essentiel dans le cadre de notre recherche.

2.1.4.2. *L'Analyse de Contenu de notre corpus*

L'Analyse de Contenu est la méthode la plus connue d'analyse de données qualitatives et est la plus utilisée pour étudier les observations qualitatives (Krippendorff, 2003). « Elle consiste à retranscrire les données qualitatives, à se donner une grille d'analyse, à coder les informations recueillies et à les traiter » (Andreani & Conchon, 2005, p. 1). La nature des données qualitatives peut être diverse : sous forme de textes, d'images ou d'informations symboliques. Dans notre recherche, nous allons effectuer une analyse de discours. En effet nos données correspondent à des documents écrits, et plus précisément aux productions écrites de nos participants du concours d'écriture. Ces données sont par la suite destinées, une fois analysées, à comprendre et décrire un phénomène, dans notre cas l'impact des représentations du plurilinguisme sur notre public, et plus précisément sur leurs productions écrites.

Nous avons utilisé cette méthode d'analyse de contenu, dont le fondateur est Berelson (1952), afin d'avoir des données les plus objectives et fiables possibles. Cette méthode est constituée de trois étapes : la retranscription des données, le codage des données et le traitement des données.

Dans notre cas, nos données étant des documents écrits, nous n'avons pas besoin de l'étape de retranscription des données. Nous pouvons donc passer directement au codage des informations.

Pour exploiter nos données nous avons effectué un codage qui « explore ligne par ligne, étape par étape, les textes d'interview ou d'observations » (Andreani & Conchon, 2005, p. 3). Étant dans une recherche qualitative, nous avons mis en place une démarche de codage ouvert, selon une procédure inductive, à l'aide d'une grille d'analyse composée de catégories d'analyse (critères et indicateurs) pour décrire l'ensemble de nos données brutes. Étant dans une approche ouverte et inductive, ces catégories ont été établies d'après les informations recueillies.

Enfin en dernière étape, nous avons réalisé le traitement des données, « Le traitement sémantique des données qualitatives consiste à étudier les idées des participants (analyse empirique), les mots qu'ils utilisent (analyse lexicale) et le sens qu'il leur donne (analyse de l'énonciation) » (Andreani & Conchon, 2005, p. 7).

2.1.4.3. *L'entretien semi-directif*

Pour notre recherche, en continuité du portrait plurilingue et de l'analyse des productions écrites du concours d'écriture, nous avons choisi d'utiliser l'enquête par entretien semi-directif. Cet outil est utilisé et exploité dans divers champs disciplinaires des sciences sociales, c'est pourquoi l'entretien doit être adapté à la spécificité de l'objet de recherche ainsi qu'aux objectifs attendus. L'entretien pour la recherche s'inscrit dans une perspective épistémologique dialogique afin de représenter un modèle d'échange (Blanchet & Chardenet, 2011). L'entretien semi-directif est constitué de questions ouvertes auxquelles le participant peut répondre tout ce qu'il souhaite. Se crée alors un dialogue entre le chercheur et le participant, même si le chercheur s'écarte de ses questions. L'entretien semi-directif permet de « recueillir du discours, du matériau linguistique plus autonome sinon plus spontané que lors de réponses fermées (en tenant compte de la situation d'entretien) » (Blanchet, 2011, p.75).

Nous avons donc opté pour l'entretien semi-directif afin de compléter les informations déjà recueillies dans nos dessins réflexifs et dans notre production écrite. Dans le cadre de notre recherche, et afin de poursuivre notre travail commencé par notre appel à projet pour le concours d'écriture, nous avons besoin d'explicitier les données recueillies avec notre public. Nous avons donc conçu un guide d'entretien,

afin dans un premier temps de créer le profil sociologique de nos participants, de déterminer leur répertoire langagier et d'autre part d'éclaircir et constituer une base de données à l'écrit à analyser par la suite.

2.1.5. *Public et échantillon de la recherche*

Dans cette partie, nous allons, dans un premier temps, expliquer le choix de notre public, puis nous le présenterons également par la suite.

2.1.5.1. *Choix du public*

La méthode de recherche qualitative visant à comprendre les expériences personnelles et expliquer certains phénomènes sociaux, « l'échantillon retenu doit permettre de répondre aux questions de la recherche et rester maîtrisable dans la durée impartie » (Blanchet & Chardenet, 2011, p. 96). C'est au chercheur de déterminer pour sa recherche le nombre de participants, ayant pour objectifs de créer des conditions favorables à la récolte des données et à la discussion (Savoie-Zajc, 2009). Un échantillon étant composé en moyenne de 4 à 10 personnes, pour notre recherche nous avons un total de huit participants, nous pouvons donc accepter la significativité de notre groupe constitué.

2.1.5.2. *Type du public*

Notre échantillon de recherche est ainsi composé de huit personnes. Cet échantillon est mixte, six personnes s'identifiant comme femme et deux personnes s'identifiant comme homme. Si ce n'est pas un choix d'effectuer notre recherche avec un public majoritairement féminin, ce sont les personnes ayant accepté de participer à notre recherche. L'ensemble de notre public est étudiant au département de langue et littérature française à l'Université d'Athènes. Nos participants suivent des cours dans le même département, ils ne sont cependant pas tous de la même année, nous avons une majorité d'étudiants en première année, et un étudiant en deuxième année. Pour ce qui est de l'âge, la majorité (sept au total) ont entre 18 et 20 ans, une participante a 27 ans.

L'ensemble de notre échantillon est hellénophone. Nous pouvons aussi préciser que la plupart de notre public a passé la majorité de sa vie dans la région d'Athènes.

2.2. Déroulement de la recherche

Dans cette partie, nous allons dans un premier temps présenter les étapes de la recherche puis nous attesterons des difficultés et contraintes de notre recherche.

2.2.1. Étapes de la recherche

Nous allons commencer par présenter l'objectif de notre projet de concours d'écriture plurilingue, puis l'établissement du plan d'action suivi de la mise en place de ce plan d'action. Nous verrons par la suite l'évaluation des effets de l'action.

2.2.1.1. Pourquoi un concours d'écriture plurilingue ?

Pour mettre en place notre recherche action, il était important pour nous d'établir un diagnostic de la situation de nos apprenants, afin d'identifier les éventuels besoins et problèmes, et par la suite d'établir et de mettre un plan d'action pour y répondre.

Le besoin que nous avons identifié concerne la compétence de la production écrite de notre public. Plusieurs éléments nous ont permis d'identifier ce besoin, tout d'abord par la simple inscription de notre public au Café du FLE, et plus particulièrement aux Cafés de production écrite. Cette inscription à ces Cafés montre une volonté de la part des apprenants à s'améliorer dans cette compétence. Nous pouvons aussi ajouter que dans le cadre de notre stage de fin d'étude au Café du FLE, nous sommes entourées de plusieurs enseignantes du département de langue française comme Mme Anastassiadi et Mme Vihou. Ces enseignantes nous ont témoigné au début du semestre que certains apprenants peuvent rencontrer des difficultés en production écrite et que, dans le cadre de leurs cursus universitaire, ils n'ont pas l'occasion de réaliser régulièrement des productions et de les faire corriger. De plus, lors de notre première rencontre avec nos apprenants, nous avons fait le choix d'organiser une activité sur post-it afin de permettre aux participants d'exprimer leurs attentes du Café et leurs besoins en production écrite et ce de manière anonyme. Nous avons distribué un post-it à chacun, en leur demandant de nous mettre par écrit pourquoi ils s'étaient inscrits dans ce Café Breve 1 ou 2. Nous leur avons laissé la possibilité de signer ou non leur post-it pour qu'ils se sentent plus libre d'exprimer leurs besoins. Ainsi, comme nous pouvons le voir en annexe 1 et 2, nos apprenants expriment un souhait de s'améliorer en syntaxe, en grammaire, pour organiser leurs

écrits etc. Pour finir, lors de nos premiers Cafés, nous avons observé, lorsqu'il était question de réaliser une production écrite, que nos apprenants restaient bloqués facilement sur un terme dont ils ne connaissaient pas la traduction en français, les empêchant de continuer leurs productions.

C'est pour toutes ces raisons, que nous avons décidé, avec ma collègue Élodie Macé, d'organiser un concours d'écriture plurilingue pour la fin du semestre. Nous avons travaillé avec nos apprenants tout au long de nos Cafés afin de les préparer à ce concours à travers l'utilisation de diverses formes brèves. Le concours d'écriture a été pour nous un choix évident afin d'encourager et de répondre aux besoins de nos apprenants. Pour le côté plurilingue, nous nous intéressons toutes les deux à la question du plurilinguisme en classe de langue. Nous développerons les détails de ces étapes dans l'établissement dans la partie établissement du plan d'action.

Ce concours d'écriture plurilingue⁹ s'inspire du concours de nouvelles plurilingues de l'INALCO (Institut National des Langues et Civilisations Orientales) dont nous avons toutes les deux été jury lors de l'édition 2020-2021. Il est ouvert à l'international pour l'ensemble des étudiants francophones inscrits dans un établissement universitaire. Ce concours s'inscrit dans le projet *Di(al)ingue*, visant à promouvoir la diversité linguistique et culturelle dans l'espace francophone, il permet ainsi de mettre en valeur les différentes langues qui existent ainsi que leurs variétés minorées. Ce concours permet de mettre en place des dispositifs pédagogiques et formatifs en France mais aussi en ligne pour développer l'écriture créative en contexte plurilingue. Le Concours INALCO de la nouvelle plurilingue, en partenariat avec l'OIF (Organisation internationale de la francophonie), a pour objectif de promouvoir le plurilinguisme en même temps que la francophonie. Ce concours nous a grandement inspirée puisqu'en permettant la promotion du plurilinguisme, ce concours répond à la réalité du monde d'aujourd'hui, avec des migrations de plus en plus importantes. Il est donc important de prendre en compte les compétences plurilingues ou les répertoires langagiers des apprenants, et non pas de cloisonner ces langues.

Dans notre recherche nous nous intéressons à la question du plurilinguisme comme facilitateur dans la production écrite, nous avons donc mis en place ce concours d'écriture avec pour thème « La Ronde des Langues ». Ce projet laisse le

⁹ <https://concoursdelanouvelleplurilingue.com/>

choix aux apprenants de la forme brève qu'ils souhaitent produire, contrairement au concours de l'INALCO qui lui ne regroupe que des productions de nouvelles.

2.2.1.2. *Établissement du plan d'action*

À la suite de notre identification du besoin, nous avons pu établir notre plan d'action qui nous a permis de collecter nos données pour effectuer notre recherche. Pour cela, nous avons choisi pour collecter ces données d'utiliser trois outils différents (présentés dans la partie 2.1.4 Outils de la recherche) afin de nous positionner de différents points de vue. Tout au long de son établissement, nous avons réalisé une prise de notes afin de nous adapter à ce que nous pouvions observer et ainsi le modifier si nécessaire.

Afin de répondre au besoin de notre public, c'est-à-dire améliorer la production écrite, nous avons créé différentes séquences pédagogiques avec des thématiques diverses pour varier les compétences travaillées, maintenir le renouvellement et susciter la motivation de nos apprenants. Nous avons donc choisi des thèmes cohérents entre eux et avec leurs études avec une difficulté progressive.

De plus, dans le cadre de la recherche-action il est important que nos participants soient de véritables co-chercheurs, Comme le disent Reason et Bradbury (2008) « La recherche action est réalisée avec les gens plutôt que sur les gens » (cité dans Roy & Prévost, 2013, p. 131). Nous avons donc choisi de mettre en place un retour sur expérience à la fin du projet à travers les entretiens semi-directifs, permettant ainsi de valoriser l'opinion des participants, d'écouter leurs retours et remarques afin d'améliorer ce projet dans le but de réitérer l'expérience.

2.2.1.3. *Mise en place du plan d'action*

Pour réaliser ce projet de concours d'écriture plurilingue, nous avons décidé de ne pas rendre la participation obligatoire, ainsi nous laissons le choix aux apprenants tout en les rendant actifs dans leur apprentissage. Pour cela, nous avons créé une boîte mail dédiée au concours, où les apprenants pouvaient nous envoyer un mail pour nous informer de leur choix de participer ou non au concours.

Afin de les préparer au concours, nous avons donné un rythme au semestre en variant les supports (annexes 3 à 8), les activités, et en mettant en place différentes thématiques sur toute la durée du projet. Ce projet s'est construit sur sept semaines consécutives, où nous avons travaillé avec les apprenants trois heures par semaine

dessus. Ainsi, durant tout ce projet les apprenants étaient amenés à réaliser des productions écrites sur les thèmes proposés. Nous avons corrigé ces productions, avant de les prendre en photo pour les assembler et réaliser un document souvenir. Ces productions étaient pour la plupart réalisées en classe, en effet les Cafés étant sur base de volontariat nous ne voulions pas donner une charge de travail supplémentaire à notre public chez eux. De plus, ayant des créneaux de trois heures par semaine avec eux, il était tout à fait envisageable de garder du temps toutes les semaines pour réaliser ces productions.

<u>Étape 1</u>				
<u>Thématique</u>	<u>Objectifs de l'étape</u>	<u>Compétences visées</u>	<u>Support</u>	<u>Consigne de la production écrite</u>
La colonisation.	Établir un climat de classe de confiance. Observer leurs compétences en production écrite. Développer leurs compétences en production écrite.	Discours direct/ indirect : ponctuation, concordance des temps. Vocabulaire de l'amour et de l'exotisme. Point de vue sur une culture différente de la sienne. Écrire un échange de lettre. La forme de la lettre et du poème.	Poème de Daniel Thaly, L'île lointaine du recueil du Jardin des Tropiques. Extraits de La Voyeuse de Fantah Touré.	Écrire un échange de lettre d'amour entre un colon et un natif, en respectant la forme de la lettre. Mettre en avant la notion d'exotisme comme dans les œuvres étudiées.

Cette première étape s'est déroulée sur deux semaines et avait pour thème la colonisation. Avant cette première étape, nous avons déjà réalisé une séance « brise-glace » afin de créer une cohésion de groupe. C'est pendant cette séance brise-glace que nous avons réalisé l'activité avec les post-it pour que les apprenants puissent exprimer leurs besoins et ce qu'ils attendaient de ce Café.

Notre objectif lors de cette étape était de déterminer les compétences en production écrite du Café. Le thème de la colonisation nous a permis d'amorcer tout notre plan d'action, en offrant dès le départ une dimension interculturelle à notre Café.

Nous avons utilisé comme support un poème de Daniel Thaly ainsi que des extraits du livre de Fantah Touré, tous deux d'origine créole. À travers leurs textes nous avons pu travailler avec les apprenants la notion d'exotisme, le regard que l'on peut porter à une culture différente de la nôtre. Notre objectif final était la production écrite d'un échange de lettre entre un colon et un natif, pour cela nous avons abordé le format de la lettre et des mails en classe, le vocabulaire de l'amour et de l'exotisme, ainsi que le discours direct et indirect. Ces différentes compétences avaient pour but de donner aux apprenants des outils supplémentaires pour créer leurs productions.

Lundi 28 mars, 11h30

Jeanne à un colon

Bonjour cher colon,

À l'occasion de ta lettre, je ^{drais} t'envoyer aussi mon point de vue sur ce que la tradition signifie pour les grecs. ^{Grecs}

Tout d'abord, la Grèce est un pays plein de différentes traditions. Il y a de nombreuses coutumes, une grande variété d'~~des~~ uniformes traditionnelles, de danses et de chansons ^{trad. grecques} locales ^{locales} et de plats traditionnels magnifiques! Par exemple, à Corfu, aux Pâques, on tombe des canotes dans les rues pour avoir une bonne chance. C'est un spectacle original et extraordinaire.

Soit dans une île soit à la campagne, tu ^{comprendras} certainement la passion des ^{Grecs} pour la tradition.

En effet, ~~il~~ ^{il} y a un amour pour la tradition parce qu'elle symbolise nos racines, notre identité. C'est une manière d'être tous ensemble, quelque chose qui nous unit et ^{dont} on est très fiers.

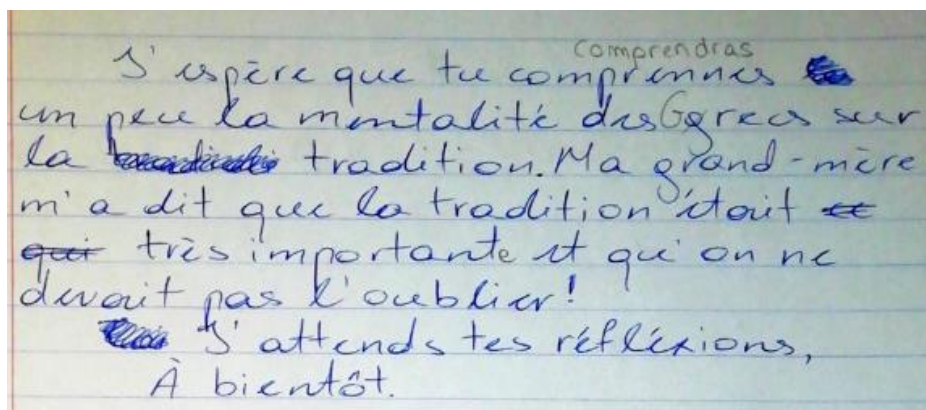


Figure 3- Exemple de production de lettre

Pour cette première production, nous n'avions pas spécifié qu'ils pouvaient utiliser les langues qu'ils souhaitaient, ils ne se sont d'ailleurs pas posé la question et ont utilisé uniquement le français comme nous pouvons le voir dans cet exemple. Cependant nous avons pu observer pendant le temps de production qu'ils avaient tendance à aller chercher sur internet la traduction de certains mots. À la suite de cette observation, nous leur avons suggéré de s'entraider au sein du groupe avant d'aller chercher la réponse sur un site de traduction. C'est d'ailleurs la seule fois où nous avons dû leur suggérer de s'entraider, puisque après cette première étape une véritable cohésion de groupe s'est créée avec un apprentissage par les pairs pour ce qui concerne la syntaxe, la conjugaison, ou d'autres aspects de la production écrite. Nous leur avons aussi dit qu'ils pouvaient s'ils le souhaitaient utiliser d'autres langues dans leur production, que ce n'était pas un problème pour nous, et qu'au contraire nous voulions aussi mettre en avant leurs répertoires langagiers. Malgré cet échange, ils ont eu du mal à utiliser d'autres langues dans leurs productions. Par manque d'exemple de texte plurilingue, une habitude liée au système éducatif ? Les raisons peuvent être diverses. C'est pour cela que pour notre deuxième étape, nous avons choisi de travailler avec un texte français et créole.

<u>Étape 2</u>				
<u>Thématique</u>	<u>Objectifs de l'étape</u>	<u>Compétences visées</u>	<u>Support</u>	<u>Consigne</u>
La langue et la culture créole.	Sensibiliser à une nouvelle langue.	La forme de la fable. Vocabulaire	Fable de Jean de La Fontaine, la	Écrire un poème sur une île que vous

	<p>Faire prendre conscience que leurs connaissances en français leurs ouvrent d'autres langues.</p> <p>Développer leur production écrite en utilisant une nouvelle langue.</p> <p>Prise de conscience de l'interculturalité.</p>	<p>créole et vocabulaire de la description d'un lieu.</p>	<p>Cigale et la Fourmis, traduite en créole martiniquais par François Achille Marbot.</p>	<p>aimez, comme Daniel Thaly, en utilisant du vocabulaire créole vue dans la fable.</p>
--	--	---	---	---

Cette deuxième étape s'est déroulée sur une semaine. À la suite du thème de la colonisation où nous avons évoqué l'influence que peut avoir une culture ou une langue sur une autre, nous avons décidé de travailler sur la langue et culture créole, conséquence de la colonisation. À travers ce thème, nous souhaitons sensibiliser notre public à une nouvelle langue, tout en leur montrant que leurs connaissances du français leurs permettent d'en comprendre une autre.

Nous avons toujours pour objectif de travailler sur la compétence de la production écrite, pour cela nous avons travaillé sur une fable traduite de Jean de La Fontaine, La Cigale et la Fourmis, en créole martiniquais. Nous avons étudié le texte avec eux, en réalisant des activités de repérage sur les mots qu'ils pouvaient reconnaître et ce qu'ils comprenaient du texte. Pour donner suite à ces activités de repérage, les apprenants ont fait des suggestions de ce qu'ils avaient compris du texte, suggestions que nous avons pu affirmer ou infirmer lorsque nous leur avons proposé de lire la fable en français. À partir de cette découverte du créole avec la fable, et toujours en lien avec ce que nous avons fait lors de l'étape précédente, les apprenants ont dû réaliser une nouvelle production écrite. Un poème cette fois, dont nous avons étudié la forme lors de la première étape de notre plan, sur une île qu'ils aiment ou qu'ils ont visité. Pour cela, nous leur avons suggéré d'utiliser du vocabulaire créole

que nous avons vu dans la fable et une liste de mots créoles inspirés du poème de Daniel Thaly.

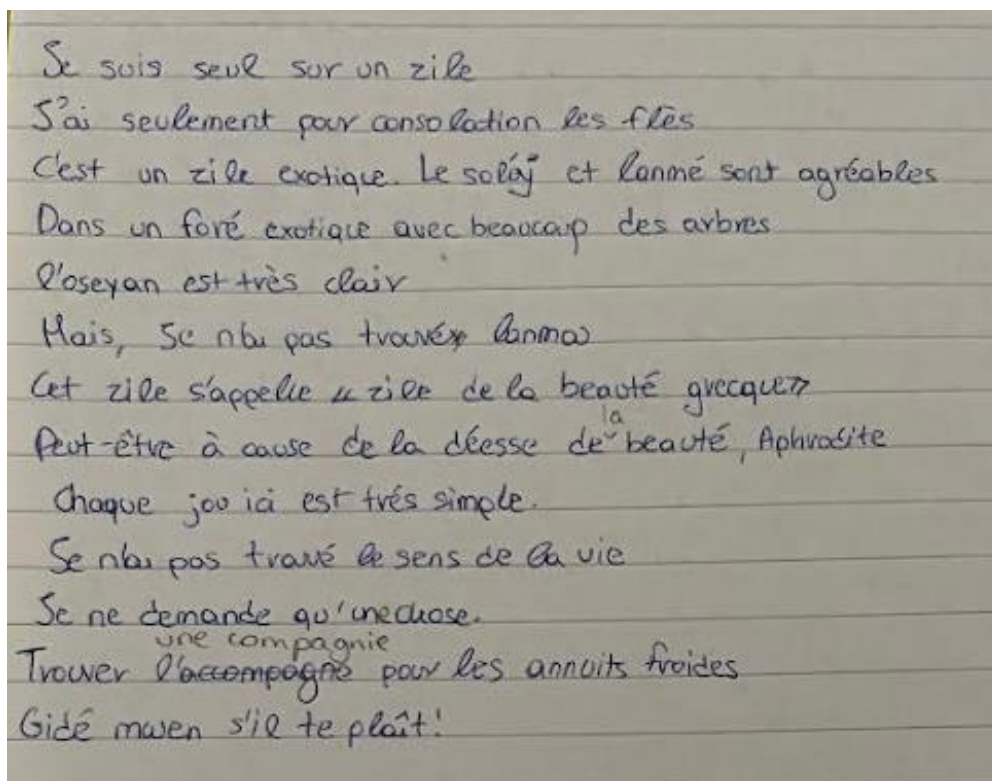


Figure 4- Exemple de production de poème

Leur première réaction était une légère panique à l'idée d'écrire un texte en utilisant une langue qu'ils ne connaissaient pas. Finalement, comme nous pouvons le voir dans l'exemple, ils ont très bien su utiliser ce nouveau vocabulaire, et ont créé des poèmes très inspirants.

Étape 3				
<u>Thématique</u>	<u>Objectifs de l'étape</u>	<u>Compétences visées</u>	<u>Support</u>	<u>Consigne</u>
L'actualité.	Sensibiliser à un texte plurilingue. Valoriser les connaissances des apprenants.	Forme de l'article. Vocabulaire de l'actualité.	Article plurilingue composé de cinq langues romanes.	Écrire un article par groupe de deux pour inviter des personnes à visiter, en

	Développer leur production écrite. Coopération entre pairs.			offrant des conseils/ faits historiques etc. Possibilité d'utiliser les langues de votre choix.
--	--	--	--	--

À travers cette troisième étape, nous souhaitons sensibiliser notre public à un texte plurilingue, nous avons jusqu'à maintenant uniquement vu des textes écrits monolingues. Il nous paraissait donc importer de leur montrer un texte mêlant plusieurs langues, pour qu'ils se rendent compte que la norme ce n'est pas que d'écrire un texte du début à la fin dans une seule langue, mais qu'ils peuvent être amené à rencontrer des textes plurilingues. Pour cela nous avons étudié une nouvelle forme de texte : l'article. Cet article était composé de cinq langues romanes, nous avons commencé par des activités d'identification des langues, et de repérage des termes connus pour mettre encore une fois en avant leurs propres connaissances. Les apprenants avaient pour consigne en production écrite de réaliser un article par groupe de deux sur un lieu qu'ils conseillent, en incluant des conseils, des faits historiques etc. Malheureusement, en raison d'un problème d'emploi du temps et de rattrapage de cours, nous n'avons pas pu réaliser cette production en classe. Nous avons laissé la possibilité aux apprenants de nous l'envoyer pendant les vacances de Pâques, mais en raison des révisions qu'ils devaient effectuer pour la rentrée, nous n'avons pas reçu d'article.

<u>Étape 4</u>		
<u>Thématique</u>	<u>Objectifs de l'étape</u>	<u>Consigne pour le dessin réflexif</u>
Annonce du concours d'écriture plurilingue. Réalisation du	Présenter le concours d'écriture. Comprendre les	Dessinez comment ça se passe dans votre tête en tant que


dessin réflexif.	représentations du plurilinguisme des apprenants.	personne qui parle plusieurs langues.
------------------	---	---

Pour cette quatrième étape, après avoir mis en place quelques actions pour commencer à répondre à leur besoin d'améliorer leur compétence en production écrite, nous nous sommes questionnée sur leurs propres représentations du plurilinguisme. En effet, certains apprenants ont commencé à accepter que la norme n'était pas d'écrire uniquement dans une seule langue, d'autres continuaient à cloisonner leurs langues, ce qui se ressentait dans leurs productions écrites. C'est donc à cette étape que nous avons utilisé notre premier outil, le dessin réflexif, et plus particulièrement le portrait plurilingue. Ces dessins que nous présenterons par la suite, dans la partie 2.3 Résultats, vont nous permettre de comprendre et de réfléchir avec eux sur ce phénomène de représentation du plurilinguisme. Pour cela, nous avons distribué une feuille blanche à tous nos apprenants, et nous leur avons donné comme consigne « Dessinez comment ça se passe dans votre tête en tant que personne qui parle plusieurs langues ». Nous avons présenté cet outil de recueil de données comme une activité ordinaire, sans expliquer ce qui serait fait après de ces données afin de ne pas les influencer dans leurs dessins et réflexions.

Puis, à la suite de ce dessin réflexif, nous avons présenté notre projet de concours d'écriture. Nous avons élaboré un appel à projet, que nous avons présenté comme un concours d'écriture. Nous avons fait un choix stratégique par rapport aux termes employés pour ne pas fausser les futures données.

Pour cela nous n'avons pas utilisé le terme de représentation, le terme plurilingue etc. De plus l'objectif de ce concours, n'est pas qu'une production écrite plurilingue, nous souhaitons voir les langues que les participants allaient utiliser, dans quel cadre, dans quels objectifs... Ce concours, à l'aide du dessin réflexif du portrait plurilingue va ainsi nous permettre d'étudier le phénomène des représentations du plurilinguisme chez les apprenants et l'impact de ces représentations sur leurs productions écrites. Pour cela, nous avons laissé la possibilité au plus grand nombre de participer, en présentant notre projet de recherche comme un concours d'écriture pour motiver les apprenants, et instaurer une relation de confiance avec eux puisque nous les guidons

dans ce projet. Nous voulions éviter de donner à ce concours une image de recherche et ne pas les inquiéter en leur donnant l'impression de participer à une expérience ou une recherche scientifique.



