



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Strasbourg

Académie de Strasbourg
Université de Strasbourg
ESPE Colmar

**Le développement de la compétence plurilingue
chez les adolescents
dans le cadre des partenariats scolaires bilatéraux Comenius :
Etude de cas**

Mémoire de recherche

en vue de l'obtention d'un Master MEEF 1er degré
Parcours Enseignement bilingue français-allemand

sous la direction du Pr. Dr. Anémone Geiger-Jaillet

Lucie Mehn

juin 2015

Remerciements

De nombreuses personnes ont été très précieuses tout au long de l'écriture et de l'élaboration de ce mémoire, et j'aimerais les remercier pour leur aide et leur conseils, le temps et l'énergie qu'il m'ont consacré.

- Madame le Professeur Anémone Geiger-Jaillet, ma directrice de mémoire, pour son temps et son exigence
- Le groupe de mémoire de master, dans lequel nous avons pu largement échanger idées et conseils
- Les doctorants du groupe du Professeur Dr. Gerald Schlemminger et du Professeur Dr. Anémone Geiger-Jaillet pour le temps qu'ils ont pris pour revoir mon questionnaire
- Les élèves des deux classes qui ont longuement et sincèrement répondu au questionnaire de recherche
- Les professeurs de ces deux classes qui rendent le partenariat possible tous les jours et qui ont soutenu mon étude
- Madame Louisa Gay, correctrice
- Mon compagnon pour sa patience et son soutien
- Toute autre personnes ayant collaboré, de près ou de loin, à mon travail.

Tables des matières

Remerciements.....	2
1. Introduction.....	6
2. La politique linguistique de l'Union Européenne : un discours résolument orienté vers le plurilinguisme et la pluriculturalité.....	8
2.1. La politique linguistique éducative de l'Union européenne et ses objectifs.....	8
2.2. Une définition européenne du plurilinguisme.....	10
2.3. Le plurilinguisme : élément dynamique du pluriculturalisme.....	11
3. Un partenariat initié dans un cadre linguistique propre : les types de plurilinguisme possibles chez les participants à l'étude.....	12
3.1. Définir le type de plurilinguisme de l'étude.....	12
3.2. L'aspect langagier de la compétence plurilingue : le CECR et la compétence à communiquer langagièrement.....	14
3.3. La compétence plurilingue dans toute sa globalité : de l'usage d'une langue à l'usage des langues.....	19
4. Le partenariat Comenius : programme phare de la mise en œuvre du plurilinguisme au sein de l'Union européenne.....	28
4.1. La coopération transnationale dans le domaine éducatif : le programme ERASMUS +.....	28
4.2. La figure emblématique de Comenius dans la politique linguistique et éducative de l'Union Européenne	30
4.3. Etude de cas du partenariat bilatéral Comenius franco-tchèque 2013/2015	32
5. Le contexte de l'étude de cas : les écoles à pédagogie Steiner-Waldorf Mathias Grünewald et Zakladni Waldorfska.....	35
5.1. La pédagogie Steiner-Waldorf	35
5.2. L'école Mathias Grünewald et les langues.....	37

5.3. La Základní škola waldorfská.....	39
6. Evaluer le développement de la compétence plurilingue : un travail sur les représentations personnelles et l'auto-évaluation de ses capacités.....	40
6.1. La conception du questionnaire	41
6.2. Construction des questionnaires en français et en anglais.....	42
6.3. Structure par thèmes et hypothèses de recherche.....	47
6.4. Contexte de diffusion et collecte des données.....	50
7. Les frontières entre les langues renégociées pour aborder la langue du partenaire avec conscience et confiance.....	56
7.1. Une attitude positive vis-à-vis des langues étrangères de tous les participants, plurilingues prospectifs ou rétrospectifs.....	56
7.2. Statut et importance des langues au sein du projet : l'anglais comme « langue officielle » et la langue du partenaire comme langue « curriculaire » (Coste : 2005).....	60
7.3. Une perception globalement positive et nuancée de la langue du partenaire	65
8. Développement de la compétence à communiquer langagièrement et de la compétence méta-communicative	69
8.1. Etat des lieux des compétences langagières au début du projet.....	69
8.2. Auto-évaluation des progrès en langues.....	71
8.3. Intercompréhension et stratégies d'apprentissage de la LDP.....	75
9. Construction et usage de la compétence plurilingue : développement, dynamisation et mobilisation du répertoire plurilingue	78
9.1. Des répertoires plurilingues déjà riches à l'entrée dans le partenariat.....	78
9.2. L'usage des différentes langues d'un répertoire langagier dynamisé.....	79
9.3. La mobilisation du répertoire langagier selon les contextes.....	82
10. Savoirs-faire et savoir-être à mobiliser : le développement de nouvelles micro-compétences modifie les représentations des participants au partenariat.....	86
10.1. Auto-évaluation des micro-compétences en contexte.....	86

10.2. Les conséquence positives de la prise de conscience du développement de ces micro-compétences.....	88
10.3. La prise de recul et le retour vers sa propre langue culture : une compétence subtile et complexe.....	90
10.4. Retour vers soi et son individualité : la compétence plurilingue aide à mieux se définir et s'accepter.....	92
11. Conclusion : les participants ont bien développé leur compétence plurilingue au cours du partenariat Comenius franco-tchèque.....	94
BIBLIOGRAPHIE.....	98
SITOGRAFIE.....	103
INDEX des schémas et images.....	105
INDEX des tableaux.....	107
INDEX des ANNEXES.....	108
ANNEXES	109
ANNEXE I : Tableau des compétences globales du CARAP (2010 : 40).....	109
ANNEXE II : Liste de descripteurs de ressources du CARAP (2010).....	110
ANNEXE III : Etude interne - Questionnaire aux professeurs sur les langues à l'école (2012)	112
ANNEXE IV : Questionnaire à l'attention des participants français (avril 2015).....	113
ANNEXE V : Questionnaire à l'attention des participants tchèques (avril 2015).....	122
ANNEXE VI : Etude interne - Questionnaire d'évaluation de la dimension plurilingue du projet (mai 2014) et transcriptions des réponses.....	131
ANNEXE VII : Tableau Libre Calc des données brutes	133
ANNEXE VIII : Retranscription des réponses françaises aux questions ouvertes (garçons/filles).....	135
ANNEXE IX : Retranscription des réponses tchèques aux questions ouvertes.....	141

1. Introduction

Les images et les évènements du monde actuel nous montrent tous les jours le bien-fondé d'un travail de compréhension de l'autre, de sa langue et de sa culture. Au sein d'un monde résolument globalisé, éduquer au plurilinguisme et à la pluriculturalité est un enjeu majeur, pour éviter l'irrespect et l'intolérance à l'étranger sous toutes ses formes : haines religieuses, raciales, dérives xénophobes...

L'Europe s'est dotée depuis plusieurs années d'instruments de lutte contre ces tendances destructrices des sociétés qui ont sévit en son sein au cours des siècles derniers. Elle a fait de l'apprentissage des langues vivantes étrangères un des grands objectifs en matières d'éducation : éduquer les jeunes générations au plurilinguisme et à l'interculturalité, c'est préparer une Europe faite de citoyens européens tolérants et compétents.

Le plurilinguisme est donc un défi, et des milliers de programmes sont lancés chaque année dans les milieux scolaires des pays européens pour créer un apprentissage de la citoyenneté à l'échelle de l'Europe : comprendre et respecter la langue de l'autre, c'est être capable de l'écouter et de l'accepter.

C'est ce défi que j'ai relevé en acceptant la proposition d'une école tchèque à s'engager dans un partenariat scolaire bilatéral Comenius en 2013. Pour une durée de deux ans, ce programme propose de prendre pour partenaire un pays européen et d'explorer avec lui, non pas les différences, mais les similitudes linguistiques, sociales, artistiques, économiques, historiques au sein d'une Europe dont les pays ont un large héritage commun. Etant didacticienne de langues, c'est évidemment l'aspect linguistique qui m'a portée. Il m'a poussée à entreprendre, en parallèle de ce partenariat à vivre et à diriger, une étude sur son potentiel de développement du plurilinguisme -et plus précisément de la compétence plurilingue, chez les adolescents partenaires.

L'étude de cas ne prétend pas être représentative de tous les partenariats scolaires bilatéraux, mais se propose de présenter un aperçu du potentiel réel qui existe dans ces partenariats d'ouvrir les élèves à une connaissance et une nouvelle approche, plus nuancée, plus consciente et plus riche, de leurs camarades européens. Elle se déroule dans deux écoles au système identique - puisqu'existant à l'échelle internationale : la pédagogie Steiner-Waldorf. Cet aspect du partenariat ne permet pas la découverte d'un autre système scolaire européen, mais offre de large possibilités de travail en commun, avec des méthodes et des latitudes d'action pédagogique identiques.

Dans ce contexte alternatif et à l'appui d'un questionnaire, la recherche vise à mesurer le développement de la compétence plurilingue chez les adolescents dans le cadre d'un partenariat scolaire bilatéral Comenius franco-tchèque d'une durée de deux ans (2013-2015).

Au-delà de l'aspect des deux échanges scolaires qui ont lieu au cours du partenariat (aspect largement étudié déjà, notamment par l'Office Franco-Allemand pour la Jeunesse - OFAJ), elle se déploie sur toutes les composantes du partenariat et donc sur toute sa durée : Au fil des deux ans de partenariat, les adolescents des deux classes ont-ils développés des compétences plurilingues ? Si oui, quels aspects de cette compétence multiforme ont été particulièrement déployés ? Et dans quelle mesure ont-ils été développés ?

La recherche se place résolument dans un cadre européen, et exposera donc dans un premier temps la politique linguistique de l'Union Européenne et son orientation vers le plurilinguisme et la pluriculturalité en matière d'éducation. Pour pouvoir analyser le développement de la compétence plurilingue il est nécessaire ensuite de définir les types de plurilinguisme qui pourront être retrouvés dans l'étude de cas et à partir desquels pourra être mesuré le développement de la compétence plurilingue.

Nous pourrons ensuite nous pencher sur le programme Comenius et ses objectifs, à l'échelle de l'Europe puis à l'échelle du partenariat support de l'étude de cas entre les 8^e classes des deux écoles Steiner-Walorf Mathias Grünewald de Logelbach et *Základní škola* de Prague.

L'étude de cas repose sur une méthode à la fois quantitative et qualitative, puisque les données sont récoltées à partir d'un questionnaire aux nombreuses questions ouvertes qui permettent d'obtenir les ressentis et représentations des participants dans une visée de mesure et de précision et nuance tout à la fois.

L'analyse qui en découle décline les grands thèmes de la compétence plurilingue : l'entrée en confiance et conscience dans une nouvelle « maison linguistique » (Christ, 2001 : 3) , à partir de compétences langagières maîtrisées et dynamisées. Le partenariat amène l'élève à la construction propre d'un répertoire langagier qu'il doit pouvoir et savoir mobiliser dans les circonstances multiples auxquelles le partenariat le confronte. Enfin, cette compétence étant multiforme, elle comporte aussi de nombreux éléments qui viennent compléter et alimenter la composante linguistique. Les « savoir-être » et « savoir-faire » (CECR, 2001 : 16-17) feront donc l'objet d'une dernière partie d'analyse avant de pouvoir conclure sur l'ampleur et les formes de développement de la compétence plurilingue au sein du partenariat de l'étude.

2. La politique linguistique de l'Union Européenne : un discours résolument orienté vers le plurilinguisme et la pluriculturalité

La première partie du cadre théorique se concentre sur la politique linguistique de l'Union Européenne, dont le programme de partenariat scolaire bilatéral Comenius est une résultante. Nous verrons l'orientation de la politique linguistique, mais aussi toutes les dispositions institutionnelles que l'Union Européenne a prise depuis la fin des années 1990 à l'égard des langues vivantes et de leur place dans les valeurs des pays qui composent une Europe résolument multilingue et multiculturelle.

2.1. La politique linguistique éducative de l'Union européenne et ses objectifs

Notre recherche s'inscrit dans le cadre européen, et il est donc primordial de définir en premier lieu quelle est la politique linguistique de l'Union Européenne, dans le domaine éducatif notamment.

La philosophie toute entière de l'Union Européenne vis-à-vis des langues tient en une phrase extraite du *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues* (2001 : 10) :

C'est seulement par une meilleure connaissance des langues vivantes européennes que l'on parviendra à faciliter la communication et les échanges entre Européens de langue maternelle différente et, partant, à favoriser la mobilité, la compréhension réciproque et la coopération en Europe et à éliminer les préjugés et la discrimination.

C'est donc dans cette visée que l'Union européenne met en place des organismes à même d'améliorer la connaissances des langues vivantes et des cultures au sein de l'Europe.

La plus important est la *Division des politiques linguistiques*, créée dans le cadre de la Convention culturelle européenne par le Conseil de l'Europe. Elle a pour but « [...] d'associer l'enseignement des langues à la formation du citoyen européen de demain » (Guide pratique du CECR, 2010 : 86).

C'est elle qui est chargée de promouvoir – entre autres, le plurilinguisme et la diversité linguistique, et la compréhension mutuelle. En 2001, elle publie le *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues* (CECR) -que nous aborderons plus loin, ainsi que le *Portfolio européen des langues*, et elle institue la célébration annuelle de la *Journée Européenne des Langues* (JEL). Cette dernière a pour but de sensibiliser à l'importance de l'apprentissage et de la diversification des langues apprises

et encourage cet apprentissage tout au long de la vie, et pas seulement dans le cadre scolaire : pour des raisons de mobilité, ou simplement pour le plaisir et l'échange.

Un autre organisme existe, qui organise des activités complémentaires de celles de la *Division des politiques linguistiques* : le *Centre Européen pour les Langues Vivantes* (CELV), né en 1996 de l'« Accord partiel élargi » du Conseil de l'Europe, aujourd'hui ratifié par 33 Etats membres. Il est installé à Graz, en Autriche. Il est une plateforme et un lieu de rencontre international pour tous les spécialistes et acteurs dans le domaines des langues vivantes. Il a notamment développé dans un atelier et publié en 2007 le *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures* (CARAP), qui sera une des bases fortes de notre analyse.

Pour comprendre un peu la politique menée par ces organismes, prenons l'exemple du *Portfolio européen des langues*. Il est considéré comme un instrument puissant de la promotion du plurilinguisme et du pluriculturalisme. Il existe plusieurs modèles différents en fonction de l'âge des apprenants et du contexte et comporte trois volets : le *Passeport Européen des Langues* (PEL), la *Biographie Langagière* et le *Dossier*.

Le PEL « [...] donne une vue d'ensemble des capacités de l'apprenant en différentes langues à un moment donné » (Guide pratique du CECR, 2010 : 211). Il réserve une place à l'auto-évaluation, à l'évaluation par les enseignants, les institutions scolaires et organismes de certification. La *Biographie Langagière* vise à impliquer l'apprenant dans son apprentissage pour l'autonomiser et donner du sens à son travail (planification, réflexion, évaluation). Elle permet d'inclure le contexte extra-scolaire. Il peut illustrer ses expériences dans le *Dossier*.

De nombreux organismes sont nés dans les deux dernières décennies pour élargir les champs de recherche et maintenir active cette politique. Citons par exemple l'*Observatoire européen du plurilinguisme* par exemple, ou encore les *Assises européennes du plurilinguisme*, qui a écrit la *Charte européenne du plurilinguisme*, d'où est extraite la distinction claire du plurilinguisme d'avec le multilinguisme qui va suivre.

Le Conseil de l'Europe décerne également un *Label européen des langues* et fait publier des nombreux textes sur le plurilinguisme et les compétences plurilingues et pluriculturelles.

Il sert de Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe : éducation au plurilinguisme.

Tout cette recherche et tous ces groupes de travail qui publient des textes ont pour objectif fondamental de parvenir à une plus grande unité parmi ses membres et une plus grande

reconnaissance de l'autre. Comme le formule Geneviève Zarate (2001 : 47), l'Europe fait ainsi le pari qu'« [...] une politique qui officialise la multiculturalité et le plurilinguisme permet d'entraver les dérives xénophobes » et que « [...] la reconnaissance de l'autre [...] peut nourrir un imaginaire, modifier les hiérarchies héritées de la génération précédente, redéfinir les distances ». Et elle se donne les moyens de tenir ce pari par des recherches toujours actualisées.

2.2. Une définition européenne du plurilinguisme

Il semble important avant tout de distinguer multilinguisme et plurilinguisme. Si le *Cadre* propose d'emblée une distinction, nous avons choisis celle de la Charte européenne du plurilinguisme (site de l'Observatoire du plurilinguisme) qui donne en son préambule une définition synthétique de ces deux notions :

Nous convenons dans ce qui suit de désigner par plurilinguisme l'usage de plusieurs langues par un même individu. Cette notion se distingue de celle de multilinguisme qui signifie la coexistence de plusieurs langues au sein d'un groupe social. Une société plurilingue est composée majoritairement d'individus capables de s'exprimer à divers niveaux de compétence en plusieurs langues, c'est-à-dire d'individus multilingues ou plurilingues, alors qu'une société multilingue peut être majoritairement formée d'individus monolingues ignorant la langue de l'autre. (site de l'Observatoire du plurilinguisme)

Par « plurilinguisme », le Conseil de l'Europe entend donc l'aptitude de l'individu à puiser dans un répertoire de savoir faire et de connaissances dans plusieurs langues pour faire face aux situations de communication les plus variées. Selon la même Charte, on peut décomposer cette notion complexe en caractéristiques distinctes :

- celui qui apprend plusieurs langues ne recommence pas à chaque fois « à zéro », mais au contraire l'acquis linguistique existant est sans cesse élargi à l'occasion de chaque nouvelle langue;
- il n'est pas nécessaire de chercher à atteindre l'idéal de « near nativeness » (niveau proche du locuteur natif) pour chaque langue à apprendre;
- le niveau de compétence et le profil linguistique peuvent être très différents pour chacune des langues apprises. (site de l'Observatoire du plurilinguisme)

C'est bien d'ailleurs dans cette perspective transversale et globale que se construit la compétence plurilingue dont il est question dans notre recherche.

Britta Hufeisen et Gerhard Neuner (2004 : 18) utilisent la métaphore du « niveau seuil » (*threshold level*) pour proposer une définition intéressante et originale d'un plurilingue reprise d'Herbert Christ (2001 : 3) : « Une personne est plurilingue si, par rapport à un nombre donné de langues, elle a

appris à franchir le seuil de ces différentes maisons linguistiques ». Et c'est bien cette aisance à franchir le seuil des langues et des cultures qui constitue l'objectif du développement de la compétence plurilingue. Il y a très certainement et très souvent une « [...] résistance à la langue de l'autre » (Zarate, 2001 : 47), et c'est de la lever dont il s'agit dans le développement de la compétence plurilingue au sein de notre programme d'échange. En effet, ce dernier cherche à faire sentir, comme le formule Danièle Moore (2006 : 44) : « [...] la volatilité des frontières entre les langues, qui prennent leur sens dans les représentations des participants, et se négocient, aussi, dans les échanges ». C'est en tout cas un des grands thèmes d'analyse de notre recherche.

2.3. Le plurilinguisme : élément dynamique du pluriculturalisme

L'acception des termes "plurilinguisme" et "pluriculturalisme" figure dans le CECR : "Qu'entend-on par 'Plurilinguisme' ?" dans l'extrait suivant en particulier :

Il faut resituer le plurilinguisme dans le contexte du pluriculturalisme. La langue n'est pas seulement une donnée essentielle de la culture, c'est aussi un moyen d'accès aux manifestations de la culture. L'essentiel de ce qui est énoncé ci-dessus s'applique également au domaine le plus général. Les différentes cultures (nationale, régionale, sociale) auxquelles quelqu'un a accédé ne coexistent pas simplement côte à côte dans sa compétence culturelle. Elles se comparent, s'opposent et interagissent activement pour produire une compétence pluriculturelle enrichie et intégrée dont la compétence plurilingue est l'une des composantes, elle-même interagissant avec d'autres composantes. (Conseil de l'Europe, 2001 : 12)

Le plurilinguisme et le pluriculturalisme entretiennent donc des relations complexes et bien que notre recherche s'oriente davantage vers la dimension plurilingue, nous veillerons à ne pas cloisonner ces deux notions dans notre analyse et à donner au pluriculturalisme la part importante qu'il a puisque le plurilinguisme en est une composante en interaction avec tous les autres éléments de culture.

3. Un partenariat initié dans un cadre linguistique propre : les types de plurilinguisme possibles chez les participants à l'étude

Après ce tour d'horizon des directives et organismes de l'Union Européenne orienté vers le développement du plurilinguisme et de la pluriculturalité, rentrons dans les aspects de cette notion pour voir plus précisément ce qui la constitue, et les aspects de sa définition et de son fonctionnement qui concernent plus particulièrement notre étude de cas. Nous arriverons jusqu'à la nouvelle approche proposée par le CECR : l'approche par compétences. Car la plurilinguisme s'apprend en effet, et chaque individu peut développer la compétence plurilingue et l'utiliser dans toutes les situations plurilingues et pluriculturelles qu'il est donné aujourd'hui de vivre en Europe – et dans le monde. Nous verrons ce qu'est cette compétence plurilingue et en quoi elle amène une dimension nouvelle à la didactique et l'enseignement/apprentissage des langues.