CONCOURS D'ÉCRITURE

Dans le cadre des ateliers du Café du FLE, nous vous proposons un concours d'écriture ayant comme thème :
La Ronde des Langues.

Pour ce concours vous devez:

- Ecrire un texte de 4000 à 5000 signes (forme libre)
- Vous pouvez choisir les langues que vous souhaitez pour rédiger votre texte (au moins 3 langues)
- N'oubliez pas de donner un titre à votre texte

Pour participer, vous devrez envoyer un mail à cette adresse: concoursecriture.cafe@gmail.com avec votre nom/prénom, et votre café d'origine.

Par la suite vous devrez envoyer votre production à partir du 16 mai jusqu'au 29 mai.

Les meilleures productions seront présentées lors de la fête des Cafés et seront accompagnées d'un prix symbolique.

L'équipe des Cafés Breves 1 & 2
Elodie et Maïlis

Si vous avez des questions, n'hésitez pas à envoyer un mail à cette adresse: concoursecriture.cafe@gmail.com




Figure 5- Appel à projet du concours d'écriture

<u>Étape 5</u>				
<u>Thématique</u>	<u>Objectifs de l'étape</u>	<u>Compétences visées</u>	<u>Support</u>	<u>Consigne</u>
Les légendes et les contes.	Développer la production écrite. Préparer le concours.	La forme du conte. Vocabulaire du conte et des légendes. Culture celtique et légende du Roi Arthur et de Merlin.	Texte La Bretagne, la France des villages. Nouvelle INALCO, Les Compagnons d'Ulysse.	Écrire un conte en respectant la forme et les caractéristiques du conte, il est possible d'inventer un nouveau conte ou bien de réécrire un conte qui existe déjà en apportant des modifications. Possibilité d'utiliser les langues de votre choix.

Pour cette cinquième étape, à la demande des apprenants, nous avons travaillé sur une autre forme de texte, le conte. Pour cela, nous avons utilisé un texte sur La Bretagne, qui évoquait les légendes du Roi Arthur et de Merlin. Ce texte était notre point de départ pour parler des contes, puisque nous avons par la suite fait des activités sur la légende citée précédemment avant de les amener à la production de leur propre conte. Certains apprenants étaient inquiets de ne pas avoir assez d'inspiration, c'est pourquoi nous leur avons laissé la possibilité d'écrire un conte original, ou bien de réécrire un conte déjà existant en le modifiant. Finalement, comme nous pouvons le voir dans l'exemple, certains ont eu assez d'inspiration pour créer un conte original. Ayant déjà présenté les consignes du projet du concours d'écriture, nous en avons appliqué

certaines à cette production écrite, notamment le nombre de signes. Nous leur avons une fois de plus laissé le choix quant à l'utilisation des langues pour écrire.

Il était une fois une μάγισσα qui était très mauvaise et laide. Elle avait deux loyaux helpers qui l'aident à accomplir son but, c'est-à-dire de tuer Natalie, sa demi-soeur. Natalie était une fille très belle et elle avait un coeur d'or, mais elle était le successeur du trône parce que μάγισσα est devenue une sorcière à cause d'une malédiction et elle ne pouvait pas prendre le trône même si μάγισσα était la soeur aînée. C'est pourquoi μάγισσα a commencé à détester Natalie et à vouloir la tuer. Les helpers de μάγισσα avaient une idée ; donner à Natalie une pastèque empoisonnée. Μάγισσα a trouvé cette idée καταπληκτική et elle a commencé à préparer la pastèque avec sa black magic. Une journée μάγισσα invite Natalie chez elle pour se réconcilier mais elle lui donne la pastèque empoisonnée et Natalie tombe dans les pommes. Μάγισσα pense qu'elle est morte et étant contente elle va chez un de ses copains qu'elle n'a pas vu depuis longtemps. Quand elle visite son ami Έκτορας elle lui raconte l'histoire et Έκτορας dit à μάγισσα que ce qu'elle a fait n'est pas juste et qu'il faut le corriger. Sur ce moment, μάγισσα comprend sa faute mais c'est trop tard parce qu'elle croit que Natalie est morte. Soundain, les deux helpers de μάγισσα viennent chez Έκτορας et ils lui disent que Natalie est ζωντανή. Μάγισσα avec l'aide d'Έκτορας se hâtent pour la sauver. Μάγισσα avec sa black magic la sauve et quand Natalie se réveille elle fait une discussion avec sa soeur. Elles font un accord pour partager le trône et elles se réconcilient. Μάγισσα et Natalie deviennent inséparables et μάγισσα épouse Έκτορας. Ils vécurent heureux et eurent beaucoup d'enfants.

Fin

Figure 6- Exemple de production d'un conte

En fin de séance, nous leur avons montré un exemple de nouvelle plurilingue, écrite dans le cadre du concours de nouvelles plurilingues de l'INALCO, afin de leur présenter un exemple de ce qui a déjà été fait.

<u>Étape 6</u>				
<u>Thématique</u>	<u>Objectifs de l'étape</u>	<u>Compétences visées</u>	<u>Support</u>	<u>Consigne</u>
Écriture collaborative.	Développer la production écrite. Coopération entre les pairs. Réinvestir les connaissances antérieures.	L'écriture collaborative. Le conte plurilingue.	Pas de support pour cette séance.	Vous allez écrire un conte tous ensemble, pour cela la première personne va écrire sa phrase, plier son papier pour que le suivant ne voit que le dernier mot, et ainsi de suite. Vous pouvez utiliser les langues que vous voulez.

Lors de cette sixième étape, nous avons proposé à nos apprenants de réaliser un conte collaboratif, encore une fois en utilisant les langues qu'ils souhaitaient. Nous n'avons pas proposé de support pour cette étape, et avons décidé de laisser libre court à la créativité de notre public.

- 1) Il était une fois un petit enfant
- 2) Qui s'appelait Moustache. Il était très joli avec une blouse rouge.
- 3) Mais le poisson rouge était vraiment un prince.
- 4) Le prince était dans une petite chambre avec ses parents qui étaient le Roi et la Reine de Normandie.
- 5) En Normandie j'ai vu brusquement un animal bizarre.
- 6) Mais il n'existe aucun problème. Il est beau comme un sorcier.
- 7) Le sorcier a trouvé dans son bureau une potion magique.
- 8) Les effets de cette potion magique n'avaient pas les résultats appropriés. Donc le prince a essayé de faire une autre potion parce que le sorcier était trop vieux.
- 9) Je ne marche pas très rapidement parce que je suis vieux !
- 10) Un vieil homme m'a raconté ses souvenirs.
- 11) Les plus beaux souvenirs avec Ladybug qui haït le cat noir.
- 12) Soudain le prince est devenu ami avec le sorcier.
- 13) Malheureusement le sorcier a réalisé qu'il n'avait pas une situation sanitaire, son psychologie était mal. Après tous ces problèmes, le Roi de Normandie a décidé de l'exiler du palais et chercher un nouveau sorcier, il y avait aussi des jeunes filles qui étaient intéressées par son fils.
- 14) La mère donne à son fils un très beau cadeau avec beaucoup d'amour.
- 15) Enfin l'amour est ce qui nous reste, et ils vécurent heureux et eurent beaucoup d'enfants.

Figure 7- Exemple de production de l'écriture collaborative

En complément de cette activité, pour cette étape, nous avons laissé du temps à nos apprenants pour qu'ils puissent travailler sur le texte qu'ils présenteraient au concours.

<u>Étape 7</u>
Réception des productions écrites du concours, analyse, codage et traitement des données.

Lors de cette septième étape, nous avons recueillies les productions du concours, qui vont constituer nos données de recherche. En réponse à la lecture de ces productions, nous avons établi une grille d'analyse de contenu, afin de traiter au mieux ces données. Ces données seront présentées dans la partie 2.3 Résultats.

2.2.1.4. *Évaluation des effets de l'action*

Enfin, pour évaluer les effets de notre plan d'action, nous avons mis en place des entretiens semi-directifs avec nos participants, afin de leur permettre d'effectuer un retour réflexif sur cette expérience de concours d'écriture plurilingue. Pour cela nous avons construit une grille d'entretien avec des grands axes de questions à poser, tout en laissant la possibilité à notre public de développer sur autre chose s'il le souhaitait.

Nous avons laissé le choix à nos participants de passer par le français ou l'anglais afin qu'ils ne soient pas bloqués par la langue pour exprimer leurs ressentis.

2.2.2. *Difficultés et contraintes*

Une de nos plus grosses difficultés lors de la mise en place de notre plan d'action étaient les bouleversements d'emploi du temps, qu'ils soient administratifs, sanitaires ou autres. Ces bouleversements ont impacté notre recherche, et nous avons constamment dû nous adapter. Étant dans une recherche-action, avec une possibilité de modifier notre plan, puisque rappelons-le le plan d'action n'est pas quelque chose de fixe il est au contraire fluide, nous avons su surmonter ces difficultés, et nous adapter pour mener à bien notre recherche. La deuxième difficulté concerne notre public. Nous avions à l'origine huit participants pour cette recherche, en fin de semestre deux ont souhaité se désister en raison d'un emploi du temps trop chargé.

2.3. Résultats

Dans cette partie résultats, nous allons analyser les données collectées au cours de cette recherche. Afin de faciliter la lecture et la compréhension de l'analyse de nos données, nous avons décidé de les présenter sous formes de tableaux d'analyse de contenu regroupant les informations collectées avec l'ensemble de nos outils. Pour cela nous avons déterminé plusieurs descripteurs : les langues citées dans les portraits plurilingues, les contextes d'utilisation des langues, les langues présentes dans les productions, les représentations des langues dans les portraits plurilingues, la juxtaposition ou la fusion des langues dans les portraits plurilingues puis dans les productions écrites, le schéma d'utilisation des langues et pour finir le ressenti des apprenants.

Tableau 1- Les langues présentes dans les portraits plurilingues

Les langues citées dans les portraits plurilingues	1) Langue maternelle	1) « le grec est la langue maternelle de moi » (Évangelos, tour de parole 8)
	2) Langue d'apprentissage	2) « les autres sont les langues d'apprentissage » (Évangelos, tour de parole 8)
	3) Langue liée à l'affectif	3) « j'ai mis les 4 langues qui sont les plus importantes pour moi : l'anglais, le français, le grec et le roumain » (Bianca, tour de parole 10) « je voudrais apprendre l'arabe, ensuite l'espagnol [...] et le serbe » (Thomas, tour de parole 16)
	4) Autre	4) « les autres c'est les langues qui sont produites peut être par les français, par les latins, par des périodes historiques » (Évangelos, tour de parole 8)

Nous pouvons observer les annexes 16 à 21 qui regroupent les portraits plurilingues de nos participants pour ce premier descripteur : les langues citées dans les portraits

plurilingues. Nous remarquons que plusieurs langues sont représentées comme le grec, l'anglais, le français, le roumain, le moldave, le turc, l'allemand, l'italien ou encore l'espagnol. Chaque langue est associée à un contexte, comme la langue maternelle (extrait 1 du tableau 1), les langues d'apprentissage par rapport à leurs parcours scolaire ou bien leurs études à l'université (extrait 2 du tableau 1). Nous retrouvons aussi des langues liées à l'affectif, avec les langues qualifiées comme « les plus importantes » (Bianca, tour de parole 10) ou bien une passion pour les langues étrangères et un souhait d'en apprendre des nouvelles à l'avenir « je voudrais apprendre l'arabe, ensuite l'espagnol [...] et le serbe » (Thomas, tour de parole 16). Certaines langues sont aussi présentes juste pour représenter la pluralité des langues qui existent dans le monde et les situations où une personne peut être en contact avec toutes ces langues en même temps (extrait 4 du tableau 1).

Tableau 2- Les contextes d'utilisation des langues

Les contextes d'utilisation des langues	1) Familial	1) « avec ma famille on parle grec » (Madeleine, tour de parole 8) « à la maison je parle roumain et grec avec mes parents » (Bianca, tour de parole 6)
	2) Amical	2) « français avec mes amis quelques fois » (Madeleine, tour de parole 10) « quand je suis avec mes amis ici en Grèce je parle grec, mais quand je suis avec des autres amis en Roumanie [...] je parle le roumain » (Bianca, tour de parole 6)
	3) Scolaire	3) « je parle français, ici, à l'université » (Madeleine, tour de parole 10)
	4) Activités du quotidien	4) « anglais quand je regarde dans les réseaux sociaux » (Madeleine, tour de parole 10)

Le deuxième descripteur de notre analyse concerne les contextes d'utilisation des langues citées par notre public. Lors de nos entretiens l'ensemble de nos participants nous ont partagé qu'ils utilisent différentes langues en fonction des contextes. Ainsi, selon le lieu où ils se trouvent ou bien des personnes avec qui ils échangent, ils s'adaptent et choisissent une langue pour communiquer. Ils ont notamment cité le contexte familial comme Madeleine au tour de parole 8 « avec ma famille on parle grec » ou Bianca au tour de parole 6 « à la maison je parle roumain et grec avec mes parents ». Le contexte amical a lui aussi été évoqué « quand je suis avec mes amis ici en Grèce je parle grec, mais quand je suis avec des autres amis en Roumanie [...] je parle le roumain » (Bianca, tour de parole 6). Nous retrouvons aussi le contexte scolaire et celui du quotidien comme avec l'extrait 3 et 4 du tableau 2.

Tableau 3- Les langues présentes dans les productions écrites

Les langues présentes dans les productions	1) Langues connues	1) « Il y a pas une raison particulière pour les langues que j'ai écrit, c'est ça parce que je les connais » (Jeanne, tour de parole 54)
	2) Langues inconnues	2) « Je pense que j'utilise beaucoup l'espagnol, le français, le serbe, l'arabe et plus précisément ce sont les langues je voudrais apprendre à l'avenir » (Thomas, tour de parole 78)

Pour notre analyse, nous avons choisi le descripteur des langues présentes dans les productions écrites, nous avons ainsi déterminé deux catégories : les langues connues et les langues inconnues. Pour l'analyse de ce descripteur vous pouvez vous rapporter aux annexes 22 à 27 regroupant les productions écrites que nous avons analysé. L'ensemble de nos apprenants ont utilisé les langues qu'ils connaissent sans se poser la question comme l'exprime Jeanne au tour de parole 54 « Il y a pas une raison particulière pour les langues que j'ai écrit, c'est ça parce que je les connais », à l'exception d'un participant. Ce participant a fait le choix d'utiliser dans ses productions un mélange de langues entre celles qu'il parle et celles qu'il ne parle pas, c'était pour lui l'occasion de s'essayer à de nouvelles langues qu'il souhaite apprendre

à l'avenir. Nous retrouvons dans sa production (annexe 26) « l'espagnol, le français, le serbe, l'arabe et plus précisément ce sont les langues je voudrais apprendre à l'avenir » (Thomas, tour de parole 78). Grâce à cette analyse nous observons que les langues présentes dans les portraits plurilingues puis celles présentes dans les productions écrites sont majoritairement similaires. Certains ont utilisé exactement les mêmes langues entre leur dessin et leur production, d'autres ont rajouté des langues dans leurs productions qui n'étaient pas présentes dans leur dessin tandis que d'autres qui souhaitaient illustrer la pluralité des langues dans le monde dans leur dessin en ont utilisé moins dans leur production.

Tableau 4- Représentations des langues dans les portraits plurilingues

Représentations des langues dans les portraits plurilingues	1) Drapeaux	1) « Pourquoi tu as fait le choix de représenter les langues par les drapeaux ? C'était mon choix » (Thomas, tour de parole 51-52)
	2) Lettres/ alphabet	2) « C'est l'alphabet latin, c'est aussi du turc, grec, je pense que, ah j'ai vu cette lettre du texte c'était les histoires, d'Ulysse, c'était un exemple pour le concours » (Andriani, tour de parole 41)
	3) Autres formes	3) « je symbolise les langues avec des formes, parce que je pensais que parler des langues étrangères signifie avoir une autre réflexion sur le monde » (Jeanne, tour de parole 18) « des formes différentes ? Oui pour souligner que chaque langue a ses particularités que c'est unique et donc aussi l'homme est unique si il apprend les langues » (Jeanne, tour de parole 22)

		<p>« couleurs mélangées ou séparées? Non j'ai mélangé pour montrer que selon que forme ce ne sont pas des chapitres différentes, mais qu'ils forment l'homme lui-même son caractère, sa réflexion, qu'il se mélange » (Jeanne, tour de parole 26)</p> <p>« je trouve une beauté particulière dans le faite de parler plusieurs langues, et c'était je pense, j'essayais de captiver cette beauté à travers les fleurs » (Andriani, tour de parole 23)</p>
--	--	---

Pour ce tableau 4, nous nous concentrons sur le descripteur des représentations des langues dans les portraits plurilingues, pour cela nous pouvons nous référer aux annexes 16 à 21. La manière de représenter les langues était très diversifié d'un dessin à l'autre, plusieurs participants ont fait le choix d'utiliser des drapeaux, d'autres ont utilisé les lettres des alphabets, ou encore des formes diverses comme des formes géométriques ou encore des fleurs. Lorsque nous avons demandé à ceux ayant utilisé des drapeaux pourquoi ils ont fait ce choix, nous n'avons pas eu de réponse précise, c'était pour eux évident sans y avoir réfléchi comme pour Thomas « C'était mon choix » (tour de parole 52). En ce qui concerne les lettres et les alphabets, c'était pour certains comme Madeleine l'occasion de représenter les langues par les mots, ou bien comme pour Andriani de réinvestir ce qu'elle avait pu voir ou apprendre lors de ses diverses expériences « C'est l'alphabet latin, c'est aussi du turc, grec, je pense que, ah j'ai vu cette lettre du texte c'était les histoires d'Ulysse, c'était un exemple pour le concours » (tour de parole 41). Plusieurs participants ont combiné différentes manières de représenter les langues, Andriani à utiliser des lettres mais elle a aussi représenté ses langues par des fleurs puisque « je trouve une beauté particulière dans le faite de parler plusieurs langues, [...] j'essayais de captiver cette beauté à travers les fleurs » (Andirani, tour de parole 23). D'autres dessins étaient composés de formes géométriques comme pour celui de Jeanne, qui a utilisé le triangle, le rond, etc « pour

souligner que chaque langue a ses particularités que c'est unique et donc aussi l'homme est unique si il apprend les langues » (Jeanne, tour de parole 22). Nous remarquons aussi l'aspect des couleurs choisies, certains ont choisi les couleurs de manière aléatoire et n'avaient pas d'explication concernant leurs choix, certains ont choisi les couleurs pour représentées celle présente une fois de plus sur les drapeaux.

Tableau 5- Juxtaposition ou fusion des langues dans les portraits plurilingues

Juxtaposition ou fusion des langues dans les portraits plurilingues	1) Juxtaposition	1) « Deux bulles séparées parce que je.. cette personne est confuse parce que les langues peut être quelque fois très confusantes » (Thomas, tour de parole 60)
	2) Fusion	2) « Ah non, ce sont des lettres de langues différentes dans la même fleur [...] je ne trouve pas de limite entre les langues différentes, ce sont les moyens pour communiquer, donc c'est comme les hommes les gens en général on est différent mais on est la même chose, c'est comme ça donc je n'ai jamais pensé de les différencier » (Andriani, tour de parole 29-33) « Parce que il peut être quelque chose comme un mélange dans ma tête » (Bianca, tour de parole 18)

Suite à l'analyse des représentations des langues dans les portraits plurilingues, nous allons maintenant préciser les liens entre ces langues, c'est-à-dire si elles ont été représenté de manière juxtaposé ou bien au contraire si elles ont été fusionné. Nous

pouvons observer deux tendances dans les dessins. D'un côté où nous pouvons voir une nette séparation entre les langues, où les couleurs ne se mélangent pas, et où il y a une certaine distance entre chaque langue comme avec le dessin de Thomas « Deux bulles séparées parce que cette personne est confuse parce que les langues peut être quelques fois très confusantes » (tour de parole 60). À l'inverse, certains dessins représentent des langues complètement mélangées les unes aux autres, une véritable fusion comme le portrait de Madeleine qui a fait le choix de dessiner un cerveau en éruption où toutes les langues sont en contact, ou encore le dessin de Bianca « Parce que il peut être quelque chose comme un mélange dans ma tête » (tour de parole 18) afin de représenter ce qui se passe dans leurs têtes. D'autres ont fait le choix de mélanger les langues pour illustrer que les langues sont toutes au même niveau comme Andriani « je ne trouve pas de limite entre les langues différentes, ce sont les moyens pour communiquer, donc c'est comme les hommes les gens en général on est différent mais on est la même chose, c'est comme ça donc je n'ai jamais pensé de les différencier » (tour de parole 29).

Tableau 6- Juxtaposition ou fusion des langues dans les productions écrites

Juxtaposition ou fusion des langues dans les productions	1) Plusieurs fois le même texte écrit et traduit dans plusieurs langues	1) « j'ai choisi cette option parce que je voudrai, je voulais peut être identifier les contextes grammaticaux, majoritairement pour des raisons didactiques, parce que ça aidera peut-être le master que je peux choisir après. Donc c'est une base de production, une base de comparaison » (Évangelos, tour de parole 28)
	2) Un seul texte, une langue pour une phrase entière	2) « Par exemple j'utilise l'espagnol pour deux lignes, ensuite le français ensuite une autre langue » (Thomas, tour de parole 86)
	3) Un seul texte, plusieurs	3) « Non je faisais des phrases séparées, soit en en français,

	<p>langues dans une phrase</p>	<p>en anglais et en grec, j'utilisais seulement quelques mots » (Jeanne, tour de parole 56)</p> <p>« quand j'écris quelque chose je pense comme ça, donc le mot, quand j'écris le mot dont je me souviens et que je me souviens, je le met dans les langues que je ne connais pas, je ne dois pas le traduire dans une autre langue, par exemple si c'était une production justement en français je ne dois pas traduire tous les mots en français » (Bianca, tour de parole 28)</p>
--	--------------------------------	--

Dans notre tableau 5 nous avons analysé le choix fait par nos participants pour leurs dessins, entre juxtaposition ou fusion des langues, nous allons maintenant analyser à l'aide du tableau 6 la répercussion de ces représentations dans les portraits plurilingues sur les productions écrites (annexes 22 à 27). Nous avons pu observer que ceux ayant représenté leurs langues de manière juxtaposée dans leurs dessins, ont fait le même choix dans leurs productions et à l'inverse ceux ayant dessiné des langues mélangées pour leurs portraits ont fait le même choix dans leurs productions. Ainsi les productions que nous avons reçues étaient très différentes les unes des autres. Nous avons reçu une production contenant un texte écrit et traduit en trois langues différentes, d'autres productions des lignes entières étaient composées d'une seule langue, et pour finir des productions avec une ligne composée de plusieurs langues.

La production que nous retrouvons en annexe 22, composée d'un même texte traduit et écrit en trois langues, était un choix de notre apprenant, il souhaitait par cette production partager ses compétences dans les différentes langues, de plus « j'ai choisi cette option parce que je voudrai, je voulais peut-être identifier les contextes grammaticaux, majoritairement pour des raisons didactiques, parce que ça aidera peut-être le master que je peux choisir après » (tour de parole 28).

D'autres participants ont fait le choix d'écrire leur texte une langue pour une phrase entière, comme Thomas « Par exemple j'utilise l'espagnol pour deux lignes, ensuite le français ensuite une langue » (tour de parole 86), qui a fait ce choix car il trouvait cela moins fatigant.

Enfin, nous retrouvons les textes écrits avec plusieurs langues mélangées au sein d'une même phrase. En annexe 27 nous retrouvons celle de Jeanne qui faisait « des phrases séparées, soit en français, en anglais et en grec, j'utilisais seulement quelques mots », ces quelques mots qu'elle choisissait de manière volontaire. Contrairement à Jeanne, Bianca ne choisissait pas ces mots de manière volontaire « quand j'écris quelque chose je pense comme ça, donc le mot, quand j'écris le mot dont je me souviens que je me souviens, je le mets dans les langues que je ne connais, je ne dois pas le traduire dans une autre langue » (tour de parole 28).

Tableau 7- Schéma d'utilisation des langues

Schéma d'utilisation des langues	1) Une langue pour une catégorie grammaticale	1) NON
	2) Aléatoire	2) «tu choisissais d'utiliser une autre langue est ce que c'était pour répondre à un besoin particulier ? C'était random » (Thomas, tour de parole 80)
	3) Autre	3) « J'essayais d'utiliser des mots faciles en grec, en anglais pour être mieux compris du texte » (Jeanne, tour de parole 58)

Plus précisément, après avoir étudié notre tableau 6, nous allons analyser si nos participants ont utilisé un schéma d'utilisation particulier pour l'utilisation des langues dans leurs productions écrites. Nous pouvons déjà affirmer que notre public n'a pas utilisé une langue pour une catégorie grammaticale précisément, il n'y a pas de schéma fixe dans l'utilisation des langues. Certains ont affirmé que c'était un choix

aléatoire comme Thomas « C'était random » (tour de parole 80). D'autres participants ont fait le choix d'utiliser des mots facilement compréhensibles pour que le texte soit accessible à un maximum de personnes comme Jeanne « j'essayais d'utiliser des mots faciles en grec, en anglais pour être mieux compris du texte » (tour de parole 58), pour d'autres c'était pour répondre à un besoin dans la langue, comme un mot manquant.

Tableau 8- Ressentis des participants d'écrire en plusieurs langues

Ressenti d'écrire en plusieurs langues	1) Positif	<p>1) « je pense que cela m'a donné l'opportunité, la liberté de mieux m'exprimer » (Andriani, tour de parole 55)</p> <p>« positif, mais je pense qu'il limite les personnes qui sont capable de le lire » (Andriani, tour de parole 71)</p> <p>« bien sûr personnellement ça m'a aidé beaucoup » (Thomas, tour de parole 132)</p> <p>« De positif, oui parce que c'était la première fois de réfléchir en plusieurs langues et voir si cette langue est d'accord de l'utiliser dans ce contexte mais oui » (Jeanne, tour de parole 64)</p>
	2) Négatif	2) NON
	3) Difficile	<p>3) « C'était un peu difficile, c'était étrange parce que je ne l'ai pas fait une autre fois, je dois réfléchir français en grec et en anglais, c'était très intéressant de voir si je peux mélanger toutes ces langues, voir ces différences, oui c'était très intéressant » (Jeanne, tour de parole 48)</p>

Par la suite, nous nous sommes intéressée aux ressentis de notre public concernant la possibilité d'écrire une production en plusieurs langues. Pour commencer nous n'avons eu aucun retour négatif concernant l'expérience, la majorité ont affirmé avoir vécu cette expérience de manière positive. Pour certains, la possibilité d'écrire en plusieurs langues était accueillie comme une aide comme nous pouvons le voir dans les extraits dans le tableau 8. C'était pour eux une manière de mieux s'exprimer comme Andriani « je pense que cela m'a donné l'opportunité, la liberté de mieux m'exprimer » (tour de parole 55), ou bien de refléter dans leurs productions ce qui se passe dans leurs têtes. Bien que cela soit quelque chose de nouveau pour la majorité de notre public, le ressenti était général, certains ont tout de même précisé que bien que cela soit positif il y avait tout de même un caractère difficile comme pour Jeanne « C'était un peu difficile ». D'autres ont aussi émis l'idée qu'une production en plusieurs langues pouvait limiter les personnes capables de la lire.

Tableau 9- Expérience d'écrire en plusieurs langues

Expérience d'écrire en plusieurs langues	1) Contexte scolaire	<p>1) « À l'école nous n'avons pas la possibilité d'écrire une production en plusieurs langues malheureusement » (Thomas, tour de parole 106)</p> <p>« Malheureusement pourquoi..à mon avis je crois que les jeunes doivent connaître plus dans les langues, non seulement le grec mais peut être plus » (Thomas, tour de parole 108)</p> <p>« tu n'avais jamais utilisé différentes langues en même temps dans une production ? Non jamais » (Jeanne, tour de parole 71-72)</p>
--	----------------------	--

Enfin pour finir notre analyse, notre dernier descripteur concerne l'expérience de nos participants dans l'écriture de production en plusieurs langues. Lors de nos entretiens, le seul contexte cité par notre public était le contexte scolaire. À l'exception d'un participant, ils n'avaient encore jamais eu la possibilité d'écrire une production en

plusieurs langues comme l'attestent les différents extraits que nous pouvons retrouver dans le tableau 9. Certains apprenants ont même souligné qu'ils auraient aimé avoir la possibilité d'écrire en plusieurs langues comme Thomas « Malheureusement pourquoi.. à mon avis je crois que les jeunes doivent connaître plus dans les langues, non seulement le grec mais peut être plus » (tour de parole 108). Le participant ayant déjà réalisé une production en plusieurs langues nous a confié que c'était lors d'une séance du Café du FLE.

Avec notre analyse de contenu, nous avons pu relever plusieurs descripteurs afin d'étudier nos données collectées tout au long de notre recherche. Nous allons synthétiser et interpréter ces résultats dans la partie 3- Synthèse et interprétation.

Partie 3 – Synthèse et interprétation

Dans cette dernière partie de notre mémoire, nous ferons une synthèse ainsi qu'une interprétation des résultats obtenus tout au long de notre étude afin de répondre aux divers questionnements que nous avons présenté dans notre introduction. Nous finirons par une synthèse de nos conclusions.

3.1. Synthèse et interprétation des résultats

Dans cette unité nous chercherons à synthétiser et interpréter les représentations du plurilinguisme de notre échantillon, puis l'intérêt de l'utilisation des formes brèves et des approches plurielles dans notre recherche pour finir par l'utilité du plurilinguisme comme facilitateur pour la production écrite.

3.1.1. *Les représentations sociales du plurilinguisme chez nos apprenants*

Tout d'abord nous allons présenter les langues des répertoires langagiers de nos apprenants, leurs langues maternelles, les langues apprises, les langues parlées, toutes les langues faisant de nos participants des personnes plurilingues. Nous nous attarderons par la suite sur les représentations qu'ils se font de leur propre plurilinguisme.

L'ensemble de notre public a pour langue maternelle le grec, une de nos participantes nous a indiqué avoir aussi le roumain comme langue maternelle. Le grec, et pour une participante le roumain, sont les premières langues apprises, ou acquises par notre public. Leur développement linguistique s'est donc effectué dans cette langue, c'est aussi la langue officielle de la Grèce, pays où se déroule notre recherche. Nos participants ont été scolarisés dans cette langue. Notre participante ayant identifié le grec et le roumain comme ses langues maternelles peut ainsi être considérée comme bilingue précoce, ayant appris ces deux langues dès son enfance, par exemple dans son cercle familial où elle parle les deux langues.

Nous retrouvons par la suite en langues secondes l'anglais ainsi que le français pour l'ensemble de notre public. L'anglais est enseigné dès le plus jeune âge dans le système éducatif grec, c'est pourquoi tous nos participants partagent cette langue apprise. Le français est la langue de spécialité de notre public, étant tous étudiants au département de langue et littérature française. C'est une langue qu'ils ont choisi

d'étudier, certains même depuis l'enfance ayant été scolarisés dans des établissements franco-helléniques.

Lors des entretiens certains apprenants nous ont informé d'autres langues composant leurs répertoires langagiers comme le moldave, le turc ou l'espagnol, ils n'avaient au cours du semestre jamais mentionné ces langues. Nous pouvons ainsi remarquer un oubli, voir un rejet de ces langues connues. Ce sont des langues apprises hors du système éducatif et universitaire, dans le contexte familial, ou bien amical.

Nous constatons alors que nos participants parlent donc tous plusieurs ou plus de deux langues, nous pouvons ainsi les caractériser de plurilingues. Pourtant bien qu'ils aient consciences des langues qu'ils parlent et utilisent, et qu'ils puissent définir pour chacune de ces langues le contexte d'utilisation, nous nous interrogeons tout de même sur leur compétence plurilingue.

Afin de répondre à ce questionnement nous avons utilisé l'outil du portrait plurilingue puisque « Le dessin permet de montrer tout en choisissant de cacher, de symboliser, de détourner ou de mettre en lumière, avec une acuité à la fois plus évidente et plus incertaine que le discours. » (Castellotti et Moore, 2009, p. 1). Ainsi le dessin permet de comprendre comment les participants perçoivent la pluralité des langues ainsi que leur perception de cette pluralité. « Le dessin entretient avec le réel des rapports de *représentation* et de *reconstruction* plutôt que de reproduction. » (Castellotti et Moore, 2009, p. 5).

Certains participants ont décidé de représenter leur plurilinguisme par un bonhomme, ce dessin : « est le produit de la projection de soi et interprète en ce sens tous les aspects du dessin » (Picard et Baldy, 2012, p. 47), ainsi avec ces dessin les participants réalisent une projection de soi, de comment ils se perçoivent. D'autres ont choisi d'utiliser des formes géométriques ou bien des dessins figuratifs comme l'éruption du volcan ou encore les fleurs ainsi ces « dessins induisent des réponses chargées émotionnellement » (Picard et Baldy, 2012, p. 47). Par leurs formes figuratives les dessins peuvent représenter la confusion dont certains ont parlé d'avoir toutes ces langues dans leurs têtes, ou encore pour représenter la beauté de ces langues.

Certains participants ont attribué à leurs langues des attributs symboliques par l'utilisation des drapeaux par exemples ou des dessins de cerveaux, les participants « mettent à profit les savoirs antérieurs, essentiellement scolaires : ils recourent au

dictionnaire pour recopier des drapeaux, chercher des illustrations du cerveau » (Castellotti et Moore, 2002, p. 13). Ils utilisent ainsi des connaissances antérieures pour représenter ces deux langues, avec les couleurs du pays et leurs drapeaux.

Pour finir, dans certains portraits le plurilinguisme semble construit par juxtaposition plutôt que par complémentarité. En effet, nous observons bien un cloisonnement des langues dans certains dessins, chaque langue a sa place et ses couleurs ainsi que ses représentations, même dans les entretiens certains interviewés affirment que les langues ne doivent pas être mélangées mais bien séparées. Nous pouvons donc interpréter que pour ces participants, bien qu'ils parlent plusieurs langues la compétence plurilingue n'est-elle pas acquise, avec des monolingues ajoutés. Pour d'autres nous observons bien à travers les dessins et les productions écrites que les langues ne sont pas juste juxtaposées, qu'il y a une vraie fusion entre elles et que chaque langue sert et soutient les autres. Nous observons ainsi une prise de conscience de leur compétence plurilingue.

3.1.2. Le plurilinguisme en classe

Les représentations du plurilinguisme que nous avons observé tout au long de cette recherche sont aussi liées au parcours scolaire des participants. En Europe, comme nous l'avons traité dans la partie théorique de ce mémoire, l'enseignement des langues repose sur le CECRL. Plus particulièrement en Grèce, notre lieu d'étude, le CECRL a inspiré le ministère pour la création du Cadre Commun des Etudes pour les langues étrangères (EPS-XG), qui regroupe l'ensemble des langues étrangères enseignées dans le pays.

En Grèce le ministère vise à promouvoir le plurilinguisme par l'EPS-XG. Cependant, comme nous avons pu le remarquer au cours de nos recherches, ainsi que pendant notre étude avec nos participants, l'enseignement des langues en Grèce semble généralement reposer sur des méthodes traditionnelles, avec un enseignement monolingue. Cet enseignement cloisonné des langues peut ainsi impacter les représentations des apprenants. Nous l'avons bien vu au cours de notre étude, lors de nos cours où nous mettions en place des approches plurielles, les apprenants étaient au début déstabilisés, c'était pour eux quelque chose de complètement nouveau. Certains ont témoigné lors des entretiens que pendant leur scolarité ils percevaient cet enseignement cloisonné des langues comme quelque chose de normal, mais

aujourd'hui après avoir vu les apports de l'enseignement plurilingues ils aimeraient que ces méthodes soient plus utilisées.

Le plurilinguisme a différents objectifs d'après le Conseil de l'Europe, l'apprentissage et l'acquisition des langues ainsi que la prise en compte de la diversité linguistique et culturelle des apprenants. Pourtant il peut encore être vu comme un obstacle à l'apprentissage de la langue cible. Or, le plurilinguisme peut aider au développement du savoir-être de l'apprenant, en lui permettant de s'ouvrir à l'autre, de prendre confiance en soi, de développer l'estime de soi. La didactique plurilingue permet aux apprenants de se rendre compte de la diversité linguistique dans leurs salles de classe, et de porter un nouveau regard sur l'Autre. Nous l'avons bien observé par les comportements de nos apprenants tout au long du semestre, nous avons au début d'année réalisé avec eux l'activité de l'arbre langagier pour que chacun se rendent compte des langues présentes dans la salle. Malheureusement lors de cette première activité, certains n'avaient pas cité toutes les langues de leur répertoire langagier, ce n'est que plus tard dans le semestre, à travers les différentes activités liant plusieurs langues, que certains apprenants se sont ouverts aux autres, et ont partagé leurs connaissances. Nous avons pu observer un sentiment de fierté dans ces moments, puisque leurs connaissances dans d'autres langues étaient valorisées.

Certains participants n'avaient pas cité toutes leurs langues au début du semestre, en expliquant qu'ils n'avaient pas une aussi bonne maîtrise dans ces langues que dans les autres. Lorsque nous avons fait notre activité avec en support la fable créole, nos apprenants ont pris confiance en leurs capacités. Par la mise en place d'approches plurielles ils se sont rendu compte que même avec des langues qui ne sont pas maîtrisées aux mêmes niveaux ils ont tout de même des connaissances dans ces langues, c'est une force. Cette même activité avec le créole, avec des participants spécialisés en français par leurs études, leur a permis de prendre conscience que leurs connaissances en français leur permettent d'accéder à de nombreuses autres langues telle que le créole.

De cette manière, les approches plurielles où l'apprenant travaille en même temps sur plusieurs langues est essentiel pour soutenir la construction de leur compétence plurilingue et pluriculturelle (Candelier, 2003). Elles permettent aussi le développement d'un savoir-faire linguistique et interculturel, qui évolue dans le temps grâce au phénomène d'intercompréhension entre les langues et les cultures. De plus,

lors de la mise en place d'approches plurielles les apprenants n'arrivent pas sans connaissances, inconsciemment dans leurs différents contextes de communication, dans leur quotidien, ils font face à d'autres langues, ils font donc sans le savoir des liens entre leurs langues premières et secondes pour accéder à cette nouvelle langue.

Avec cette didactique plurilingue, certains apprenants ont ainsi pu se confier sur leurs expériences, leurs voyages, leurs rencontres ou leurs découvertes, cela a permis d'instaurer des discussions très intéressantes dans la classe. De pouvoir partager et voir d'autres langues en cours, c'est aussi montrer ses connaissances, sa valeur aux Autres. Ils peuvent ainsi se rendre compte que leur diversité linguistique est un atout qu'ils peuvent exploiter et valoriser.

3.1.3. L'écriture de formes brèves plurilingues

Tout au long du semestre, nos apprenants ont eu la possibilité d'étudier et d'écrire diverses formes brèves plurilingues. Tout d'abord, nous avons remarqué que le choix de la forme brève était efficace, nos cours durant trois heures et étant des ateliers informels nous voulions éviter de donner du travail en plus en dehors des Cafés, les formes brèves nous ont permis d'étudier des textes en entier sur nos créneaux. Avec les formes brèves nous avons étudié et travaillé des textes dans leur intégralité ce qui est à favoriser dans l'apprentissage (Cicurel, 1991). En plus d'étudier des textes dans leur intégralité, nous pouvions aussi proposer des sujets de production écrites en rapport avec les formes brèves étudiées, ils pouvaient ainsi rédiger toutes leurs productions en classe. Les formes brèves par leurs diversité permettent d'écrire de nombreux textes nécessitant des compétences diverses sur la structure du texte en lui-même, pour les structures grammaticales, le vocabulaire etc.

Nos apprenants ont eu la possibilité d'écrire des poèmes, pouvant mettre en application leurs connaissances avec des rimes par exemple, ou encore des articles ou des contes. Nous avons aussi fait le choix d'utiliser des formes brèves présentes dans le quotidien de notre public comme l'article plurilingue, étant des supports qu'ils rencontrent dans leur quotidien, l'écriture était plus facile plus particulièrement pour la forme. L'utilisation des formes brèves comme support lors de nos séances est donc une réussite et encore plus avec les formes brèves plurilingues qui permettent de retracer les diverses expériences des auteurs, ce qui présente un grand intérêt pédagogique en classe de langue. Nous avons ainsi pu leur faire découvrir la langue et

culture créole à travers le poème de Daniel Thaly et les extraits de Fantah Touré. Ces écrits d'auteurs plurilingues permettent aux apprenants de concevoir les auteurs comme des modèles, et les encourager à parler et partager eux aussi leurs expériences dans des textes plurilingues. C'est pourquoi la possibilité d'écrire des formes brèves plurilingues permet de valoriser l'apprenant dans son apprentissage avec en même temps une appropriation de nouvelles connaissances.

Enfin pour la question du plurilinguisme comme facilitateur pour la production écrite, les résultats sont mitigés. Lors de notre analyse des productions écrites, nous avons reçu différents textes avec une co-présence de plusieurs langues dans un même texte. Nous avons des textes avec de la simple juxtaposition, c'est-à-dire plusieurs versions d'un même texte traduit dans différentes langues ou encore des textes définis comme mixtes d'après Van den Avenne avec des « alternances de codes et/ou interférences linguistiques » (2021, p. 120). Les productions avec une simple juxtaposition des langues montrent et confirment notre interprétation de la non acquisition de la compétence plurilingue que nous avons développé dans la partie les représentations du plurilinguisme de nos apprenants. Certaines productions définies comme mixtes avec une alternance codique montrent que les participants utilisent la technique du codemeshing défini par Canagarajah (2011) comme la possibilité de passer d'une langue à une autre avec l'ensemble de ses langues qui constituent un répertoire comme un système intégré. Nous pouvons ainsi remarquer une réelle fusion des langues afin de servir les intérêts des apprenants tout en les valorisant dans leurs identités plurielles.

Le sentiment général qui est ressorti par rapport à cette expérience d'écriture plurilingue est positif. L'ensemble de nos participants ont apprécié cette possibilité, mais est-ce que le plurilinguisme a été perçu comme un facilitateur ? De manière générale le plurilinguisme a été un facilitateur pour les productions écrites, nous avons déjà observé que les participants écrivaient leurs productions plus rapidement quand ils n'avaient pas à se poser la question du vocabulaire, ou d'une conjugaison. Ainsi le plurilinguisme dans la production écrite remplit diverses fonctions, par exemple il permet de résoudre des difficultés de lexique, nous avons observé les apprenants n'utilisaient plus leur téléphone en cours pour aller chercher du vocabulaire en classe, ça ne limitait pas pour autant leur apprentissage du français puisqu'au moment de rendre leurs productions ils demandaient la traduction du mot par la suite. En plus de

résoudre une difficulté de lexique, le plurilinguisme pouvait permettre de sélectionner un destinataire ou un groupe de personnes différentes, certains ont affirmé avoir choisi des mots « faciles » dans les différentes langues pour toucher un maximum de personnes. D'autres participants ont fait le choix du plurilinguisme pour citer un discours dans une autre langue ou encore pour « tirer parti du potentiel connotatif de certains mots (Coste, Moore et Zarate, 2009). Contrairement au début du semestre, où nos participants avaient tendance à se bloquer dans leur rédaction par manque de vocabulaire ou autre, à la fin ils écrivaient bien plus rapidement. Nous avons eu des témoignages de nos co-chercheurs nous disant que la possibilité d'écrire en plusieurs langues les avait beaucoup aidés, et que ça leur avait permis de mettre en valeur des langues dans leurs productions qu'ils n'ont pas l'habitude d'utiliser habituellement. L'étude des productions écrites plurilingues nous a aussi permis en tant qu'enseignante de repérer le cheminement de penser des apprenants, et d'identifier de possible difficulté dans leur apprentissage de la langue française.

Bien que cette expérience est vue comme quelque chose de positif par l'ensemble de notre public, certains y ont tout de même une certaine difficulté, pas comme quelque chose de négatif, ni un obstacle, mais comme quelque chose leur demandant plus de réflexion. Ils l'ont aussi vu comme quelque chose de difficile puisque c'était nouveau pour eux, ils n'avaient encore jamais eu l'occasion d'écrire un texte en plusieurs langues dans un contexte scolaire. Avec le système éducatif grec, et les enseignements qu'ils ont suivi jusqu'à maintenant, les apprenants étaient habitués à penser et travailler une seule langue dans un cours, sans jamais avoir recours aux autres, ils n'avaient donc pas encore eu la possibilité d'utiliser toutes leurs connaissances linguistiques en même temps. Par la mise en place d'approches plurielles dans nos Cafés nous avons donc bousculé leurs habitudes, et certains l'ont perçu parfois comme quelque chose de fatigant demandant un effort supplémentaire.

Une nouvelle donnée est aussi ressortie lors des entretiens, nous ne nous étions pas posé la question après les lectures des textes étant habitué à lire et consulter des textes plurilingues, mais certains apprenants ont partagé une inquiétude par rapport à l'audience pouvant lire leurs textes. Certains co-chercheurs ont exprimé que leurs textes plurilingues allaient permettre de toucher plus de personnes, tandis que d'autres au contraire pensaient que les textes plurilingues limitaient le nombre de personnes pouvant les lire.

Nous tenons aussi à faire remarquer qu'en dehors des productions écrites, les apprenants avaient aussi la possibilité de s'exprimer à l'oral en utilisant plusieurs langues. À partir du moment où notre public a compris qu'il pouvait utiliser des mots dans d'autres langues, leur participation a grandement augmenté. Nous avons observé beaucoup moins de timidité, certains qui ne parlaient presque pas au début ont bien plus pris part aux conversations. En effet, certains avaient parfois la réponse à nos questions, mais ne pouvaient pas le formuler complètement en français et préféraient ne pas participer. En leur laissant la possibilité d'utiliser des mots d'autres langues, nous souhaitons valoriser leurs connaissances. De plus, cette nouvelle liberté à nettement favoriser la cohésion de classe, nous avons pu observer de l'entre-aide entre les apprenants, quand certains avaient la réponse dans une langue, les autres les aidaient à traduire en français pour formuler une réponse complète. Les apprenants ont ainsi pu prendre confiance en leurs capacités. Nous avons notamment pu observer cette libération de la parole lors de la remise des prix (annexe 28), où nos étudiants ont échangé par rapport à leurs productions. Notre gagnante du concours a accepté de lire en extrait de sa production devant tout le monde, et nous avons aussi déposé des livrets regroupant l'ensemble des productions à divers endroits. Suite à la lecture de ces productions, plusieurs étudiants se sont renseignés pour savoir si le concours serait mis en place l'année prochaine.

3.2. Synthèse de nos conclusions

Nous retenons que bien qu'une personne qui parle plusieurs langues n'a pas nécessairement acquis la compétence plurilingue. Certains nous ont montré par leur dessin, leurs productions et leurs réponses à notre entretiens qu'ils avaient pris conscience de leur compétence plurilingue, tandis que d'autres n'ont pas su le montrer ou bien sont sur la voie de la développer.

Dans le cas où nos participants n'ont pas acquis de compétence plurilingue, nous nous retrouvons dans un plurilinguisme avec des langues cloisonnées et individualisées. Nous n'observons ainsi pas un mélange de toutes leurs connaissances mais plutôt une étanchéité qui pourrait se caractériser de monolinguisme ajoutés ou juxtaposés. Pour ceux ayant présenté une étanchéité des langues, nous avons constaté que la quasi-totalité des langues présentées et utilisées sont les langues connues et apprises en contexte scolaire.

Certains ont préféré utiliser d'autres langues qu'ils ne connaissaient pas encore, et d'autre ont profité des approches plurielles que nous avons mis en place avec l'étude de langues connues et parfois moins connues comme le créole. Ces approches ont permis une évolution de la compétence plurilingue chez certains de nos participants, alors qu'ils n'avaient jusque-là pas nommé ou utilisé d'autres langues que celles apprises en contexte scolaire, ils ont commencé à mettre avant la diversité de leur répertoire langagier. Même si certains n'ont pas encore développé et pris conscience de leur compétence plurilingue, par l'écriture de formes brèves plurilingues nous avons observé une libération des apprenants. Ils ont ainsi pu laisser place à leur créativité, leurs envies.

Conclusion

L'objectif de notre recherche était de comprendre les représentations du plurilinguisme de notre public et d'étudier le lien entre ces représentations et la production écrite plurilingue. Est-ce que le plurilinguisme est un facilitateur pour la production écrite ?

Après notre analyse des représentations de nos apprenants sur leur plurilinguisme ainsi que des productions écrites réalisées au cours du semestre, il ne s'agit pas de donner des réponses définitives à nos questions de recherche. Nous avons tout de même pu dégager certains éléments de réflexions.

Tout d'abord, les représentations sociales sont importantes dans les recherches sur le plurilinguisme. En effet ces représentations façonnent les individus et leurs manières de percevoir la réalité, mais correspondent aussi à un ensemble de connaissances de croyances d'une communauté.

Les résultats que nous avons obtenus à notre problématique sont très divers. L'utilisation du plurilinguisme dans les productions écrites a été de manière unanime perçue comme quelque chose de positif par nos participants. On retrouve tout de même des nuances et des précisions dans nos résultats. Tout d'abord certains ont exprimé une difficulté à écrire en plusieurs langues, bien qu'ils aient trouvé l'expérience positive car c'était quelque chose de nouveau, de créatif. Les apprenants ayant exprimé cette difficulté sont ceux qui n'ont pas encore acquis et pris conscience de leur compétence plurilingue, il était en effet difficile pour eux de passer d'une langue à une autre et de piocher dans leurs connaissances pour écrire un même texte dans plusieurs langues. Ces participants-là ont d'ailleurs trouvé l'exercice fatigant, ce qui nous a permis de comprendre que ce n'était pas quelque chose d'habituelle pour eux de passer d'une langue à une autre. Tandis que d'autres participants ont réellement vu le plurilinguisme comme un facilitateur dans leurs productions écrites, pour certains la possibilité d'écrire en plusieurs langues leur permettaient de combler un manque de connaissance dans une langue et ainsi de s'appuyer sur la diversité linguistique pour rendre une production complète. Pour d'autres, c'était aussi l'occasion de refléter sur leurs copies ce qui se passent dans leur tête, en réfléchissant en plusieurs langues en mêmes c'était naturel pour eux d'écrire en plusieurs langues, ils n'avaient même pas à réfléchir sur quelles langues ou quels mots mettre à tel endroit.

Une nouvelle donnée à laquelle nous n'avions pas pensé au début de cette recherche est la question de l'accessibilité de ces productions à la lecture du plus grand nombre. Certains participants ont soulevé la question de l'accessibilité de leurs productions si elles étaient composées de plusieurs langues, tandis que d'autres ont pensé que d'écrire en plusieurs langues permettaient au contraire l'accès à leurs productions à plus de lecteurs. Ces inquiétudes de nos apprenants montrent l'importance des approches plurielles dans l'enseignement, plus particulièrement avec l'intercompréhension qui à travers ces diverses stratégies permet de faire comprendre aux apprenants que même s'ils ne parlent pas une langue, par leurs connaissances dans d'autres ils peuvent accéder et comprendre de nombreuses autres langues.

Grâce à ce travail de recherche, nous avons pris conscience que le plurilinguisme est un atout et non un obstacle dans l'apprentissage du français contrairement à ce que nous avons pu observer tout au long de notre scolarité.

La didactique du plurilinguisme ainsi que les différentes approches plurielles qui existent permettent aux enseignants de s'appuyer sur les langues d'origine des apprenants, leurs acquis antérieurs comme des leviers pour enseigner le français.

Suite à l'ensemble de notre formation, et notre recherche sur le plurilinguisme, nous avons bien l'attention de mettre en place un enseignement plurilingue dans notre salle de classe pour construire avec nos apprenants leur compétence plurilingue et interculturelle.

En effet, nous pensons que l'enseignement plurilingue est l'avenir de notre éducation européenne. Il faut que les systèmes éducatifs européens s'intéressent à tous les apprenants dans leur pluralité et que des actions soient véritablement mises en place pour aider à la réalisation de ce qui est écrit dans les politiques linguistiques. Ces mêmes politiques jouent un rôle majeur dans l'acceptation de l'Autre. Le plurilinguisme doit être perçu comme une richesse et non pas comme une faiblesse. Pour cela, la diversité linguistique doit être valorisée notamment dans les classes, mais aussi dans les formations pour les enseignants qui sont les principaux acteurs de l'enseignement des langues.

Bibliographie

- Anastassiadis, A., & Lagarias, A. (2010). Études Balkaniques. *Migrations en Grèce. Mutations récentes dans l'agglomération urbaine de Thessalonique*. (17).
- Andreani, J.-C., & Conchon, F. (2005). Méthodes d'analyse et d'interprétation des études qualitatives: État de l'art en marketing.
- Auger, N., & Kervan, M. (2010). Construction identitaire et compétence plurilingue/pluriculturelle: des principes à la mise en oeuvre de séquences interdisciplinaires (projet européen Conbat +). *Construction identitaire à l'école*, Tréma.
- Baudelaire, (1868) « Théophile Gautier », IV, dans *L'Art romantique*, Paris, Michel Lévy frères.
- Beacco, J.-C., & Byram, M. (s.d.). *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Berthoin-Antal, A. (2013). Art-based research for engaging not-knowing in organizations. *Journal of Applied Arts and Health*, 4(1). Publisher : Intellect 1 Univeristy of Chicago, Editors: Shaun McNiff.
- Blanchet, P. (2011). L'observation participante et les enquêtes semi-directives et directives avec ou sans entretien.
- Blanchet, P., & Chardenet, P. (2011). Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. *Éditions des archives contemporaines*.
- Bonardi, C., & Roussiau, N. (1999). Les représentations sociales. Paris : Dunod.
- Bravo, F. (2007). "Stylistique des formbes brèves". *Littéralité 5. Figures du discontinu*, Presses universitaires de Bordeaux.
- Canagarajah, S. (2011). Codemeshing in Academic Writing : Identifying Teachable Strategies of Translanguaging. *The Modern Language Journal*.
- Candelier, M. (2003). Evlang - l'éveil aux langues à l'école primaire - Bilan d'une innovation européenne. *Coll Pratiques pédagogiques*, Bruxelles, de Boeck.
- Castellotti, V., & Moore, D. (2002). Représentations sociales des langues et enseignement. *DGIV, Conseil de l'Europe*.