3.1. Définir le type de plurilinguisme de l'étude

De nombreuses études sont menées pour analyser l'intégration à l'école par des projets d'un plurilinguisme déjà existant. Ce n'est pas le cas ici, d'où la nécessité de définir le plurilinguisme dont il s'agit dans notre partenariat. Il a des enjeux bien spécifiques que nous retrouverons dans l'analyse de notre recherche.

Un partenariat basé sur le plurilinguisme rétrospectif

Selon Königs (2001), il faut distinguer trois types de plurilinguisme :

Le plurilinguisme rétrospectif Cela signifie que l'apprenant apporte en classe son plurilinguisme propre. Il est donc (dans une large mesure) bilingue, disposant de connaissances importantes dans la L2 et possédant ainsi par rapport aux autres apprenants un avantage appréciable en matière de savoir et de maîtrise de cette langue.

Le plurilinguisme rétrospectif prospectif Cela signifie que l'apprenant apporte en classe son plurilinguisme propre et possède ainsi par rapport aux autres une avance appréciable en matière de connaissance langagière, bien qu'aucune de ces deux langues ne soit l'objet de l'enseignement. C'est par le biais de l'enseignement d'une L3 (ou Ln) que l'apprenant développe son plurilinguisme.

Le plurilinguisme prospectif Cela signifie que l'apprenant vient en monolingue au cours de langue étrangère et c'est par l'enseignement de la langue étrangère que se construit et se développe son plurilinguisme. C'est la situation présumée typique pour l'enseignement spécifique de la première langue étrangère. (Hufeisen/Neuner, 2004 : 17)

La plupart des adolescents participants au partenariat sont des « plurilingues prospectifs ». Certains d'entre eux sont « plurilingues rétrospectifs », et il sera intéressant d'analyser si ces acquis langagiers font une différence dans la façon dont ces-derniers abordent le projet et le saisissent dans son ensemble.

Les élèves vont donc potentiellement devenir plurilingues. C'est le contexte du partenariat qui leur en fournira l'occasion ou la situation. Il y a en effet plusieurs contextes de développement du plurilinguisme et de la compétence plurilingue.

Il y a tout d'abord les personnes qui sont **plurilingues par situation**, par le contexte personnel de vie et d'usage des langues qui est le leur. Elles vivent dans un environnement où plusieurs langues sont en usage et en contact dans des statuts variés. [...] Tout le monde n'est pas en situation d'être plurilingue ou du moins pas selon un modèle unique. (Vignier, 2008 : 42)

Il est important donc de reconnaître, comme le soulignent Danièle Moore et Véronique Castellotti (2008 : 16), « [...] le caractère fortement individualisé (du répertoire plurilingue de chaque individu), lié à l'histoire personnelle et aux itinéraires sociaux ». Chaque élève de ce partenariat est dans une situation de plurilinguisme différente au départ.

L'enjeu est alors de voir comment, étant tous mis dans la même situation de plurilinguisme au sein du projet mais partant de différents acquis et compétences langagières, ils développeront leurs compétences.

Le partenariat bilatéral Comenius crée des situations plurilingues sur une durée de deux ans pour que chaque élève ait le temps et l'occasion d'apprendre en contexte à développer ses propres compétences et ressources.

Plurilinguisme et identité : être plurilingue pour se construire

Ce type de plurilinguisme apporte automatiquement la question de l'identité. Pourquoi des élèves français qui n'ont jamais entendu parler de la République Tchèque, et encore moins la langue tchèque s'ouvriraient-ils ainsi pendant deux ans à ce territoire inconnu – et vice-versa pour les tchèques ?

L'idée de « résistance à la langue de l'autre » amenée par Geneviève Zarate (2001) doit alors être prise au sens large. La rencontre d'une langue et d'une culture -totalement étrangère pour la plupart

des adolescents participants au projet, est une épreuve. Et nous retrouverons sans doute ce constat dans notre analyse.

Le « plurilinguisme tardif » (Thamin, 2007 : 193) pose autrement que le plurilinguisme précoce la question de l'identité.

Pour aborder brièvement cette problématique, nous dirons que l'identité a deux dimensions (Zarka : 2013) :

- l'identité permanente (ou *idemité*), qui est définie par le maintien d'un élément qui demeure dans le temps, même si la forme change.

- l'identité personnelle (ou *ipséité*), qui est le rapport à soi que permettent la conscience et la mémoire, quels que soient les changements qui s'opèrent dans l'individu au cours de sa vie.

Toute identité est porteuse de changement et de différence : « L'identité de l'identité n'est pas l'identité, mais la différence » (2013 : 8). Et c'est de cet abandon de l'identique et de l'acceptation et adaptation à la différence dont nous parlons quand nous proposons à ces adolescents un partenariat européen. La différence n'implique pas nécessairement une infidélité à soi.

La compétence plurilingue est alors ce qui permet d'aborder avec confiance d'autres langues et d'autres cultures alors même qu'on devient différent (ce qui peut apeurer parfois). La correspondance par binôme d'élèves dans notre partenariat nous a d'ailleurs permis de faciliter la rencontre en la rendant très progressive. Les cours de langue tchèque ont également contribué à rentrer au fur et à mesure dans des sonorités complètement étrangères pour certaines.

Bien que notre recherche se concentre sur la question de la compétence plurilingue, il est important de considérer ces deux questions du pluriculturalisme et de l'identité de l'individu. Elles sont les enjeux de la construction et du développement de la compétence plurilingue chez un individu : être capable de franchir le seuil d'une autre langue-culture avec davantage de confiance et de ressources.

3.2. L'aspect langagier de la compétence plurilingue : le CECR et la compétence à communiquer langagièrement

La notion de compétence

La notion de compétence est fortement liée aux langues et à la communication. La Larousse la définit d'emblée comme telle :

Compétence : Ensemble des dispositions, capacités, aptitudes spécifiques qui permettent à tout sujet parlant une langue de la maîtriser, et qu'il met en œuvre à l'occasion de ses

actes de parole effectifs dans des situations concrètes (ce qui constitue la **performance**).
(Larousse : 02/2015)

Si on remonte à l'étymologie du mot, compétence vient du latin *competentia* qui signifie dès le XVI^e siècle : « autorité, pouvoir et capacité due au savoir, connaissance approfondie ». (Baumgartner/Ménard, 2004 : 185).

Toute compétence se présente donc comme une mobilisation de savoirs. On passe donc « d'une logique de savoirs à une logique d'action [...], une logique d'appropriation » (Moore/Castellotti, 2008 : 14).

La compétence communicative : ouverture à la dimension sociolinguistique

La compétence de communication correspond à la compétence à « produire des énoncés grammaticaux appropriés aux contextes de communication » (Beacco, 2007 : 13). Elle met en jeu en les juxtaposant de nombreuses composantes, notamment une composante sociolinguistique. Celle-ci souligne qu'il n'y a pas que la maîtrise de la langue qui soit importante, mais bien plutôt l'usage que l'individu est capable d'en faire dans un « contexte exolingue » (Le Pichon-Vorstman, 2008 : 141). Ce qui expose directement l'ouverture proposée par notre analyse du partenariat.

Dell Hymes (1972 : 291), explicite cette dimension sociolinguistique, qui ouvre la voie à ce qu'il appelle la « compétence communicative » en ces termes :

*The difference is that one thinks of a typical linguistic sign as comprising a phonological form and a referential meaning (**chien** and the corresponding animal) whereas a sociolinguistic sign may comprise with respect to form an entire language, or some organized part of one, while meaning may have to do with an attitude, norm of interaction, or the like.*

La notion de « compétence communicative » laisse donc toute leur place aux facteurs non-cognitifs, c'est à dire également affectifs et volitifs : la motivation, la volonté, l'envie, le désir.

La compétence sociolinguistique est un phénomène évolutif, et Hymes (1972 : 287) évoque une « *long range view (of competency) in understanding the continuing socialization and change of competence through life* »

Ainsi, quand un enfant qui a grandi dans un code, et qu'il rencontre une situation dans laquelle les usages de la langue et les attentes communicatives sont toutes différentes, il y a de fortes chances qu'il y ait incompréhension, mélange des codes, mauvaises analyses du discours et donc mauvaises compréhensions. Pourtant, dans cette perspective de « *long range view of competency* », on invoque toute les capacités de l'individu à faire évoluer sa compétence communicative pour s'adapter au

nouveau code rencontré.

Les différences de système phonologique, de grammaire de la langue, mais aussi les véritables capacités d'un individu peuvent être inhibées dans le cas d'une situation de langue inconnue ou mal maîtrisée. La façon dont une autre personne utilise une langue vivante pourtant communément connue peut poser problème. En effet, l'usage de cette langue diffère d'un individu à l'autre : la façon dont chacun emploie une langue étrangère (langue cible) est fortement influencée par le système de sa langue maternelle (langue source). D'où des importations de la langue source à la langue cible, des usages de racines de mots différentes (latines, anglo-saxonnes...), des structures de phrase calquée de la langue source en langue cible...

Les « interférences sociolinguistiques » (Hymes : 1972) sont donc un élément important dans les cas où l'usage de la langue implique une dimension aussi bien sociale que linguistique.

La compétence communicative, c'est alors la capacité de casser et de dépasser ses propres traditions de pensées en réalisant qu'elles sont propres à une langue et une culture. C'est la capacité à réactualiser sa vision du système sociolinguistique dans lequel on évolue en prenant conscience qu'il est un système fonctionnel (de communication) parmi d'autres.

Cette compétence ouvre alors un nouveau champ sociolinguistique à l'individu : il dépasse le cadre de sa propre langue pour aller vers celui d'un « répertoire communicatif » (Hymes, 1972 : 290), où il est en capacité de distinguer les différents codes, de les mettre en relation, de passer d'un code à l'autre (*code-switching*).

C'est ce processus dont Emmanuelle Le Pichon-Vorstman (2008 : 141) dit qu'il est favorisé par l'apprentissage d'une langue étrangère de façon explicite, comme le partenariat le propose dans les cours de la langue du partenaire : « Cet apprentissage explicite d'une langue étrangère, dans la confrontation à une situation exolingue extrême, profiterait donc aux enfants quel que soit leur répertoire linguistique, ne serait-ce qu'au plan de la conscience méta-communicative ».

L'interrelation des différents codes (verbaux et non-verbaux) est donc cruciale. A travers des cours de langues explicites et des mises en relation systémique entre les langues ainsi qu'à travers des éléments non linguistiques (tels que des chants, comptines, et danses traditionnelles par exemple) l'individu peut accéder à un nouveau niveau de compétence, élargi et méta-communicatif (Sebeok : 1959). Notre partenariat cherche aussi à faire comprendre aux élèves ce qu'est la communication et comment elle peut avoir lieu quelle que soit la langue et ses facteurs sociaux. Nous reviendrons sur cet aspect dans la partie d'analyse.

Le CECR et la compétence à communiquer langagièrement

A la dimension linguistique et sociolinguistique, le CECR ajoute la « compétence pragmatique ». Il donne en outre un cadre théorique pour homogénéiser la pratique et de l'évaluation des langues au sein de l'Union Européenne, en consacrant la notion de « compétence ».

L'enseignement communicatif y est référencé et décrit par compétences spécifiques.

La compétence à communiquer langagièrement peut être considérée comme présentant plusieurs composantes : une composante linguistique, une composante sociolinguistique, une composante pragmatique. Chacune de ces composantes est posée comme constituée notamment de savoirs, d'habiletés et de savoir-faire.

- **La compétence linguistique** est celle qui a trait aux savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la phonétique, à la syntaxe et aux autres dimensions du système d'une langue, pris en tant que tel, indépendamment de la valeur sociolinguistique de ses variations et des fonctions pragmatiques de ses réalisations.

- **La compétence sociolinguistique** renvoie aux paramètres socioculturels de l'utilisation de la langue. Sensible aux normes sociales (règles d'adresse et de politesse, régulation des rapports entre générations, sexes, statuts, groupes sociaux, codification par le langage de nombre de rituels fondamentaux dans le fonctionnement d'une communauté), la composante sociolinguistique affecte fortement toute communication langagière entre représentants de cultures différentes, même si c'est souvent à l'insu des participants eux-mêmes.

- **La compétence pragmatique** recouvre l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue (réalisation de fonctions langagières, d'actes de parole) en s'appuyant sur des scénarios ou des scripts d'échanges interactionnels. Elle renvoie également à la maîtrise du discours, à sa cohésion et à sa cohérence, au repérage des types et genres textuels, des effets d'ironie, de parodie. (CECR, 2001 : 17-18)

On a donc de très nombreuses compétences qui composent la grande « compétence à communiquer langagièrement ».

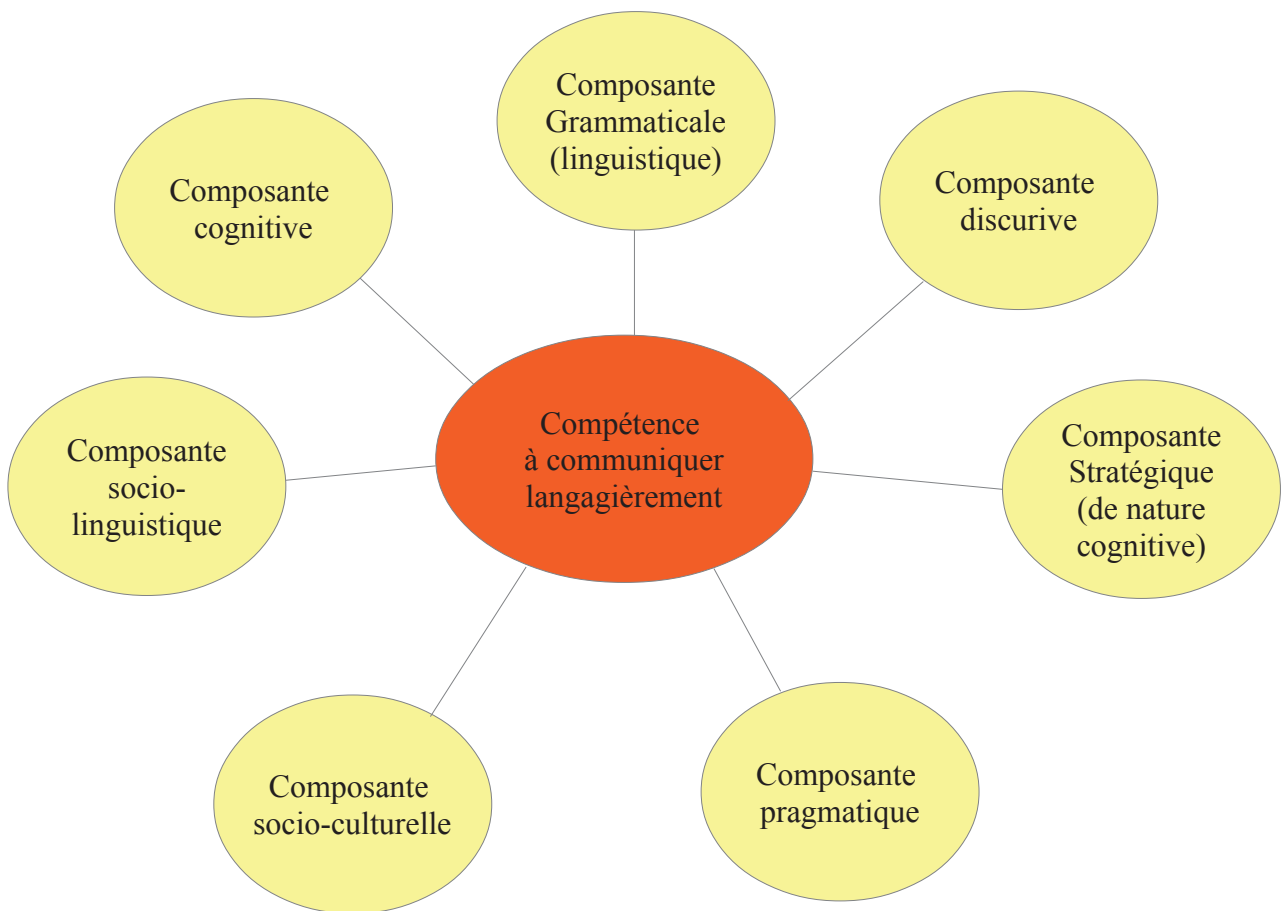


Schéma 1 : Les composantes de la compétence à communiquer langagièrement (selon Jean-Claude Beacco, 2007)

Il est important de saisir la complexité de toutes ses composantes pour comprendre le travail de description et de synthèse que propose le CECR.

Il synthétise et ordonne trois « compétences générales » (linguistique, sociolinguistique et pragmatique) en quatre catégories à mobiliser dans une situation de communication :

- les savoirs
- les aptitudes et savoir-faire
- les savoir-être
- les savoir traiter du nouveau ou savoir-apprendre.

Ceux-ci amènent à la possibilité de la compréhension orale, la compréhension écrite, la production orale, la production écrite et l'interaction dans la ou les langue(s) cible(s).

Cette catégorisation permet une synthétisation et un agencement plus précis de toutes les

composantes exposées dans le schéma. Elle en fait des savoirs de différents type, qui demandent à être mobilisés en vue de l'usage de la langue. Nous avons grâce à elle pu bâtir le questionnaire en prenant en compte tous les savoirs mobilisables dans les situations de communication auxquels les participants au partenariat ont été confrontés, ainsi que la mesure des usages des différents langues pas les élèves.

Elle est en outre fondamentale pour le développement de la compétence plurilingue qui va suivre.

Pour comprendre à partir des trois composantes linguistique, sociolinguistique et pragmatique la nouvelle dimension que constitue la compétence plurilingue, le Dictionnaire pratique du CECR (2009 : 39) propose un schéma d'Evelyne Rosen.

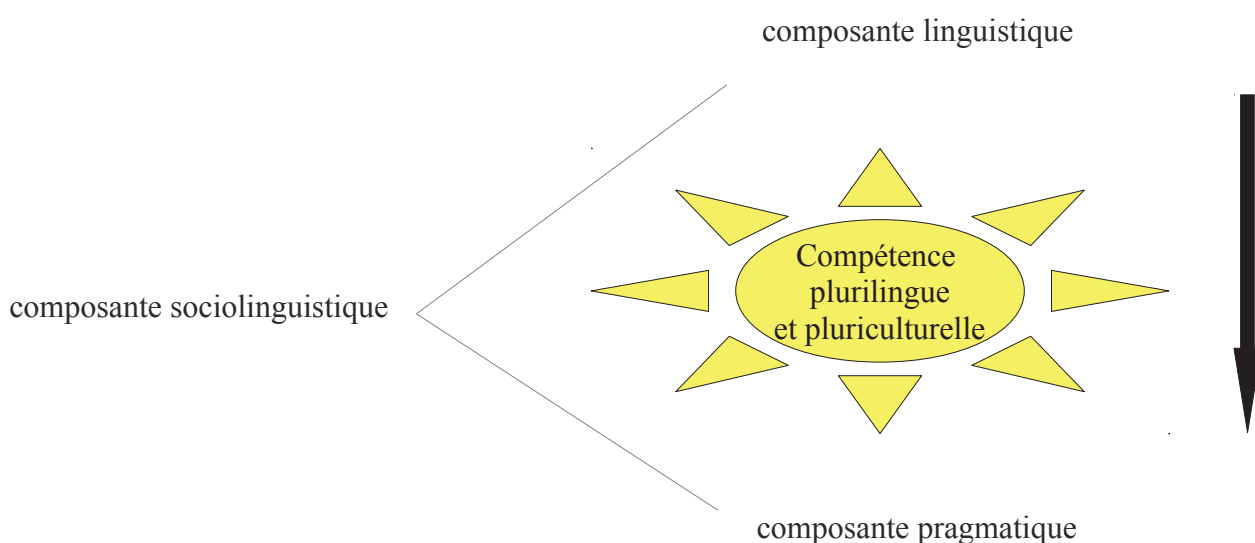


Schéma 2 : La compétence plurilingue d'après Evelyne Rosen

La compétence plurilingue et pluriculturelle permet donc de mettre en relation et de renforcer les interaction entre les trois composantes (elles-mêmes décomposées en savoirs) de la compétence à communiquer langagièrement. Nous allons voir maintenant comment elle se définit et comment elle amène une autre dimension.

3.3. La compétence plurilingue dans toute sa globalité : de l'usage d'une langue à l'usage des langues

La compétence plurilingue : une vision dynamique et globale des langues de l'individu

Daniel Coste, dans la définition de la compétence plurilingue qu'il développe sur le site Eduscol, avance qu'il faut « [...] dépasser le débat autour de la distinction connaissance/compétence », pour arriver à une définition dynamique qui comprend la dimension socio-linguistique et se déploie à partir du répertoire linguistique – et donc des plusieurs langues en interrelation. Il s'agit donc là de l'usage de plusieurs langues, et non plus seulement de la compétence à communiquer langagièrement au sein d'une langue.

Répertoire linguistique et compétence plurilingue

Il s'agit en effet de prendre en compte toutes les variétés plus ou moins élaborées des systèmes linguistiques que possède un acteur social. Peu importe la maîtrise qu'il a de ces divers systèmes puisque ce qui est important, c'est sa capacité à jouer de ces variétés linguistiques et à les développer en fonction des situations qu'il rencontre.

On abandonne donc l'idée de maîtrise d'une langue évoquée par les premières définitions de la compétence - puisque qu'on a de multiples variétés et degrés d'élaboration selon les systèmes linguistiques utilisés, pour se concentrer sur la capacité de mobilisation des différents savoirs (où « savoir » est différent de « connaissance ») - voir ci-dessus.

La compétence plurilingue pourrait se définir ainsi :

Ensemble des connaissances et des capacités qui permettent de mobiliser les ressources d'un répertoire plurilingue et qui contribuent en outre à la construction, à l'évolution et à la reconfiguration éventuelle dudit répertoire.

[...] la compétence plurilingue apparaît bien comme une compétence à communiquer qui s'appuie sur des connaissances et des savoir-faire diversifiés. (Coste : Eduscol)

Nous n'avons donc plus dans cette approche de la compétence de cloisonnement ou de compartiments de langues à maîtriser, mais bien une vision globale et dynamique où les variétés sont toutes prises en compte, même si leur degré de maîtrise est déséquilibré : « Une compétence plurilingue et pluriculturelle se présente généralement comme déséquilibrée » (CECR, 2001 : 105).

Cette approche permet également de considérer la compétence comme en perpétuelle évolution.

Daniel Coste, Danièle Moore et Geneviève Zarate (1997) reprennent en préambule de leur travail sur la compétence plurilingue et pluriculturelle la formulation du CECR le souligne par la notion de « capital » ou de « répertoire » :

On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur 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/Zarate, 1997 : 5)

Le Cadre souligne par la notion de « répertoire disponible » toute l'importance de la mobilisation et le déploiement par l'individu des variétés à sa disposition et par la notion de « capital » sa capacité et ses possibilités de la faire fructifier dans les situations rencontrées. La mesure du développement de ce répertoire est un des thèmes majeurs de notre analyse.

Au sein même de ce répertoire, Daniel Coste parle encore de « circulation interlinguistique » (1997). Les langues qui constituent le répertoire plurilingue entretiennent des relations entre elles. Certaines opèrent comme relais, comme auxiliaires, où prennent des fonctions de pivot ou de ressource, alors même qu'elles ne sont que très peu « maîtrisée ». D'où l'importance de considérer toutes les langues de ce répertoire, quel que soit le développement de leurs variétés chez l'individu.

On peut illustrer l'utilisation de ce répertoire plurilingue et la primauté de la gestion stratégique des différents variétés à disposition de l'individu plurilingue en disant que :

Il peut dans certains cas, à certains moments de l'échange, choisir d'occulter une partie de son répertoire langagier (...). Il peut au contraire choisir de mobiliser l'ensemble de ses langues, passer de l'une à l'autre, pour sélectionner son interlocuteur, l'inclure ou l'exclure de la conversation, changer de niveau discursif, mettre plus d'emphase, rapporter les paroles de l'autre dans ses mots, se distancer de sa propre parole. (Moore, 2006 : 179)

Une de nos thématiques d'analyse sera donc également de mesure la dynamisation du répertoire langagier des élèves au sein du partenariat.

On a déjà dans le CECRL « [...] l'idée que les compétences à acquérir ne sont pas seulement mesurables en termes de compréhension et d'expression orales et écrites (les quatre compétences traditionnelles), mais qu'elles peuvent se construire, de manière modulaires et partielles » (Moore, 2006 : 213).

Nous dépasserons donc une évaluation totale des variétés de savoirs pour mettre en évidence les compétences développées dans le projet de manière peut-être déséquilibrée.

Mais la conception de la compétence plurilingue développée ensuite reconfigure la compétence de communication.

Si la notion de compétence de communication est caractérisée par la juxtaposition de ses composantes, celle de compétence plurilingue met en avant leur intégration et leur mise en relations, possiblement différenciées, potentiellement mixtes et interpénétrables, au sein d'une compétence perçue comme globale (et englobante), dynamique (susceptible de reconfiguration et d'évolutions suivant un parcours de vie), singulière (différente pour chaque individu), et porteuse de valeurs symboliques et identitaires. (Moore, 2006 : 212-213)

Puisqu'elle est liée à une histoire et des évolutions singulières, cette compétence plurilingue est fortement individualisée, et donc non référençable. C'est tout le problème de l'évaluation de cette compétence qui va se poser dans notre analyse.

C'est pourquoi nous exposons ensuite les descripteurs précis de la compétence plurilingue que propose le CARAP. Ils nous fourniront un cadre théorique précieux pour cibler la mesure et l'évaluation du développement de la compétence plurilingue chez les élèves au sein du partenariat.

Le CARAP : outil indispensable de description de la compétence plurilingue

Le CARAP prend une posture de recherche plus approfondie sur les compétences en œuvre dans la rencontre d'autres langues et cultures. Référentiel au même titre que le CECRL, il en prolonge la première approche linguistique (i.e. incluse dans une compétence à communiquer langagièrement) et s'intéresse aux situations d'enseignement-apprentissage qui impliquent plusieurs variétés linguistiques et culturelles. Elle nous sera donc d'une grande utilité dans l'analyse des données de notre étude de cas, et surtout dans les détails d'évaluation de la compétence.

Le CARAP considère quatre approches plurielles : l'approche interculturelle, l'éveil aux langues (ou *Language Awareness* initié par Hawkins, 1984), l'intercompréhension entre langues parentes et la didactique intégrée des langues apprises – que ce soit dans le cursus scolaire ou tout au long de la vie. Il se saisit de certaines prescriptions du CECR pour les développer.

Il considère que la compétence plurilingue est un ensemble de « micro-compétences », qui sont elles-mêmes des mises en relation (ou « arrangement » p.35) de plusieurs petites « ressources » (p.17) issues de tous les domaines de la vie.

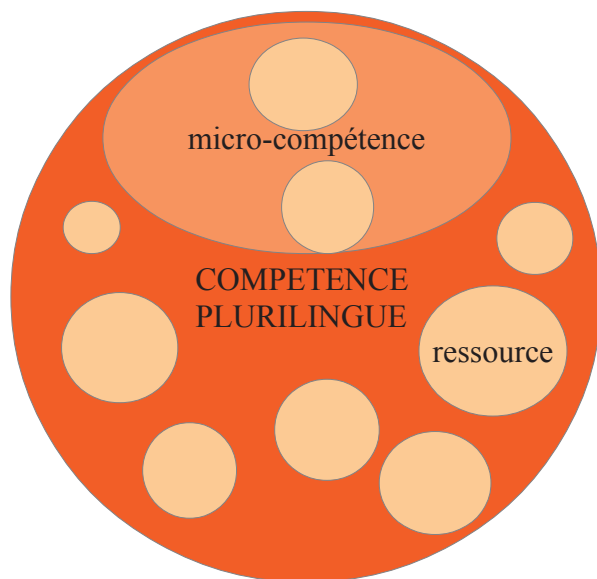


Schéma 3 : Les ressources et les « micro-compétences » comme éléments de la compétence plurilingue (selon le CARAP, 2001)

Il s'agira donc dans notre analyse de prendre en compte autant que possible ces petites ressources et de voir si les élèves parviennent à les combiner dans un but particulier.

Les deux grandes compétences exposées par le CARAP sont :

1. La compétence de construction et d'élargissement d'un répertoire linguistique et culturel pluriel (compétences de résolution de conflit, de négociation, de médiation et d'adaptation, d'élargissement systématique d'un répertoire linguistique).
2. La compétence à gérer la communication linguistique et culturelle en contexte d'altérité (compétence de décentration, donner du sens à des éléments linguistiques et culturels non familiers, distanciation, analyse des situations, reconnaissance de l'Autre, de l'altérité).

Le tableau en ANNEXE I donne les détails de ces deux grandes compétences qui nous seront utiles pour l'analyse.

Le référentiel dans son développement liste et décrit les ressources que l'élève peut combiner pour se construire les compétences plurilingues et pluriculturelles dont il a besoin en situation. Certaines ressources seront citées en particulier dans l'analyse, mais nous ne listons dans l'ANNEXE II que

les grandes sections de trois compétences reprises du CECR : les savoirs, les savoir-être et les savoir-faire.

Il est évident que si nous n'analysons dans ce dossier essentiellement la compétence plurilingue (et moins la compétence pluriculturelle), langue et culture sont si intimement liées que beaucoup d'éléments cités ici entreront aussi en ligne de compte.

Dans une approche du plurilinguisme, il est important d'insister sur un retour vers sa propre langue dans le processus de construire de la compétence plurilingue : les élèves, à travers la découverte d'autres langues et cultures, sont aussi invités à développer « [...] la capacité de mieux « voir » fonctionner sa propre langue » (Duverger, 2008 : 27), ainsi qu'à prendre du recul sur leur propre culture.

Quelle évaluation de la compétence plurilingue ?

Gérard Vignier pose les questions de la mesure de la compétence plurilingue : « Existe-t-il une compétence plurilingue ? Y a-t-il un seuil à partir duquel on peut se considérer comme plurilingue ? Rien de bien clairement défini encore dans ce domaine » (Vignier, 2008 : 19).

La compétence plurilingue, si elle contient des savoirs qui sont eux évaluable, est essentiellement basée sur des savoir-être et des savoir-faire. Se pose alors une question essentielle au regard du système d'apprentissage : Comment trouver une forme d'évaluation qui prenne en compte la globalité et la transversalité de la compétence plurilingue ?

Une conception restreinte de l'évaluation de la compétence, portant sur la maîtrise d'une seule langue et de son code n'a pas assez d'envergure pour mesurer toutes les micro-compétences qui constitue chez un locuteur la compétence plurilingue.

Le CECR établit une méthode d'évaluation des compétences langagières. Sa force est de proposer une nouvelle forme d'évaluation des compétences, plus large et souple, et qui est une « combinaison systématique de méthodes intuitives, qualitatives et quantitatives » (CECR, 2001 : 24). Cette méthode est rendue effective dans la constitution par l'individu de son propre « Portefeuille européen des langues ».

L'évaluation d'une compétence pose dans tous les cas des problèmes de mesure, que le CECR met d'ailleurs en lumière de façon très claire. Il propose des mesures de niveaux de savoirs, et explicite la difficulté de produire des descripteurs adaptables et généralisables – en posant ainsi que les savoirs-être et savoir-faire sont si divers qu'ils sont extrêmement complexes à mesurer. C'est

d'ailleurs la raison pour laquelle ils **décrivent**.

Problèmes de description

- L'échelle d'un cadre commun de référence devrait être hors contexte afin de prendre en compte les résultats généralisables de situations spécifiques différentes. C'est-à-dire, par exemple, qu'il ne faudrait pas produire une échelle pour un milieu scolaire spécifique et l'appliquer ensuite à des adultes ou vice versa. Pourtant, les descripteurs d'une échelle commune de référence doivent, en même temps, être pertinents par rapport au contexte, rattachables à chacun des contextes pertinents et transférables dans ces contextes – ainsi qu'appropriés à la fonction pour laquelle on les y utilise. Cela signifie que les catégories par lesquelles on décrit ce que les apprenants sont capables de faire dans des situations différentes d'utilisation doivent pouvoir être rattachées aux contextes cibles d'utilisation de groupes d'apprenants différents dans l'ensemble de la population cible.
- Il faut aussi que la description se fonde sur des théories relatives à la compétence langagière **bien que la théorie et la recherche actuellement disponibles soient inadéquates pour fournir une base**. Toutefois, il faut que la description et la catégorisation s'appuient sur une théorie. Tout en se rapportant à la théorie, la description doit aussi rester conviviale – accessible aux praticiens – et elle devrait les encourager à approfondir leur réflexion sur le sens de « compétence » dans leur propre situation. (CECR, 2001 : 23)

Même pour le locuteur lui-même, l'évaluation et la mesure de sa compétence plurilingue est délicate. « Tout apprentissage d'une langue met en jeu des compétences transférables à l'apprentissage d'autres langues, dès lors que ces compétences sont clairement identifiées » (Vignier, 2008 : 43). Hors ces compétences et ces mécanismes de transfert ne sont pas forcément conscients chez le locuteur, et même l'auto-évaluation est difficilement claire et précise.

La dimension durable et dynamique est aussi un des facteurs qui rend délicate l'évaluation. Telle « micro-compétence » peut être particulièrement développée à un instant T du parcours du locuteur, pour finalement s'estomper et perdre de la mobilité du fait d'un manque de situation d'exploitation pour la garder active. Nous sommes donc conscients de toute les fluctuations et évolutions possibles si le questionnement avait eu lieu trois mois plus tard. Le public concerné est d'ailleurs particulièrement vif et changeant.

L'auto-évaluation est le moyen de mesurer le développement de la compétence plurilingue que nous avons choisis dans notre recherche pour parvenir à connaître les outils linguistiques et stratégiques développés, mobilisés et mis en relation par les locuteurs tout au long du partenariat. Et c'est donc une des grandes thématiques de notre analyse.

Le rôle de l'enseignant et du système scolaire dans le développement de la compétence plurilingue

Ce questionnement nous servira davantage dans la discussion. L'apprentissage de la compétence plurilingue implique de définir alors les objectifs et les finalités de l'éducation plurilingue. Le plurilinguisme est en effet une question d'apprentissage bien plus qu'une question d'enseignement. C'est pour cette raison que nous avons choisi d'aborder le développement de la compétence plurilingue et non son acquisition. C'est quand on a un enseignement qu'on a une possibilité d'acquisition.

Le plurilinguisme, si l'on s'en tient à un certain nombre de formes proposées, relèverait plus d'une compétence qui s'apprend que d'une compétence qui s'enseigne, exercée, perfectionnée en dehors de l'école, avec les inégalités que cela peut entraîner entre les apprenants, selon la nature et le degré d'exposition aux autres langues. (Vignier, 2008 : 42)

Ce qui a déjà été mis en lumière, c'est-à-dire le fait que le plurilinguisme soit une question de mise en situation, de mise en contexte et en contact de plusieurs langues (voir 3.1.) peut alors peut-être ouvrir des pistes. On peut créer des situations qui font sortir l'apprenant du schéma des « langues curriculaires » (Coste : 2005) et favoriser le contact entre les langues quel que soit leur statut pour faire entrer l'apprenant dans un contexte qui lui permettra d'inventer des stratégies de découverte. Il pourra ainsi, en déployant toutes ses potentialités linguistiques et métalinguistiques se fabriquer ses propres outils stratégiques et didactiques. Ces outils, ce sont les micro-compétences désignées par la CARAP et qui constitue autant d'élément de formation de la compétence plurilingue. L'enseignant ou l'éducateur a pour rôle de valoriser les compétences déjà acquises et de guider l'apprenant dans la globalisation et la transversalité de ces compétences à d'autres systèmes de langue et situations pluriculturelles.

Pour Joëlle Cordesse (2009 : 28), il s'agit dans le cadre des cours de langues d' « activer le sentiment d'étrangeté ». Elle considère, et la perspective est très intéressante dans l'idée de faire apprendre la compétence plurilingue, que « [...]ous nos élèves sont des êtres de langage, capables de s'appuyer tacitement sur tout ce qu'ils savent déjà, pour ne s'intéresser qu'à l'insolite et à l'étrange de la langue qu'ils découvrent ». Et c'est bien dans l'apprivoisement de ce décalage de l'étranger par rapport à leur monde habituel que les élèves apprennent à aborder la langue si étrangère du partenaire dans notre étude de cas.

Les rencontres lors de notre échange scolaire sont une véritable révélation de ces compétences, puisqu'elles permettent de vivre la langue dans sa réalité physique -au contraire de la langue présentée en classe. Et cet aspect met en jeu de nombreuses émotions. L'activation du sentiment d'étrangeté peut alors être considéré comme moteur de fabrication de la compétence plurilingue. Et nous l'analyserons également.

Jean-Claude Beacco (entretien de Ploquin, 2008 : 40-41) va jusqu'à donner un rôle à l'Ecole dans l'éducation plurilingue :

L'éducation plurilingue repose sur le principe que chacun est capable de s'appropriier les langues dont il a besoin pour sa vie personnelle, professionnelle ou esthétique/culturelle, au moment où il le souhaite. Le rôle de l'Ecole consiste à développer le potentiel langagier dont chacun dispose, comme elle s'emploie à développer les capacités cognitives, créatives ou physiques. Son rôle est de faire aimer les langues, toutes les langues, pour que les individus cherchent à en apprendre tout au long de leur vie.

C'est d'ailleurs bien cet objectif qu'annoncent les agences nationales qui mettent en œuvre les programmes Erasmus + avec leur logo : « Programme d'éducation et d'apprentissage tout au long de la vie » (« Lifelong Learning Programme »). Leur ambition est de créer les conditions de possibilités d'un apprentissage des langues et des cultures tout au long de la vie.

4. Le partenariat Comenius : programme phare de la mise en œuvre du plurilinguisme au sein de l'Union européenne

La problématique de cette recherche est d'analyser si la compétence qui vient d'être décrite se développe au travers de programmes éducatifs variés proposés par l'Union Européenne. Nous verrons les types de projets existants, avant de nous concentrer sur le partenariat scolaire bilatéral Comenius, dont nous analysons un exemple dans le cadre de cette recherche.

4.1. La coopération transnationale dans le domaine éducatif : le programme ERASMUS +

Depuis la création du programme Erasmus en 1987, la coopération européenne dans tout ce qui touche à l'éducation est en très nette croissance. Pas plus tard que l'année dernière, le foisonnement de programmes existants à tous les niveaux éducatifs a été regroupé en 2014 sous le nom général d'« Erasmus+ ». Il prend la suite du Lifelong Learning Program (2007-2013). Revoyons rapidement -grâce au site Penelope, les étapes et les différents programmes existants, pour resituer celui qui est sujet de notre recherche.

Erasmus

En 1987 est créé le programme Erasmus, qui porte le nom du grand humaniste, mais est également l'acronyme de « *EuRopean community Action Scheme for the Mobility of University Students* » (Delahousse, 1996 : 8). C'est avant tout un programme de coopération universitaire, puisqu'il permet aux étudiants de l'Union européenne d'effectuer une partie de leurs études dans une autre université de la Communauté. Il instaure des contrats institutionnels ainsi qu'une mobilité virtuelle et des réseaux thématiques entre les Universités. Aux étudiants, il alloue des bourses de mobilité qui leur permettent d'effectuer au mieux la mobilité proposée.

Le programme Socrates, Leonardo da Vinci (2000-2006)

Devant le succès de ce premier programme tourné vers l'enseignement universitaire, un deuxième programme est introduit en 1995, qui élargit les projets européens jusqu'ici destinés avec Erasmus au niveau universitaire, à l'enseignement scolaire de la maternelle au secondaire. C'est le

programme Socrates, du nom d'une autre grande figure de l'éducation – à la philosophie cette fois. Ce programme devient alors la pièce maîtresse du dispositif de coopération européenne dans le domaine de l'éducation. Il recouvre en effet l'ensemble des filières et des niveaux d'enseignement, du secteur pré-scolaire à l'université, pour aller jusqu'à s'adresser aux professeurs et enseignants. « L'école aura désormais un rôle-clé à jouer dans la construction de l'Europe de demain : tout en renforçant le sens de l'identité nationale et régionale chez les jeunes, elle contribuera à développer leur sentiment d'appartenance à la communauté européenne » (Delahousse, 1996 : 7).

Comenius

Le département Comenius, baptisé du nom du grand pédagogue tchèque (voir ci-dessous) est désigné pour le développement de ces programmes à destination de l'enseignement scolaire. Il comporte trois volets et un certain nombre de mesures transversales :

- le premier volet a pour objectif de promouvoir des partenariats entre des établissements scolaires de l'Union européenne en attribuant des bourses pour permettre aux écoles de réaliser un Projet Educatif Européen (PEE). Les écoles doivent alors s'organiser en réseaux de deux (partenariats bilatéraux) ou de plusieurs écoles (partenariats multilatéraux). Un des établissement est désigné comme coordonateur du projet.

Dans le cadre du partenariat, les établissements mettent en commun leurs expériences, leurs compétences, et sont chargés par les agences nationales de diffuser leurs activités et de communiquer autour du projet pendant les deux ans de sa durée.

Cet aspect du programme sera plus largement développé dans la présentation du partenariat analysé dans ce mémoire.