- Castellotti, V., & Moore, D. (2009). Dessins d'enfants et constructions plurilingues. Territoires imagés et parcours imaginés. *Le dessin réflexif. Éléments d'une herméneutique du sujet plurilingue*, Cergy, CRTF.
- Catroux, M. (2002). Introduction à la recherche-action: modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique. *La recherche-action: un autre regard sur nos pratiques pédagogiques*, XXI(3), OpenEdition Journals.
- Cicurel, F. (1991). Lectures interactives en langue étrangère. Hachette FLE.
- Conseil de l'Europe. (2001). Cadre européen commun de référence pour langues. Apprendre, enseigner, évaluer.
- Coste D. 2013, « Le(s) plurilinguisme(s) entre projet de diversification scolaire des langues et objets de discours dans le champ sociolinguistique et didactique », dans : Bigot V., Bretegnier A. & Vasseur M. (dir.), Vers le plurilinguisme ? Vingt ans après , Paris : Editions des archives contemporaines
- Coste, D., Moore, D., et Zarate, G. (1997). Compétence plurilingue et pluriculturelle. Langues vivantes. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes: études préparatoires. *Éditions du Conseil de l'Europe*.
- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère*. Paris: CLE International.
- Debenedetti, S., Perret, V., & Schmidt, G. (2019, Mai). Les méthodes de recherche basées sur l'art. *Méthodes de recherche qualitatives innovantes*, Economica.
- Denier, C. (2020). *L'atelier de conversation*. Monts: PUG FLE.
- Dhoker, E. (2018). The Short Story in Context. *Journal of the Short Story in English*, OpenEdition Journals.
- Duthoit, E. (2016). Méthodologies de recherche et d'intervention en didactique des langues: l'apport de l'ergonomie de langue française. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialités*, 35(1).
- Garson, J.-P., & Loizillon, A. (2003, janvier). *L'Europe et les migrations de 1950 à nos jours: mutations et enjeux*. Commission européenne/ OCDE.
- Kemmis, S., & Wilkinson, M. (1998). Participatory action research and the study of practice. In B. Atweh, S. Kemmis, & P. Weeks (Eds). *Action research in practice: Partnerships for social justice in education*.

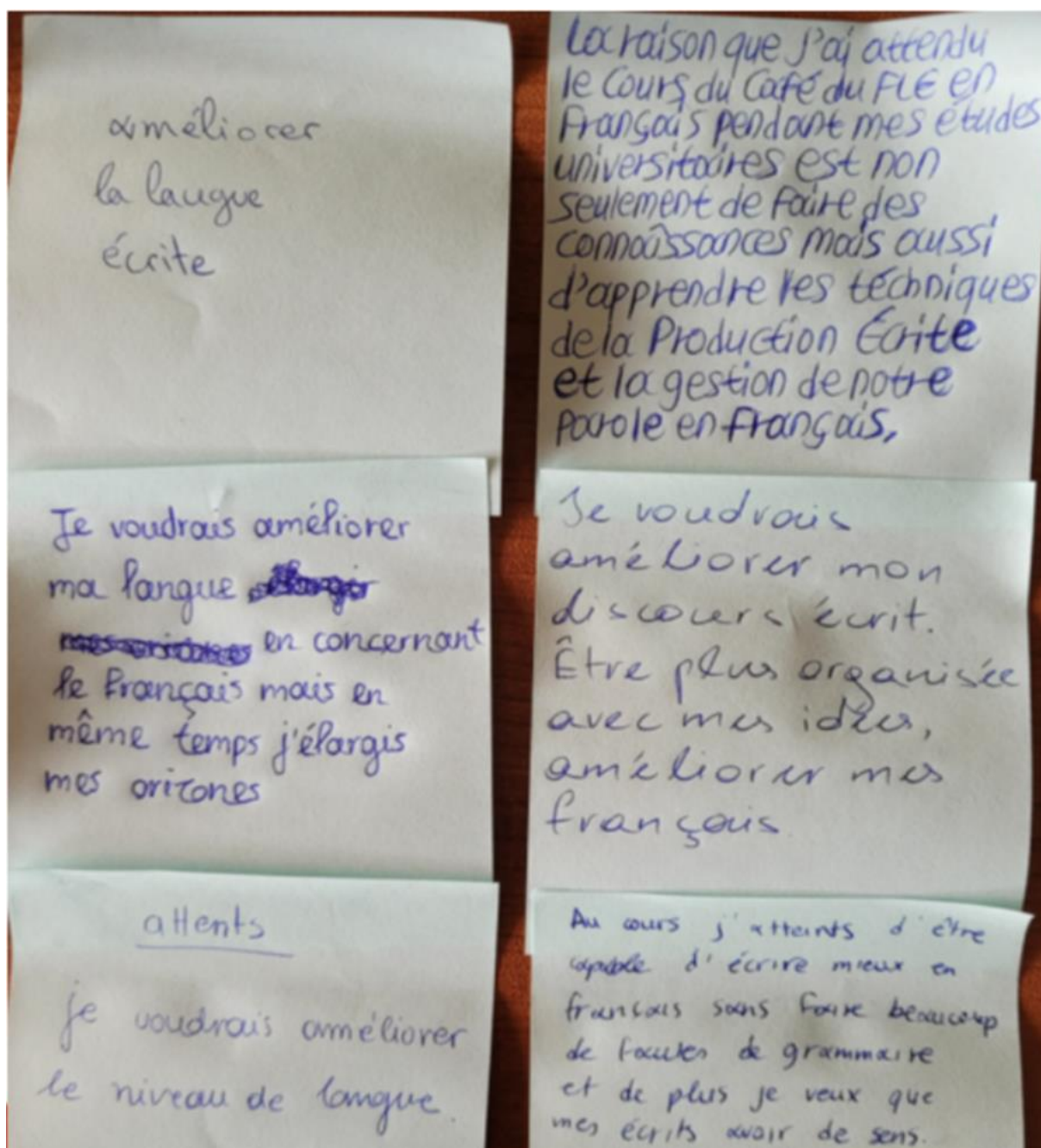
- Maillard de la Corte Gomez, N. (2013). *Représentations du plurilinguisme chez de futurs enseignants de langue en formation initiale*. Université d'Angers, CERIEC, Projet Pluri-L.
- Mannoni, P. (2012). Les représentations sociales. Collection : Que sais-je ? Presses Universitaires de France.
- Mathis-Moser, U., et Mertz-Baumgartner, B. (2012). Passages et ancrages en France. Dictionnaire des écrivains migrants de langue française (1981-2011). Honoré Champion, coll. Dictionnaires et Références 23.
- Mati, N. (2018). Éduquer et former à la dynamique de la relation pédagogique. *9e Congrès Panhellénique et International des Professeurs de Français*.
- Meynard, C., & Vernadakis, E. (2020). *Formes brèves. Au croisement des pratiques et des savoirs*. Presses universitaires de Rennes.
- Michèle, C. (2002). Introduction à la recherche-action: modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique. *Recherches et pratiques pédagogiques en langues de spécialité, XXI(3)*.
- Monfort, B. (1992). La Nouvelle et Son Mode de Publication. Le Cas Américaine. Dans Poétique, Paris.
- Montaigne-Macaire, D. (2008). D'une didactique des langues à une didcatique des plurilinguismes. *Les Cahiers de l'Acedle, Association des chercheurs et enseignants didacticiens des langues étrangères 3(1)*.
- Moore, D. (2001). Les représentations des langues et de leur apprentissage: itinéraires théoriques et trajets méthodologiques. Publisher : Collection Crédif-Essais, Didier.
- Morel, A.-S. (2018). Littérature et médiation interculturelle - Étudier des écrivains plurilingues en classe de langue. *9e Congrès Panhellénique et International des Professeurs de Français*.
- Nantes, V., & Trimaille, C. (2013). À l'école il y a bilinguisme et bilinguisme. Dis-moi quelles langues on utilise dans ta famille (et où tu habites) et je te dirai si tu es bilingue (ou non), Glottopol : revue de sociolinguistique en ligne.
- Picard, D., & Baldy, R. (2012). Le dessin de l'enfant et son usage dans la pratique psychologique. *Développements(10)*.
- Pope, C., & Mays, N. (1995). Reaching the parts other methods cannot reach: An introduction to qualitative methods in health and health services research. *BMJ: British Medical Journal, 311(6996)*.

- Prévost, P., & Roy, M. (2013). La recherche-action: origines, caractéristiques et implications de son utilisation dans les sciences de la gestion. *Recherches qualitatives*, 32(2).
- Reason, P., & Bradbury, H. (2008). *Handbook of action research: participative inquiry and practice*. London: Sage.
- Roy, M., & Prévost, P. (2013). La recherche-action: origines, caractéristiques et implications de son utilisation dans les sciences de la gestion. *Recherches qualitatives*, 32(2).
- Sabatier, C. (2010). Plurilinguismes, représentations et identités: des pratiques des locuteurs aux définitions des linguistes. *Nouvelles perspectives en sciences sociales*, 6(1), Simon Fraser University, Burnaby.
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'analyse qualitative des données. *Recherches Qualitatives*, 28(1).
- Susman, G. (1983). Action Research : A Sociotechnical Systems Perspective. In : Morgan, G., ED., *Beyond Method : Strategies for Social Research*, Sage, Newbury Park.
- Tabouret-Keller, A. (1991). La question du bilinguisme. *Le bilinguisme et l'enfance, Problèmes quotidiens*.
- Van de Avenne, C. (2021). *Ecrit plurilingue. Langage et société*. Editions de la Maison des sciences de l'homme.
- Verdelhan-Bourgade, M. (2007). Plurilinguisme: pluralité des problèmes, pluralité des approches. *Plurilinguisme et enseignement*, Tréma.
- Vihou, G. M. (2015). *Le mémoire-recherche en didactique des langues-cultures*. Petit manuel pratique. Kavala : Publications Saita.
- Zumthor, P. (1983). La Brièveté comme forme. *La Nouvelle: formation, codification et rayonnement d'un genre médiéval*.

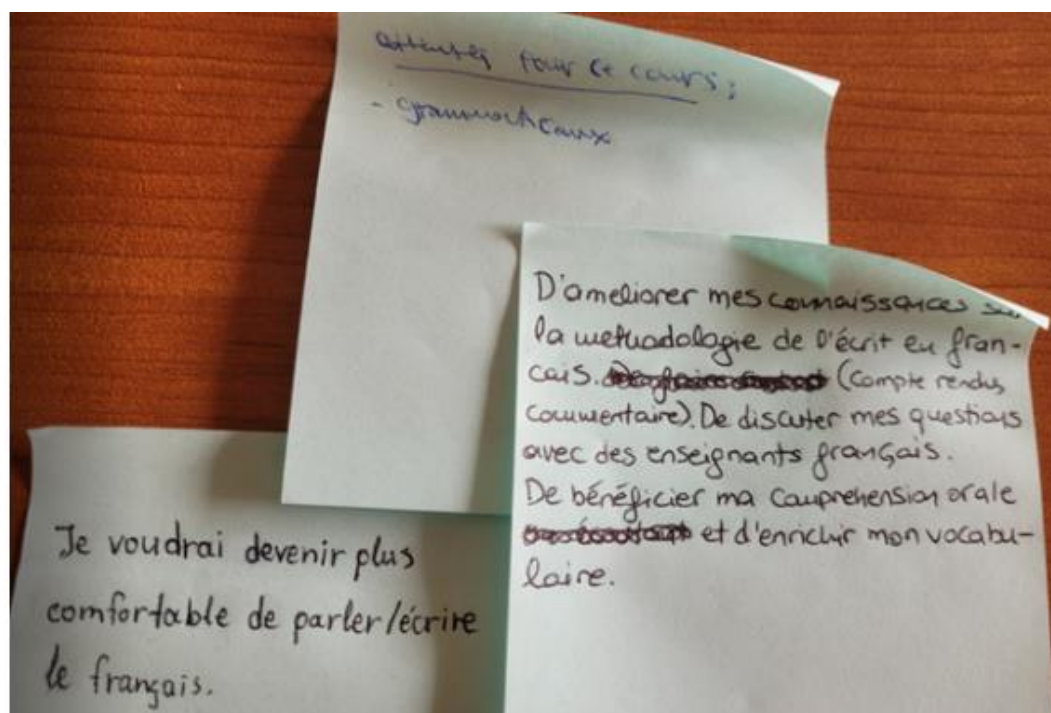
Annexes

Activité des post-its pour déterminer les besoins des apprenants

Annexe 1. Café Breve 1



Annexe 2. Café Breve 2



Supports utilisés dans les Cafés Breve 1 et 2

Annexe 3. Poème de Danièle Thaly

L'ÎLE LOINTAINE

Je suis né dans une île amoureuse du vent
Où l'air a des senteurs de sucre et de vanille
Et que berce au soleil du tropique mouvant
Le flot tiède et bleu de la mer des Antilles.

Sous les brises, au chant des arbres familiers,
J'ai vu des horizons où planent des frégates
Et respiré l'encens sauvage des halliers
Dans ses forêts pleines de fleurs et d'aromates.

Cent fois je suis monté sur ses mornes en feu
Pour voir à l'infini la mer splendide et nue
Ainsi qu'un grand désert mouvant de sable bleu
Border la perspective immense de la vue.

À l'heure où sur ses pics s'allument les boucans,
Un hibou miaulait au cœur de la montagne
Et j'écoutais, pensif, au pied des noirs volcans
L'oiseau que la chanson de la nuit accompagne.

Contre ces souvenirs en vain je me défends.
Je me souviens des airs que les femmes créoles
Disent au crépuscule à leurs petits-enfants,
Car ma mère autrefois m'en apprit les paroles.

Et c'est pourquoi toujours mes rêves reviendront
Vers ces plages en feu ceintes de coquillages,
Vers les arbres heureux qui parfument ses monts
Dans le balancement des fleurs et des feuillages.

Et c'est pourquoi du temps des hivers lamentables
Où des orgues jouaient au fond des vieilles cours,
Dans les jardins de France où meurent les érables
J'ai chanté ses forêts qui verdissent toujours.

Ô charme d'évoquer sous le ciel de Paris
Le souvenir pieux d'une enfance sereine,
Et, dans un Luxembourg aux parterres flétris,
De respirer l'odeur d'une Antille lointaine !

Ô charme d'aborder en rêve au sol natal
Où pleure la chanson des longs filaos tristes,
Et de revoir au fond du soir occidental
Flotter la lune rose au faite des palmistes.

Annexe 4. Extraits de La Voyeuse de Fantah Touré

Tu vois, je te dis tout par petits bouts et en désordre.

Je suis en réalité une femme de trente-cinq ans et pas une fille de vingt-cinq ans. Je ne suis pas « enseignante », comme je l'ai écrit sur le site, mais nounou²⁷, une de ces nounous comme on en voit beaucoup depuis une dizaine d'années dans les jardins publics parisiens ou à la sortie des écoles. Elles tiennent des enfants habillés en bleu marine par la main. À l'intérieur de jolis appartements, elles en ont souvent un attaché dans leur dos par un pagne²⁸. Elles doivent avoir les mains libres car elles ont beaucoup à faire.

Finalement, ce n'est qu'un bien petit mensonge, ce métier d'enseignante : après tout, j'ai été institutrice sur mon île pendant plusieurs années, avant de rejoindre mon mari en France. J'ai reçu une très bonne éducation. Et puis je continue à m'occuper d'enfants.

27. Nounou (n.f.) : *Nourrice, personne qui s'occupe de petits enfants.*

28. Pagne (n.m.) : *Morceau de tissu rectangulaire.*

Parlons de mon pays : c'est mon seul exotisme, avec ma peau couleur « cannelle²⁹ » comme disait mon mari au début de notre histoire. Je viens d'un endroit minuscule, un caillou jeté dans l'Atlantique. Je suis bien une « fille des îles ». Cette expression que tu as employée pour expliquer quel genre de femme tu cherchais m'a d'abord fait sourire. Ensuite, elle m'a agacée³⁰. Je me suis demandé ce que tu voulais, au juste : une gentille petite femme ? une aide pour ton travail de fermier ? un peu d'exotisme ? Tu sais bien ce qu'on dit des « filles des îles »...

Mélina

Annexe 5. Fable de Jean de la Fontaine, en français et en créole martiniquais

<p>Yon cigale, y té tini Qui toujou té ka chanté ; Y té tini yon frommi Côté li té ka rété ; Yon jou cigale té ni faim Li ka chaché môleau pain ; Li allé dit frommi là : “ Ba moin ti brin mangé, m’a Ranne ou quand moin va trouvé Quéchouse qui bon peu mangé.” (Zott save frommi pas aimein Prêté ni longé lamain) Li dit cigale : “Chè doudoux, Ca ou ka fé tout les jou Pou ou pas tini mangé ?” Cigale dit : “Moin ka chanté Quand yo ka dansé bèlè.” – “Anh ! anh ! ou ka chante, chè, Ca fè ou pas tini d’autt Métié? eh ! ben, chè cocott, Si on faim, dans bamboula Allé dansé caleinda.”</p> <p>C’est pou ça yo ka dit zott Quand yon moune ka fié compté Lassous canari yon lautt, Li pé rété sans soupé.</p>	<p>La Cigale, ayant chanté Tout l’été, Se trouva fort dépourvue Quand la bise fut venue : Pas un seul petit morceau De mouche ou de vermisseau. Elle alla crier famine Chez la Fourmi sa voisine, La priant de lui prêter Quelque grain pour subsister Jusqu’à la saison nouvelle. « Je vous paierai, lui dit-elle, Avant l’Oût, foi d’animal, Intérêt et principal. » La Fourmi n’est pas prêteuse : C’est là son moindre défaut. « Que faisiez-vous au temps chaud ? Dit-elle à cette emprunteuse. — Nuit et jour à tout venant Je chantais, ne vous déplaie. — Vous chantiez ? J’en suis fort aise. Eh bien ! Dansez maintenant. »</p>
--	--

Annexe 6. Article plurilingue

In Georgia, un servizio taxi per donne realizzato da donne

Garanzia di viaggi più sicuri e tranquilli per le clienti



scritto

da

Arzu



Geybullayeva

tradotto da **Irene Pollio**
traduzione **23 settembre**
2021 13:40 GMT



Un nuovo servizio di taxi per sole donne in Georgia chiamato TaxiWoman [en, come tutti i link successivi, salvo diversa indicazione] promette viaggi sicuri per la sua clientela, assegnando solo conducenti donne al volante. È la più recente associazione ad affrontare il problema globale delle lacune nei trasporti, nel tentativo di fornire opzioni di viaggio sicure e accessibili per le donne.

Según la página de Facebook de TaxiWoman, el servicio operará a través de una aplicación, que los creadores detrás del proyecto dijeron que aún estaba en proceso. «Como recordarán, somos una empresa nueva, la aplicación lleva tiempo, pero está en progreso», explica una publicación en Facebook. Hasta entonces, el servicio estará disponible a través de un operador.

Otra publicación en la página de TaxiWoman explica que el servicio está «diseñado para mujeres y adultos menores de 16 años».

Un servizio di taxi in Georgia che darà empleo a mujeres y atenderá solo a mujeres y menores ha sido recibido con entusiasmo de muchas mujeres en línea y hostilidad de algunos hombres.

Este era mi pequeño sueño. Soy muy reacia a pedir un taxi por la noche. Detener un taxi en la calle siempre está fuera de discusión. Esto facilitará la vida de muchas mujeres. Espero que tengan éxito.

De acordo com a OC Media, em 2012, um serviço similar foi lançado na Geórgia com o nome “Pink Taxi”, mas o grupo interrompeu os serviços depois que a empresa

começou a contratar mais motoristas homens e oferecer serviços para clientes homens também.

Em outros lugares do mundo, serviços de táxi que atendem apenas mulheres também são comuns. No Egito, um serviço semelhante foi lançado em 2015. Em uma entrevista para o *The Guardian*, sua fundadora, Reem Fawzi, disse à plataforma de notícias à época que o serviço operava exclusivamente para mulheres, por motoristas mulheres. Por razões de segurança, pedia-se às clientes que enviassem uma foto de seu documento de identidade. Cada corrida era filmada em uma câmera interna e as clientes tinham acesso a “um chamado ‘botão de cancelamento’ para parar o carro de forma remota se necessário”, contou o *The Guardian*.

În Turcia, un serviciu similar a fost oferit în provincia Sivas în 2016. Pakistan, India și Ciudad de Mexico se află printre locațiile unde servicii similare au fost lansate în ultimii ani. În New York, un serviciu de taxi numit “SheTaxis-SheRides” a fost lansat în 2014.

Conform unui raport publicat anul trecut de către International Finance Corporation (IFC), “ca prestatori de servicii de transport, femeile sunt acut subreprezentate, iar ca pasageri ele întâmpină provocări persistente și globale în termeni de accesibilitate, putere de cumpărare și siguranță. Acest fapt are implicații la scară largă atât în ceea ce privește libertatea de mișcare a femeilor, cât și în ceea ce privește accesul la joburi și piețe: Organizația Internațională a Muncii (ILO 2017) a scris că diferențele din domeniul transportului reduc participarea forțelor de muncă feminine cu mai mult de 15 procente.” IFC a realizat un studiu în șase țări în scopul acestui raport și a descoperit că, în conformitate cu cele spuse de 20 de procente dintre femei, “lipsa femeilor șofer limitează numărul călătoriilor pe care acestea le fac, iar 44 de procente au spus că ar fi mai probabil să utilizeze serviciul dacă ar avea opțiunea să aleagă o femeie șofer”.

Toujours selon ce rapport, les services de transport non mixtes recouvrent des réalités différentes selon les modèles proposés. En effet, « il n'existe pas une seule et unique approche sur ce type de prestations ». Toutefois, le modèle prédominant est le service « uniquement réservé aux femmes » [women-exclusive dans le tableau ci-dessous, ndlt.], semblable à ce que propose TaxiWoman.

Bien que la demande pour ce genre de prestations ne soit pas propre à la Géorgie, celle-ci soulève quelques questions relatives au recrutement de conductrices qui sont, d'après les recherches réalisées par l'IFC, peu nombreuses.

Selon l'Office national des statistiques de Géorgie, seules 14 % (30 648) des Géorgiennes ont le permis de conduire et 16 % (190 674) possèdent une voiture.

Quoique TaxiWoman n'en soit qu'à ses débuts, cette entreprise atteint un double objectif : assurer à ses clientes un trajet sécurisé et offrir davantage d'opportunités professionnelles aux conductrices.

Source : Global Voices.

Annexe 7. Texte sur La Bretagne

La France des villages **La Bretagne**

1 Demat[1] ! Bonjour ! Un petit café, quelque part à Locronan. Les clients
qui viennent d'entrer saluent ceux qui sont
2 déjà attablés. Même les journalistes, les gens de passage, ceux que
personne ne connaît, y ont droit.
3 Leur présence suffit à les rendre sympathiques. Bienvenue dans la Bretagne
des villages.
4 Rarement coin de France a eu meilleure réputation pour l'accueil des visiteurs.
Ces derniers ne s'y trompent pas,
5 puisque les Côtes-d'Armor, le Finistère, l'Ille-et-Vilaine et le Morbihan forment
la quatrième région touristique
6 de France. Leurs charmes naturels, 2730 kilomètres où se côtoient des
dunes[2] battues par le vent, des falaises à
7 pic qui se jettent dans l'Océan, des estuaires paradisiaques pour les animaux
à plume ou à écaille, des marais
8 salants, des cordons de galets, sont irrésistibles... Voilà pour l'Armor (« le
bord de mer » en celtique). L'intérieur
9 des terres, l'Argoat (« les bois »), n'est pas en reste : landes, bocages et forêts
dessinent des paysages variés, et
10 racontent des légendes. À Huelgoat, on narre aux écoliers les allées et
venues, dans leur forêt, du roi Arthur, de la
11 princesse d'Ys et de l'enchanteur[3] Merlin. Ainsi que beaucoup d'autres
mythes transmis de génération en
12 génération, qui contribuent à l'identité nationale.
13 De cette culture, les villages sont les piliers[4]. La langue bretonne, qui avait
décliné au XXe siècle, y vit, depuis
14 une dizaine d'années, un certain regain. Les écoles associatives de Diwan,
qui dispensent les cours en breton, ont
15 favorisé cet essor. Aujourd'hui elles sont quarante et une à scolariser 3500
élèves, de la maternité au bac.

Par Ophélie Neiman

Géo grande série 2012, no 400, juin 2012

[1] Demat signifie « bonjour » en breton.

[2] Les dunes : les collines de sable (θίβεζ).

[3] L'enchanteur : le mage.

[4] Les piliers : les collones (πυλώνες).

Annexe 8. Extraits d'une nouvelle du concours INALCO 2020-2021, Les

Compagnons d'Ulysse

Extrait 1

“« Да ! Да ! Да ! (Da !) Oui ! », Marina trépigne devant l'écran de ses nuits blanches. En russe et en français, elle passe d'une langue à l'autre, volontiers. « Ils embarquent enfin ! ».

Marina habite Lausanne. La nuit, elle explore les écrans du Net, non pour jouer, ou passer le temps mais pour sauver des vies en mer. Elle est télé-navigatrice. En creepant (explorant) tout le Réseau, elle a appris ce matin l'ouverture d'un nouveau passage en mer Égée, long de 7 km, entre Uqbar et Huryle.

Son café est prêt, de la meilleure amertume. Elle est devant son écran géant, où l'aube apparaît à plusieurs fuseaux horaires de chez elle. Mer calme, temps de curé, destination connue : l'île d'Huryle, la porte d'entrée de la Méditerranée orientale.

À gauche, elle voit le kwassa, l'embarcation de fortune ; à droite les côtes grecques et leurs collines d'oliviers.”

Extrait 2

“L'Égée était quadrillée par les radars officiels comme par les navires humanitaires ou les nouveaux brigadistes, ces croisés de l'identité pure, pirates redoutés des Errants, dangereux comme les passeurs rançonneurs. Ajoutons à cette cohorte de veilleurs, les Invisibles, c'est-à-dire les télénavigateurs - Marina en était - des lanceurs d'alerte toujours sur le qui-vive, à distance, polyglottes qui signalaient tout danger supposé, humain ou naturel. Les myriades de satellites reliés au Réseau leur permettaient de vivre la traversée en temps réel, comme s'ils étaient à bord, sans les risques, même à 2 500 km d'ici.

Leurs détracteurs avaient beau blâmer une « télé-réalité des migrants », Marina n'en avait cure. Elle se sentait à sa place, vigie sur l'Égée, étoile sans vertige, vivant « en présence de toutes les langues du monde », comme le formula naguère un poète de la Martinique, Edouard Glissant, avec justesse.

Qu'avaient entrevu Raju et Marina dans une exacte simultanéité ? En face, au cap Sikamineas, des hommes agitaient de grandes capes rouges.

« Εδώ ! εδώ ! εδώ ! » (edo), « ici ! », en grec, était l'appel qui venait du rivage. À l'unisson. Du kwassa, le mot fusa écho, en turc, arabe, pachto, créole, tok pisin, le pidgin papou, à savoir : orada ! ; هنا ! (ouna) ; دلته ! (dêlta) ; la ! ; hap !

Raju confirma : हो ! (ho !) « oui ! » On faisait signe à ces hommes et femmes sans aveu. Et ces gestes les plaçaient sous d'heureux auspices.

Sur les grandes roches, ils étaient cinq à la peau tannée comme s'ils avaient vécu mille vies, quatre hommes, une femme. Sans doute étaient-ils d'anciens pêcheurs, connaissant les périls des flots, compagnons d'Ulysse venus parfaire une mission, pendants terrestres des sirènes tentatrices. “

Résumé de la nouvelle : C'est un fiction qui raconte l'histoire d'une jeune femme, Marina, qui est télé-navigatrice. Elle dirige un bateau, de loin, composé de plusieurs

fugitifs de différentes origines, afin de lui permettre d'arriver à destination. Comme immergée dans la vie réelle à travers son écran, on assiste au spectacle d'une Marina polyglotte qui veut réussir sa mission dans un univers ulysséen multilin

Les entretiens

Annexe 9. Le guide d'entretien

Texte d'amorce :

Bonjour, tout d'abord merci d'avoir accepté de participer à cet entretien. Aujourd'hui on va échanger à propos des productions que tu as réalisées en classe ainsi que du portrait plurilingue, le dessin, que tu as fait. Cet entretien va être enregistré, seulement le son. Le but c'est de parler de ton dessin et de tes productions, d'avoir ton ressenti et de comprendre pourquoi tu as fait ton dessin de cette manière et de comment tu as utilisé le plurilinguisme dans tes productions. Je vais te poser plusieurs questions, si tu ne souhaites pas répondre à certaines questions il n'y a pas de problème, tu peux me le dire. Tu peux aussi me poser des questions si tu le souhaites. Quand tu es prêt(e) tu me le dis et on commence.

Séquence thématique 1 : Présentation de l'apprenant

Question générale :

- Peux-tu te présenter rapidement ?

Questions de relance :

- Comment tu t'appelles ?
- D'où viens-tu ?
- Où est-ce que tu habites ? Dans quel pays ?
- Quelles sont les langues officielles de ton pays d'origine ?

Séquence thématique 2 : Le répertoire langagier de l'apprenant

Question générale :

- Quelles langues parles-tu ?

Questions de relance :

- Combien de langues parles-tu ?
- Quelle langue parles-tu le mieux ?
- Tu penses en quelle langue ?
- Avec ta famille/ tes amis/ à l'école ?
- Si je te demande ta langue maternelle, qu'est ce que tu vas me répondre ?

Séquence thématique 3 : Le choix du portrait plurilingue

Question générale :

- Pourquoi tu as choisi de dessiner ton portrait comme ça ?

Questions de relance :

- Pourquoi tu as utilisé ces symboles ?
- Pourquoi tu as utilisé ces couleurs ?
- Pourquoi tu as organisé ton dessin de cette façon ?
- Pourquoi as-tu donné ce titre ?

Séquence thématique 4 : Les productions écrites

Question générale :

- Comment as-tu perçu la possibilité d'écrire tes productions en plusieurs langues ?

Questions de relance :

- Comment as-tu choisi d'utiliser ces langues ?
- Dans quel cadre tu as utilisé ces langues : des mots que tu ne connaissais pas, pour des prénoms, pour garder une signification propre à la langue d'origine...
- Est-ce que pour toi l'utilisation de plusieurs langues était positive ou négative ?

Séquence thématique 5 : Les représentations

Question générale :

- Qu'est-ce que tu penses des textes plurilingues ?

Question de relance :

- Qu'as-tu pensé au début de ce projet de concours d'écriture avec plusieurs langues ?
- Comment l'as-tu perçu ?
- Est-ce que tu avais déjà utilisé ces différentes langues dans une production ?
- Quelle est ta réaction quand tu vois un texte écrit dans plusieurs langues ? Quel est ton sentiment ?
- Est-ce que c'est courant de voir des textes avec plusieurs langues ?

Texte de clôture :

Je pense qu'on va s'arrêter là. C'est bien, on a bien échangé, j'ai trouvé ça très intéressant, toi aussi ? Est-ce que tu as des questions à me poser avant qu'on se dise au revoir ? Merci d'avoir répondu à mes questions et d'avoir pris le temps de réaliser cet entretien. Au revoir.

Annexe 10. Entretien Évangelos

1. **E : Merci beaucoup d'avoir accepté de participer. L'entretien a pour but d'échanger à propos des productions que tu as réalisé en classe au Café Breve et aussi par rapport au dessin que tu as fait, je ne sais pas si tu te souviens, le dessin où on avait demandé de dessiner votre propre représentation de quelqu'un qui parle plusieurs langues.**
2. I : Oui
3. **E : Super, pour commencer est ce que tu peux te présenter s'il te plait ?**
4. I : Je peux présenter peut-être le dessin pour me décrire ?
5. **E : Comme tu veux**
6. I : Je pense qu'en tant que personne qui écoute, parle, écrit en plusieurs langues comme en français en anglais en allemand en italien en grec etc... En premier, si il y a des personnes qui ne comprennent pas les langues ou qu'ils se sentent très nerveux ou il y a des problèmes de compréhension, des problèmes avec la structure grammaticale. Donc ce n'est pas facile pour quelqu'un de penser simultanément en plusieurs langues. Parler une langue et se concentrer à cette langue seulement.
7. **E : Sur ton dessin tu avais dessiné plusieurs drapeaux, tu avais mis en premier le premier celui de la France, ensuite celui de la Grèce etc. Est-ce que tu peux m'expliquer cet ordre-là ?**
8. I : Parce que, trois de ces drapeaux sont des langues que je parle normalement, comme le français, le grec, l'anglais. Parce que le grec est la langue maternelle de moi et les autres sont les langues d'apprentissage. Les autres c'est les langues qui sont produites peut être par les français, par les latins, par des

périodes historiques, pendant le développement des langues, comme l'allemand, le roumain.

9. E : Ok, tu m'as dit que le grec c'est ta langue maternelle, tu parles aussi le français et l'anglais, est ce que tu parles d'autres langues ?

10. I : Si je parle d'autres langues maintenant non, mais je vais essayer de parler le roumain ou l'albanien mais je ne sais pas.

11. E : Super, donc tu as un souhait d'apprendre une nouvelle langue ?

12. I : Oui, peut-être. Mais aussi l'espagnol, si j'avais confiance.

13. E : Ok. Tu m'as parlé que pour toi, ou pour certaines personnes tu penses que c'est difficile quand on parle plusieurs langues, de mélanger ces langues et de passer d'une langue à l'autre c'est ça ?

14. I : Oui.

15. E : Donc quand tu réfléchis, par exemple quand tu es chez toi ou quand tu es à l'école, tu réfléchis dans quelle langue ?

16. I : je pense que si il y a des situations comme par exemple à l'école on parle séparément le grec, séparément le français, séparément l'anglais. Donc il y a aussi des situations dans lesquelles on parle avec les touristes, mais les touristes parlent peut être, parler des langues qui sont inconnues de nous, comme des suédois, des danois. Qui sont plus difficiles, sont plutôt très compliquées donc ça serait mieux pour les touristes de parler en anglais ou en français si ils connaissent.

17. E : tu as parlé à l'école que tu utilisais plusieurs langues, mais tu m'as dit un coup le français, un coup le grec, un coup l'anglais, est ce que c'est vraiment des utilisations séparées à chaque fois ? tu n'as jamais eu de cours où plusieurs étaient utilisées en même temps ?

18. I : peut être parce que toutes les langues non seulement l'anglais, le français, le grec, mais les autres langues aussi, ils sont produits par des cultures différentes, donc il y a des littératures différentes, des contextes différents, des enseignants différents, des environnements aussi différents. Donc c'est très facile si l'environnement entre les langues est ?? et avec concernant la grammaire direct, ou de former des phrases, des expressions.

19. E : Très intéressant, est ce que tu voudrais rajouter quelque chose pour expliquer ton dessin, ou tu penses avoir déjà tout expliqué ?

20. I : C'est une personne qui je pense est peut être un étudiant Erasmus qui est juste venu en France, mais son problème était la compréhension de huit langues simultanées. Donc il n'a pas l'habitude de concentrer aux conditions qui sont produites l'environnement d'Erasmus, il y a des difficultés de parler avec les autres, de faire des nouvelles amitiés avec les autres. Donc les étudiants d'Erasmus peut concentrer à parler seulement une langue, et non de parler huit langues simultanément, parce qu'il y a des problèmes, des civilisations différentes, il y a des mélanges de cultures, donc je n'espère pas que ces conditions va améliorer plusieurs langues simultanément ou en écrivant dans plusieurs langues.

21. E : on va parler un peu de la production écrite, enfin les productions en générale que tu as fait tout au long du semestre au café breve. Comment tu as ressenti la possibilité d'écrire tes productions en plusieurs langues ?

22. I : je pense que écrire, une production écrite en 3 langues c'est une chance très incroyable parce que ça peut être faire des, créer des mémoires, parce que en disant en français avec en anglais avec en grec, il y a aussi des mémoires pour moi dans lesquels je reconnais moi-même à parler l'anglais, mais je suis à

l'école d'une langue qui a des étudiants différents que j'espère, donc c'était un côté complexe, mais d'un autre c'était très très joyeux.

23. E : Ah super, et tu as utilisé à chaque fois plusieurs langues, tu as parlé du français, de l'anglais et du grec..

24. I : D'habitude dans une base familiale je parle ma langue maternelle le grec, mais si il y a des occasions mais par exemple à l'université ou de parler aux touristes j'utilise le français et l'anglais.

25. E : pourquoi et comment tu as choisi d'utiliser ces langues-là précisément dans tes productions ?

26. I : parce que ce sont les langues que j'avais l'opportunité de concentrer le plus, donc ..

27. E : Ok, dans tes productions tout au long du semestre, comment tu choissais quelle langue utiliser à tel endroit ? par exemple là pour ta production du concours tu as écrit 3 fois le même texte mais dans 3 langues différentes, pourquoi tu as fait ce choix ?

28. I : j'ai choisi cette option parce que je voudrai, je voulais peut être identifier les contextes grammaticaux, majoritairement pour des raisons didactiques, parce que ça aidera peut être le master que je peux choisir après. Donc c'est une base de production, une base de comparaison.

29. E : donc tu as choisi d'organise ta production, pour l'utiliser plus tard dans ton avenir pour intégrer un master c'est ça ?

30. I : oui je voudrai un master en didactique, concernant le département des langues, donc c'était très facile d'apprendre quelque chose avant de suivre le master.

31. E : est ce que tu avais déjà fait une production en utilisant plusieurs langues, ou c'était la première fois ?

32. I : peut être c'était la deuxième fois, ici parce que la première fois était dans le café du FLE du semestre de l'année dernière dans lequel nous avons l'opportunité d'écrire une lettre en 4 langues. Je connais bien. Avec des enseignants qui avaient l'opportunité pour le café.

33. E : Ah super, donc tu avais déjà une expérience. Tu m'as parlé un peu de ton ressenti d'écrire en plusieurs langues, et quand toi tu te retrouves face à un texte que tu dois lire qui écrit en plusieurs langues, comment tu réagis face à ce texte ?

34. I : je voulais réagir concernant des requêtes grammaticaux, parce qu'il y a des mots en anglais qui ne sont pas connus en français, ou des mots français pas connus en grec, donc il y a parfois des phrases qui sont formulées aux autres manières, on fait la traduction en d'autres langues, donc ce n'est pas grave si il y a 3 langues simultanément ou écrire, mais en parlant c'est la notion la plus difficile, d'utiliser 3 langues simultanément.

35. E : Pourquoi c'est difficile ?

36. I : parce que le français, d'habitude je n'ai pas l'habitude de connaître bien l'anglais, le peuple du royaume uni ne sont pas connus avec le français, nous en grec nous avons l'anglais et le français comme des langues pour des raisons touristiques ou des raisons économiques, donc c'était je ne sais pas, une chose très .. pour une raison d'améliorer la communication avec les autres.

37. E : tu parlais dans un texte où on peut voir plusieurs langues en même, avec des mots qui n'existent pas dans une langue, par exemple un mot anglais qui n'existe pas en français, donc on le retrouve en anglais dans

un texte français, est ce que ça t'es déjà arrivé d'utiliser un mot dans une autre langue puisqu'il n'existe pas dans la langue dans laquelle tu écris ?

38. I : c'est peut être des raisons concernant le contexte, parce qu'il y a des mots qui ont un contexte particulier, donc par exemple un mot dans un texte littéraire signifie autre chose dans un autre texte, donc ça dépend du contexte.

39. E : dans ta vie quotidienne est ce que c'est courant que tu lises des textes en plusieurs langues ?

40. I : dans ma vie ce n'est pas très courant de parler 3 langues simultanément, parce que plus particulièrement dans le contexte familial il y a des incompréhension, les parents ne peuvent pas comprendre des langues que je parle parce qu'il y a des années qui sont passées, donc c'est l'expérience.

41. E : si tu devais conclure par rapport à l'expérience que tu as eu avec les cafés breve où tu avais la possibilité d'écrire en plusieurs langues, qu'est-ce que tu en retiens ?

42. I : la notion la plus classique c'est que avec les 3 langues c'est peut être tourner vers ma tête, de retrouver ma mémoire, parce que à l'école je focalise dans une autre langue mais maintenant avec l'université je focalise dans une autre langue que j'aimais et j'aime encore beaucoup donc c'était une expérience très meilleure peut être si on met la base d'écrire et non la base de parler.

43. E : est ce que tu penses qu'avoir la possibilité d'écrire une production dans plusieurs langues ça t'aide à réaliser cette production ou bien tu le vois comme une difficulté ?

44. I : dans ma production il y avait des mots que j'avais l'opportunité de rechercher dans un dictionnaire normale comme oxford par exemple, donc ce

n'est pas facile si on met par exemple des mots qui n'existent pas dans une autre langue parce que ça dépend des recherches.

45. E : donc là tu as fait le choix de rechercher à l'aide de dictionnaire des mots que tu ne connais pas, mais dans le cadre où tu n'as pas accès à des dictionnaire est ce que tu ferais le choix de mélanger plusieurs langues dans ton texte, ou tu changerais ton texte pour écrire en une seule langue ?

46. I : je pense que c'est une thématique de qualité entre les langues parce que les grecs on fait des phrases compliquées ou des mots qui ne suivent pas la base des langues qui suit le français ou l'anglais. L'anglais a des phrases plus simple, le français ont des phrases qui quelques fois suivent la base grecque quelques fois suivent la base anglaise, donc c'est peut être thématique de qualité, de compréhension.

47. E : Super, on a bien échangé, c'était très intéressant, je n'ai pas d'autres questions, est ce que tu aurais des questions par rapport à l'entretien ou ton expérience des cafés ?

48. I : Non je n'ai pas de questions concernant l'expérience parce que c'était une expérience très nouvelle, donc c'était une chance de tester peut être, de d'améliorer notre connaissance dans d'autres langues parce que nous pensons quelques fois que nous avons perdu comment on parle l'anglais parce qu'on focalise des années des études seulement dans le français, c'était très logique.

49. E : Super, merci beaucoup d'avoir répondu à toutes mes questions et d'avoir participé à l'entretien.

50. I : Merci, au revoir.

51. E : Au revoir.

Annexe 11. Entretien Bianca

1. **E : Merci d'avoir accepté de participer à cet entretien, on va échanger à propos des productions que tu as réalisé en classe pendant le café breve, on va aussi parler du dessin que tu avais fait et on va parler de ton ressenti de tout ça. Pour commencer est ce que tu peux te présenter ?**
2. I : Je m'appelle Bianca, je suis en première année de mes études de la faculté de lettres, au département de langue et littérature française, j'ai 18 ans, je suis roumaine, j'habite à Athènes.
3. **E : Super, tu parles quelles langues ?**
4. I : Le grec, le roumain, le français, l'anglais et aussi le moldave une langue à peu près même que le roumain.
5. **E : D'accord, et tu utilises ces langues dans quels contextes ?**
6. I : Quand je suis avec mes amis ici en Grèce je parle grec, mais quand je suis avec des autres amis en Roumanie ou dans ma famille qui se trouve en Roumanie je parle le roumain et aussi à la maison je parle roumain et grec avec mes parents
7. **E : Ah super**
8. I : Le français à la fac, l'anglais aussi.
9. **E : Je ne sais pas si tu te souviens, en cours tu avais fait un dessin pour te représenter en tant que personne qui parle plusieurs langues, est ce que tu veux bien me parler de ce dessin ?**
10. I : Oui, donc c'est comme un cercle, le cerveau, j'ai mis les 4 langues qui sont les plus importantes pour moi : l'anglais, le français, le grec et le roumain. Et ce que je pensais c'est quand par exemple je fais une phrase je me rappelle pas un mot dans la langue que je veux, mais seulement dans une autre langue,

comme ça, comme par exemple quand je parle avec mes parents je fais une phrase la moitié c'est en grec, la moitié c'est un roumain.

11. E : Ok, est ce qu'il y a une raison pour l'ordre des drapeaux ?

12. I : Oui, à la droite je crois que j'ai mis le grec et le roumain, ce sont, je peux dire que ce sont mes langues maternelles, et les autres ce sont les langues que j'ai apprises.

13. E : Pourquoi tu as fait le choix de représenter les langues par les drapeaux des pays ?

14. I : Je ne sais pas, je pense par ça je peux représenter en première place une langue, après par des autres choses, je ne sais pas.

15. E : Au milieu tu avais fait un petit dessin, est ce que tu te souviens ?

16. I : Oui c'est une salade !

17. E : Pourquoi une salade ?

18. I : Parce que il peut être quelque chose comme un mélange dans ma tête

19. E : Un peu comme une salade composée ?

20. I : Oui c'est ça

21. E : Donc tu m'as parlé des quatre langues et comment tu les as représentées et comment tu t'imagines en tant que personne qui parle plusieurs langues, en règle générale est ce que tu pense au quotidien dans une langue, ou est ce que tu penses en plusieurs langues ?

22. I : En plusieurs langues je pense

23. E : Ok très intéressant, si tu devais donner un titre à ce dessin, tu lui donnerais quoi ?

24. I : Probablement un mélange, comme une salade

25. E : Ok, super. Est-ce que tu veux rajouter quelque chose par rapport à ce dessin ?

26. I : Hm non

27. E : Ok, on va parler un petit peu des productions écrites que tu as réalisé tout au long du semestre, comment est ce que tu as perçu la possibilité d'écrire tes productions en plusieurs langues ?

28. I : C'était intéressant, c'était une expérience différente que ce qu'on avait fait à l'école ou à la fac, c'était la première fois pour moi, c'était aussi une occasion pour ce que je pense d'habitude parce que je pense en plusieurs langues de le mettre aussi dans une production, c'est-à-dire de les écrire ces mots. Par exemple quand je pense que je vous avais déjà dit quand je pense quelque chose je pense en plusieurs langues, donc aussi quand j'écris quelque chose je pense comme ça, donc le mot, quand j'écris le mot dont je me souviens et que je me souviens, je le met dans les langues que je ne connais pas, je ne dois pas le traduire dans une autre langue, par exemple si c'était une production justement en français je ne dois pas traduire tous les mots en français.

29. E : Tu dis que pour toi c'était quelque chose de nouveau et de différent, est ce que avant notre café tu avais déjà eu l'occasion d'écrire tes productions en plusieurs langues ?

30. I : Non, en d'autres langues comme en grec oui, mais pas une production avec 4 langues.

31. E : Cet exercice de production en plusieurs langues ça t'a permis de refléter ce qui se passait dans ta tête

32. I : Oui

33. E : Super, et est ce qu'il y a un certain cadre pour utiliser les différentes langues, par exemple est ce que tu utilises les mots d'une langue pour ceux que tu ne connais pas en français, ou bien une langue pour tous les verbes, comment tu faisais pour choisir quand utiliser les langues ?

34. I : Quelques fois je ne connaissais pas certains mots, donc je les mettais dans une autre langue que je connaissais, mais d'habitude je connais tous les mots à peu près, donc je fais cette traduction pour n'être pas dans une seule langue.

35. E : Ok, et pour la production que tu as faites pour le concours tu as utilisé 3 langues pour l'écrire ?

36. I : Oui

37. E : Lesquelles ?

38. I : Français, grec et roumain

39. E : Comment tu as choisi d'utiliser ces langues là en particulier ?

40. I : Je ne sais pas, j'écris en français après je mets un certain mot dans les autres langues

41. E : C'était quelque chose de naturelle ou tu t'es posé la question ?

42. I : Non c'était quelque chose de naturel

43. E : Est-ce que pour toi la possibilité d'écrire ta production en plusieurs langues c'était positif ou négatif ?

44. I : Positif

45. E/ Pourquoi ?

46. I : Parce que c'était quelque chose de différent, et une opportunité d'écrire quelque chose que je n'avais pas écrit ou de faire ça, et c'était une expérience un peu bizarre au début pour moi, j'étais un peu .. bizarre mais c'était bien

47. E : Pourquoi c'était bizarre ?

48. I : Parce que je n'ai pas entendu quelque chose ça, je n'ai pas fait quelque chose comme ça

49. E : Ok

50. I : Quelque chose de nouveau

51. E : Est-ce que tu aimerais le refaire ?

52. I : Oui !

53. E : Super ! Donc on a parlé un peu de tes productions, et qu'est ce que tu penses des textes avec plusieurs langues ? Est-ce que tu en as déjà vu et lu dans ton quotidien ?

54. I : Je crois que dans les journaux, par exemple dans la presse il peut exister un article en grec qui utilise des mots en anglais, par exemple comme en français qu'on a pas tous les mots, on utilise aussi des mots en anglais.

55. E : Ok, donc ça t'es déjà arrivée dans les journaux de lire un texte en plusieurs langues

56. I : Oui

57. E : Et comment tu te sens quand tu fais face à un texte écrit en plusieurs langues ?

58. I : Pour moi c'est normal parce que je ne sais pas justement une langue, ce n'est pas un problème pour moi

59. E : D'accord, et au tout début quand on vous a parlé de ce concours d'écriture en plusieurs langues, qu'est ce que tu as pensé ?

60. I : C'était un peu bizarre, différent, nouveau, quelque chose comme ça

61. E : Ok, et dans ta scolarité avant est ce que ça t'étais déjà arrivée dans un cours de travailler plusieurs langues en même temps ?

62. I : Non

63. E : Les langues étaient enseignées séparément ?

64. I : Oui

65. E : et comment tu as ressenti cet enseignement des langues séparé ?

66. I : Aucun problème parce que je savais, maintenant on fait des langues anglais, ensuite français et ensuite grec, ici en Grèce on a pas des cours pour plusieurs langues en même temps

67. E : D'accord, est ce que l'utilisation de toutes ces langues en fonction d'avec qui tu es, le contexte, est ce que tu vas choisir d'utiliser une langue en particulier ou est-ce que tu utilises toutes tes langues ?

68. I : Je pense que je ne choisis pas par exemple je ne pense pas le grec ou maintenant je dois choisir l'anglais, il me vient naturellement. C'est quelque chose de naturel je crois.

69. E : Ok donc c'est quelque chose de naturel pour toi. Si tu devais faire un peu un bilan de ce semestre avec tous les textes en plusieurs langues qu'on a pu voir pendant le cours, les productions qu'on a pu faire en plusieurs langues, qu'est-ce que tu en penses maintenant ?

70. I : C'était une belle expérience, c'était pour moi ça peut être un titre : une belle expérience. Et surtout quelque chose de différent.

71. E : Ok, tu te souviens au tout début du semestre on vous avait demandé d'écrire vos attentes de ce cours, est ce que ce cours à travers toutes les productions qu'on a fait, est ce que ça a répondu à tes attentes ?

72. I : Je pense que oui, je ne me rappelle pas exactement mes attentes, mais je suis sûre que j'ai appris plusieurs choses, de nouvelles expériences, de nouvelles informations.

73. E : Super, je n'ai pas d'autres questions, on a bien échangé, des réponses très intéressantes, est ce que tu as des questions à me poser ?

74. I : Non

75. E : D'accord, et bien merci beaucoup d'avoir répondu à mes questions et d'avoir pris le temps de faire cet entretien. Je te souhaite une bonne journée, au revoir.

76. I : Au revoir, bonne journée.

Annexe 12. Entretien Madeleine

1. **E : Merci d'avoir accepté de participer à cet entretien, on va échanger à propos des productions que tu as réalisé en classe pendant le café breve, on va aussi parler du dessin que tu avais fait et on va parler de ton ressenti de tout ça. Pour commencer est ce que tu peux te présenter ?**
2. **I :** Je m'appelle Madeleine, je suis étudiante de la langue du département de la langue de littérature française, j'ai 19 ans
3. **E : Tu parles quelles langues ?**
4. **I :** Je parle français, anglais et grec
5. **E : Tu es née en Grèce ?**
6. **I :** Oui, je suis née en Grèce, à Marusi
7. **E : À la maison, avec ta famille, tu parles quelle langue ?**
8. **I :** Avec ma famille on parle grec
9. **E : et dans quel cadre tu parles français ou anglais ?**
10. **I :** Je parle français ici, à l'université, et avec mes amis quelque fois, et anglais quand je regarde dans les réseaux sociaux : Instagram, Tik Tok
11. **E : Ok super, à ton avis quelle langue tu parles le mieux ?**
12. **I :** Le mieux ? Je pense que l'anglais, parce que c'est une langue que je vois toujours
13. **E : Ok, donc tu places l'anglais en premier avant le grec ?**
14. **I :** Le français je l'aime beaucoup
15. **E : Ok ça marche, et si je te demande quelle est ta langue maternelle ?**
16. **I :** Le grec

17. E : Ok, on va parler un petit peu de ton dessin, l'éruption du cerveau, est ce que tu peux me présenter ton dessin ?

18. I : C'est une éruption, mais c'est le cerveau d'un homme, qui pense..., qui parle du français et.. c'est comme une éruption

19. E : Pourquoi une éruption ?

20. I : Parce que cet homme est stressé avec les langues

21. E : Donc il est stressé avec les langues ça fait une éruption ?

22. I : Oui

23. E : Et les petits symboles que tu as mis dans le cerveau ?

24. I : Il y a l'amitié, le content, la paix, ces mots avec un sens positif

25. E : Donc tu as choisi de mettre des mots avec un sens positif ?

26. I : Oui

27. E : Pourquoi des mots avec un sens positif ?

28. I : Parce que j'aime quand un homme est content, et il a un aspect positif pour la vie

29. E : Ok, donc c'est par rapport à la vie ?

30. I : hm

31. E : Et tous les mots, et les lettres que tu as mis, est ce que ça représente différentes langues ?

32. I : Oui, les mots représentent l'anglais, le français, le grec

33. E : Ok, et tu as fait le choix de toutes les mélanger ces langues, elles ne sont pas séparées dans le cerveau?

34. I : Oui, c'est pas séparé

- 35. E : Ok, tu dis que c'est la représentation du cerveau d'un homme, est ce que c'est la même chose dans ta tête avec les langues mélangées ou bien elles sont séparées ?**
- 36. I : Je pense que les langues doivent être séparées dans le cerveau, pour communiquer mieux ?**
- 37. E : Pourquoi tu penses que ça doit être séparé pour mieux communiquer ?**
- 38. I : Parce que si tu veux parler à un grec c'est mieux..**
- 39. E : Est-ce que c'est parce qu'il faut s'adapter à la situation en fonction de la personne ou du lieu, et tu vas choisir telle ou telle langue ?**
- 40. I : Oui**
- 41. E : Et ici, tu avais écrit anglais, français et espagnol c'est ça ?**
- 42. I : Hm hm**
- 43. E : Pourquoi tu as mis l'espagnol ?**
- 44. I : Ce sont les langues que parle l'homme**
- 45. E : Ok, ça marche. Est-ce que tu veux me présenter autre chose pour ce dessin, ou tu penses avoir tout dit ?**
- 46. I : Non**
- 47. E : Ok, on va parler un peu des productions écrites que tu as pu faire tout au long du café breve, déjà toi comment tu as ressenti la possibilité de pouvoir écrire tes productions en plusieurs langues ?**
- 48. I : La production écrite ?**
- 49. E : Tout au long du semestre on vous a donné des productions à faire : poème, lettre, article etc, et à chaque fois on vous disait que vous pouviez**

utiliser les langues que vous souhaitiez, comment tu as ressenti la possibilité d'écrire en plusieurs langues ?

50. I : Je suis rapprochée de la culture française, espagnole, grecque, anglais, ainsi les productions d'un conte par exemple avec plusieurs langues à donner moi la possibilité d'enrichir mes connaissances au cours de plusieurs langues.

51. E : Ok, donc quel est le sentiment que tu as eu ? C'était quelque chose de positif ou de négatif ?

52. I : Sentiment positif

53. E : Ok, et dans tes productions comment tu faisais le choix d'utiliser telle ou telle langue ? Par exemple ta production du conte, tu as utilisé plusieurs langues ?