- Le deuxième volet axe ses actions sur l'éducation des enfants de travailleurs migrants. Les projets fonctionnent sur la même base que les partenariats bilatéraux ou multilatéraux (plusieurs établissements, dont un coordonnateur, en réseau autour d'un projet spécifique), mais sont centrés sur l'amélioration des niveaux de scolarisation et la qualité de l'enseignement dispensé aux enfants de migrants. Ils contribuent à l'éducation interculturelle pour lutter contre le racisme et la xénophobie.
- Le dernier volet concerne la formation continue des enseignants et des éducateurs. Ce sont essentiellement des échanges d'informations et d'expériences dans le domaine de la

formation continue, qui s'établissent entre différents établissements partenaires. Ils visent à actualiser et améliorer les compétences des enseignants, et accroître ainsi le taux de réussite scolaire.

Les mesures transversales et programmes complémentaires qui s'ajoutent encore à Erasmus dans le cadre du programme Socrates sont :

- le programme Lingua : formation des enseignants et formateurs en langues étrangères.
- le programme Minerva : Enseignement Ouvert et à Distance
- le programme Grundvig : formation, échanges d'information et d'expériences pour les adultes

Ils ne sont pas tous traités ici en détails car ils sont très nombreux et ne s'adressent pas au public qui nous intéresse ici.

4.2. La figure emblématique de Comenius dans la politique linguistique et éducative de l'Union Européenne

Qui était Comenius ?

Jan Amos Comenius est un philosophe, pédagogue et théologien de la fin du XVII^e siècle. Il est connu dans son pays, l'actuelle République Tchèque, pour avoir renforcé la langue nationale et renforcer ainsi le concept qui deviendra plus tard celui de l'Etat fédéral.

Il est considéré comme un père de la pédagogie moderne, prônant que tout peut être enseigné et que l'enseignement est ouvert à tous. Un enseignement fondé donc sur la tolérance et la compréhension de chaque être humain. En 1887, Ferdinand Buisson expose la manière différente qu'avait Comenius de percevoir tout enfant et de l'inciter à être acteur de sa propre instruction.

Son système pédagogique est centré sur les connaissances mais aussi sur les compétences.

Comenius est aussi connu pour son ouvrage *Janua linguarum reserata ou la Clé des langues*. Ce livre rassemble en 1 000 phrases tous les mots usuels. Il donne ainsi, en un temps très court, la connaissance des mots et celle des choses, et fonde les techniques d'apprentissage intégré des langues et le niveau seuil que l'on connaît aujourd'hui.

Comenius, symbole pour l'éducation en Europe

Il n'est donc pas étonnant que Comenius ait été choisi comme image forte pour les nombreux projets éducatifs européens. Le personnage incarne en effet très bien la volonté d'une unité idéologique qui fédère les différentes nations de l'Union européenne par des actions éducatives communes. S'il est le fondateur de l'éducation en langue nationale, il est aussi le symbole du respect de la culture de chaque pays.

De nombreux prix européens, suggérant la coopération dans le cadre de la fédération de nations qu'est l'U.E. Autour du domaine éducatif, portent son nom : la « Médaille Comenius » décernée par l'UNESCO pour l'excellence dans la recherche en éducation (1992) ou encore le « Prix Comenius » décerné par « l'Association Comenius des Etats membres de L'U.E. » qui récompense les élèves qui ont montrés des compétences interculturelles (1998-1999).

On voit bien à ces nominations qu'un glissement s'est opéré dans le symbole de la figure de Comenius. D'abord image de l'éducation européenne, il est aujourd'hui reconnu pour la qualité linguistique et culturelle de son travail. « L'usage du nom de Comenius (glisse) des prix d'excellence éducative vers la stimulation des compétences et des comportements interculturels » (Ungereanu, 2013 : 101).

Malgré l'ignorance presque totale de la vie et des principes fondateurs de Comenius, son nom rassemble aujourd'hui de nombreux projets européens éducatifs soutenus et subventionnés par l'Union européenne.

Les partenariats Comenius aujourd'hui

Les partenariats scolaires bilatéraux ou multilatéraux Comenius étaient un volet du programme Socrate depuis 1995, et depuis 2014, un des programmes à part entière du grand projet Erasmus +.

Il ajoute à la dimension linguistique déjà développée une forte dimension interculturelle. Ce programme vise à stimuler les politiques éducatives nationales pour l'ouverture vers les autres Etats membres de l'U.E, mais surtout à proposer dans l'enseignement obligatoire un moyen d'aider les enseignants, les parents et les élèves à appréhender la diversité des cultures, des langues et des valeurs européennes (site *Lifelong learning programm 2007-2013*).

Le défi de ce programme est de développer dans l'enseignement scolaire, de la maternelle au secondaire, une pédagogie d'accueil des différences culturelles, et de ménager une véritable ouverture vers la culture de l'autre. Cette dimension interculturelle est toujours accompagnée d'un enseignement intégré des langues.

Ces programmes sont avant tout des actions d'encouragement de la part de l'U.E., pour favoriser une meilleure éducation interculturelle et plurilingue. Le but ultime étant de lutte contre le racisme et la xénophobie dans notre monde globalisé où les questions identitaires s'exacerbent.

Apprendre à connaître l'autre, avoir le désir de rencontrer ses différences aussi, trouver des valeurs européennes communes, définir sa propre identité, apprivoiser d'autres codes et systèmes de langue... autant de propositions de transformation que les programmes Erasmus + proposent aujourd'hui par leurs programmes éducatifs

Dans le contexte d'évolution décrit, Comenius est devenu la figure d'une « pédagogie à l'échelle de l'Europe » (Marcelle : 1992), ou même du « citoyen du monde » (Lochman : 1992).

4.3. Etude de cas du partenariat bilatéral Comenius franco-tchèque 2013/2015

Le dossier et ses propositions

Les partenariats scolaires bilatéraux Comenius sont des projets de deux ans de coopérations entre deux écoles au sein de l'Union Européenne. Les partenaires du projet qui fait l'objet de notre analyse sont Français (Colmar) et Tchèques (Prague).

Le projet franco-tchèque s'intitule « Sur le chemin de Sainte Odile et de Charles IV », puisque l'héritage culturel commun et le socle de rencontre de nos deux régions.

Pour être subventionné comme il l'est, le partenariat doit remplir 2 conditions essentielles pendant les deux années du projet :

- la mobilité d'au moins 20 personnes de plus de 12 ans
- un volume de 20 heures de cours de la langue du partenaire.

Notons donc que de ces deux conditions, l'une est clairement orientée vers le plurilinguisme.

Les quelques extraits du dossier de subvention qui suivent présentent les grandes lignes et les objectifs du projet, qui seront repris dans l'analyse.

- What are the concrete objectives of the partnership?
 The main objective of the project is to allow pupils of two schools located in two different regions of the European Union to build bridges between their history and culture. The children have grown in different environments (Bohemia and Alsace) using different languages (Czech and French), in two regions which have frequently been in the past under a strong German influence, but developed in the last centuries into the Slavic world for Prague and the Roman world for Colmar. The objective of the partnership is to connect the two cultures based on concrete examples from the history, the life of St Odile and Emperor Charles IV using as a communication tool one language, the English.

- Explain what subjects or problems you intend to address:
 * Language differences (native language Czech and French v. communication language English): using a foreign language in real life is a motivating factor
 * Learning how multinational cooperation could be complex and rewarding
 * Historical path of St Odile & Emperor Charles IV (from Alsace to Bohemia)

- What approach will you take to achieve your objectives?
 * Artistic approach: theater, dance and music because the language of art has no barriers. We will write and perform the theater in English based on St Odile & Emperor Charles IV lifes.

Ce premier extrait montre les objectifs annoncés du partenariat en termes de cultures et de langues. Il inclut les trois grands domaines évoqués plus haut et dans lesquels se développent les ressources, micro-compétences et compétences plurilingues : les savoirs (« *using a foreign language* »), les savoir-faire (« *using as a communication tool one language, the English* » / « *in real life is a motivating factor* ») et les savoir-être (« *multinational cooperation could be complex and rewarding* »).

Le deuxième extrait est un engagement à remplir de développer les compétences clés proposées par l'Union Européenne.

Please enter the key competences addressed by your project.

Communication in foreign languages (KC2)

Cultural awareness and expression (KC8)

- To encourage the learning of modern foreign languages (COM-OpObj-3)
- Promoting an awareness of the importance of cultural and linguistic diversity within Europe, as well as of the need to combat racism, prejudice and xenophobia (Div)
- Cultural and linguistic diversity (CulDiv)

On retrouve clairement dans ces propositions les objectifs exposés plus haut dans les textes publiés par les organismes européens.

C'est donc bien le développement de la compétence plurilingue qui est proposé ici -entre autres. Dans la ligne du CECR et du CARAP, cette proposition se décline dans les trois grands domaines, et fait partie des engagements pris par les partenaires lors de la constitution du dossier pour qu'il donne lieu à une subvention.

Ces éléments sont essentiels pour analyser et discuter ensuite les résultats obtenus dans notre recherche.

5. Le contexte de l'étude de cas : les écoles à pédagogie Steiner-Waldorf Mathias Grünewald et Zakladni Waldorfska

5.1. La pédagogie Steiner-Waldorf

Le mouvement international des écoles à pédagogie Steiner-Waldorf (extrait du site de la Fédération des écoles Steiner-Waldorf)

La première école fut créée par Rudolf Steiner en 1919 à Stuttgart en Allemagne, pour les enfants des ouvriers de l'usine Waldorf Astoria (d'où l'appellation « pédagogie Waldorf »). Il existe actuellement près de 1000 écoles dans le monde (dont 35 en Suisse) et 1700 jardins d'enfants répartis dans 60 pays. Chaque école prend en compte le contexte culturel, social, ethnique et religieux de son implantation. Mais où qu'elle se trouve, cette pédagogie suit le même plan scolaire. Une connaissance approfondie de la nature de l'enfant forme sa base, visant à développer d'une manière équilibrée les facultés intellectuelles, artistiques et manuelles.

Ce sont généralement des écoles autogérées, à fonctionnement collégial (sous-contrat ou au statut associatif).

A l'échelle européenne, l'European Council for Steiner Waldorf Education (ECSWE) comprend 22 associations nationales représentant 630 écoles Rudolf Steiner. Son but est essentiellement de développer les échanges au niveau international. Il s'agit d'un important réseau international dont le but premier est l'apprentissage des langues, quelles qu'elles soient, pour ouvrir la perspective de chaque enfant à la différence et de le prévenir de l'enfermement dans une seule langue et une seule culture qui a mené à tant de guerres au courant du 20^e siècle.

La pédagogie Steiner-Waldorf : qu'est ce que c'est ?

L'approche pédagogique préconisée par Rudolf Steiner est très piagétienne : elle considère les différents stades de développement de l'enfant, à partir desquels se bâtit le *plan scolaire* (« Lehrplan ») qui cherche à les respecter au mieux.

Se construit alors dans ces écoles une véritable culture d'apprentissage, largement distincte de celle des écoles nationales le plus souvent. Cette culture d'apprentissage se fonde sur l'action et

l'expérience, favorise l'induction et la prise d'initiative et place l'enfant au centre de son apprentissage. Entre alors dans cette perspective la proposition d'un panel le plus large possible d'activités, aussi bien théoriques que manuelles et artistiques (taille de pierre, jardinage, forge, vannerie, reliure, tricot, marqueterie, couture, calligraphie, arts plastiques ...). L'enfant se crée un chemin d'apprentissage au sens large.

Les enfants sont accompagnés tout au long de leur scolarité primaire et secondaire (de 6 ans à 14 ans) par un professeur de classe, adulte référent qui assure une continuité et qui est en charge des enseignements fondamentaux.

Il s'agit d'une forme d'éducation choisie et à assumer telle quelle, qui explicite ouvertement ses objectifs pédagogiques alternatifs, et qui demande une adhésion à son mode de fonctionnement et ses choix pédagogiques de la part des élèves comme de leurs parents.

La pédagogie Steiner-Waldorf et les langues (étude interne – voir ANNEXE III)

A l'échelle européenne, l'European Council for Steiner Waldorf Education (ECSWE) participe activement au groupe de travail sur l'éducation aux langues au sein de la plate-forme de la société civile de l'Union Européenne. La pédagogie Steiner-Waldorf figure parmi les bonnes pratiques en matière d'apprentissage des langues étrangères relevées par la plate-forme sur le multilinguisme.

L'extrait de la revue « Sentiers » (2013) publiée par le mouvement de la pédagogie Steiner-Waldorf présente justement cet investissement de la pédagogie dans la recherche pour l'enseignement et la vie du multilinguisme. Cette publication est un signe manifeste d'engagement public et de propagation de cette idée plurilingue au sein des toutes les écoles Steiner-Waldorf dans le monde qui reçoivent cette revue.

Il est important de souligner l'importance que Rudolf Steiner accorde à ce qu'on pourrait définir comme une méthode directe. Dans les plus grandes classes, une fois le passage à l'écrit effectué, on tend d'avantage à une intercompréhension entre les langues ainsi ancrées dans les petites classes. Les liens entre les différents systèmes de langue sont même fortement encouragés.

Dans la pédagogie Steiner-Waldorf, la langue étrangère est de préférence enseignée par un locuteur natif, ce que le réseau d'écoles dans le monde rend largement possible. Ceci pour des raisons profondes, puisqu'il s'agit de favoriser le lien avec d'autres cultures - qu'incarnent au mieux des locuteurs natifs.

L'apprentissage des langues se fait selon la « méthode directe » (Jaffke : 2005). La langue maternelle est parlée à minima pour permettre à l'enfant d'exprimer le monde à travers la langue

étrangère de manière directe : « matching the words with the objects » (idem). Puis à l'introduction de la grammaire se met en place un réseau de langue : « En langues étrangères, [...] on pourra [...] prendre appui sur ce que l'enfant a déjà appris en langue maternelle » (Steiner , 1919). Cette mise en relation qui est préconisée entre la langue maternelle et la L2 peut s'étendre ensuite à l'intercompréhension entre langues voisines (anglais, allemand...).

L'éducation aux langues débute donc par une sensibilisation faite d'exercices ludiques qui réveillent chez les enfants leur sens inné de la langue (perspective résolument chomskienne) et permettent au professeur de faire le lien avec le sens, la structure et la logique de la langue. Après ces trois premières années de sensibilisation orale essentiellement, l'enfant passe progressivement à l'écrit et perçoit de plus en plus le système de la langue et ses codes spécifiques.

Le parcours prévoit aussi pour une grande partie des élèves des séjours prolongés à l'étranger de 3 à 6 mois en classe de 10^e. Ces-derniers se font essentiellement dans des pays anglophones ou germanophones, mais la possibilité est laissée aux élèves de choisir des pays dont la langue/culture leur est étrangère.

5.2. L'école Mathias Grünwald et les langues

L'école

Association fondée en 1974 sur les principes pédagogiques Steiner-Waldorf, l'école Matthias Grünwald est située dans la commune de Logelbach, faubourg Nord-ouest de Colmar. C'est une structure pédagogique complète qui rassemble quatre groupes de jardins d'enfants et douze classes : une classe de chaque niveau de la 1^{ère} classe à la 12^e classe. Le reste du parcours pour obtenir le baccalauréat en France doit se faire dans un établissement de l'Education Nationale. Le brevet se passant également en candidat libre aux dates nationales, l'école ne fournit donc aucun diplôme d'Etat.

Elle accueille en 2010 un effectif total d'environ 400 enfants pour une équipe pédagogique d'une quarantaine d'enseignants et éducateurs. Etablissement d'éducation non-reconnu par l'Education Nationale, l'école fonctionne selon les principes associatifs, et donc en auto-gestion financière (écolages, dons, actions bénévoles lors des nombreuses fêtes d'année, chantiers participatifs...).

L'auto-gestion n'est pas seulement financière, elle est aussi administrative et pédagogique.

La politique linguistique de l'école Mathias Grünwald : un plurilinguisme intégré

Le plurilinguisme se décline dans l'école selon deux modèles - l'un prend la suite logique de l'autre :

- une sensibilisation qui peut déboucher par la suite sur ...
- un apprentissage véritable des langues approchées.

C'est la distinction que fait Carl James (1996) entre *awareness* (en rapport au « Language Awareness » de E. Hawkins) and *consciousness*.

Dans les petites et les moyennes classes, on développe tout d'abord ce *language awareness* sous forme d'une sensibilisation avant tout musicale. Il s'agit d'ouvrir l'oreille des enfants à des sonorités nouvelles et de leur permettre, comme l'explique Steiner (Méthode et Pratique : 1919), d'élargir leur environnement langagier. Cette découverte sonore des petits prend un peu plus de consistance en moyennes classes où s'y ajoute une coloration consciente : s'éveille pour ces langues approchées une curiosité, un désir de découverte qui concerne l'individu de façon plus précise. Les enfants commencent à aller chercher dans leur environnement connu des occurrences de la langue approchée, qui leur fournit alors un repère supplémentaire de lecture du monde. Leur conscience s'éveille à cette forme de langage dans ce qu'elle a de différent (usage, sonorités, habitudes...) de leur langue maternelle.

Il n'y a pas là d'exigence de résultats, d'évaluation directe des acquis de langue. Il ne s'agit pas d'un apprentissage, mais bien d'une approche : pas de savoirs à acquérir à tout prix, pas de grille d'analyse et d'évaluation des performances. La mesure de l'éveil de la curiosité est l'aune à laquelle l'efficacité de cette découverte se mesure : après la lecture d'un texte en italien, un élève qui ramène ses partitions de musique sur lesquelles il a repéré *allegretto*, une élève qui me redemande des textes à lire en italien parce que même si elle ne comprend pas, elle trouve ça joli... Evaluation directe et subjective donc, qui ne prétend pas être exhaustive.

Le passage aux grandes classes amorce une autre dynamique : celle du *language consciousness*.

Les élèves qui ont été intrigués par une langue autre que les langues enseignées se sont mis à les apprendre d'eux-mêmes. On accède à une dimension beaucoup plus volontaire de l'approche plurilingue, au développement véritable de ce que Daniel Coste (2010) appelle la « compétence plurilingue ». Cette ouverture là se fait toujours sans exigence de résultats évaluables en classe : on constate que l'utilisation de l'intercompréhension entre les langues intrigue et permet une meilleure mise en réseau des acquis langagiers, et donc une meilleure mémorisation des lexiques et des conjugaisons.

Les activités qui laissent une place à d'autres langues font alors découvrir aux élèves des grandes classes la langue maternelle de certains élèves, et leur permettent de se familiariser avec l'inconnu d'une langue totalement étrangère. Conscients de cette différence mais pas intimidés pour autant, ils vont alors piocher en toute liberté dans des répertoires de langues/cultures inconnues pour les chants

de la chorale par exemple. Le répertoire de langues s'élargit ostensiblement, et certains font le choix individuel d'apprendre une langue découverte simplement à l'oreille parce qu'elle « leur parle ». Et ils n'ont pas peur de l'appréhender.

Pourtant, si on peut constater en interne un plurilinguisme assez développé, l'école est assez peu ouverte vers l'extérieur. Excepté les quelques élèves qui partent en échange, les classes ne voyagent pas en dehors de la France – ou de moins en moins. Cette donnée est importante, puisque le partenariat Comenius apporte un geste tout autre, en opposition presque avec la politique extérieure de l'école. Et elle pourra être visible dans la comparaison entre les résultats tchèques et français.

5.3. La *Základní škola waldorfská*

Comme annoncé sur son site Internet, l'école a été fondée en 1992/1993 à l'initiative de l'Association pour la création et le développement de l'école Waldorf à Prague. Elle est située sur une des collines de Prague : Jinonice, près de la réserve naturelle de la vallée de Prokop. Les trois établissements (jardin d'enfants, école élémentaire et école secondaire) sont séparés en République Tchèque et la *Základní škola waldorfská* -comme son nom l'indique en tchèque, est une école élémentaire, qui accueille 270 élèves de la 1^{ère} classe à la 9^e classe. L'équipe enseignante compte une trentaine de professeurs de classe et de matières.

L'école est reconnue et subventionnée par l'Etat en tant qu'école privée, contrairement aux écoles françaises. Elle est donc tenue, au point de vue pédagogique, de respecter tout au long de la scolarité le programme national. Il s'agit donc davantage d'une manière de faire différente, selon les mêmes grandes lignes présentées plus haut.

La politique linguistique de l'école, si elle n'a pas été sujette à une étude interne aussi approfondie que pour l'école Mathias Grünwald, est toutefois bien différente. Comme en témoigne d'ailleurs l'initiative du partenariat Comenius. Très ouverte sur l'Europe, l'école organise un grand nombre d'échanges scolaires, aussi bien pour les élèves que pour les professeurs en formation ou en collègue.

C'est donc dans ces deux contextes, issus d'une même pédagogie mais avec toutes leurs spécificités nationales et culturelles que se développe le projet. Il est d'ailleurs important de garder cette différence d'ouverture vers l'Europe pour comprendre certains des résultats des questionnaires et de l'analyse.