54. I : Oui

55. E : Est-ce que tu te souviens les langues que tu as utilisé ?

56. I : Oui, je me souviens le français, l'anglais..

57. E : Et tu avais utilisé du grec aussi ?

58. I : Oui

59. E : Et pourquoi tu as utilisé ces langues-là ?

60. I : Parce que ces langues sont pour moi les meilleures

61. E : Et quand tu écrivais, est ce que tu as fait le choix d'écrire des phrases entières en une seule langue, puis une autre phrase dans une autre langue ? Ou dans une même phrase tu as utilisé plusieurs langues ?

62. I : Le premier

63. E : Tu as fait plusieurs phrases avec chacune une seule langue ?

64. I : Oui

65. E : Tu as jamais utilisé différentes langues dans une même phrase ?

66. I : J'utilise différents mots en plusieurs langues.
67. E : **Ok, et quand tu écrivais, comment tu faisais pour choisir que pour tel mot ça allait être telle langue ?**
68. I : Parce que je ne souviens pas le mot français pour utiliser, à la place d'un mot français.
69. E : **Donc c'était pour combler tes difficultés en français, ça te permettait de continuer ta phrase ?**
70. I : Oui c'est ça
71. E : **Et est ce que pour toi c'était quelque chose de positif ou de négatif pour pouvoir utiliser des mots dans une autre langue quand tu ne connaissais pas le mot en français ?**
72. I : Je pense que c'est positif, parce que quand on avait oublié un mot on peut le remplacer avec un autre mot en français, en grec ou en anglais
73. E : **Ok super, et de manière générale, qu'est ce que tu penses des textes qui ont plusieurs langues ?**
74. I : Je pense que ces textes s'adressent à une audience qui parle beaucoup de langues, ils ont la possibilité de comprendre le texte
75. E : **Ok, et quand pendant le semestre on vous a parlé de la possibilité de participer au concours d'écriture en plusieurs langues, qu'est ce que tu as pensé ?**
76. I : Je pense que ce concours était bon pour enrichir mes connaissances en français, résumer tous les cours du café breve
77. E : **Et est ce que tu avais déjà eu l'occasion pendant ta scolarité d'écrire un texte en plusieurs langues ?**
78. I : Non

79. E : Non, c'était la première fois ?

80. Oui

81. E : Est-ce que tu aimerais le refaire ? Avoir la possibilité d'écrire en plusieurs langues ?

82. I : Oui

83. E : Pourquoi ?

84. I : Parce que je peux m'adresser à plusieurs personnes, et ils attendent mon avis, ils comprennent mon avis

85. E : Et est ce que dans ton quotidien tu vois beaucoup de textes écrits en plusieurs langues ?

86. I : Non

87. E : Ok, et pendant ta scolarité est ce que tes enseignants t'ont déjà fait un cours en plusieurs langues, ou utilisé des textes en plusieurs langues ?

88. I : Je pense que c'est utile, pour la compréhension aussi

89. E : Donc tu as déjà eu des enseignants qui ont utilisé plusieurs langues pendant leur cours ?

90. I : Non

91. E : D'accord, super, je n'ai pas d'autres questions, on a bien échangé, est ce que tu as une question à me poser ?

92. I : Je veux dire mes sentiments

93. E : Ok vas y

94. I : Le café breve est un cours agréable et inoubliable, parce qu'on a combiné le jeu et les connaissances, aussi j'ai développé mon esprit collaboratif avec mes collègues, et j'espère que ce programme sera mis en œuvre l'année prochaine

95. E : J'espère aussi ! Du coup est ce que tu avais des attentes quand tu t'es inscrite à ce café ? Tu avais des objectifs ?

96. I : Dans le but d'améliorer mon français, je pense que c'est un but qui est devenu une réalité.

97. E : Ah super, merci beaucoup Madeleine !

98. I : Merci, au revoir

99. E : Au revoir

Annexe 13. Entretien Andriani

1. I : Bonjour
2. **E : Bonjour, merci beaucoup d'avoir accepté de participer à l'entretien**
3. I : Merci à toi
4. **E : Donc on va échanger sur tout ce qui s'est passé pendant le semestre, les cours, les productions, le dessin etc. Si jamais tu ne comprend pas mes questions, que tu veux que je répète ou que tu ne veux pas répondre il n'y a pas de problème, tu me le dis**
5. I : Ok
6. **E : Pour commencer est ce que tu peux te présenter ?**
7. I : Bien sûr, je m'appelle Andriani, j'ai 27 ans malheureusement, le temps passe, je suis étudiante à l'université d'Athènes, au département de la langue et littérature française.
8. **E : Ok super, est ce que tu me parles un peu des langues que tu parles ?**
9. I : Je parle le grec évidemment, l'anglais, le français, je sais quelques mots d'italien, de turc
10. **E : Ok, donc tu es grecque, quelle est ta langue maternelle ?**
11. I : Le grec
12. **E : Super, au niveau des langues que tu parles, tu m'as dit le grec, anglais, français un peu d'italien et le turc c'est ça ?**
13. I : Hm hm
14. **E : Quelle langue est ce que tu parles le mieux ?**
15. I : J'espère le grec, et l'anglais, et après le français
16. **E : Ok, super. Et de manière générale tu penses dans quelle langue ?**

17. I : Toutes celles que je parle, quelque fois je me trouve à penser en anglais, en français aussi, surtout quand je rentre chez moi après une grande journée de cours en français, quelques fois je parle en moi en français, quelques mots ou quelques phrases, en grec aussi évidemment, la plupart de ma vie.

18. E : Ok, et en fonction de ton quotidien, si tu es avec ta famille, tes amis, au travail ou au sport, tu utilises quelle langue pour communiquer ?

19. I : Le grec, et bien sûr des mots anglais qu'on utilise aussi en Grèce comme normalement, ils sont des mots à la place des mots grecs qu'on utilise en anglais. Quelques fois j'utilise quelques mots français aussi, après je les explique ou, quand j'apprend une phrase ou un proverbe peut être que je trouve très intéressant je l'utilise aussi.

20. E : Super, donc en fonction des gens avec qui tu parles tu utilises une certaine langue ?

21. I : Le grec

22. E : Ok, on va parler un peu de ton dessin, est ce que tu peux me présenter un peu ton dessin ?

23. I : C'était je pense quand une personne peut parler beaucoup de langue, tu sais quand quelqu'un nous demande si tu avais un souhait, qu'est-ce que tu choisirais ? Je trouve pendant mon enfance, toute ma vie j'ai pensé que les gens qui parlent plusieurs langues sont les magiciens, je ne sais pas, donc je trouve une beauté particulière dans le fait de parler plusieurs langues, et c'était je pense, j'essayais de captiver cette beauté à travers les fleurs et que les mots et les langues différents sont comme des fleurs qui sortent, qui poussent, quelque chose comme ça, je ne sais pas. C'était un peu l'art abstrait.

24. E : Pour toi les fleurs ça représente la beauté des langues et un peu la magie de quand tu étais petite ?

25. I : Hm hm

26. E : Est-ce que tu as utilisé ces couleurs pour une raison particulière ?

27. I : C'était les crayons que j'avais avec moi, je faisais des combinaisons différentes, j'essayais d'utiliser des lettres différentes, différentes langues, pour montrer cette diversité ?

28. E : Est-ce que dans une même fleur tu as mis des lettres de langues différentes, ou bien chaque fleur possède sa propre langue ?

29. I : Ah non, ce sont des lettres de langues différentes dans la même fleur

30. E : Pourquoi tu as fait ce choix de mettre des lettres de langues différentes dans une même fleur ?

31. I : Je ne crois pas que j'ai fait pour quelque raison...

32. E : Est ce que c'est pour représenter ce qui se passe dans ta tête ?

33. I : En général je ne trouve pas de limite entre les langues différentes, ce sont les moyens pour communiquer, donc c'est comme les hommes les gens en général on est différent mais on est la même chose, c'est comme ça donc je n'ai jamais pensé de les différencier

34. E : Donc pour toi c'était naturel de mélanger les différents alphabets dans une même fleur ?

35. I : Oui

36. E : Et c'est une bouche ?

37. I : Oui

38. E : Pourquoi tu as dessiné une bouche ?

39. I : Pour montrer le but du dessin, pour expliquer que les mots et les langues sont comme des fleurs, quand ils viennent de... je ne sais pas

40. E : Du coup dans ce dessin il y a plusieurs alphabets ? Tu as mis des lettres de quels alphabets ?

41. I : C'est l'alphabet latin, c'est aussi du turc, grec, je pense que, ah j'ai vu cette lettre du texte c'était les histoires, d'Ulysse, c'était un exemple pour le concours

42. E : Le texte des compagnons d'Ulysse ?

43. I : Oui c'est ça, donc je pense que c'est de l'arabe

44. E : Oui il y avait de l'arabe

45. I : J'ai mis une autre aussi, peut être parce que la musique c'est aussi un moyen de s'exprimer, c'est comme un moyen de communication aussi

46. E : Ok, est ce qu'il y a un ordre précis de présentation des langues ?

47. I : Non pas du tout

48. E : Elles sont toutes au même niveau pour toi ?

49. I : Oui

50. E : Est-ce que tu veux préciser autre chose dans ton dessin ?

51. I : Non, rien de nouveau

52. E : Ok, donc on a discuté un peu de ton dessin, maintenant on va parler un peu des productions écrites que tu as faites tout au long du semestre

53. I : Hm hm

54. E : Déjà, pendant le semestre on vous disait que vous pouviez écrire dans les langues que vous vouliez, comment tu as ressenti/ perçu cette possibilité d'écrire dans plusieurs langues ?

55. I : Je pense que cela m'a donné l'opportunité, la liberté de mieux m'exprimer

56. E : De mieux t'exprimer ?

57. I : Ouais, parce que ..

58. E : Tu peux passer par l'anglais si tu veux

59. I : Non, quand je bloque comme ça je bloque dans toutes les langues, je ne peux pas m'exprimer en grec... D'accord, je veux dire que je parle quelques langues dans des niveaux différents, donc quand je fais face à une différence, une difficulté dans une langue peut être je trouve une phrase ou un mot dans une autre langue que je parle. Encore je pense que des phrases différentes sont, que on peut exprimer peut être mieux dans une langue différente quelque chose.. Quand on a des phrases figées qu'il existe dans une langue mais pas une autre, et quelques mots ou quelques verbes, ou quelques expressions en générale qui sont vraiment bon dans une langue et nul dans une autre quelque fois, en utilisant des langues différentes, la manière dont on parle est différente aussi, donc je trouve que dans les textes que j'ai écrit quelques phrases je les ai pensé dans une langue particulière et d'autres dans une autre langue, mais ma première choix n'était pas tout le temps ma langue maternelle.

60. E : D'accord, donc tout à l'heure tu as dit que ça t'avait aidé à mieux t'exprimer ?

61. I : Hm hm

62. E : Donc toi d'utiliser plusieurs langues, est ce que ça te permet de surmonter un peu l'obstacle de vocabulaire ou autre ?

63. I : Bien sûr, si j'ai, si je fais face à quelque problème dans une langue oui

64. E : Ok, et est ce que c'était la première fois que tu avais l'occasion d'écrire un texte en plusieurs langues ?

65. I : Oui

66. E : Ok, tu n'avais jamais dans aucun contexte

67. I : Non

68. E : Et tu m'as dit le choix des langues ça te venait naturellement, pour une expression ou un mot qui représentait mieux ce que tu voulais dire que dans une autre langue ?

69. I : Hm hm

70. E : Donc pour toi, est ce que c'était quelque chose de positif ou de négatif de pouvoir écrire dans plusieurs langues ?

71. I : Positif, mais je pense qu'il limite les personnes qui sont capable de le lire

72. E : Ok, tu penses qu'en utilisant plusieurs langues ça limite le nombre de personne qui pourrait lire ?

73. I : Ouais, par exemple quand j'ai fini le texte, le conte pour le concours, j'ai appelé ma mère et j'étais tu veux que je te le lise ? Et ce texte que j'ai fait, j'ai écrit, bien sûr, il fallait que je le translate to her

74. E : Ok

75. I : Quand les phrases étaient en français.. et je pense que c'est la même chose pour une audience. Français tu peux facilement comprendre, l'anglais aussi, mais le grec.. donc ouais, je pense qu'il limite l'audience qui peut le lire

76. E : Ok ça marche, si jamais tu avais la possibilité de refaire cette expérience d'écrire un texte en plusieurs langues, tu le ferais ou pas ?

77. I : Oui pourquoi pas, dans le passé j'ai écrit des textes en anglais, seulement en anglais et je pense que c'est original, très intéressant du mélange de langue, de traverser dans les langues

78. E : Ok, et pendant ta scolarité est ce que certains de tes enseignants t'ont déjà laissé la possibilité d'écrire dans plusieurs langues ?

79. I : Non

80. E : Qu'est ce qu'ils voulaient, tu devais écrire seulement dans une seule langue ?

81. I : Oui

82. E : Jamais de mélange ?

83. I : Peut-être, mais avec une marque, les guillemets

84. E : Tu m'as dit que ça pouvait restreindre ton audience qui pouvait lire ton texte, et est ce que tu t'es déjà retrouvé dans ton quotidien face à un texte écrit dans plusieurs langues ?

85. I : Non je pense que non

86. E : Ok

87. I : Si les compagnons d'Ulysse..

88. E : Et si tu te retrouvais face à un texte écrit en plusieurs langues, quelle serait ta réaction ?

89. I : Je pense je le trouverai intéressant, je ne sais pas, j'essayerai de trouver des langues qui est dans laquelle il est écrit, ou voir si je peux le lire

90. E : Ok, et quand on vous a parlé au début de ce projet de concours en plusieurs langues, qu'est ce que tu as pensé ?

91. I : Que je vais essayer, de le faire, de l'écrire, je sais pas c'est quelque chose très original que je n'ai jamais fait, c'était un peu difficile parce que on n'avait pas de limitation concernant le sujet et c'était un peu vaste

92. E : Tu aurais aimé qu'on donne un sujet plus précis ?

93. I : Oui, c'était le chaos un peu, imagine que je commençais à écrire un autre texte mais je ne pouvais pas le terminer, le finir donc j'ai il fallait utiliser le conte en l'enrichissant un peu ouais. Mais si j'avais plusieurs temps, dans une

différente période aussi parce que ouais une période très difficile à cause des examens ouais c'était plus j'ai peut être écrits pour quelque chose d'autre

94. E : Oui niveau emploi du temps ce n'est pas bien tombé, beaucoup de choses qui ont tout décalé. Et avant de t'inscrire au café du fle, est ce que tu avais déjà participé à un café du fle au semestre dernier ?

95. I : Oui

96. E : Et ce semestre ils ont ouvert les cafés de productions écrite, est ce que tu t'es inscrit au café breve parce que tu voulais un café de production écrite ou c'est par rapport aux heures ça t'arrangeait plus ?

97. I : J'ai appris que les enseignants seront français j'ai vraiment voulu de communiquer avec des personnes qui parlent le français comme une langue maternelle d'avoir la possibilité de comparer les informations que les profs grecs me donnent et les informations ou les choses que des profs français vou

98. E : Et est ce que du coup ce café, on parle du café breve, est ce que ce café a répondu à tes attentes ?

99. I : J'avais pas vraiment d'attente, d'être.. mais j'apprenais beaucoup de chose concernant la production écrite, la structure et en général le sujet de cours je pense que c'était un sujet qu'on pourrait discuter, décider ensemble, c'était vraiment, nous avons fait d'aide

100. E : Ça t'a aidé ?

101. I : Ouais

102. E : Donc ça t'a aidé tu penses pour ta production écrite ?

103. I : Oui

104. E : Super, et si tu devais conclure un peu toute cette expérience d'écrire en plusieurs langues, d'étudier des textes en plusieurs langues ?

105. I : Selon moi c'était magnifique, c'était une expérience vraiment intéressante, je ne sais pas si il existe un autre mot pour exprimer intéressant, c'était tout ce que je pourrais demander. Vous étiez là de répondre à toutes les questions, je c'était géniale d'apprendre des phrases figées, des proverbes aussi, le cours de créole je pense que sans ce café je n'aurai jamais entendu, vu ces aspects de la langue ou de la vie de la culture française on pourrait dire. Jusqu'à maintenant peut être à travers mes études, à travers mes 4 ans quelques cours m'auraient donné le même ou quelques éléments de nos cours mais c'était vraiment .. it's grateful

106. E : Tu étais reconnaissante ?

107. I : Je me sens vraiment reconnaissante d'avoir l'opportunité d'assister à ce cours

108. E : Super, merci beaucoup, tu as répondu à toutes mes questions, on a bien échangé, est ce que toi tu as des questions à me poser ?

109. I : Non

110. E : Ok, merci beaucoup au revoir

111. I : Au revoir

Annexe 14. Entretien Thomas

1. **E : Bonjour Thomas, merci d'avoir accepté de participer à l'entretien, je vais te poser des questions sur ton ressenti par rapport aux langues, le dessin et les productions qu'on a fait tout au long du semestre.**
2. I : Ok
3. **E : Pour commencer est ce que tu peux te présenter ?**
4. I : Je m'appelle Thomas, j'ai 18 ans je suis étudiant au département de langue et littérature française, j'aime beaucoup le français et les langues étrangères en générale et c'est tout je crois et j'aime beaucoup les animaux.
5. **E : Ok super, tu viens d'Athènes ?**
6. I : Oui je suis grec, je viens d'Athènes
7. **E : Quelle est la langue officielle de ton pays ?**
8. I : Le grec
9. **E : Ok, tu m'as dit que tu aimais beaucoup les langues étrangères et que tu aimais beaucoup le français, tu parles quelles langues ?**
10. I : Alors je parle l'anglais, le français, le grec oui bien sûr, et un petit d'espagnol
11. **E : Un peu d'espagnol ok**
12. I : Mais je voudrais apprendre de nouvelles langues ?
13. **E : Pourquoi ?**
14. I : Parce que je crois que l'apprentissage de langue est une opportunité de connaître des nouvelles cultures, pays etc
15. **E : Ok super, tu as une idée déjà des langues que tu voudrais apprendre ?**

16. I : Oui je crois que je voudrais apprendre l'arabe, ensuite l'espagnol mais plus professionnel

17. E : Hm hm

18. I : Ouais et le serbe peut être ouais

19. E : Ah super, des alphabets différents

20. I : Oui

21. E : Et à ton avis quelle langue tu parles le mieux ?

22. I : Le mieux ?

23. E : Oui

24. I : L'anglais

25. E : L'anglais ?

26. I : Non non le grec, et après l'anglais

27. E : Et après l'anglais ?

28. I : Le français

29. E : De manière générale dans ton quotidien tu réfléchis et tu penses en quelle langue ?

30. I : Le français

31. E : En français, pourquoi ?

32. I : Parce que je suis un étudiant ici et je dois réfléchir en français plus précisément

33. E : Et en fonction des situations, des contextes, par exemple quand tu es avec ta famille, tes amis, à l'université avec tes enseignants ou au travail tu utilises quelles langues ?

34. I : Alors avec ma famille, je parle grec et avec mes amis à l'université je parle un petit peu grec et français

35. E : Ok, et dans..

36. I : Pour s'entraîner

37. E : Et au travail par exemple ?

38. I : Au travail grec

39. E : Super, comment tu décides quelle langue tu vas utiliser en fonction des gens avec qui tu parles ?

40. I : Avec les gens je veux pratiquer la langue

41. E : Ok super. On va parler un petit peu de ton dessin que tu avais fait en cours, est ce que tu peux me présenter ton dessin ?

42. I : Description ?

43. E : Oui une description

44. I : Alors nous avons une personne, peut être moi

45. E : Hm hm

46. I : Nous avons deux bulles sur lesquelles on peut voir quelques mots ou phrases par exemple en espagnol, en français, en grec, et plus précisément c'est une personne qui est peut être confuse parce qu'il peut réfléchir à la façon d'une langue spécifique

47. E : Hm hm

48. I : Et on en général l'apprentissage d'une langue est, ce n'est pas une manière facile

49. E : D'accord, ok, tu as représenté les langues par des drapeaux c'est ça ?

50. I : Oui

51. E : Pourquoi tu as fait le choix de représenter les langues par les drapeaux ?

52. I : C'était mon choix pour ouais

53. E : Ok. Est-ce qu'il y a un ordre particulier de présentation des langues ?

54. I : Peut être oui, parce que j'adore l'espagnol, le français le même, mais l'espagnol est mon rêve quand j'étais plus petit

55. E : Ok, donc c'est par rapport à tes sentiments envers les langues, tu les as classé par rapport ..

56. I : Oui peut être

57. E : Et ici tu as mis d'autres drapeaux, est ce que tu as une explication sur l'ordre, les drapeaux que tu as mis ?

58. I : Ces drapeaux sont randoms

59. E : D'accord. Et pourquoi tu as fait deux bulles séparées ?

60. I : Deux bulles séparées parce que je.. cette personne est confuse parce que les langues peut être quelque fois très confusantes.

61. E : Pourquoi ça peut être une confusion ?

62. I : Par exemple dans un pays les gens peuvent parler plus de deux langues officielles, c'est pourquoi

63. E : Est-ce que toi tu ressens cette confusion ?

64. I : Oui

65. E : Si tu devais donner un titre à ton dessin ?

66. I : La confusion des langues ?

67. E : Ok super, tu veux me dire autre chose par rapport à ton dessin ?

68. I : Je crois que c'est tout

69. E : Ok, super, on va maintenant parler un peu des productions écrites que tu as pu faire tout au long du semestre, déjà comment tu as perçu ressenti la possibilité d'écrire tes textes en plusieurs langues ?

70. I : Je crois que c'était une idée très créative parce que j'aime beaucoup les langues étrangères déjà et je crois que c'est une opportunité très intéressante j'aime beaucoup les productions écrites aussi et c'était une opportunité

71. E : Pourquoi pour toi c'était intéressant et créatif ?

72. I : Parce qu'il y a beaucoup de langues, plus de 50 je crois, c'est pourquoi

73. E : Est-ce que tu avais déjà eu l'occasion d'écrire des textes en plusieurs langues ?

74. I : Non pas du tout

75. E : Tu aurais aimé avoir cette possibilité ?

76. I : Beaucoup

77. E : Comment tu as fait le choix d'utiliser ces langues dans tes textes ?

78. I : Je pense que j'utilise beaucoup l'espagnol, le français, le serbe, l'arabe et plus précisément ce sont les langues je voudrais apprendre à l'avenir.

79. E : Ok, et dans tes productions en générale c'était un texte français, quand tu choisissais d'utiliser une autre langue est ce que c'était pour répondre à un besoin particulier ?

80. I : C'était random

81. E : Random ok, donc ça pouvait être autant des verbes, des noms, des morceaux de phrases, vraiment random ?

82. I : Ouais

83. E : Et d'une manière générale est ce que tu écrivais une phrase dans une langue, puis une autre phrase dans une langue etc ou est ce que à l'intérieur d'une phrase tu utilisais plusieurs mots dans différentes langues ?

84. I : J'utilise beaucoup plusieurs phrases, mots

85. E : C'était un peu des deux, à la fois des phrases dans une langue, ou des mots de plusieurs langues dans une phrase ?

86. I : Par exemple j'utilise l'espagnol pour deux lignes, ensuite le français ensuite une autre langue

87. E : Ok, pourquoi tu as fait ce choix ?

88. I : Hm parce que ce n'est pas fatigant

89. E : Quand tu dis c'est pas fatigant, dans quel sens ?

90. I : D'écriture

91. E : D'écriture ? Pour toi c'était moins fatigant d'écrire une ligne dans une langue puis une autre dans une autre langue ?

92. I : Oui c'était intéressant aussi

93. E : Ok super, et quand on a commencé à vous parler du concours d'écriture comment tu as perçu la possibilité d'écrire une production en plusieurs langues pour le concours ?

94. I : Malheureusement je n'avais pas le temps de participer au concours d'écriture, mais à l'avenir je voudrais participer

95. E : Ok, donc pour toi quelque chose tu aurais aimé faire si tu avais eu plus de temps ?

96. I : Bien sûr

97. E : Si l'année prochaine ils le font tu participerais ?

98. I : Peut-être oui, pourquoi non

99. E : Et pour toi, dans un texte la possibilité d'utiliser plusieurs langues c'est quelque chose de positif ou négatif ?

100. I : Je crois que c'est positif parce que on peut avoir les différents mots les phrases que une langue utilise dans la vie quotidienne

101. E : Ok super, et maintenant de manière générale qu'est ce que tu penses des textes écrits en plusieurs langues ?

102. I : Je crois que pour une autre personne ça peut être un peu fatigant, mais pour les gens qui aiment les langues, et les langues qui ne sont pas utilisées dans la vie quotidienne, les phrases, les phrases étranges ouais ça peut être intéressant

103. E : Super, et est ce que dans ta scolarité tu aurais aimé parfois dans tes productions pouvoir utiliser plusieurs langues ?

104. I : À l'école ?

105. E : Ouais

106. I : À l'école nous n'avons pas la possibilité d'écrire une production en plusieurs langues malheureusement, c'est je crois que la possibilité ici à l'université c'était le mieux

107. E : Tu as dit malheureusement, pourquoi ?

108. I : Malheureusement pourquoi..à mon avis je crois que les jeunes doivent connaître plus dans les langues, non seulement le grec mais peut être plus

109. E : Ok, et hors des productions en cours quand tu étais à l'école, est ce que parfois les enseignants utilisaient plusieurs langues pour utiliser plusieurs langues en même temps ?