6. Evaluer le développement de la compétence plurilingue : un travail sur les représentations personnelles et l'auto-évaluation de ses capacités

Pour cette recherche sur le développement de la compétence plurilingue au cours d'un partenariat scolaire bilatéral (franco-tchèque), la question de la stratégie et du mode opératoire s'est posée pendant un long moment. Valait-il mieux qualifier et percevoir les stratégies personnelles de développement de cette compétence ? Ou bien mesurer la capacité du partenariat à permettre à un maximum de ses participants de la développer ?

Au vue des discours tenus par l'Europe, et même si les nuances et spécificités internes au processus de construction de la compétence plurilingue semblaient intéressantes, nous avons choisi de mesurer la quantité de participants qui avaient ressenti ce développement plurilingue au cours du partenariat. Cela place l'étude de cas dans la ligne directe de la volonté européenne de répandre autant que possible la conscience de la pluriculturalité et la pratique du plurilinguisme au sein de l'Europe – objectif affiché du programme Comenius.

Les données quantitatives recueillies par le questionnaire sont néanmoins nuancées par un bon nombre de questions ouvertes qui permettent de saisir quelques nuances personnelles et ainsi de comprendre un peu mieux comment se développe la compétence plurilingue chez les élèves partenaires dans les deux classes française et tchèque.

Le choix de la forme prise par la recherche est très liée au contexte d'étude. Nous sommes en effet dans une étude de cas qui a lieu dans un milieu de pédagogie alternative Steiner-Waldorf. Celle-ci exclut les médias du cursus scolaire. Il nous a donc fallu trouver le meilleur moyen de recueillir ses informations sans avoir recours à quelque média que ce soit dans l'enquête auprès de la population cible.

La présentation du questionnaire se déploie en trois parties.

Une première présente la population cible et le cadre du questionnaire. Une deuxième partie se concentre sur la question formelle : élaboration des questions, statut des deux langues pour la population cible, pré-test et maladroites découvertes a posteriori. La troisième concerne la formation du contenu et les hypothèses qui sous-tendent les questions, ainsi que le parti-pris de s'appuyer, pour mesurer le développement de la compétence plurilingue, sur les représentations et

perceptions des élèves eux-mêmes. Enfin, la dernière partie explique les difficultés liées au contexte de recherche.

6.1. La conception du questionnaire

Le questionnaire qui sert à la récolte des données quantitatives s'adresse donc à des adolescents de 13-14 ans, de nationalité française et tchèque. Ils sont élèves des classes de 8^e des deux écoles présentées ci-dessus : l'école Mathias Grünwald, de Logelbach et la *Základní škola waldorfská*, de Prague. La classe française est composée de 27 élèves et la classe tchèque de 25 élèves.

L'enquête ayant commencé au début de la deuxième année de projet, nous n'avons pas eu la possibilité de diffuser et récolter des informations à deux moments différents, pour constater une évolution entre deux étapes du projet.

Nous considérons donc dans notre analyse un état des lieux à un moment donné : presque à la fin du partenariat et dans une approche rétrospective. Une seule des classes (la classe tchèque) a effectivement fait l'expérience du séjour dans le pays partenaire, mais les deux classes et les correspondants ont largement échangé pendant les deux années du projet. Nous avons donc fait le choix de questionnaires pour évaluer le développement de la compétence plurilingue sur toute la durée de ces deux années de partenariat, et pas seulement sur les échanges en eux-mêmes – tel que le propose l'OFAJ par exemple. Dépourvue de deux repères temporels distincts qui permettraient d'évaluer et mesurer l'évolution réelle de la compétence plurilingue, notre recherche se fonde sur les représentations et l'auto-évaluation de cette compétence des participants eux-mêmes. Les paramètres et limites de ce postulat au regard de la rigueur de la recherche scientifique seront exposés largement dans la partie qui suit.

L'objectif de ce questionnaire est de mesurer la quantité d'élèves qui ont développé cette compétence et qui en sont conscients. A cette approche quantitative s'ajoute une partie qualitative, puisque les questionnaires laissent plusieurs questions ouvertes qui permettent de prendre la perception individuelle et les différences de développement de la compétence en fonction de la biographie langagière de chaque élève.

C'est précisément cette dimension très personnelle qui peut être délicate pour des adolescents à qui l'on demande d'exprimer leur sentiments et leurs émotions.

Plusieurs moyens peuvent donner à l'individu l'impression d'être protégé sans pour autant que le chercheur n'obtienne pas les renseignements désirés [...] en ne négligeant

pas d'expliquer au début de l'enquête que les informations obtenues ne sont jamais traitées à un niveau individuel, qu'elles sont exploitées de manière à respecter l'anonymat des personnes. (De Singly, 2008 : 76-77)

Les questionnaires sont donc tous anonymes. L'information est donnée et répétée sous plusieurs formes dans l'adresse introductive du questionnaire et elle peut au besoin être redonnée par la personne qui le distribue aux participants. Cette précaution est indispensable pour permettre de recueillir des témoignages le plus fidèles possibles du vécu et du ressenti des adolescents au cours du partenariat. Nous reverrons cette question plus loin.

6.2. Construction des questionnaires en français et en anglais

La préoccupation principale pour l'élaboration du questionnaire est de pouvoir de façon simple et efficace créer un document qui puisse être exploité par des adolescents dans leur langue maternelle (pour les français), mais aussi dans leur langue seconde (pour les tchèques). Cette partie développe donc les recherches et tâtonnements vers la simplification des questions et leur potentiel de traduction dans un langage simple et accessible.

L'élaboration des questions/réponses

La première problématique dans la conception d'un questionnaire qui s'adresse à des adolescents est celle d'adapter le mieux possible la langue et les concepts de recherche à la population cible.

Stéphane Sabourin, Pierre Valois et Yvan Luissier (2005 : 282) exposent clairement les critères à respecter lors de la rédaction des items. Le respect de ces critères est d'autant plus important si la population cible est jeune et a besoin d'être rassurée et guidée dans son cheminement de réponse. En voici donc quelques-uns qui m'ont été particulièrement utiles.

- (a) Les questions doivent être brèves (moins de 25 mots) et ne pas contenir d'ambiguïtés.
- (b) Le vocabulaire employé doit être simple, compréhensible et adapté à la catégorie d'individus visés.
- (d) Les questions ne contiennent idéalement qu'un seul élément de réponse.
- (h) Les items doivent s'appliquer à l'expérience actuelle de l'individu.
- (l) Les formulations d'items tendancieuses qui incitent les gens à répondre dans un sens qui donnera satisfaction au chercheur sont à proscrire. (Sabourin/Valois/Luissier, 2005 : 282)

La deuxième précaution que demande la population cible est celle des consignes. A cet âge, ils ont besoin d'être guidés de façon claire et précise pour comprendre rapidement ce qui est attendu d'eux. Sinon, ils « zappent » facilement. « Un soin particulier doit être accordé à la rédaction des consignes » (De Ketele/Roegiers, 2009 : 163), surtout quand plusieurs réponses par question sont possibles. Les mettre en évidence par une graphie particulière ou encore modifier le signe dans lequel ils doivent cocher peut faciliter la compréhension. Par consignes, on entend aussi l'adresse introductive, qui leur permet de lire les demandes expresses du chercheur quant à l'importance de réponses individuelles à la fois libres de tout préjugé et de longues réflexions sur la légitimité de telle ou telle réponse. Il est également primordial qu'ils puissent se sentir secondés par la personne présente lors du remplissage des questionnaires s'ils ont besoin qu'on leur reformule ou qu'on leur explicite l'une ou l'autre consigne de réponse.

Pour garder en éveil l'attention de l'adolescent, deux choses peuvent être particulièrement soignées.

Premièrement, l'ordre des questions. « Les premières questions sont d'une grande importance car elles prédisposent le sujet du questionnaire ; elles doivent, de prime abord, intéresser et impliquer les participants, sans les effrayer » (Derrendiger, 2012 : 64). Puisque le questionnaire ici veut préserver l'anonymat, il commence par poser la situation linguistique du répondant pour établir s'il est d'emblée (avant d'entrer dans le partenariat) dans une situation de plurilinguisme.

Deuxièmement, il est intéressant pour rompre la monotonie du questionnaire d'exploiter toute la palette des types d'items possibles. Ainsi, il est préférable d'utiliser des questions fermées et des questions ouvertes. « Les questions fermées proposent des réponses toutes faites, des cases à cocher ou des croix à disposer sur une échelle. Les **questions ouvertes** laissent le répondant s'exprimer librement » (Abernot/Ravenstein, 2009 : 117). Ces dernières sont tout à la fois intéressantes, puisque l'adolescent peut s'exprimer et donner son sentiment, et embarrassantes quand il ne sait pas ou n'ose pas les exprimer. Nous avons fait le choix d'exploiter ce genre d'items dans l'espoir que plusieurs d'entre eux seraient en mesure de fournir des perceptions individuelles précieuses pour notre analyse. Ces questions ouvertes permettent le plus souvent au répondant de préciser une réponse à une question fermée qui la précède. Ce sont alors davantage des **questions semi-ouvertes** qui se formulent par « Laquelle/Lesquelles » ou « Autre(s) : précisez ». La typographie est volontairement différente dans ce cas pour mettre en évidence la nécessité du complément.

Si le répondant ne parvient pas à formuler une réponse à la question ouverte, on peut éventuellement lui proposer plus loin la même question en détaillant la réponse en différents items à

cocher.

Les **questions fermées** paraissent en effet plus rapides et faciles à traiter pour le répondant. La question de la nuance et de la spontanéité rentre davantage en jeu et elles doivent donc être préparées avec beaucoup de soin par le chercheur en amont. Elles permettent au chercheur d'obtenir du répondant un avis ou un positionnement par rapport à la question posée.

- question **dichotomique** : choix d'une réponse parmi deux choix ;
- question à **choix multiples** : choix d'une réponse parmi plus de deux choix ;
- question à **réponses multiples** : choix d'une ou de plusieurs réponses parmi les choix offerts ;
- question à **réponses multiples hiérarchisées** : hiérarchisation des choix de réponses offerts. (Derrendiger, 2012 : 62)

La réponse à ces questions fermées très ciblées se fait de deux façons différentes.

La première est absolue : « Non » ou « Oui ». Dans ce cas, il est nécessaire d'inclure une option « Je ne sais pas » pour libérer le répondant de l'absolu de la réponse. Pour une question de commodité, ces réponses entières sont présentées du négatif au positif. Ainsi le répondant peut cocher « Non » et passer directement à la question suivante, là où celui qui répond « Oui » prend le temps éventuellement de préciser dans l'incise l'information requise en cas de réponse positive.

La deuxième se place sur une échelle de mesure, allant de « jamais » à « la plupart du temps », de « pas important du tout » à « indispensable », ou encore de « pas du tout » à « énormément ». Dans ce cas précis, il est nécessaire d'être attentif aux nuances et à la tonalité des mots et d'« établir un équilibre entre les modalités positives et les modalités négatives, car les individus cherchent souvent à savoir quelle est la réponse légitime » (Derrendiger, 2012 : 63).

Il entre en effet en compte dans un questionnaire la problématique que Stéphane Sabourin, Pierre Valois et Yvan Luissier (2005 : 294) appellent la « désirabilité sociale ». Elle est d'autant plus prédominante dans notre questionnaire que celui-ci s'appuie sur des représentations, et une auto-évaluation de ses propres compétences. A la fois aux yeux des voisins qui jettent un œil sur son questionnaire, du chercheur qui va recueillir les données (malgré l'anonymat des questionnaires) et à ses propres yeux, l'adolescent va chercher l'approbation et à présenter une image favorable de soi à autrui. Or comme l'expose Allen L. Edwards (1957), « [...] la tendance des individus à répondre aux questions d'une manière socialement approuvée est depuis longtemps considérée comme une variable contaminant les questionnaires d'évaluation de toutes sortes ». C'est la raison pour laquelle la consigne sur l'anonymat et la confidentialité jouent un rôle très important dans le processus de

réponse. Elle est donnée très clairement (éventuellement reformulée plusieurs fois) dès l'adresse d'introduction du questionnaire, et répétée au besoin avant la distribution.

Cette question est tout particulièrement délicate dans le contexte de l'étude de cas puisque le chercheur est professeur depuis plusieurs années dans la classe française, et que les élèves sont très conscients de sa capacité à reconnaître leurs écritures. La relation de confiance qui est établie entre l'expérimentateur et les répondants permet néanmoins de réduire la volonté forte d'approbation qui peut exister.

Cette problématique est un enjeu majeur du questionnaire de l'étude menée ici, avec celui des langues dans lesquelles il est traité par les deux populations cibles.

Le statut des langues et ses enjeux

Les deux partenaires étant de langues différentes, il faut décider de la langue ou des langues du questionnaire. Si le choix est d'utiliser l'anglais, langue de communication pour tout le monde, les élèves français auront de grosses difficultés à formuler leur opinion et leurs sentiments dans les questions ouvertes et semi-ouvertes, voire à comprendre la formulation des consignes et des items. Ils ont en effet, selon les critères du CECR, un niveau A2 pour la plupart. En revanche, les élèves tchèques ont un relativement bon niveau : B1 pour la majorité d'entre eux. Il est donc envisageable de leur donner le questionnaire en anglais avec bon espoir qu'ils puissent développer leurs opinions et perceptions. Cela n'aura évidemment rien à voir avec des développements dans leur langue maternelle, mais ils seront sans doute exploitables. Même si certains répondent tout de même en tchèque, il y a des possibilités de traduction puisque nous prenons nous-mêmes des cours de tchèque avec deux professeurs.

Le choix est donc fait de questionnaires dans deux langues : le français pour les élèves français, et le tchèque, pour les élèves tchèques. Avec toute la différence d'aisance et de précision que cela peut supposer puisque le statut des langues (langue maternelle pour les uns, langue seconde pour les autres) change l'approche que le répondant a du questionnaire.

Le questionnaire en anglais est traduit à partir de la version définitive du questionnaire en français, par moi-même (détentriche d'un Master d'anglais).

Les tests préparatoires

Les tests préparatoires auprès de différents publics ont été nombreux jusqu'à l'obtention de la version

définitive. Les sept versions successives ont été commentées et annotées par ma directrice de mémoire, par mes collègues en phase d'écriture de mémoire, et par certains doctorants du groupe des Professeurs Dr. Gerald Schlemminger et Anémone Geiger-Jaillet. Elles ont pour certaines été très justes et m'ont beaucoup aidée. En voici quelques-unes dont les numéros correspondent encore pour certains à ceux de la version définitive en ANNEXE IV :

Adresse introductive : Les points d'exclamations sont trop agressifs pour les enfants et adolescents. Mieux vaut mettre des points.

Question 2 : Quelle est la raison de l'ordre des langues tel quel ? Et attention au terme « langue maternelle » qui peut être mal interprété.

Question 3 : Il vaut mieux mettre « je ne sais pas » à la fin des échelles de mesure.

Question 4 : Remettre plus loin une question fermée identique pour qu'ils puissent répondre quand même s'ils ne savent pas l'exprimer spontanément.

Question 8 : Opposer les adjectifs au lieu de les lister te donnerait plus d'informations sur la tendance générale.

Question 17 et 30 : Attention à l'échelle de valeur et à la tonalité des mots - « je ne parle pas bien l'anglais » ou « je me suis senti beaucoup moins à l'aise » sont contre-productifs.

Question 22 : Attention à bien choisir « tu » ou « je » comme position pour les questions personnelles.

Question 29 : Simplifier la question : «quelles techniques » deviendrait « Comment apprends-tu ? »

Question 32 : Peut-être mettre une ligne de plus pour qu'ils puissent eux-mêmes ajouter encore d'autres activités.

Autant de reprises et remarques qui m'ont amenées progressivement à une plus grande simplification des items et de la langue dans laquelle ils étaient formulés, ainsi que dans les termes et concepts évidents pour un chercheur mais difficilement compréhensibles pour le public cible. La tonalité et la façon de s'adresser aux adolescents ont beaucoup changé aussi entre la première version et la dernière.

Le pré-test a été effectué sous forme d'une « entrevue cognitive » (Giroux/Tremblay, 2009 : 146) avec l'aide de mes cousins qui ont à peu près l'âge du public visé. Ils m'ont permis en lisant à voix haute et en commentant les items de refaire des modifications, notamment dans les concepts trop spécifiques et les formulations souvent très vagues.

Erreurs et maladresses du questionnaire

A posteriori lors du remplissage des questionnaires par les répondants sont apparues de nombreuses maladresses qu'il est sans doute utile de relever ici. On peut se reporter à l'ANNEXE IV pour les retrouver.

L'importance des langues était très délicate sous forme de classement (**question 6**). La plupart des répondants s'est trouvée indécise et a annoté certaines langues d'un même numéro. La question était sans doute trop fermée et certains ont bien réussi à le rattraper dans la question semi-ouverte qui suivait. La **question 23** avait gardé une adresse « tu » suivie d'un « je », ce qui a induit les répondants en erreur. Certains auraient eu besoin de préciser pourquoi ils aimaient ou non apprendre une nouvelle langue (**question 26**). La **question 33** était maladroite puisqu'elle n'avait pas été remise suffisamment en correspondance avec la précédente.

Le questionnaire était en général bien trop long (30 minutes environ) et les répondants ont été peu à répondre aux dernières questions (ouvertes comme fermées). Les non-réponses sont très nombreuses en fin de questionnaires, et ils n'avaient en conséquence rien à ajouter pour la plupart.

Malgré les très nombreuses reprises, le questionnaire contenait donc encore quelques maladresses, notamment au niveau de sa longueur, qui demandait une concentration forte et prolongée au-delà des capacités normales d'un adolescent en classe.

La version anglaise est en général plus équilibrée puisqu'elle permettait une reformulation et une revue générale supplémentaire, mais la problématique de la langue rendait encore plus forte cette question de concentration prolongée au-delà des 20 minutes conseillées.

Ces maladresses de forme n'ont pourtant jamais empêché de recueillir de façon suffisante les informations recherchées que nous allons exposer maintenant.

6.3. Structure par thèmes et hypothèses de recherche

Les grands thèmes du questionnaire

Le choix du questionnaire comme méthode d'investigation implique un travail de construction primordial. Selon Stéphane Sabourin, Pierre Valois et Yvan Luissier (2005 : 282) : « La construction d'un questionnaire nécessite la constitution d'une banque d'items qui représentent fidèlement la ou les dimensions du concept, du phénomène ou de la situation à investiguer ». C'est là la difficulté

mais aussi l'efficacité du questionnaire, puisque l'analyse est plus évidente si le travail de pré-sélection des informations à recueillir est rigoureux et efficace. Il semble donc important d'annoncer dans cette sous-partie les choix de grands thèmes et les hypothèses qui sous-tendent le questionnaire de l'étude de cas. L'hypothèse principale étant évidemment que, bien que de façon partielle et modulable, une grande majorité des participants au partenariat a développé sa compétence plurilingue. Chaque partie du questionnaire décline donc les nombreux aspects de cette compétence pour en mesurer le développement chez les adolescents.

Les quatre premiers items du questionnaire (voir ANNEXE IV) questionnent la situation initiale, c'est-à-dire le contexte linguistique et le répertoire langagier du répondant au moment de son entrée dans le partenariat. Les répondants y sont invités à nommer et mesurer les différentes langues de leur répertoire : certains sont déjà clairement plurilingues, mais pour la plupart, la compétence plurilingue se développe à l'école et au fil du partenariat. Ils posent également dans cette partie leur position vis-à-vis de la langue étrangère et son importance dans notre monde globalisé.

La deuxième partie pose 4 questions sur le projet dans son ensemble. Elle questionne globalement les langues étrangères existantes au sein du partenariat, la relation que le répondant entretient avec elles et comment il les utilise. Il est possible que peu d'entre eux ouvrent le spectre des langues en usage au-delà des langues « officielles » du projet mais certains sans doute sont capables de voir que les usages de ces trois langues au moins sont différents et répartis selon les situations et les personnes et peuvent expliquer ces différents usages. Elle interroge aussi l'attitude qu'ils ont vis-à-vis de la « langue du partenaire » – telle qu'elle sera désignée dans l'analyse, bien qu'elle soit distincte et nommée dans les questionnaires (« la langue française » pour les questionnaires tchèques ou « la langue tchèque » pour les questionnaires français). En effet, la perception de la langue du partenaire est déterminante dans l'effort fait vers l'autre et sa culture. Elle conditionne le degré d'intérêt et de motivation, et par là l'acquisition de compétences dans cette nouvelle langue. Il est donc nécessaire, pour qu'il y ait développement de la compétence plurilingue, que cette perception soit généralement positive. Bien qu'elle soit sans doute très nuancée.

La troisième partie se concentre en 6 questions sur les compétences en langues du répondant et leur évolution au fil du partenariat. Nous présupposons qu'il y a une évolution et que la plupart des participants perçoit ses progrès dans les langues connues et pour quelles compétences (voir variétés du CECR, 2001 : 49-51). Quelques-uns d'entre eux peut-être font des ponts entre les langues connues et la langue du partenaire pour s'en faciliter l'apprentissage. Cette partie développe en fait la notion de « circulation linguistique » au sein du répertoire langagier dans l'approche d'une nouvelle « maison linguistique », celle de la langue du partenaire dont on perçoit les spécificités.

Les 10 questions de la quatrième partie se focalisent sur le développement de la compétence plurilingue lors de la rencontre de juin 2014. La question de l'usage de l'anglais dans les échanges (comment les participants évaluent-ils leur capacité à communiquer dans cette langue ?) est centrale et permet de mettre en évidence que pour beaucoup, il est nécessaire d'élargir à l'usage d'autres langues (la langue du partenaire, les autres « langues curriculaires » (Coste : 2005) ou non-curriculaires pour communiquer entre eux. Pour beaucoup sans doute, l'utilisation de l'anglais n'était pas spontanée dans les échanges, et chacun parlait dans sa langue maternelle, au risque de rester « entre soi » - comme l'évoque l'OFAJ à propos des échanges franco-allemands qu'elle organise. Chacun parle dans sa langue mais comprend un peu de la langue de l'autre (quelques mots). Certains élèves se sont peut-être d'ailleurs sentis perdus dans les différentes langues du projet, et ont difficilement fait la distinction entre des langues trop peu comprises et maîtrisées. Dans ce constat, sans doute prévoient-ils d'utiliser pour la rencontre de juin 2015 un plus large spectre de leur répertoire langagier.

La cinquième partie ouvre à nouveau sur tout le projet pour cette fois déployer tout ce qui fait la compétence plurilingue (au-delà des compétences langagières) : les « savoir-faire » et les « savoir-être » (CECR, 2001 : 16-17). L'attitude envers la nouvelle langue est majoritairement positive et les participants doivent développer des stratégies pour l'apprendre (intercompréhension pour les élèves plurilingues, techniques personnelles, stratégies tirées de l'apprentissage des « langues curriculaires » (Coste : 2005). Elle propose de mesurer l'aisance dans la langue de communication et d'auto-évaluer les multiples micro-compétences perçues développées au cours du partenariat. Les « savoir-faire » et « savoir-être » en contexte exolingue peuvent faire naître chez des adolescents deux sentiments : un accroissement de la confiance en soi ou un ennui et un désintéressement affiché.

Le dernier volet, avec trois questions, est celui du retour vers sa propre culture et sa propre langue. Certains participants sont peut-être capables de prendre le recul nécessaire pour percevoir et formuler le changement de vision dans leur vie et vis-à-vis de leur contexte d'origine qu'a opéré la rencontre d'une langue et d'une culture très éloignée d'eux – même si on reste dans les limites de l'Europe.

On le sent dans cette explicitation, toutes les informations recueillies sont fondées sur des représentations, des perceptions et de l'auto-évaluation. C'est ce parti-pris qu'il est nécessaire de justifier maintenant.

L'approche par auto-évaluation

Nous avons vu plus haut combien la compétence plurilingue est difficile à évaluer dans sa globalité et sa transversalité, surtout quand on se place d'un point de vue extérieur. Il était long et complexe de parvenir à évaluer les compétences linguistiques qui elles sont mesurables grâce aux descripteurs du CERC. La recherche ayant commencé en septembre 2014, cette évaluation ne permettait pas d'avoir une vue d'ensemble des progrès au cours du partenariat dans son intégralité. Une telle évaluation aurait nécessité de commencer la recherche aux premiers mois du partenariat.

Nous avons donc pris le parti de nous en remettre au jugement des répondants eux-mêmes. « Il importe de préciser que la validité des questionnaires auto-administrés dépend de la capacité des individus à être observateurs attentifs de leurs processus affectifs, cognitifs et comportementaux » (Sabourin/Valois/Luissier, 2005 : 312). Les répondants dans notre cas vivent cette expérience au quotidien depuis 2 ans et ont des perceptions suffisamment élaborées pour être exploitables puisqu'ils ont tous au moins 14 ans et sont éduqués au sein d'une pédagogie qui développe de façon très prononcée l'individualité : jugement personnel, expression de ses propres forces et faiblesses, différenciation et auto-détermination.

Ce choix pose des limites qu'il faut mesurer et cerner pour faire une analyse éclairée. Nous avons évoqué précédemment la « désirabilité sociale », et c'est surtout cet aspect de la démarche qui va être considéré avec grande attention et nuance.

« Les représentations de soi d'un individu ou sa perception d'une situation peuvent être biaisées par une déformation consciente ou inconsciente de la réalité » (Sabourin/Valois/Luissier, 2005 : 313). C'est avec cette limite à l'esprit en permanence et la délimitation de ses conséquences que notre analyse pourra être considérée comme valable.

6.4. Contexte de diffusion et collecte des données

La diffusion du questionnaire papier à Colmar et à Prague

La pédagogie Steiner-Waldorf n'intègre pas du tout les médias et ordinateurs dans le contexte scolaire. Il n'était donc pas possible d'envisager une diffusion de questionnaires numériques, qui sont utilisés la plupart du temps pour l'aspect pratique car ils rendent possible la collecte automatique des données.

Les questionnaires ont donc été imprimés en autant d'exemplaires que nécessaire et ont été remplis lors d'un cours d'anglais dans les deux cas. Dans le cas des élèves français, le remplissage a été supervisé par un membre du projet, et dans le cas des élèves tchèques, par une personne extérieure au projet mais maîtrisant la langue anglaise, langue dans laquelle étaient fournies les consignes.

Ils ont été remplis à 2 semaines d'intervalle, par les français début avril et par les tchèques à la mi-avril 2015. Les questionnaires tchèques ont été confiés en main propre à l'équipe pédagogique pragoise et réexpédiés par leur soin par courrier postal.

Dans la classe française, 26 élèves sur 27 étaient présents lors du questionnaire. Dans la classe tchèque, 21 élèves seulement sur 25 étaient présents. Nous avons donc un corpus composé de 47 questionnaires remplis. Ce nombre n'est pas suffisant pour générer des données statistiques : toutes les données de l'analyse seront donc chiffrées sur un total de 47 réponses maximum.

La récolte de données manuelle

L'usage prohibé des médias dans le contexte scolaire spécifique de l'étude de cas entraîne une autre conséquence : les questionnaires en version papier, une fois remplis, doivent être dépouillés intégralement à la main par le chercheur. Question par question, on comptabilise alors le nombre de réponses en fonction des différentes échelles de mesure. Les données issues des questionnaires français et celles issues des questionnaires tchèques ont été séparées.

Un tableau recueille les résultats obtenus pour les questions fermées (ANNEXE VII). Nous avons choisi, dans un souci d'efficacité de lecture des données, de rentrer les données tchèques et françaises dans un même tableau, avec des couleurs différentes. Ce vis-à-vis, s'il peut paraître manquer de rigueur dans la présentation des données, facilite grandement leur mise en évidence et leur analyse comparative.

Les ANNEXE VIII et ANNEXE IX compilent les réponses aux questions ouvertes, avec une syntaxe modifiée en certains points pour permettre une compréhension plus aisée à la lecture.

Il existe une donnée spécifique des questionnaires français que nous n'avons choisi de garder que dans les réponses aux questions ouvertes : le genre du répondant apparaît. Cette donnée a été ajoutée au moment de l'envoi des questionnaires par une note au professeur supervisant le remplissage : « Merci de faire noter aux élèves « M » ou « F » en fonction de leur genre » - *Thank you for asking the pupil to mention if they are « Male » (« M ») or Female (« F »)*. Elle n'a malheureusement pas été prise en compte lors du remplissage des questionnaires par les élèves

tchèques et sera donc très peu exploitée.

Le traitement des données quantitatives

Le questionnaire distribué en version papier ne permettant pas de traitement automatique des réponses, aucun logiciel spécifique n'a été nécessaire à sa conception en vue du recueil de données en aval.

Les données brutes ont été recueillies manuellement. Il s'est agi de compter le nombre de réponses pour chacune des cases des items et de le reporter dans un grand tableau Libre Office Calc à entrées multiples, tel que présenté en ANNEXE VII. Le travail fut long et fastidieux, comme il le promettait dès la conception même du questionnaire.

Un même tableau a servi à recueillir toutes les données, par question et dans des cases attribuées chacune à un degré de l'échelle de mesure. Pour chacun de ces degrés (ou pour chacune des cases à cocher) on a entré trois colonnes : une pour la réponse française, une pour la réponse tchèque et une dernière pour le total de réponses. Comme expliqué plus haut, un code couleur permet de distinguer les résultats des questionnaires tchèques des résultats des questionnaires français. On a ainsi le total des réponses françaises en noir, et le total des réponses tchèques en bleu. Les précisions sur les langues ou toute mention « Autre(s) : précise » ont été ajoutées soit directement sous la question, soit dans la case qui correspond à la demande de précision.

Si cette disposition complexifiait la construction des graphiques, elle a permis de mettre à plat toutes les données brutes afin de discerner les informations qui prêtaient à un tri croisé, et celles qui présentaient un tri plat suffisamment éloquent pour être exposé tel quel. Elle a aussi permis de voir rapidement quel type de traitement mettrait en valeur la totalité des données pour chaque question, ainsi que les particularités notables pour chacune des nationalités.

Pour pouvoir analyser les données recueillies, il est nécessaire de les valoriser et de les mettre en forme. A partir du tableau Libre Office Calc, les méthodes de traitement varient selon les questions. *« Die graphische Darstellung von Daten wird gewählt, um bestimmte Sachverhalte zu illustrieren »* (Jäger, 2006 : 83). Les méthodes de traitement des données sont choisies grâce à l'observation des valeurs obtenues et en pleine connaissance des différents graphiques et techniques opératoires possibles pour les mettre en valeur de manière optimale. Tous les traitements sont effectués à partir du même logiciel Libre Office Calc.

Le nombre de réponses obtenues étant largement insuffisant pour faire des statistiques, toutes les données seront chiffrées, sur un résultat maximal de 27 pour les résultats français, de 21 pour les

résultats tchèques et de 47 pour le résultat incluant la totalité des participants.

Une première approche consiste à décrire certains des résultats qui ne demandent pas de traitement particulier car ils donnent en eux-mêmes une information suffisante pour être exploitée. Par exemple, 37 participants sur 47 trouvent la langue du partenaire difficile. Et plus de la moitié des participants français (14/26) trouvent la langue du partenaire « sèche ». Nous avons donc là à disposition des résultats qui est possible de mettre en valeur directement dans leur proportion par rapport au nombre de réponses total.

La deuxième approche est le choix des *boxplots* (ou « boîtes à moustaches »). Elle donne une information plus nuancée qu'une moyenne, qui concentre le recueil d'information sur la majorité et « nivelle » les résultats. Les boîtes à moustaches (voir images 1, 6 et 13) permettent de mettre en évidence sur l'échelle de degré s'il y a concentration des réponses. Par exemple, sur l'échelle de 1 : « pas important du tout » à 5 : « indispensable », on place une médiane et les deux quartiles (25 % et 75%). On peut alors facilement constater à quel degré de l'échelle se concentrent les réponses de participants. Si la médiane ne nous est pas d'une grande utilité en soi, elle place un écart type qui indique le positionnement sur l'échelle de plus de la moitié des participants. Les « moustaches » indiquent la présence des positionnements de participants sur l'un ou l'autre des degrés hors de la boîte et ce faisant, les inclus dans le diagramme. En conséquence, s'il n'y a pas de « moustaches », cela signifie qu'aucun participant n'a choisi le degré de l'échelle concerné. C'est le cas d'une des boîtes, où aucun participant n'a choisi les réponses négatives : « pas important du tout » ou « pas important ». Dans les cas de grand rassemblement des réponses sur certains degrés de l'échelle, les *boxplots* sont donc très utiles.

Le diagramme à bâtons ensuite (voir images 2 à 5 et 8 à 12), dont la construction est largement élaborée par le logiciel utilisé, a été utilisé pour traiter bon nombre des données. Il permet de traiter les quantités diverses de réponses, en les schématisant très clairement. C'est le seul instrument de traitement qui ouvre la possibilité de mettre en regard dans un même diagramme les réponses des participants tchèque et français. Il donne également l'occasion de présenter de façon simple le résultat d'un tri croisé d'informations. Nous avons ainsi pu croiser par exemple les résultats concernant le discours des participants sur l'importance des langues avec leur appréciation et motivation personnelle à apprendre d'autres langues (disposition primordiale au regard des objectifs du partenariat). Ce croisement offrira de riches possibilités d'interprétation.

Les croisements d'informations se sont aussi fait à l'aide de diagrammes à points et à courbes (voir Image 14). Pour mesurer et comparer la fréquence d'utilisation du répertoire langagier en situation de nécessité forte avec celle en situation de loisirs.

Enfin le « camembert » (voir images 7, 16 et 17) a été utilisé pour les mesures de progrès et

d'accroissement des capacités. Le dispositif circulaire permet de mettre en évidence la quantité d'élèves qui ont répondu négativement : « pas du tout », « très peu » ou positivement : « un peu », « beaucoup », « énormément ». Ce traitement met donc en évidence la quantité de réponses positives ou négatives, de manière globale, et permet donc d'avoir une vue d'ensemble sur la tendance de l'auto-évaluation des compétences développées au cours du partenariat.

Ces données quantitatives, comme nous l'avons introduit, sont complétées et nuancées par des données qualitatives.

Le traitement des données qualitatives

Les données qualitatives ont été, au même titre que les données quantitatives, traitées manuellement. Elles ont été recopiées dans un fichier spécifique et séparément cette fois, puisque la langue diffère.

Nous avons donc un fichier en ANNEXE VIII qui présente les réponses françaises. La demande aux participants d'indiquer leur sexe (« M » ou « F ») a été faite directement auprès du responsable du questionnaire dans les deux écoles. La consigne a été respectée à l'école Mathias Grünwald et on a donc un traitement différencié filles/garçons. Le numéro et l'intitulé de la question ainsi que le total des réponses sont indiqués pour chaque item repris.

Le fichier en ANNEXE IX présente les réponses tchèques, de la même manière que le fichier français. Les réponses sont bien évidemment retranscrites en anglais. Nous utilisons ici le terme de « retranscription » puisque certaines réponses demandaient une reformulation pour pouvoir être comprise aisément. En effet, l'anglais n'étant pas leur langue première, certaines formulations étaient très délicates à exploiter dans l'état d'origine. Il ne s'agit évidemment que de corrections de syntaxe ou d'orthographe.

La consigne concernant le genre n'a en outre pas été respectée et nous n'avons donc pas obtenu cette donnée. Il est donc évident que l'utilisation de la distinction de genre sera faite de manière très légère et discrète et uniquement spécifiée comme une donnée des questionnaires français, étant donné qu'elle n'a pas été effectuée de façon égale pour les deux classes ; elle ne peut donc en aucun cas donner lieu à d'importantes conclusions.

Les données ainsi recueillies et traitées servent de base pour l'analyse de l'objet de recherche, à savoir le développement par les adolescents au sein du partenariat de la compétence plurilingue. Comme le pose Susanne Weil (2014 : 48) : « *Nach der Datenaufbereitung erfolgt die Datenanalyse, mit dem Ziel Hypothesen prüfen zu können* ». Les thèmes et hypothèses de recherche que nous

venons d'exposer dans cette partie peuvent maintenant être vérifiés. Le premier domaine d'analyse concerne les frontières entre les langues et la compétence des élèves à aborder la langue de l'autre avec le plus de confiance possible. Le deuxième domaine est celui du développement de la compétence à communiquer langagièrement, et à percevoir le système de la langue pour se fabriquer des stratégies d'apprentissage. Le troisième domaine est celui qui entre au cœur même de la construction et de l'usage du répertoire plurilingue pour constater s'il s'est effectivement développé et dynamisé au cours du partenariat et s'il a été mobilisé par les participants. Le quatrième domaine est celui du développement de toutes les micro-compétences concernant des « savoir-faire » ou « savoir-être » (CECR, 2001 : 16-17) qui modifie les perceptions de l'individu sur ses propres capacités et sa vision du monde.

7. Les frontières entre les langues renégociées pour aborder la langue du partenaire avec conscience et confiance

Un des grands objectifs affichés par l'Union Européenne dans la création des partenariats Comenius est celui de « faciliter la communication et les échanges entre Européens de langue maternelle différente et, partant, à favoriser la mobilité, la compréhension réciproque et la coopération en Europe et à éliminer les préjugés et la discrimination » (CECR, 2001 : 10). Il paraît donc primordial de mesurer si cet objectif, qui est un des raisons fondamentales de la construction de la compétence plurilingue chez les jeunes générations, a été atteint et dans quelle mesure au cours du partenariat. En effet, « [...] la reconnaissance de l'autre [...] peut nourrir un imaginaire, modifier les hiérarchies héritées de la génération précédente, redéfinir les distances » (Zarate, 2001 : 47). Et c'est cette redéfinition des distances qui importe : le partenariat a-t-il encouragé les participants à faire un pas vers l'autre ? Ce pas leur semble-t-il aisé à faire, alors même que la « maison linguistique » dans laquelle ils entrent avec l'apprentissage de la langue du partenaire (LDP) est si éloignée de la leur ?

Le partenariat qui « [...] active le sentiment d'étrangeté » (Cordesse, 2009 : 28) est propice à l'apprentissage de la perception des langues, de leur importance, de leur statut dans le monde et dans un partenariat particulier, de leurs spécificités... A partir des réponses aux premières questions du questionnaire (voir ANNEXE IV et V), voyons dans quelle mesure celui de notre étude l'est.

7.1. Une attitude positive vis-à-vis des langues étrangères de tous les participants, plurilingues prospectifs ou rétrospectifs

Le premier pas dans ce sens est de constater la situation langagière et les dispositions initiales des participants vis-à-vis des langues.

D'après les deux premières questions du questionnaire, on obtient les résultats dans le tableau ci-dessous (réponses françaises en noir et tchèques en bleu).

1) Quelles langues parles-tu ?												
	débutant		TOTAL	intermédiaire		TOTAL	avancé		TOTAL	confirmé		TOTAL
Anglais	0	3	3	21	15	36	3	3	6	2	0	2
français	0	19	19	2	0	2	2	1	3	22	0	22
tchèque	26	0	26	0	0	0	0	5	5	0	16	16
allemand	8	17	25	16	3	19	2	0	2	0	0	0
autre(s) : suisse allemand, bosniaque, hollandais, russe, espagnol (3), italien, brésilien, portugais.	4	8	12	2	1	3	1	3	4	4	0	4
2) Comment les as-tu apprises ?												
	par ma famille		TOTAL	à l'école		TOTAL	en voyage		TOTAL	avec un partenaire		TOTAL
anglais	4	11	15	22	20	42	4	8	12	5	4	9
français	26	2	28	13	13	26	0	5	5	0	9	9
tchèque	0	21	21	13	11	24	0	4	4	16	1	17
allemand	4	1	5	26	20	46	1	2	3	0	0	0
autre(s) : idem	8	7	15	2	0	2	3	4	7	0	1	1
italien, croate, slovaque, polonais												

Tableau 1 : Langues étrangères parlées par les participants et contexte d'usage.

Tous les participants sont plurilingues, puisque tous ont, que ce soit au niveau débutant (25/47 en allemand), intermédiaire 19/47 en allemand et 36/47 en anglais), plusieurs langues dans leur répertoire langagier. Ceux qui ont ces « langues curriculaires » (Coste : 2005) sont des plurilingues « tardifs » (Thamin, 2007 : 193), et « prospectifs » tels que nous les avons définis en première partie à partir du développement de Britta Hufeisen et Gerhard Neuner (2004 : 17) des théories de Königs (2001). Une moitié des élèves est dans une situation de « plurilinguisme rétrospectif » : 23 participants sur 47 parlent d'autres langues, que nous appelleront tout au long de cette analyse les langues non-curriculaires, en opposition avec les langues de l'école – donc « curriculaires » (Coste : 2005). Ce sont toutes des langues européennes. Pour les Français, il s'agit du suisse allemand, du bosniaque, du hollandais, du russe, de l'espagnol, de l'italien ou du portugais. Pour les Tchèques, nombre d'entre parlent slovaque, mais aussi croate, ou encore italien. Tous s'estiment débutants dans la langue du partenaire, même si plus loin dans les questions certains participants tchèques (7/21) disent ne pas apprendre le français : « *I don't learn French* », « *I never learn French* ». Sans doute entendent-ils par la question s'ils travaillent leur français, mais la nuance est néanmoins importante. Nous avons donc une bien plus grande proportion de participants largement plurilingues que prévu. C'est sans doute aussi ce grand nombre de plurilingues rétrospectifs qui donnent la coloration massivement positive sur les langues que nous allons développer dans cette sous-partie. Ce sont des adolescents confrontés à des situations plurilingues au quotidien, dans différents environnements de leur vie. « Elle vivent dans un environnement où plusieurs langues sont en usage et en contact dans des statuts variés » (Vignier, 2008 : 42). C'est dans ces contextes variés, précisés en question 2 (voir Tableau 1) : « par ma famille » (15/23), « en voyage » (7/23), « seule » ou encore « *with friends* », que la perception des langues et le développement de la conscience plurilingue se développent le mieux. La pédagogie Steiner-Waldorf, telle qu'elle considère et fait apprendre les langues (Steiner, 1919), est un facteur déterminant aussi de la perception positive des langues des autres participants.