110. I : Non seulement le grec, dans les cours d'anglais seulement il parle en anglais

111. E : Donc chaque enseignant utilisait une langue, et les langues n'étaient jamais mélangées ?

112. I : Ah peut être oui

113. **E : Peut être ?**
114. I : Je ne sais pas
115. **E : Est-ce que dans ton quotidien ça t'arrive de voir un texte écrit dans plusieurs langues ?**
116. I : Non malheureusement
117. **E : Malheureusement encore, tu aimerais ?**
118. I : Oui !
119. **E : Et pendant tout le café breve on vous a montré des textes écrits dans plusieurs langues comme avec le créole, les compagnons d'Ulysse etc, qu'est ce que tu as pensé quand tu as vu ces textes ?**
120. I : Ces textes sont très créatifs je crois, et très intéressants parce que personnellement je ne connais pas le créole jusqu'à maintenant et c'était une très très bonne possibilité et opportunité pour moi et pour les étudiants
121. **E : Ok super, pourquoi tu penses que c'était une bonne opportunité ?**
122. I : Le café breve, parce que tout d'abord c'est gratuit, et je crois que c'est une opportunité importante pour tous les étudiants, non pour les premières ou second semestre, c'est une opportunité importante parce que personnellement je connais beaucoup de phrases qui sont utilisées dans la vie quotidienne en France par exemple et maintenant je peux parler plus précisément avec par exemple toi ou un autre français
123. **E : Super, là ce semestre, c'était la première fois qu'on proposait un café de production écrite, est ce que tu as fait le choix de t'inscrire à ce café pour travailler la production écrite, ou est ce que c'était par rapport aux horaires ?**

124. I : Oui bien sûr
125. **E : Quelles étaient tes attentes et objectifs quand tu t'es inscrit à ce café ?**
126. I : Tout d'abord je voudrais apprendre la langue et plus précisément améliorer la grammaire peut être, mon vocabulaire, et c'est tout je crois ?
127. **E : Est-ce que le café a répondu à tes attentes ?**
128. I : Oui totalement bien sûr
129. **E : Est-ce que au niveau de la production écrite, comment tu te sens ? Après avoir fait toutes ces productions en cours ?**
130. I : Je crois que c'est mieux, parce que on a la chance d'écrire beaucoup de textes et voilà
131. **E : Ok, et est ce que le faite qu'on vous laisse la possibilité d'écrire dans plusieurs langues, outre que ça soit créatif, est ce que tu penses que ça peut aider dans la compétence de production écrite ?**
132. I : Bien sûr personnellement ça m'a aidé beaucoup
133. **E : Pourquoi ?**
134. I : Parce que quand j'étais à l'école je n'avais pas la possibilité d'écrire le texte en français beaucoup, et à l'université tout cela change
135. **E : Donc le faite de pouvoir écrire beaucoup dans notre cours ça t'a aidé ?**
136. I : Ouais
137. **E : Est-ce que le faite qu'on vous laisse la possibilité d'écrire dans plusieurs langues en plus du français ça t'a aidé ou c'était une difficulté ?**
138. I : Ca m'a aidé beaucoup
139. **E : Pourquoi ?**

140. I : Parce que la langue que je connais déjà, un petit peu, il m'a aidé beaucoup à améliorer le vocabulaire
141. E : **Ok super, je n'ai pas d'autres questions, on a bien échangé, est ce que toi tu as des questions à me poser ?**
142. I : Non
143. E : **Ok, on va s'arrêter là du coup, merci beaucoup d'avoir répondu à mes questions, au revoir**
144. I : Merci au revoir

Annexe 15. Entretien Jeanne

1. **E : Bonjour, merci d'avoir accepté de participer à l'entretien, on va échanger à propos de ce qu'on a fait pendant le semestre, tes productions écrites, ton dessin, le concours ton ressenti etc. Pour commencer est ce que tu peux te présenter ?**
2. I : Je m'appelle Jeanne, j'ai 20 ans, c'est ma première année d'étude à l'université, j'ai participé aux café breve 1 et robusta, et quoi d'autres ? J'habite à Athènes, j'aime le français.
3. **E : Super, est ce que tu peux me parler des langues que tu parles ?**
4. I : Je parle le grec qui est ma langue maternelle, le français et l'anglais
5. **E : Ok, si tu devais dire quelle langue tu parles le mieux, c'est laquelle ?**
6. I : Oui je parle le mieux le grec, et après je pense l'anglais parce que c'est un peu plus facile et car je le vois tout le temps en film, à la télé, dans la rue c'est partout, et après le français
7. **E : Ok super, donc tu parles trois langues : grec, anglais, français. De manière générale quand tu réfléchis, tu réfléchis en quelle langue ?**
8. I : En grec surtout et maintenant j'essaye de réfléchir en français aussi, mais oui c'est difficile
9. **E : Pourquoi c'est difficile ?**
10. I : Parce que c'est une langue que je la pratique seulement à l'université, et d'accord je lis des livres littéraires en français, j'ai vu des séries mais je dois le pratiquer tout le temps

11. E : Ok, et en fonction des contextes par exemple quand tu es avec ta famille, avec tes amis à l'université avec des enseignants tu utilises quelle langue ?

12. I : Le grec

13. E : Le grec ? Tout le temps ?

14. I : Oui seulement à l'université le français avec les professeurs ou si j'étudie avec autres étudiants pour les cours de l'université et oui et un peu chez moi si je vois un film ou un livre, mais le grec

15. E : D'accord, donc du coup si je te demande ta langue maternelle c'est

16. I : Oui c'est le grec

17. E : On va parler un peu du dessin que tu avais fait en cours, est ce que tu peux me présenter me décrire ce que tu as dessiné et ce que tu as écrit ?

18. I : J'ai dessiné un homme, un gens, qui parle beaucoup de langues, je symbolise les langues avec des formes, parce que je pensais que parler des langues étrangères signifie avoir une autre réflexion sur le monde et que ce n'est pas seulement que je réfléchis comme ça, j'ai reconnu d'autres cultures et autres modes de vie donc cette pluralité de différents dessins je veux dire

19. E : Ok, donc tu as utilisé des formes, pourquoi tu as fait les formes en rayon comme ça séparées ?

20. I : Non les formes et les couleurs n'ont pas une certaine relation avec les langues, oui un cercle pour symboliser la variété de la langue et du monde de réflexion

21. E : Ok, est ce que c'était un choix de faire des formes différentes ?

22. I : Oui pour souligner que chaque langue a ses particularités que c'est unique et donc aussi l'homme est unique si il apprend les langues

23. E : Ok super, dans le dessin de l'homme tu as mis des couleurs, est ce que c'est pour représenter.. c'est pour représenter quoi ?

24. I : C'est aussi je n'ai pas réfléchi

25. E : D'accord, et les couleurs dans le dessin du bonhomme tu les as séparées ou tu les as mélangées parfois ?

26. I : Non j'ai mélangé pour montrer que selon que forme ce ne sont pas des chapitres différentes, mais qu'ils forment l'homme lui-même son caractère, sa réflexion, qu'il se mélange

27. E : Ok super, tu as écrit quelque chose dans la tête de l'homme, est ce que tu peux lire ?

28. I : J'ai écrit des langues : anglais français italien grec chinois égyptien et allemand, oui ce sont des langues pour montrer que l'homme connaît ses langues, que c'est un homme du monde

29. E : Est-ce que l'ordre des langues que tu as mis, par exemple tu as commencé par l'anglais ensuite le français l'italien etc, l'ordre c'est un choix ou c'est au hasard

30. I : Non j'ai mis en premier, ce sont les langues que je connais, et que ce sont les langues les plus populaires pour moi que j'écoute le plus et après comme chinois égyptien ce sont des langues que je voudrais apprendre dans le futur

31. E : Et l'italien ça fait partie de tes langues, ou c'est une langue que tu voudrais apprendre ?

32. I : Je voudrais aussi l'apprendre dans le futur, je ne la connais pas, oui mais je la vois aussi très souvent

33. E : Donc c'était pour représenter les langues que tu connais, celle que tu vois dans ton environnement et un souhait d'en apprendre des nouvelles ?

34. I : Oui

35. E : Est-ce que tu peux me lire le petit texte que tu as écrit au-dessus ?

36. I : Oui en sachant plusieurs langues on élargit nos horizons on enrichit nos connaissances on apprend de nouvelles culture donc on ne réfléchit pas d'une certaine manière il y a une variété de forme

37. E : Ok, est ce que du coup ce dessin ça représente comme toi tu penses ?

38. I : Oui

39. E : Pour toi chaque langue correspond à une forme différente, séparées les unes des autres ?

40. I : Oui oui c'est ça que chaque langue est unique avec sa culture et oui comme il change la manière qu'on réfléchit

41. E : Si tu devais me donner un titre pour ce dessin, tu dirais quoi ?

42. I : Je pense que la force de la langue

43. E : La force de la langue ?

44. I : Oui

45. E : Ok super, est ce que tu souhaites me dire autre chose par rapport à ce dessin ou tu n'as plus rien à dire ?

46. I : Non c'est bon

47. E : Ok merci, donc on va maintenant parler des productions écrites que tu as pu faire tout au long du semestre, déjà comment tu as ressenti la possibilité d'écrire tes productions en plusieurs langues ?

48. I : C'était un peu difficile, c'était étrange parce que je ne l'ai pas fait une autre fois, je dois réfléchir français en grec et en anglais, c'était très intéressant de voir si je peux mélanger toutes ces langues, voir ces différences, oui c'était très intéressant

49. E : Donc c'était difficile mais intéressant en même temps ?

50. I : Oui

51. E : C'était la première fois que tu avais l'occasion d'écrire en plusieurs langues ?

52. I : Oui c'était la première fois

53. E : Et comment tu as choisi d'utiliser ces langues dans les productions ?

54. I : J'ai choisi d'écrire le plus long du texte en français et après d'ajouter quelques langues en anglais et en grec parce que ce sont les langues que je connais. Il y a pas une raison particulière pour les langues que j'ai écrit, c'est ça parce que je les connais

55. E : Ok super et dans ton texte est ce que tu as écrit par exemple une phrase en français ensuite une phrase en grec et ensuite une phrase en anglais ou bien est ce que tu as à l'intérieur d'une seule phrase utilisée des mots français anglais grec mélangés ?

56. I : Non je faisais des phrases séparées, soit en français, en anglais et en grec, j'utilisais seulement quelques mots

57. E : Comment tu choisissais d'utiliser telle phrase ou tel mot dans tel ou tel langue ?

58. I : J'essayais d'utiliser des mots faciles en grec, en anglais pour être mieux compris du texte

59. E : Ok, donc tu choisissais les mots dans les langues des mots facilement compréhensibles par les autres ?

60. I : Oui

61. E : Et quand toi tu écrivais, comment tu choisissais que tel mot allait être dans une autre langue, est ce qu'il y avait une raison particulière ?

62. I : Non il n'y a pas

63. E: Ok super, est ce que pour toi la possibilité d'écrire des productions en plusieurs c'était quelque chose de positif ou de négatif ?

64. I : De positif, oui parce que c'était la première fois de réfléchir en plusieurs langues et voir si cette langue est d'accord de l'utiliser dans ce contexte mais oui

65. E : Donc positif, et qu'est ce que tu penses des textes écrits en plusieurs langues ?

66. I : Oui ce sont très intéressants, mais difficile si tu ne connais pas toutes les langues, parce qu'on a fait ensemble un texte de plusieurs langues avec espagnol italien et c'était pour moi difficile de comprendre le contexte de l'autre langue parce que je ne la connais pas

67. E : D'accord, donc quelque chose de difficile ?

68. I : Oui

69. E : Et quand on vous a parlé de ce projet de concours en plusieurs langues, d'écriture, comme tu as réagi qu'est ce que tu as pensé ?

70. I : Je pensais le plus que c'était difficile d'écrire un texte de 4000 ou 5000 symboles, en utilisant beaucoup de langue mais quand j'ai commencé à réfléchir et trouver des idées j'ai réalisé que d'accord ce n'est pas si difficile, je devrais seulement voir du temps et d'aimer ce que je faisais et c'était mieux

71. E : Ok super, et donc tu n'avais jamais utilisé différentes langues en même temps dans une production, est ce que avant que ça soit à l'université ou à l'école des enseignants vous ont déjà dit que vous pouviez écrire dans plusieurs langues ?

72. I : Non jamais

73. E : Est-ce que les enseignements des langues ils étaient séparés ou ils étaient mélangés ?

74. I : C'était comme ça un enseignement avec une langue

75. E : Comment tu as ressenti d'apprendre une langue séparée des autres langues à chaque fois ?

76. I : J'étais habituée à ça, je ne le trouvais pas étrange ou c'est quelque chose qui me dérange, je trouvais le grec comme la langue essentielle et après nous apprenions l'anglais ou le français et mais je pensais que c'est comme ça je n'ai pas vu l'autre côté de l'avoir mélangé

77. E : D'accord, et est ce que dans ton quotidien ça t'est déjà arrivé de voir un texte écrit en plusieurs langues ?

78. I : Non

79. E : Ok, et est ce que tu aimerais pouvoir voir des textes en plusieurs langues ?

80. I : Oui j'aimerais, quand j'ai vu par exemple quelque publicité à la télé utilisant des langues comme par exemple l'anglais et le grec oui j'aimerais être le voir plus le mélange

81. E : Pourquoi tu aimerais voir plus de texte avec plusieurs langues ?

82. I : Parce que c'est la comparaison qu'on fait, on voit beaucoup de langue on réalise que c'est pas seulement le grec qu'il y en a d'autres et qu'on peut se connecter en réalité avec tout

83. E : Donc pour toi ce n'est pas quelque chose de courant de voir des textes en plusieurs langues, c'est plutôt exceptionnel

84. I : Oui je ne pourrais pas dire que c'est ma vie quotidienne, peut-être il y a des exceptions à la télé ou dans quelques livres, mais non je ne suis pas habituée

85. E : Ok, est ce que tu avais déjà participé au café au dernier semestre ?

86. I : Non

87. E : Donc là c'est la première fois qu'on proposait des cafés de production écrite, donc tu étais inscrite au café breve 1 et au robusto. Pourquoi tu as fait le choix de t'inscrire à ces cafés-là ?

88. I : Je les trouvais très intéressants je voudrais pratiquer le français plutôt que seulement en cours, oui et je ne savais pas que serait des filles françaises, c'était aussi plus intéressant, oui surtout pour améliorer mon discours écrit et oral

89. E : Donc tu avais en t'inscrivant au café breve d'améliorer tes compétences en écrit ?

90. I : Oui pour pratiquer

91. E : Est-ce que le café a répondu à tes attentes ?

92. I : Oui, au breve 1 on a écrit beaucoup de textes différents et j'étais en contact avec la langue, j'ai écrit j'essayais d'écrire le mieux et aussi au café robusta à l'oral j'ai connu des choses pour la France que je ne connais pas, on parlait on discutait, donc oui j'ai pratiqué aussi mon français

93. E : Super et dans le café breve est ce que le fait qu'on ait utilisé des textes avec plusieurs langues quand on vous disait d'écrire en plusieurs langues est ce que ça t'a aidé pour améliorer tes productions écrites ou c'était un obstacle ?

94. I : Non ce n'était pas un obstacle, non c'était une chance d'améliorer mon discours écrit et je trouvais très intéressant le fait avec le poème en créole comme essayer d'écrire un peu, oui c' »tait très bien

95. E : Si tu avais l'occasion d'écrire en plusieurs langues est ce que tu aimerais le refaire ?

96. I : Oui, je ne l'ai pas réfléchi mais oui

97. E : Ok super, je n'ai pas d'autres questions pour toi, on a bien échangé, est ce que tu as des questions à me poser ?

98. I : Non, je pense que c'est bon

99. E : Super, merci beaucoup d'avoir répondu à toutes mes questions

100. I : Merci

101. E : Au revoir

102. I : Au revoir

Les dessins réflexifs

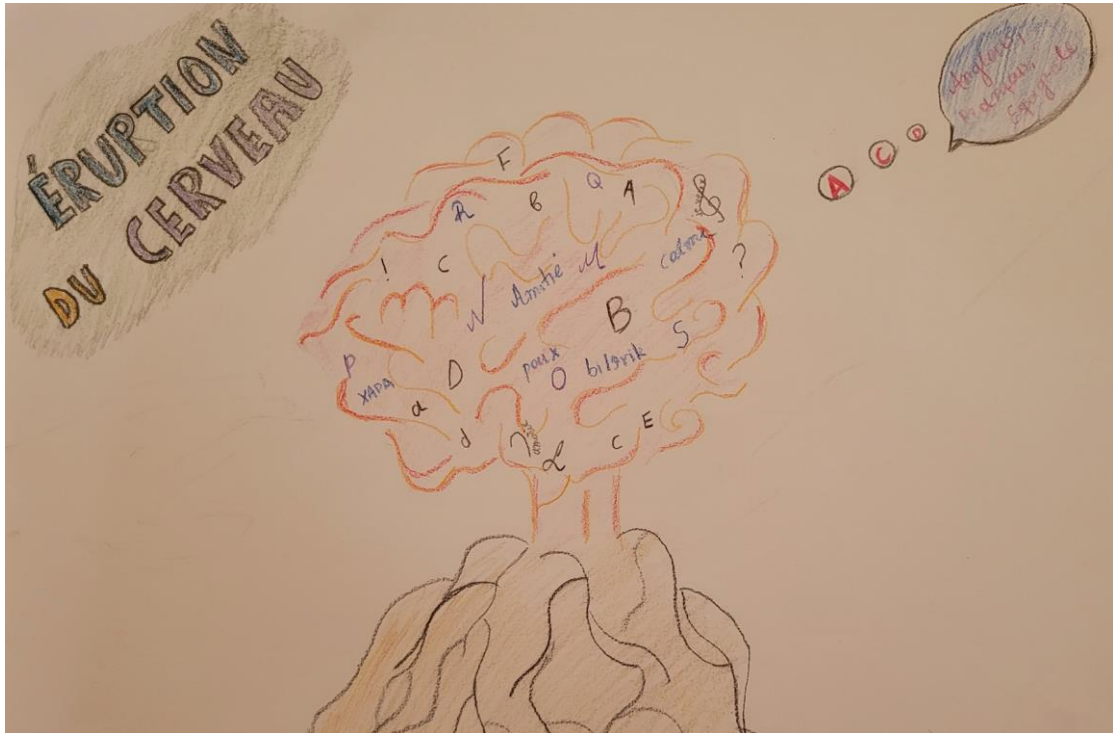
Annexe. 16 Évangelos



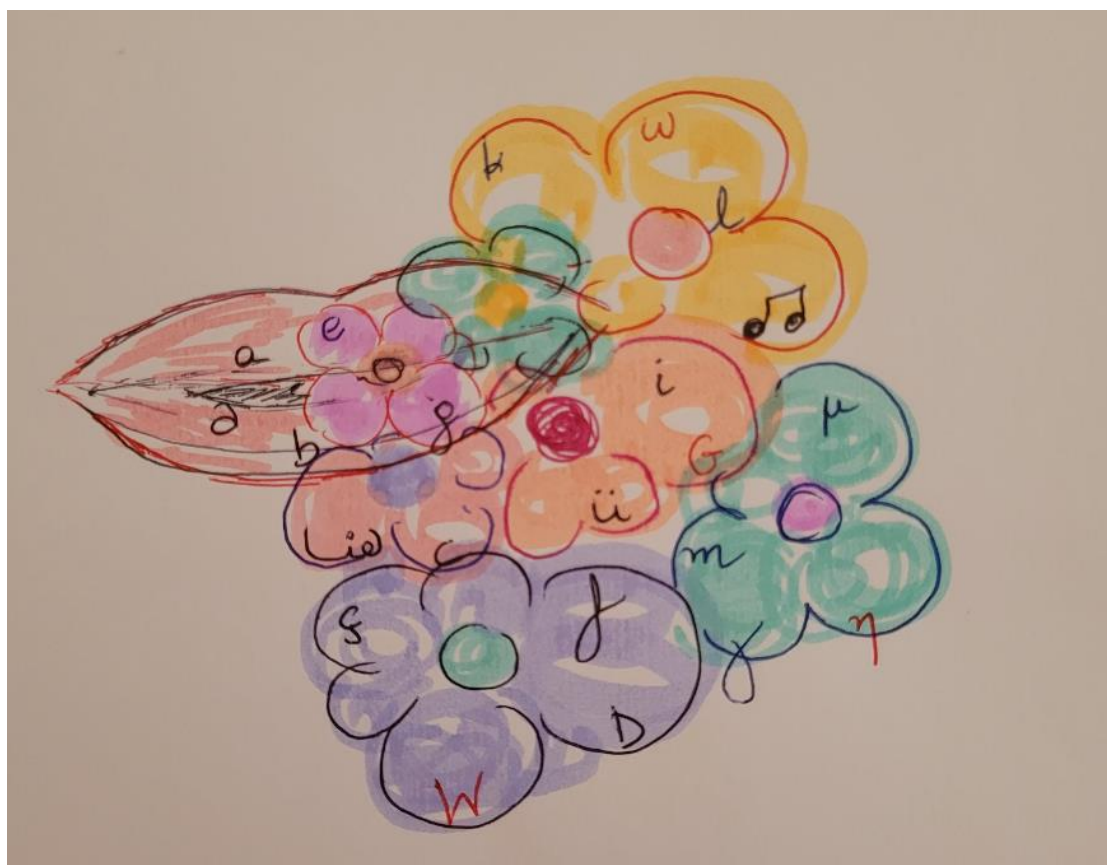
Annexe. 17 Bianca



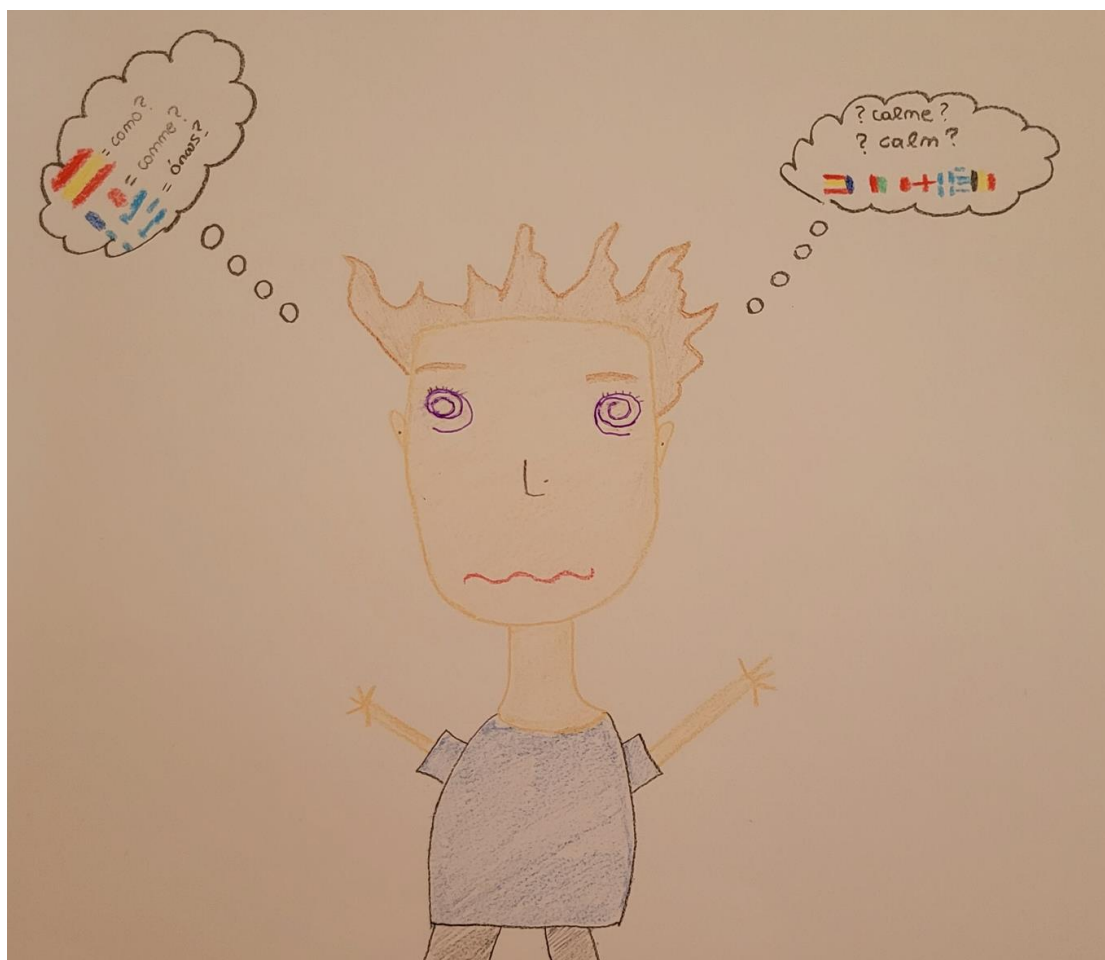
Annexe. 18 Madeleine



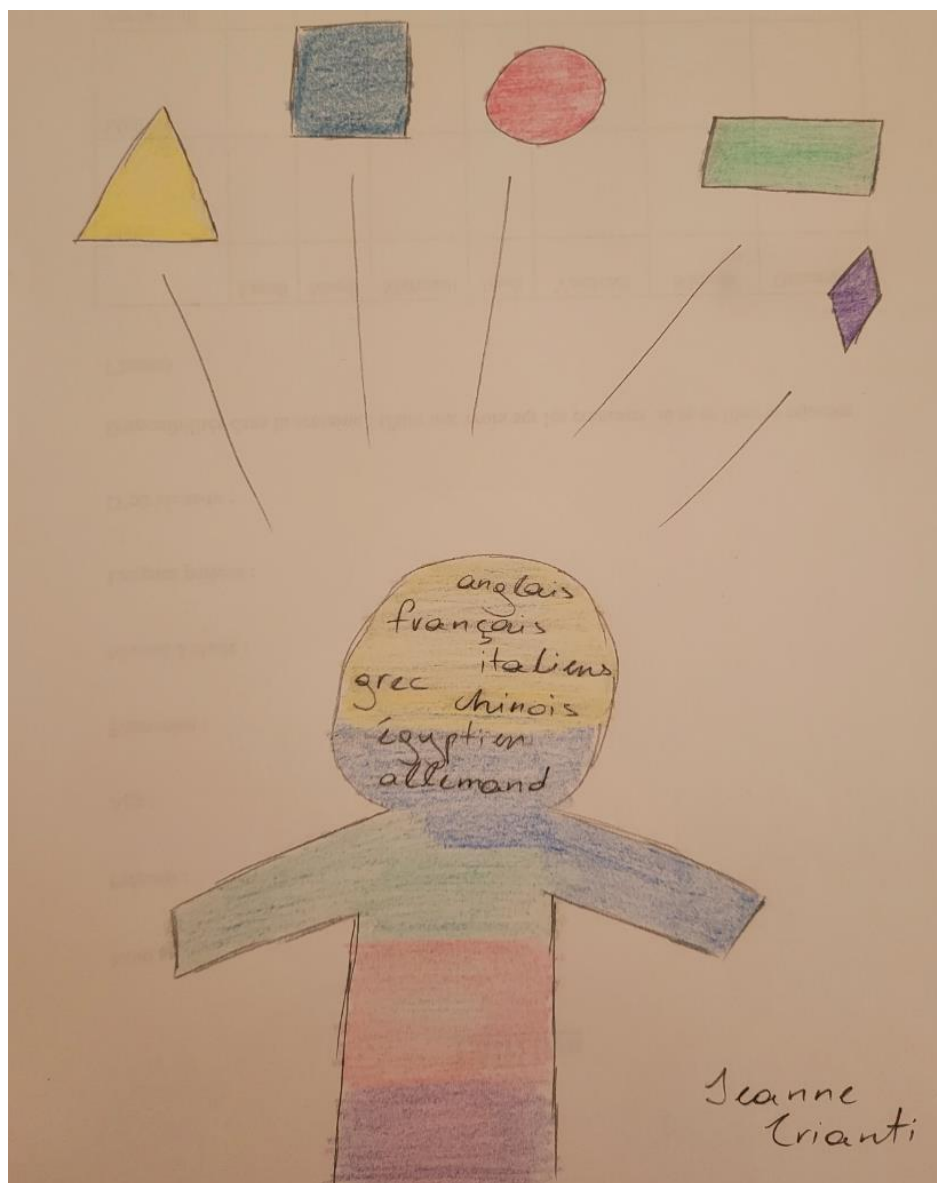
Annexe. 19 Andriani



Annexe. 20 Thomas



Annexe. 21 Jeanne



Les productions écrite

Annexe. 22 Évangelos

CONCOURS D'ÉCRITURE- Café du FLE Brève

Thème du concours : La Ronde des Langues

Από την πανδημία του Covid το 2020 στον Ρωσοουκρανικό ‘‘εφιάλτη’’ του 2022
(Κείμενο) (Ελληνικά)

Μάρτης 2020... Είχαμε μια δύσκολη πανδημία ονομασμένη ως Covid-19...

Από Κίνα μέχρι Αμερική, από Ελλάδα μέχρι Ισπανία, από Γαλλία μέχρι Αυστραλία...
Εκατομμύρια νεκροί σε νοσοκομεία και κλινικές...

Κάθε χώρα ακύρωσε συναυλίες, αθλητικούς αγώνες, θεατρικές και κάθε λογής
καλλιτεχνικές εκδηλώσεις, τηλεοπτικά προγράμματα αλλά και τις δημόσιες
συναθροίσεις μεταξύ ατόμων... Η μόνη συντροφιά μας ήταν... η άνεση του σπιτιού
μας, η τηλεόρασή μας, το ραδιόφωνό μας και ο υπολογιστής μας ή το κινητό μας ή το
tablet μας... Εν τω μεταξύ, ζούσαμε και με το άγχος αν οι δικοί μας άνθρωποι
βρίσκονται ή όχι εν ζωή...

Ιούλιος 2021... Έρχεται το εμβόλιο της ζωής, ωθώντας όλο και περισσότερα άτομα
να εμβολιαστούν μέχρι και σήμερα με τις δόσεις που παρέχει η καμπάνια αυτή...
Αλλά και πάλι, οι μάσκες και οι αποστάσεις των 2 μέτρων που επιβάλλονται σε
μεγάλο ποσοστό, δεν μας επιτρέπουν ακόμη να δούμε τον διπλανό μας...