La question de la perception des langues étrangères arrive directement après les questions sur le répertoire langagier personnel. Au vu de la répartition des réponses, la question de leur importance a été représentée par une « boîte à moustaches ».

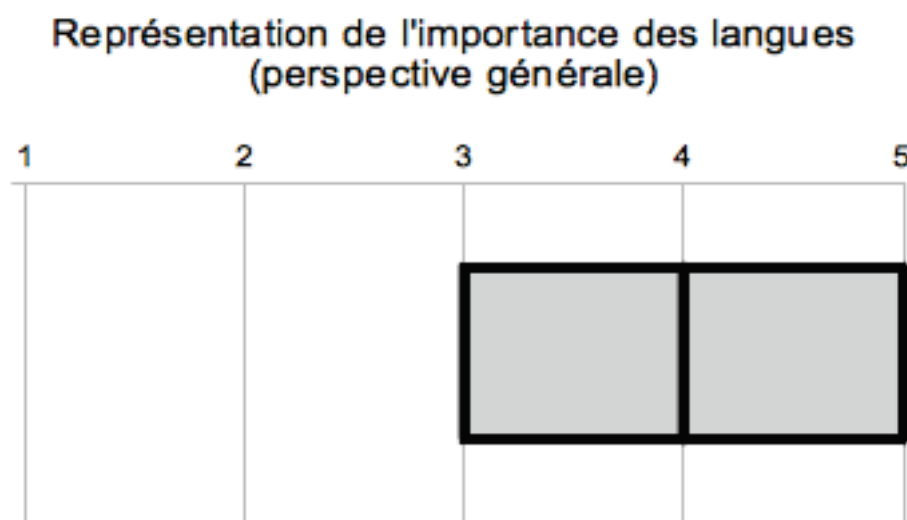


Image 1 : Echelle de mesure de l'importance de parler plusieurs langues étrangères avec 1 : « pas important du tout » et 5 : « indispensable »

La définition de la langue étrangère est traitée abondamment par tous les Français et par presque tous les Tchèques. Beaucoup considèrent que la langue étrangère est une ouverture nécessaire sur le monde : « C'est important de s'ouvrir au monde pour ne pas rester renfermé sur la France » (FR-6-F), « *It is to broaden the horizon* » (CZ-12), « *It is a door to the world* » (CZ-21).

Pour certains, c'est une langue qui est complètement étrangère à leur environnement familial en ce qu'elle n'a rien à voir avec leur pays ou leurs connaissances présentes et qui porte vraiment cette nuance d'étrangeté dont parle Geneviève Zarate (2001) : « Pour moi, une langue étrangère est une langue qu'on ne parle pas dans un pays. » (FR-11-F), « Une langue étrangère est une langue différente de la nôtre. » (FR-20-G), « *For me, it is strange. I like it* » (CZ-15), « Mysterious » (CZ-7). Ces remarques n'ont pourtant pas de nuances de méfiance ou de résistance ; au contraire, elles évoquent une langue étrangère et mystérieuse à découvrir : « Une langue étrangère est une possibilité d'agrandir nos connaissances » (FR-12-F). Pour 34/47 participants, une langue étrangère est « une chance de découvrir une autre langue et culture » (question 25).

Certains placent la langue étrangère dans le contexte du temps de leur vie : « C'est une langue que l'on apprend pas à la naissance, mais par des cours » (FR-19-F) ou « C'est une langue qui n'est pas notre langue d'origine et que l'on apprend au fur et à mesure de notre vie » (FR-2-F). Cette notion nous renvoie à la perspective même du programme ERASMUS + dans le cadre duquel se développe le partenariat : elle s'intitulait, au moment de l'inscription et de la validation du projet « Programme d'éducation et de formation tout au long de la vie ».

Enfin, la notion de communication est primordiale pour nombre d'entre eux : « *...for communication* » (CZ-12), « C'est un moyen de communiquer d'une autre façon qu'avec notre langue maternelle, et pour plus tard c'est mieux aussi » (FR-23-F), ainsi que la possibilité de voyager (34/47 réponses à la question 25). On retrouve en outre beaucoup de lieux communs et de discours tout faits dans leur réponses : « *A very important part of our world* » (CZ-2), « Les langues étrangères sont une aide pour trouver du travail, faire du social... » (FR-24-G), « Une langue qui (plus tard) nous aidera pour pouvoir trouver un travail plus facilement » (FR-3-F), « *It is good* » (CZ-13). C'est cet aspect des réponses qui nous a amené à croiser les discours sur les langues étrangères et leurs effets sur la pratique, avec comme exemple le travail de Gilles Forlot (2006).

Le diagramme propose de comparer les réponses qui considèrent que parler plusieurs langues étrangères est « important », « très important » ou « indispensable » avec les réponses qui expriment un attrait et la motivation pour l'apprentissage d'une nouvelle langue étrangère.

Discours et pratique de l'importance des langues étrangères

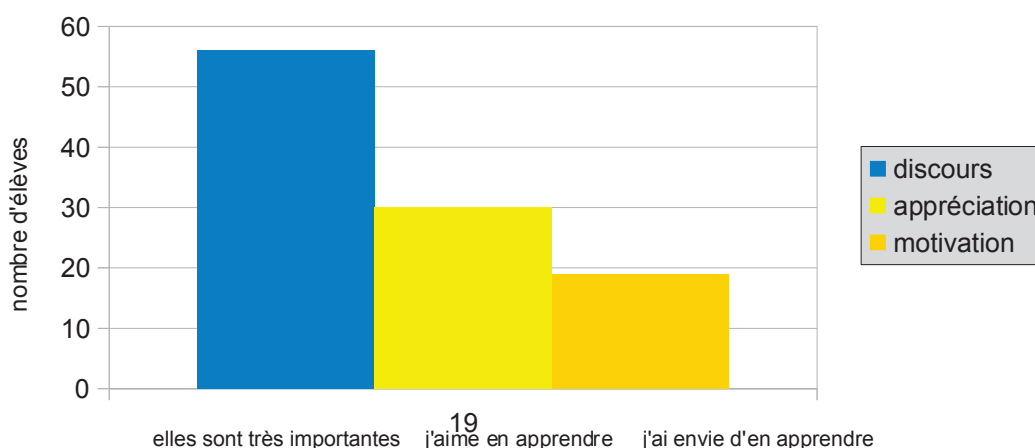


Image 2 : Parler plusieurs langues - discours et pratique

On constate que les discours qui prônent qu'il est très important de parler plusieurs langues ne se retrouvent pas forcément mis en pratique dans l'attrait et la volonté d'apprendre de nouvelles

langues. L'analyse de Gilles Forlot nous permet d'émettre une hypothèse ici : « On peut concevoir ces représentations stéréotypiques comme des obstacles au développement et à la promotion d'un plurilinguisme dans le système éducatif » (Forlot, 2006 : 1).

Si les représentations sont teintées de discours tout faits, l'attitude des participants au partenariat est globalement très positive, ce qui est considéré par le CARAP comme une des micro-compétences qui construit la compétence plurilingue : « A-10.4 : Volonté de dépasser les barrières / d'être disponible vis-à-vis des langues ».

L'approche pédagogique Steiner-Waldorf pour les participants plurilingues tardifs, mais surtout le bagage langagier important de la moitié des participants déjà plurilingues dans des contextes variés à l'entrée dans le projet, rendent la perception des langues au sein du partenariat et la perception de la langue du partenaire plus fine et nuancée.

7.2. Statut et importance des langues au sein du projet : l'anglais comme « langue officielle » et la langue du partenaire comme langue « curriculaire » (Coste : 2005)

Cette sous-partie nous fait entrer au cœur des langues du projet – ou considérées comme telles à divers degrés d'importance et de pertinence. Nous évoquons aussi ici la notion de statut des langues, qui est un élément clé du CECR (2001) comme du CARAP (2010) : «... faire percevoir la dignité égale reconnue à toutes les diversités linguistiques entrant dans le répertoire des individus et des groupes, quel que soit leur statut dans la communauté ». Les langues ont ici plutôt un statut donné au sein du projet, qui reflète peut-être aussi la représentation que s'en font les participants à l'échelle de l'Europe. Les représentations des différentes langues en présence sont aussi teintées par le discours et l'apprentissage à l'école comme l'analyse Gilles Forlot (2006) – surtout en ce qui concerne les « langues curriculaires » (Coste : 2005). Chaque langue est « affublée de caractéristiques qualitatives, métalinguistiques, pédagogiques, ethno-linguistiques et instrumentales diverses » (Forlot, 2006 : 10).

Il est évident que l'anglais étant langue de communication, elle paraît à tous être la langue « officielle » du projet : 41 participants sur 47 estiment qu'il est « très important » (question 6) et de nombreuses remarques dans les précisions comme « le projet est à la base en anglais » (FR-14-F) ou « L'anglais est la principale langue de ce partenariat, donc » (FR-7-G).

A la fois parce qu'elle est la langue commune et donc indispensable pour les échanges par lettres pendant les deux ans du projet ou lors des rencontres : « L'anglais est la langue que nous

connaissons tous les deux et la langue avec laquelle on a communiqué par lettres » (FR-7-G), « *English is very important because we speak in this language* » (CZ-18).

Certains vont jusqu'à la confondre avec la langue nationale du pays partenaire : « (anglais) c'est la langue nationale. » (FR-13-G).

Certains perçoivent d'ailleurs le projet comme ayant pour vocation d'être en anglais et de leur permettre de développer leurs compétences dans cette « langue curriculaire » (Coste : 2005) : « Le but du projet est pour moi, en premier de nous faire progresser en anglais » (FR-19-F), « L'anglais (qui est) un moyen de communication indispensable, et nous exerce » (FR-14-F).

Pour certains autres, le fait que l'anglais soit la langue commune est vécu comme une obligation plus qu'une nécessité : « *Because I must speak with others (French people)* » (CZ-7), ou « Parce que si l'on veut communiquer avec notre correspondant, il faut se débrouiller en anglais » (FR-1-G), et pour d'autres, c'est un choix de langue que nous avons fait pour ce partenariat en particulier :

« L'anglais est notre langue commune, enfin, celle que nous avons choisie comme telle » (FR-21-F).

Le tableau des données recueillies pour la question 6 montrent bien cette prééminence de l'anglais.

6) Classe les langues de notre projet Comenius par ordre d'importance												
	très importante		TOTAL	importante		TOTAL	peu importante		TOTAL	pas importante		TOTAL
Anglais	22	19	41	3	0	3	0	0	0	1	2	3
français	3	0	3	6	8	14	11	7	18	6	3	9
tchèque	2	1	3	16	7	23	5	10	15	3	2	5
allemand	2	1	3	2	3	5	7	2	9	15	13	28

Tableau 2 : Classement des langues du projet par ordre d'importance.

La quasi-totalité des participants considèrent l'anglais comme le plus important, à en croire le nombre de réponses qui le place comme « très important ».

L'anglais paraît même à certains être la langue exclusive du partenariat, au détriment de l'allemand, au vu des chiffres du tableau : plus de la moitié le considère « pas du tout important ». Une remarque, relevée dans les réponses à la question ouverte 7 qui demande d'expliquer le classement, est plus conciliante : « Allemand, qui est quand même important, parce que si nous ne savons pas comment dire quelque chose, il peut nous aider » (FR-9-F), mais les autres sont souvent très tranchées : « et l'allemand n'a aucun rapport avec le projet » (FR-25-G). Les ressentis font parfois surgir les représentations qui se construisent au fil de l'apprentissage de cette langue comme le montre Gilles Forlot (2006) dans son analyse des pratiques et stéréotypes sociolinguistiques des langues.

Ainsi, la langue allemande est très souvent identifiée (sauf par les germanistes du

questionnaire) comme étant à la fois laide et dure (représentations qualitatives), difficile à apprendre et structurellement complexe (représentations pédagogiques et métalinguistiques) et pour finir peu utile dans le monde d'aujourd'hui (représentations instrumentales). (2006 : 10)

L'enseignement de l'allemand et les discours véhiculés sur la langue semblent en effet d'office l'exclure des moments de communication du partenariat : « Et pas du tout l'allemand comme je ne connais pas cette langue assez bien pour parler. Je connais que du vocabulaire et des règles de grammaire » (FR-6-F).

Une participante le regrette d'ailleurs ce ressenti global : « Et l'allemand bien qu'étant une langue commune ne fait pas partie du projet » (FR-21-F).

Les participants ont donc hiérarchisé l'importance des langues du projet plutôt facilement et de manière homogène, avec l'anglais en première place et l'allemand en dernière place.

Le statut et l'importance accordés à la langue du partenaire (LDP) sont particulièrement intéressants à analyser. Elle a pour beaucoup un statut de « langue curriculaire » (Coste : 2005) : on l'apprend à l'école, on ne fait d'ailleurs pas l'effort personnel de l'apprendre comme l'ont exprimé les Tchèques (question 29 déjà évoquée). Le diagramme suivant le représente clairement :

L'apprentissage de la langue de l'autre par chacun des partenaires

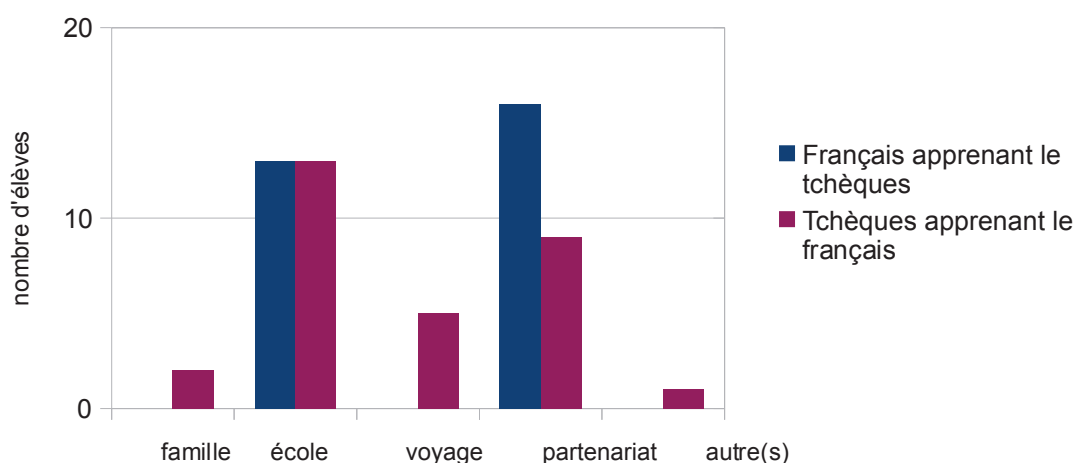


Image 3 : Contextes d'apprentissage de la langue du partenaire

Beaucoup estiment apprendre le tchèque à l'école comme on le voit. Cette donnée visuelle est

confirmée par les réponses à la question ouverte 29 : « *At school* » (CZ-3), « *Very little at school* » (CZ-19), « Avec des profs. » (FR-3-F), « En faisant des cours. » (FR-10-F), « Je ne l'apprend pas - sauf en classe » (FR-15-G).

Certains, surtout les Français élargissent cet apprentissage et font sortir la LDP des cours pour lui donner une place dans les échanges du partenariat : « Avec la classe quand on avait des cours et quand je suis avec ma corres' » (FR-6-F), « Avec des cours et en entendant les Tchèques ensemble » (FR-1-G), « Avec les cours qui sont donnés pour faciliter le partenariat » (FR-21-F).

Les participants tchèques n'évoquent pas la LDP dans leur réponse à la question ouverte 7. Sauf pour un qui dit : « I don't speak French » (CZ-20). Cette remarque fait écho à la sensation largement partagée de ne pas apprendre le français, déjà évoquée plus haut.

Les Français ont aussi la sensation d'avoir appris peu de tchèque : « Tandis que nos langues maternelles nous ne les apprenons que depuis peu, (nous) pouvons donc avoir un discours très sommaire » (FR-21-F), « ...le tchèque, nous n'avons pas beaucoup appris pour pouvoir nous retrouver seuls en Tchéquie » (FR-11-F). Ils savent donc « ... exprimer leur connaissance sur les langues » (CARAP, 2010 : 100).

S'ils s'accordent dans le ressenti que chacun des deux partenaires ne parle pas vraiment la langue de l'autre : « on sait parler français et heureusement, mais pas tous les Tchèques » (FR-8-G), les Français estiment pourtant pour la plupart que la LDP est très importante dans le projet :

« Sans connaître quelques mots de tchèque on est pas sorti » (FR-13-G), « Le tchèque, parler quelques mots peut être utile » (FR-14-F), « Le tchèque car je faisais de mon mieux pour connaître davantage. Les mots de base tchèque que je connaissais, je les utilisais » (FR-6-F).

On a dans les remarques françaises des paragraphes qui précèdent clairement l'expression de « savoir-être » du CARAP :

A-7.5 : Motivation pour étudier/comparer le fonctionnement des différentes langues (structures, vocabulaire, système d'écriture...)

A-8.8 : Volonté d'apprendre d'autrui.

A-18-3 : Etre disposé à poursuivre de façon autonome des apprentissages linguistiques initiés dans un cadre pédagogique.

L'aspect le plus intéressant des réponses concernant le LDP est celui du degré d'importance que lui donnent les Français par rapport à leur propre langue. Les deux diagrammes ci-dessous sont assez éloquentes :

l'importance de la langue maternelle et de la langue du partenaire dans le projet

l'avis des français

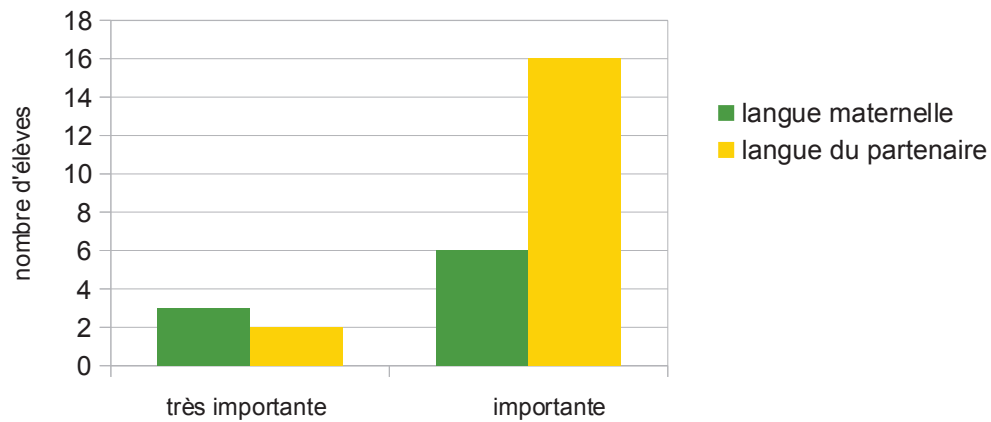


Image 4 : Importance de la LDP par rapport à sa propre langue (perception française)

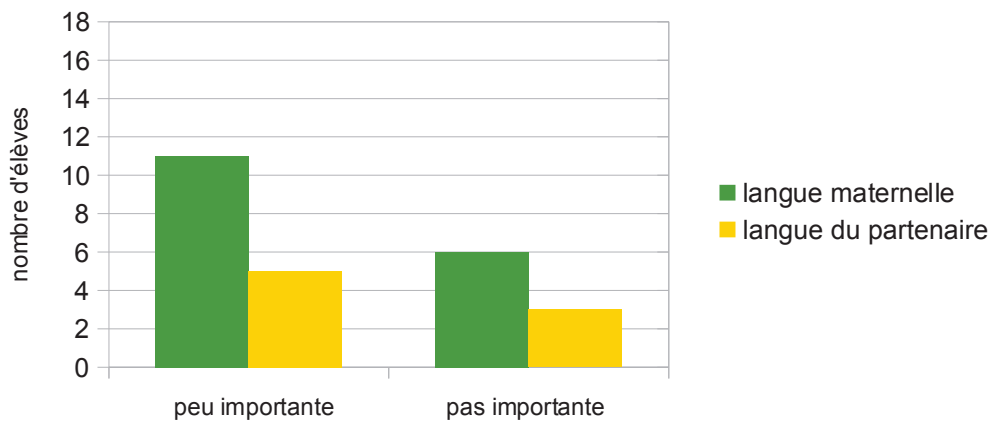


Image 5 : La langue française peu importante dans le projet pour les français

Non seulement ils estiment que la LDP est plus importante que la leur, mais ils jugent la leur « peu importante », voire « pas importante ». Une participante française l'exprime même en mots dans sa réponse à la question 7 (voir ANNEXE IV) : « Le français, pas beaucoup d'importance pour le projet » (FR-14-F).

Cette manière de se projeter dans la langue de l'autre est extrêmement intéressante, surtout au regard de ce que Geneviève Zarate (2001) appelle la « résistance à la langue de l'autre ». Elle est très faible pour les Français ici, puisqu'ils se projettent de façon très appuyée vers elle et se la

représentent comme très importante. Ils sont dans l'effort de l'apprendre et la volonté de la lier aux éléments du projet de manière générale. Là où seulement 8 Tchèques sur 21 considèrent le français comme « important » (question 7), et où plusieurs annoncent ne pas l'apprendre.