Μάρτης 2022... Ακούμε σε κάθε κανάλι παγκοσμίως για τις εξελίξεις στην
Ουκρανία, όπου το θέμα για ανακωχή έναντι της Ρωσίας παραμένει δυστυχώς
κλειστό... Ντόνετσκ, Κίεβο, Μαριούπολη, Οδησσός, Κριμαία, Τσέρνομπιλ
βρίσκονται υπό Ρωσική κατοχή και δυστυχώς, όλο και περισσότεροι Ουκρανοί
καταφεύγουν ως πρόσφυγες στη Πολωνία, την Ρουμανία και την Μολδαβία...
Εξαιτίας της εμπλοκής της Ρωσίας στην Ουκρανία, όλα τα ρωσικά ειδησεογραφικά
κανάλια σταμάτησαν τις τηλεοπτικές μεταδόσεις τους εντός της Ευρωπαϊκής
Ένωσης, διότι λέγονται ότι σπέρνουν το μικρόβιο της προπαγάνδας...

Όλο αυτό το σκηνικό με τους πολέμους κόντρα σε εχθρό, είτε ορατό είτε αόρατο, μας
κάνει συνέχεια να σκεφτόμαστε πότε και αν θα υπάρξει ηρεμία στον πλανήτη μας,
δίχως πανδημίες και συγκρούσεις μεταξύ κρατών και εθνών...

From the Covid Pandemic of 2020 to the Russian-Ukrainian ‘‘nightmare’’ of 2022
(Text) (English)

March 2020... We had a difficult pandemic situation named as Covid-19...

From China to USA, from Greece to Spain, from France to Australia... Millions of
people are dead from hospitals and clinics...

Every country cancelled concerts, sporting events, theatrical and every kind of artistic
performances but also, the social contacts between two or more people... Our only

company was... the comfort of our house, our TV, our radio, our computer, our mobile phone or tablet... Meanwhile, we were living with the anxiety if our own close people are living or not...

July 2021... The vaccine of living comes by pushing more and more people to get vaccinated with the doses that this campaign provides... But again, the masks and the distances of 2 meters which are indicated at a higher percentage, they don't still let us see the person next to us...

March 2022... We are listening through every TV and radio station worldwide about the news in Ukraine, where the issue for truce against Russia is remaining closed...

Donetsk, Kiev, Mariupol, Odessa, Crimea and Chernobyl are under the Russian possessions and unfortunately, more and more Ukrainians are gathering as refugees in Poland, in Romania and in Moldova... Due to the Russian jam in Ukraine, all the Russian news channels have ceased broadcasting inside the EU because they are told to be spreading the virus of propagandism...

This whole set with wars against an enemy, either visible or invisible, makes us always think when and if there will be a calm situation in our planet, without the pandemic crisis and conflicts between countries or nations...

De la crise pandémique du Covid en 2020 au cauchemar russo-ukrainien du 2022
(Texte) (Français)

Mars 2020... Nous avons une pandémie difficile appelé comme Covid-19...

De la Chine aux États-Unis, de la Grèce à l'Espagne, de la France à l'Australie...
Millions des personnes sont morts aux hôpitaux et aux cliniques...

Chaque pays a annulé des concerts, des événements sportifs, des performances théâtrales et toutes les performances de chaque genre mais aussi des contacts sociaux entre deux ou plusieurs personnes... Notre accompagnement était le confort de notre maison, notre télé, notre radio, notre ordinateur, notre téléphone portable ou notre tablette... Entre-temps, nous vivions avec l'anxiété si nos personnes proches sont avec nous ou non...

Juillet 2021... Le vaccin de vivre est devenu en faisant de plus en plus de personnes de faire leur vaccination avec les doses proposées par cette campagne... Mais pour encore une fois, les masques et les distances de 2 mètres qui sont indiqués dans un grand pourcentage, ils ne laissent pas de voir la personne située près de nous...

Mars 2022... Nous écoutons sur chaque chaîne TV ou radiophonique dans un niveau mondial concernant les niveaux à Ukraine, où le thème d'armistice contre la Russie reste fermé... Donetsk, Kiev, Marioupol, Odessa, Crimée et Tchernobyl sont sous l'occupation de la Russie et malheureusement, plusieurs ukrainiens sont tournés comme des refuges à la Pologne, à la Roumanie et à la Moldavie...

À cause de l'embrouillement russe en Ukraine, toutes les chaînes journalistiques de la Russie ont cessé leur transmission dans l'Union Européenne parce qu'ils sont dits qu'ils distribuent le virus du propagandisme...

Ce scénario avec les guerres contre un ennemi, soit visible ou invisible, ça nous fait toujours à penser s'il y aura une situation calme dans notre planète, sans de crises pandémiques et des conflits entre pays ou nations...

Annexe. 23 Bianca

Dragisse et le secret

Il était une fois, une princesse avec des cheveux rouges et très longues. Elle s'appelait Dragisse et ζούσε dans un château très άσχημο και βρώμικο. Le château se trouvait dans un village lointain du royaume de Merder. Dragisse vivait seule ; sans aucun ami ; sans avoir sa famille pour l'aimer et la soutenir ; elle était foarte tristă et énervée. Toutefois, l'année dernière la princesse était une autre personne, δεν είχε καμία σχέση με την τωρινή Dragisse. Elle était très heureuse, elle aidait toutes les personnes, elle offrait de la nourriture στους φτωχούς et des fleurs aux dames. C'est ça, la Dragisse que tous aimaient et connaissaient. Ahhh.... J'oublie de vous dire que toute cette bonté est la conséquence d'un amour fou ! Vraiment fou !

Un jour, Dragisse était au dehors de son château et cultivait ses légumes et ses fruits. Elle aimait de prendre soin de ses cultures. La un moment dat, πέρασε από μπροστά της ένα πανέμορφο scarabée. Il était un scarabée si spécial et beau ; il était noir, luisant et trapu. Dragisse tombait amoureuse de ce beau scarabée. Ce n'était pas un scarabée normal mais différent ; je ne trouve pas les mots idéaux pour le décrire. Vroia să fie impreună για πάντα! En effet, on peut dire qu'ils avaient une relation amoureuse. Ils avaient une relation très forte, spéciale et différente, mais pas pour toujours ; comme l'un a promis à l'autre. Ce scarabée était η πηγή de son bonheur et de sa bonté ; il a changé toute la vie de Dragisse.

Et comme se passe toujours, leur relation était éprouvée. Au début, Dragisse n'était pas du tout d'accord de se marier avec le scarabée, mais elle décidait de suivre son cœur. Grande faute όπως αποδείχθηκε à la fin ! La princesse malgré ses doutes prenait la décision de se marier avec le scarabée. Mais, pourquoi elle avait des scrupules ? Evidemment, parce qu'elle ne se mariait pas avec un vrai personne... mais avec un scarabée ! Tous les doutes de Dragisse se continuaient toute au long de leur relation ; mais elle a décidé de les ignorer.

Concernant le scarabée ; et lui avait certains doutes, mais pas quelque chose si angoissant ou sérieux. Donc, le scarabée était plus heureux de vivre sans ces scrupules ; il savourait vraiment son mariage et sa vie, comme un prince. Le scarabée était effectivement éprouvé par le roi Merder, qui était l'admirateur secret de Dragisse.

Un jour, le roi demandait à ses sujets de rendre la plus belle et riche scarabée du monde. Après une longue recherche, les sujets trouvaient Bellari ; elle était une des plus importants nobles du monde entier. Ήταν πάρα πολύ connue. Aux demandes du roi Merder, Bellari venait au royaume du roi.... Mais, pourquoi le roi avait besoin de ce scarabée ? Donc, le plan du Merder était simple et bien δομημένο ; et Bellari era d'accord avec ce plan.

Le plan εξελίσσονταν τέλεια, donc, le scarabée en faisant ses achats se rencontrait soudainement avec Bellari ; le scarabée έμεινε sans voix ; il était choqué par la beauté de Bellari. Le scarabée tombait amoureux de Bellari et il décidait de rester avec elle et de la suivre pour toujours. Alors, une nuit, le scarabée a disparu sans rien dire. Dragisse căuta le scarabée tous les jours et toute la nuit, mais sans le trouver. De ce

moment-là, όλα πήραν μια αντίστροφη φορά. La princesse était très-très méchante et dangereuse. Elle était vraiment triste ; toute sa tristesse et sa méchanceté se diffusaient dans tout le village. Donc, ce village était le plus triste et pire village du Royaume. Mais, le roi avait l'opportunité de se rapprocher de Dragisse. Cependant, la princesse était si triste et méchante, qu'elle ne laissait aucune personne de se rapprocher d'elle. Απομάκρυνε μέχρι και le roi.

Toutefois une nuit, quand Dragisse επέστρεφε de l'univers, où il faisait ses achats, passait prin fața ei un autre scarabée. La princesse έμεινε άφωνη, elle croyait qu'il était le même scarabée. Mais, imagine.... Il était un autre scarabée, duquel Dragisse tombait amoureuse et ils formaient une relation. Et le village était de nouveau heureux, sans aucun danger.

Pour conclure, Dragisse et le scarabée vécurent heureux et eurent beaucoup d'enfants, sans savoir le plus grand secret du “nouveau” scarabée !

FIN

Annexe. 24 Madeleine

Il était une fois une petite fille très coiteux. ~~Elle était pauvre et~~
 sa grand-mère l'aimait beaucoup mais elle était pauvre et la
 seule chose elle pouvait lui donner était un petit bonnet rouge.
 La petite fille le portait toujours. Ainsi tous elle s'appellent « Petit
 Chaperon rouge ». ~~Therion~~

Un jour sa mère elle a dit: "Come on κοκκινόσκουπίτσα! Manger!
 Prends le pain et une bouteille de vin et emmène-le chez votre
 grand-mère. Elle a tombé malade et elle doit manger pour ~~se~~
 à propos de se rétablir. Prends soin sur la route!"

"Θα ηρωέξω very much" said le petit chaperon rouge.

La grand-mère est beaucoup de kilomètres away from the campagne.
 Quand le petit chaperon rouge entre dans le forêt met le loup.
 Le petit chaperon rouge ne savait pas que le loup était rusé.

"Bonjour κοκκινόσκουπίτσα"

"Bonjour Nike"

"Where do you go ηρωι-ηρωι Little Red Riding Hood?"

"A ma grand-mère. Je l'ai acheté food et vin"

"Where is your grand-mère?"

"She is one kilometre away from here" ^{les grand-mère du}

Le coup a pensé que le petit chaperon rouge était ^{sapoureuse}.
 Ainsi le coup follows le petit chaperon rouge. Ο λίκος ^{avait} arrivé
 dans la maison de la grand-mère and he knocked the door.

"Who is?"

"Le petit chaperon rouge" answered the wolf.

"Je porte γαγιά and κραιο! Open the door!"

Le coup jinnke dans la maison et il a mangé le grand-mère.
 Le petit chaperon rouge ^{πράγε} les fleurs et elle a continué τον
 δρόμο ens. Quand le petit chaperon rouge a est entré à la maison.

"O γαγιά" Elle a dit. "Τι μεχάδα αυτώρα να έχεις;"

"Pour étendre mieux"

"~~How~~ Tu as grands yeux, ναυδάκι μου"

- Pour voir mieux.

- Pourquoi tu as une grande bouche

- Pour te dévorer mieux.

Et le coup a mangé την κοκκινόσκουπίτσα. Après le coup took a nap.
 Έκλειν εν σιγῇ, ηέρνους un classer. Il a opened ouvert son stomach
 et il found le petit chaperon rouge.

"Αχ γοβήθηκα πολύ" said le petit chaperon rouge.

Le petit chaperon rouge ^{πράγε} les rocks et elle a rempli le
 stomach du coup avec them. Η κοκκινόσκουπίτσα, η γαγιά και ο
 κυνγιός étaient very happy. Και γιναν αυτοι καλά και επεις καλότερα!

Annexe. 25 Andriana

La guerre, Emma et la forêt.

Il était une fois dans a small village a little girl, with brighter dreams than the stars. Her name was Emma and τα παραμύθια που της διάβαζε sa mère pendant la nuit made her dream of a world plein de magie. Mais sa réalité était far from magical. Πριν λίγο καιρό οι στρατιώτες had imprisoned her father and son frère était obligé de partir en guerre. Πόλεμος, un mot inconnu to the little girl qui s'était devenu maintenant sa vie quotidienne. So the fairytales her mother told her ainsi que ceux qu'elle créait in her mind, αποτελούσαν ένα καταφύγιο où elle était encore libre to feel happy.

Un jour, en se baladant dans la petite forêt near her house, Emma heard some strange noises. Ανήσυχη she started walking back home quand elle est tombée sur une femme étrangère.

« Günaydın tatlım, nasılsın? » the woman said.

Η γυναίκα ήταν πολύ όμορφη with long chestnut hair et la manière dont elle la regardait, reminded Emma of the way her father always looked at her. Il lui manquait extrêmement son père, et son inquiétude για την μοίρα του αδερφού της μεγάλωνε κάθε μέρα και περισσότερο. Emma, when in her house, essayait de cacher ses sentiments in order to help her mother stay strong. Όμως κάθε φορά που βρισκόταν μόνη στο δάσος she was free to cry and pray for the fate of her loved ones. Ce matin n'était pas différent..elle se trouvait en pleurs dans la forêt σκεπτόμενη την ζωή της πριν τον πόλεμο. Her father's arms holding her tight και τα πειράγματα του αδελφού της, που πολλές φορές την ενοχλούσαν. Elle donnerait tout pour vivre ses moments encore une fois. She hated the war and ne pouvait pas comprendre pourquoi les gens choose to fight each other. Her thoughts were running so fast που για μια στιγμή ξέχασε την γυναίκα που στεκόταν μπροστά της.

« Canım, iyi misin? » la femme lui a demandé.

Ξαφνικά το κορίτσι επέστρεψε στην πραγματικότητα. The woman stood there, smiling at Emma, looking at her comme s'elle lisait dans ses pensées. Même si la langue que la femme parlait lui était inconnue elle arrivait à la comprendre parfaitement. At first the little girl was hesitant to talk to her. Η μητέρα της άλλωστε της είχε μάθει να μην μιλάει σε αγνώστους.

« Don't be afraid of me Emma. I would never hurt you. Au contraire, je veux t'aider. » la femme lui a dit.

« Μα πώς ξέρετε το όνομα μου; » αναρωτήθηκε η Έμμα.

« Μπορεί εσύ να μην με γνωρίζεις όμως εγώ σε ξέρω too well. I've heard your prayers and fears and I've listened to your cries for your family d'être ensemble à nouveau, pour la guerre d'être finie. Tes souhaits θα πραγματοποιηθούν. » la femme lui a répondu.

Emma est restée sans voix. She was so shocked by what the woman said that she couldn't move. Ένωθε τους παλμούς της καρδιάς της να χτυπούν δυνατά και το σώμα της να μουδιάζει. Elle ne pouvait pas croire what the woman had told her. She pinched herself to realise she was not dreaming. Αυτό που της συνέβαινε ressemblait à un rêve, à un conte des ceux que sa mère lui racontait.

« Αχ πόσο μου αρέσουν τα παραμύθια της μαμάς σου! » the woman said.

Emma was petrified... she could indeed read her mind!!

How could this être possible?

Qui est cette femme étrangère?? Plusieurs questions traversaient through her mind.

She thought of running back home mais sa curiosité ne lui permettait pas de le faire.

« How do you know all that? Who are you?? » την ρώτησε η Έμμα.

« Το όνομα μου είναι Gül and I'm very delighted to meet you ma petite. I've been looking forward to this moment for a long time now, but unfortunately δεν μπορούσα να σε γνωρίσω νωρίτερα. Βλέπεις οι άνθρωποι και τα πνεύματα του δάσους δεν πρέπει να συναντιούνται ποτέ. Είναι ενάντια στους νόμους της φύσης but the truth is I was never good at following the rules. » giggled Gül.

« Πνεύματα του δάσους;; Δεν είναι δυνατόν!! Il faut que je rêve... » said Emma.

« Je comprends ta surprise mais je te promis que c'est la vérité..

Έκανα μεγάλη προσπάθεια για να σε γνωρίσω. Ο μεγάλος Σοφός δεν είναι καθόλου χαρούμενος με αυτή μου την απόφαση mais je suis sûre que ça lui passera. I was watching you day by day withering like the flowers you picked for your mother and I knew que j'ai du réagir. Βλέπεις οι επιπτώσεις του πολέμου δεν επηρεάζουν μόνο τους ανθρώπους. La vie dans les forêts ainsi que les gens sont menacés. Hatred has poisoned people's souls and this affects us all. » said Gül.

La femme then continued explaining to Emma how sad she was concernant la guerre. Every night she cried for all the beings that were gone and sa seule consolation étaient les contes de la mère d'Emma. She told her that les histoires que sa mère disait, voyageaient pendant la nuit dans la forêt and were giving her hope for the future of the humanity. Elle l'a informée que son père et son frère were both safe et qu'elle faisait des projets pour la fin de la guerre for a while now. Σύντομα όλα θα γίνονταν όπως τα είχε σχεδιάσει. She told Emma to head back home and wait for the war to be over soon and for her famille d'être réunie. Emma then ran towards her and hugged her tightly while tears of joy flooded her eyes.

« Σε ευχαριστώ, σε ευχαριστώ τόσο πολύ! Δεν θα σε ξεχάσω ποτέ Gül! » της είπε με λυγμούς η Έμμα.

« Merci à toi et ta mère pour tous les contes magnifiques that you have taught me... the forest will always be a safe place για σένα Έμμα. Τώρα γυρνά πίσω και promise me to keep our meeting a secret.. don't get me in any more trouble με τον μεγάλο Σοφό.. » είπε χαριτωμένα η Gül.

Η Έμμα την αγκάλιασε ακόμα μια φορά πριν φύγει και καθώς επέστρεφε στο σπίτι άκουσε μέσα στο θρόισμα των φύλλων την Gül να λέει :

« Μην σταματήσεις ποτέ να ονειρεύεσαι, real magic lies in our soul! »

La petite fille est retournée chez elle et, en effet, quelques jours après/plus tard, tout ce que l'esprit de la forêt had told her became true...la guerre had finished and her family was finally together!

Κι έτσι έζησαν αυτοί καλά κι εμείς καλύτερα!

Annexe.26Thomas

4/1a Blanche Neige et les 7 nains

Il était une fois. Lorsque la Reine interrogeant son miroir, celui-ci lui répond que la plus belle du royaume est dorénavant la princesse Blanche-Neige. Peu après, celle-ci alors qu'elle lave l'escalier du château fait en chantant, est aperçue par un prince, qui, ébloui, lui chante son amour. Luego, la reina le ordena a su fiel cazador que lleve a la princesa Blancanieves al bosque y la mate. Como prueba de su muerte, ella le pide que le devuelva su corazón en un jetero. Lovac ne može da izvrši ovaj morbidni zadatak i naredjuje princezi Snežani da probegne u šumu, ubivši jelena umesto nje, čije srce vraća Snežaninog zloj macehi, ~~krakjio~~ ^{krakjio}.

Dans sa fuite pour échapper au sort que lui réserve sa méchante belle-mère, la Reine, la princesse Blanche-Neige se trouve perdue et apevrée dans la forêt. La peur transforme les arbres bisounous en des créatures effrayantes et agressives et la princesse s'effondre en pleurs. The animals of the forest came closer, reassuring her singing. She asked them for a refuge and leaded her to a cottage located in a clearing lost in the depths of the woods. The cupers were absent. She discovered 7 small chairs around a table and imagined that it is the habitat of 7 orphan children. The cottage is really dusty. Snow White then decided to clean it up in the hope that its occupants will then agree to take in. Antarni vendarinerni ognut' yamb na hennats' num e p'voshin, Ivanom spasit' n v Ivats'e'y.

Les habitants de la chaumière, 7 nains adultes nommés Prof, Grincheux, Simélet, Atcham, Timide, Dorneur et Joyeux, travaillent dans une mine de diamant; à cinq heures, ils quittent le travail et rentrent chez eux en sifflant gaiement. Ev tw petafu, n Xiouatu, koupaqévn, koupatra oto unvōuōuōzō ou enāva opēqō. À leur retour, les 7 nains s'aperçoivent que leur chaumière est occupée et pensent qu'un intrus a envahi leur maison. Inquiets, ils entrent timidement, découvrent ^{la} maison propre et la vaisselle rangée, croient qu'un monstre s'est endormi à l'étage mais découvrent finalement une jeune femme allongée en travers de trois lits. de princesse Blanche-Neige se réveille et les nains se présentent. Δεχεται με χαρά να τὴν ἀναδέρξωὺν ὡς κατ'ἐμὴν. Τὸς ἀπεβίβει τὸ δάκρυ καὶ ἐξελθὼν ἀπὸ τοῦ κρεβάτιος αὐτῆς αὐτὴν καὶ τὴν ἀνέβη τὴν κρέβιν αὐτῆς. Μὲν τὸ δάκρυ καὶ ζῆλον ποιεῖται καὶ ἀναδέρξωὺν τὴν εὐεχὴν. Τότε ἡ Blanche-Neige κοπεῖται καὶ τὸς καὶ τοὺς λέει τὴν ἀπορία τὴν. Ἡ χιουάτου ἀνεβίβει τὴν ἑμὴν καὶ λέει μὴ ἀποβῆναι καὶ οἱ 7 δὲ καὶ ἀναδέρξωὺν ὡς κατ'ἐμὴν.

Lo stesso giorno, la regina chiede di nuovo al suo specchio chi è il più bello del regno. Lo specchio magico gli dice che la principessa Biancaneve è ancora viva e lo informa di dove vive. Furiosa, la malgaula matrigna di Biancaneve, la Regina, inventa una pozione che la trasformerà in una vecchia e decide di regalare alla Principessa Biancaneve una mela avvelenata che la farà addormentare di morte eterna, l'incantesimo che può solo essere spezzato dal primo bacio del suo principe azzurro, l'uomo che ama.

A la mañana siguiente, quando los siete enanitos se han ido a trabajar a la mina, Blancanieves está preparando un pastel de ciruelas. Elle ne se méfie pas de la vieille femme et méchante sorcière qui amve à la chaumière et qui lui offre une pomme magique ayant selon elle le pouvoir d'accroître un ^{vœu} ~~am~~. Elle croque dans la pomme empoisonnée et tombe inanimée. Avertis par les animaux de la forêt, les nains reviennent à leur cabane et prennent la sorcière en chasse. Alors que l'orage gronde, celle-ci fuit, se trouve accablée sur un éperon rocheux, et tente de pousser un rocher sur ses poursuivants. Un éclair frappe la falaise, brisant l'éperon rocheux sur lequel elle se dressait, la faisant basculer dans le vide.

Lil'asaf, loqad fat al'awan bi'alnisbat lil'aminat sino wayt alati shivat fi naum almut al'abad li'lufah almasum, uqabdu 'anaha mayitaton. Yartud al'aqam alsabot dafn rafatih, wbdlan mindhalik, yasnaen lah tabutan min alzuja', mzyan bi'alchahab, yodac fi fushat fi alghabati. Galaa macar almausim, tajamaew moe hayawanat alghabat enlaa jasad al'aminat sino wayt.

Cependant, le prince a cherché partout celle dont il est épris. Hearing the fate of a young woman plunged into an eternal sleep, he reaches the clearing where the 7 dwarfs have stored the glass coffin and he discovered that the young girl who rests, is no other than ~~the~~ Snow-white. In a single thought of her being dead, he gives her a farewell kiss. Mais, il s'agit d'un premier baiser d'amour qui rompt dès lors le charme qui maintenait la princesse endormie. Les animaux et les sept nains dansent de bonheur lorsque Blanche-Neige se réveille. Le prince place cette dernière sur son cheval blanc et l'emmène vers son château.

The End

Annexe. 27 Jeanne

LA GRANDE QUESTION

Il était une fois la confusion totale dans le monde. Des gens de différentes races, nations et couleurs ne pouvaient pas se communiquer. Quelques faisaient des signes avec leurs mains, autres criaient et autres parlaient des langues qu'ils avaient juste inventées. « Καλημέρα », « Bonjour », « Good morning ». C'était une folie et une solution devait être trouvée.

Dans chaque pays, le peuple a voté pour leurs représentants à la fameuse RONDE DES LANGUES. Naturellement, ils ont opté pour les plus sages de leur race. Le grec disait : « Εγώ είμαι απόγονος του Σωκράτη », l'italien : « Sono un discendente di Machiavelli » et l'anglais : « I am the descendant of Adam Smith ». Donc le débat était assez difficile.

Ils ont passé des heures, des jours, des semaines jusqu'à ce que LA RONDE DES LANGUES soit finie. Dans un grand château, derrière une immense porte, autour d'une table ronde, les représentants essayaient de trouver la meilleure solution pour l'humanité.

Le français a dit : « le français doit être la langue universelle ». Le chinois a répondu : « Et pourquoi ça? ». Et le français a dit : « Parce que le peuple français est porteur d'un héritage considérable! ». Tout les deux avaient raison. Chaque peuple, chaque langue cachait son histoire, son héritage unique. Ils devaient trouver une solution satisfaisante pour tous.

Après tant de réflexion, ils ont décidé que chaque nation préserverait sa langue native. Cependant serait impossible pour quelqu'un d'apprendre toutes les langues du monde afin de pouvoir communiquer. Ainsi un deuxième vote a été réalisé. Cette fois seulement pour les représentants de la RONDE DES LANGUES.

Quelle langue sera la langue universelle de communication? La plus populaire? La plus facile à apprendre ou à comprendre? La plus ancienne? Ou la plus riche en vocabulaire? Les critères étaient nombreux. La chance du monde se trouvait aux mains de ces sages hommes.

Toutefois, hors du château, la situation était grave. Le peuple de chaque pays ne pouvait pas attendre plus. La décision devait être annoncée il y a plusieurs mois. Les grecs protestaient: « Αποφασίστε ή αποσυρθείτε! » et les anglais criaient : « We cannot stand it anymore! ».

LA RONDE DES LANGUES est finie. Chaque représentant a retourné chez lui. Ils ont expliqué le problème et pourquoi LA RONDE DES LANGUES a duré si longtemps. Les réactions étaient différentes. Il y avait des protestes et des cries par ceux qui voulaient leur langue comme la langue universelle, mais aussi ceux qui comprenaient la gravité de la situation. Il y avait donc deux camps, le danger d'une guerre et le parti de philosophes qui n'avait aucune idée de la solution possible.

Un jour une vieille femme a mis en lumière une vérité déjà connue de tous. « Toutes les langues ont la même origine, la volonté de l'homme à communiquer avec

les autres hommes. Il ne s'agit pas d'une question de prestige, de gloire ou de richesse pour la langue universelle. Il s'agit seulement d'une question d'utilité qui va nous permettre à parler avec n'importe quelle personne. Toutes les langues sont uniques avec leurs points communs avec les autres, ou non. Voilà donc la vérité que vous savez tous mais que vous n'avez pas pu voir ».

Et avec ses mots, toute l'humanité a eu honteuse. L'esprit de tous était plus clair et la décision était finalement prise. L'anglais a été déclaré la langue universelle pour des raisons pratiques et chaque nation utilisait sa propre langue avec ses habitants. De ce moment-là le futur serait brillant. La communication est une voie pour transmettre des messages et des réflexions. Et ça est la clé de l'évolution! Et tous vécurent heureux et eussent beaucoup d'enfants. Κι αυτοί έζησαν καλά κι εμείς καλύτερα

Concours d'écriture plurilingue

Annexe 28. Remise des prix du concours d'écriture plurilingue