Cette représentation de la langue du partenaire est ici présentée en termes de statut et d'importance dans le projet. Or la notion de résistance à la langue de l'autre et sa mesure possible se fait plutôt à partir des ressentis personnels et de la perception que chaque participant en a.

7.3. Une perception globalement positive et nuancée de la langue du partenaire

La perception de la langue du partenaire est déterminante dans la motivation et le désir de l'apprendre. Le CARAP énonce comme descripteurs (K - Savoirs : 49-54) :

K-7.3 : Savoir que l'on peut mieux apprendre lorsqu'on a une attitude positive vis-à-vis des différences linguistiques

K-7.4 : Savoir que la représentation que l'on a de la langue à apprendre influence l'apprentissage

Si l'on prend les premiers descripteurs des « savoir-faire », on y trouve :

Section I. Attention / Sensibilité / Curiosité [intérêt] / Acceptation positive / Ouverture / Respect / Valorisation par rapport aux langues, aux cultures et à la diversité des langues et des cultures.

Section II. Disponibilité [readiness] / Motivation / Volonté / Désir pour s'engager dans l'action par rapport aux langues et à la diversité des langues et cultures. (CARAP, 2010 : 95-101)

La capacité d'attention et de sensibilité à la langue de l'autre en Section I est une condition nécessaire au développement des compétences de la Section II d'engagement dans l'action par rapport à la langue du partenaire.

Tout d'abord, il s'agit de différencier la langue du partenaire des autres langues déjà connues. Le tableau ci-dessous en donne le résultat de la question 11.

11) La langue du partenaire est-elle très différent de l'anglais ?	pas du tout		TOTAL	très peu		TOTAL	un peu		TOTAL	beaucoup		TOTAL	Enormément		TOTAL
	0	2	2	1	0	1	0	0	0	7	9	16	18	13	31

Tableau 3 : Perception de la différence entre la langue du partenaire et les langues déjà connues

La totalité des élèves perçoit la grande différence entre la LDP et l'anglais (beaucoup : 16/47 et énormément : 31/47). Ils ont tous ce « savoir-faire » décrit par le CARAP : « S-3 : Savoir comparer les phénomènes linguistiques. Savoir percevoir/établir la proximité linguistique » (2010 : 98).

La question 8 du questionnaire explore le ressenti des élèves concernant la langue du partenaire spécifiquement. Elle est prolongée par une question 14 qui permet aux participants de préciser les spécificités propres à la LDP dont ils sont conscients (ou non).

Le tableau suivant présente les résultats de cette question intitulée : « Comment trouves-tu la langue du partenaire ? »

			TOTAL				TOTAL
difficile	22	15	37	facile	1	6	7
repoussante	7	6	13	attirante	15	15	30
brutale	7	5	12	mélodieuse	13	15	28
triste	4	4	8	joyeuse	14	14	28
sèche	14	7	21	douce	7	12	19
monotone	3	9	12	rythmée	17	9	26
autres	1 : un peu dure, <u>it depends on the person who speaks</u>			1 : <u>intéressante</u>			2

Tableau 4 : La perception des participants de la langue du partenaire

Nous rappelons que les résultats français apparaissent en noir et les résultats tchèques en bleu.

En comparant les totaux, on constate facilement que les adjectifs positifs dominent dans les résultats. Ce qui conforte la condition de la Section I (voir ANNEXE II) et ouvre la voie à un apprentissage de la LDP enthousiaste.

Il est important de remarquer que certains élèves tchèques (3/21) ont cochés uniquement les adjectifs négatifs. On a donc une nuance par individu de la perception généralement positive.

Si l'on analyse plus précisément, on a clairement une grande majorité des participants qui trouvent la LDP « difficile » (à apprendre). Les deux langues sont en l'occurrence très éloignées des systèmes de langue connus par les élèves qui sont pour l'une une langue slave et pour l'autre une langue latine. Comme nous l'avons vu avec le Tableau 3, la LDP a paru à tous très différente de l'anglais (langue anglo-saxonne). Les racines latines de l'anglais n'ont pas du tout été relevées.

Relevons aussi dans les adjectifs négatifs une moitié des élèves tchèques qui trouvent la langue française « monotone ». Cette nuance peut être mise en parallèle avec le résultat des Français qui trouvent la langue tchèque particulièrement « rythmée ».

On a aussi une spécificité qui apparaît claire pour eux en croisant les informations de ce tableau

avec les réponses tchèques à la question ouverte 14 : beaucoup d'entre eux ont insisté sur la fluidité du français et la forte liaison entre les mots. « It sounds like lisping, it is flowing, the words are connected » (CZ-18), « The French language is written strangely » (CZ-19), ou encore « It is melodious, it sounds like lisping, the words are connected » (CZ-20). En parallèle, la moitié des participants français qualifie la langue tchèque de « sèche ».

Ils sont donc bien conscients de certaines particularités sonores de la langue du partenaire.

Nous avons exceptionnellement pour cet aspect de la recherche des données récoltées en étude interne en mai 2014, présentées en ANNEXE VI. Elles permettent de dévoiler des particularités de la langue du partenaire relevée par les participants français alors qu'ils la découvraient tout juste, et de compléter les réponses aux questionnaires de l'étude dans lequel seulement une petite moitié des participants a répondu à la question 14.

Les Tchèques ont tous répondu à cette question. Un soupçon naît de la ressemblance très forte des réponses. Ont-ils déjà eu une discussion sur ces particularités avec l'intervenante de français ? Leur ressenti se base majoritairement sur les spécificités orales. Ils ont en effet bénéficié de cours de français sous forme théâtrale, et donc très peu écrite. Le LDP leur semble douce : « It sounds like lisping » (CZ-18), nasale : « It sounds like a frog » (CZ-16) ou « It sounds like some nose language » (CZ-2) et très liée : « Words are connected, the language is flowing » (CZ-17). Une remarque est faite sur la graphie : « The French language is written strangely » (CZ-19). La différence formation des lettres dans les deux langues est en effet remarquable – notamment les « t » et les « s ».

Pour les français, on a un mélange assez équilibré de remarques phoniques : « Leur accent est bizarre, mais beau » (étude interne), « La volubilité » (FR-3-F), « Le « r » roulé, beaucoup de « ch », beaucoup de « a » baillés » (FR-14-F), « Les lettres se prononcent différemment. » (FR-1-G), et graphiques : « Je ne sais pas ce que veut dire la petite vague sur le « u » qui est dans le nom de ma correspondante Maruska » (étude interne) que l'on retrouve dans la retranscription : « Il y a beaucoup d'accents comme (petite vague) » (FR-7-G), ou encore : « la calligraphie sont différentes » (étude interne).

Ces remarques correspondent à de véritables compétences décrites par le CARAP (K - Savoirs : 49-56 et S - Savoir-faire : 95-104):

K-1.6 : Savoir qu'il existe des différences de fonctionnement entre le langage écrit et le langage oral.

K-5.2 : Savoir qu'il existe une grande diversité d'univers sonores (phonèmes, schémas rythmiques...)

K-5.3 : Savoir qu'il existe une grande diversité de systèmes d'écriture.

K-6.5 : Savoir que chaque langue a un système phonétique/phonologique propre.

S-1 : Savoir observer/analyser les éléments linguistiques dans des langues plus ou moins familières.

Il y a donc bien là un développement des compétences plurilingues des participants. La représentation de la langue du partenaire et l'attitude positive que les participants ont globalement est signe qu'ils ont développé au contact de cette langue - qui leur paraît difficile parce qu'elle est très éloignée du fonctionnement et des racines de leur propre langue, de véritables compétences d'acceptation et d'adaptation à cette différence. Ils ont cette capacité d' « [...] entrer dans la maison linguistique » (Christ, 2001 : 3) qu'est la langue du partenaire majoritairement en confiance. Le défi de l'intégrer au répertoire langagier déjà existant est sollicité par la situation plurilingue du partenariat. Comment et grâce à quelles stratégies d'apprentissage dans une dynamique globale de langues en acquisition et en usage avec les partenaires, c'est ce que la partie suivante va nous permettre d'observer.

8. Développement de la compétence à communiquer langagièrement et de la compétence méta-communicative

La deuxième thématique importante de cette étude est celle du développement de la compétence langagière, telle que la définit le CECR (2001). Les résultats des questions 8 à 14 (voir ANNEXE IV et V) analysés dans cette partie sont donc ceux qui concernent spécifiquement les compétences linguistiques et leur extension possible par des stratégies d'apprentissage, parmi lesquelles l'intercompréhension, qui joue un rôle majeur dans la construction du répertoire langagier. Comme nous l'avons vu dans la première partie de cette étude, la perception de ses propres connaissances en langues et la capacité à développer ses propres mécanismes d'apprentissage est un des éléments moteurs de la construction du répertoire plurilingue, et plus largement, de la compétence plurilingue. Connaître ses forces, l'évolution de son apprentissage des langues et ses propres besoins en matière d'apprentissage pour mieux aborder une nouvelle langue – celle du partenaire... voilà les éléments explorés ici. Les participants ont-ils développés ces micro-compétences au cours du partenariat scolaire Comenius franco-tchèque ? C'est ce que nous allons voir dans cette partie.

8.1. Etat des lieux des compétences langagières au début du projet

Voyons tout d'abord le répertoire langagier des élèves et les langues qu'il contient. Ce répertoire a évidemment un « caractère fortement individualisé, lié à l'histoire personnelle et aux itinéraires sociaux » (Moore/Castellotti, 2008 : 16). Pourtant, pour mesurer les réussites de développement de la compétence plurilingue dans le projet, il est nécessaire de percevoir les niveaux et langues des participants en général, plutôt que par cas plurilingues. Nous avons vu que la moitié des participants étaient plurilingues prospectifs et l'autre moitié « plurilingues rétrospectifs » (Hufeisen/Neuner, 2004 : 17). Voyons comment ces deux types de participants évoluent dans le développement de leurs compétences langagières, dans les « langues curriculaires » (Coste : 2005) utilisées avec les partenaires et selon le statut qu'ils leur attribuent, ou dans l'apprentissage de la LDP.

Les participants à ce projet sont plurilingues, « tardifs » (Thamin, 2007 : 193) ou depuis leur tendre enfance (15/47 parlent d'autres langues avec leur famille – voir Tableau 1). Parmi les participants au questionnaire, tous estimaient qu'ils avaient des compétences dans les langues présentées par la première question : « Quelles langues parles-tu ? » - à savoir anglais, allemand, tchèque, français,

« autre(s) ». La Tableau 1 nous montre que la plupart évaluaient leur niveau entre le « débutant » (allemand : 25/47) et l'intermédiaire (anglais : 36/47 et allemand : 19/47). Les compétences langagières sont donc évaluées de façon positive, puisque tous les élèves ont considéré qu'ils parlaient, à des niveaux différents selon les langues, les langues du projet.

Comme nous l'avons déjà évoqué, la moitié des élèves étaient déjà plurilingues à l'entrée dans le projet. Plus de la moitié d'entre eux (12/23 – voir Tableau 1) parle la ou les langues non-curriculaires à un niveau « débutant ».

Cette auto-évaluation est considérée comme une compétence, qui sera davantage développée dans la sous-partie suivante : « S-4.3 : Savoir exprimer ses connaissances sur les langues » (CARAP, 2010 : 100).

Après cette auto-évaluation en langues, la question 5 (voir ANNEXE VII) permet de poser la perception initiale de l'enjeu des langues dans le projet. Les réponses étant très regroupées, nous avons utilisé une « boîte à moustaches » pour représenter le ressenti des participants quant à l'importance des langues dans le projet.

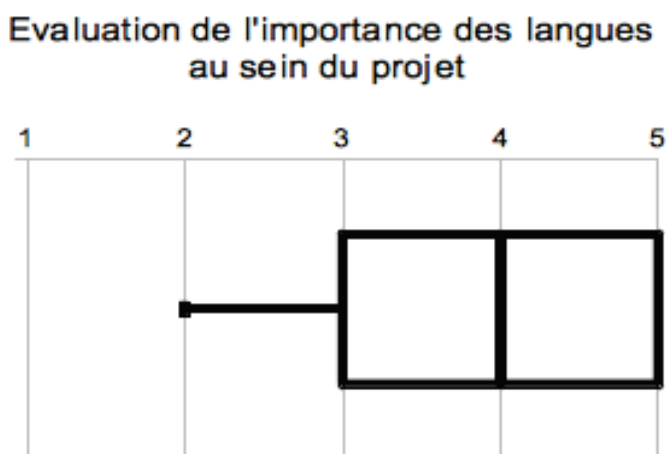


Image 6 : Le rôle des langues dans notre projet (1 : « pas important du tout » et 5 : « indispensable »)

La médiane des réponses se situe à « très important », et la boîte est positionnée au niveau des degrés 3 et 4 : la plupart des participants sont d'accord pour exprimer le rôle important des langues dans le projet Comenius. C'est donc qu'elles représentent un enjeu pour eux, autant dans la découverte que dans la nécessité d'apprendre la langue de l'autre. Rappelons que cet aspect d'apprentissage de la LDP est une condition posée par ERASMUS + dans l'attribution des bourses

pour la réalisation du partenariat. Et voyons ce qu'il en est véritablement en termes de progrès et développement de compétences langagières.

8.2. Auto-évaluation des progrès en langues

La partie précédente mettait en lumière que certains participants allaient jusqu'au considérer que l'objectif du partenariat était de leur faire faire des progrès en anglais. Penchons-nous donc maintenant sur le développement des compétences langagières au cours du partenariat.

Le CECR insiste sur « l'existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles » (Coste, Moore et Zarate, 1997 : 12). L'individu plurilingue est « [...] un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues » (Coste/Moore/Zarate, 1997 : 12). Le « camembert » ci-dessous présente les résultats de la question 9 (voir ANNEXE VII) qui interroge cet aspect de la compétence plurilingue : « Une compétence plurilingue et pluriculturelle se présente généralement comme déséquilibrée » (CECR, 2001 : 105). Il s'agit pour les participants d'être conscient et de mesurer tel quel le potentiel « déséquilibré » de leur répertoire langagier, des compétences langagières acquises et développées à différents niveaux au sein d'une même langue.

Progrès en langues depuis le début du partenariat

auto-évaluation des progrès par les 47 participants

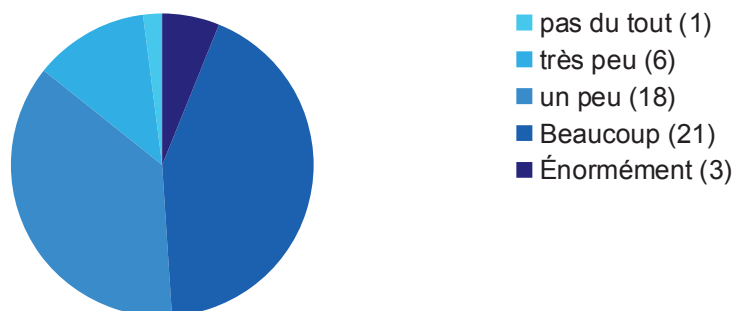


Image 7 : Diagramme d'auto-évaluation des progrès en langues (anglais, allemand, tchèque, français, « autre(s) »)

On a plus de trois quart des participants qui considèrent avoir fait des progrès en langues au cours du projet. Par « langues », on entend bel et bien toutes celles citées, qu'elles soient « curriculaires » (Coste : 2005) ou non. La moitié évalue beaucoup de progrès, et un grand tiers quelques progrès.

La question 10 vient en complément de celle-ci en déclinant toutes les langues pour permettre aux participants d'évaluer leurs progrès dans les deux « langues curriculaires » (Coste : 2005) et la LDP – ainsi que les langues non-curriculaires. Elle précise les données générales de la question 9 en termes qualitatifs aussi, puisqu'elle spécifie les différentes variétés décrites par le (CECR, 2001 : 49-51) : compréhension orale, production orale, compréhension écrite, production écrite .

Prenons donc les résultats langue par langue.

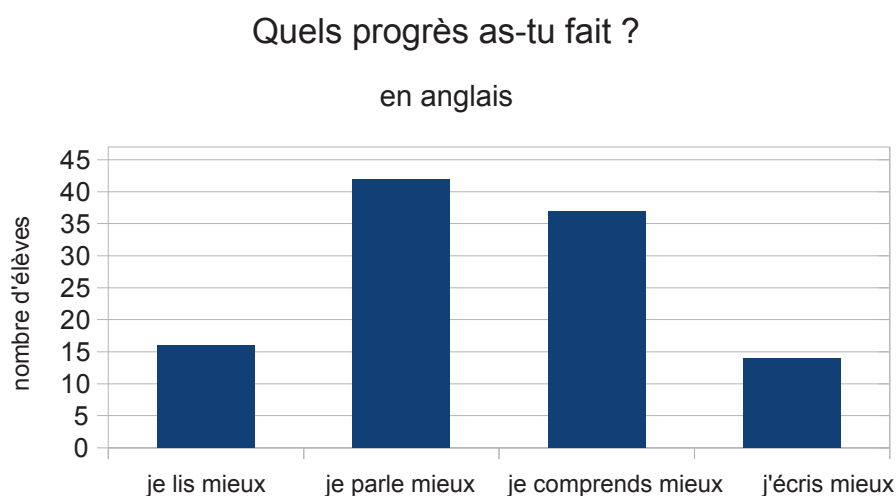


Image 8 : Diagramme d'auto-évaluation des progrès en anglais selon les 4 variétés du CECR

On constate clairement que les progrès à l'oral sont bien supérieurs aux progrès écrits. Ce qui peut paraître surprenant, étant donné qu'une grande partie de la communication du projet se fait par écrit, au travers d'échange de travaux communs en anglais ou d'une correspondance. La perception est accrue pourtant à l'oral, ce qui signifie sans doute une grande progression dans la langue orale au travers les rencontres qui produisent souvent un « clic » comme le fait remarquer l'OFAJ (site).

Cette progression forte à l'oral dans le partenariat est sans doute comparée à l'apprentissage très écrit dans le contexte scolaire. Il crée une situation d'échange et donc une occasion de développement de la compétence communicative – visiblement réussie.

Le tableau des résultats de la question 30 : « Pour communiquer en anglais depuis le début du

partenariat, tu te sens ... » montre pourtant un bémol au gain d'aisance à l'oral en anglais.

bien moins à l'aise		TOTAL	moins à l'aise		TOTAL	ni plus ni moins à l'aise		TOTAL	plus à l'aise		TOTAL	bien plus à l'aise		TOTAL
0	1	1	1	5	6	5	8	13	11	6	17	5	1	6

Tableau 5 : Mesure du gain d'aisance dans l'expression orale en anglais au cours du partenariat

Les participants tchèques n'estiment pas forcément être plus à l'aise dans les échanges en anglais quand ils sont en contexte réel. Certains disent même être moins à l'aise – c'est-à-dire sans doute s'être rendus compte qu'ils étaient mal à l'aise dans la communication en anglais en milieu réel. Le sentiment de réussite est plutôt du côté français : 16/26 sont « plus à l'aise » ou « bien plus à l'aise ». L'objectif de progrès en anglais, « langue officielle » du partenariat, évoquée par certains participants semble donc atteint, surtout pour les participants français. Voyons ce qu'il en est de l'allemand, autre « langue curriculaire » (Coste : 2005), mais considérée dans le partenariat comme peu importante et assez délaissée.

Quels progrès as-tu fait ?

en allemand

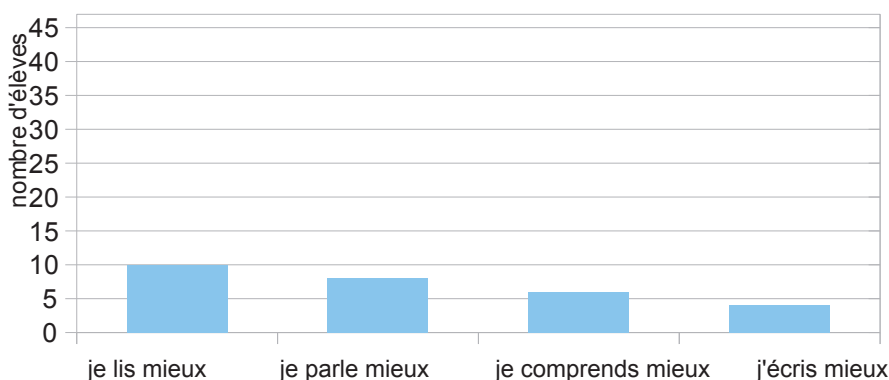


Image 9 : Diagramme d'auto-évaluation des progrès en allemand selon les 4 variétés du CECR

Le diagramme est très parlant, surtout comparé au précédent. On a une vraie marginalisation de l'allemand, comme langue dans le projet et comme compétence langagière à développer au fil de son déroulement. Certains élèves tchèques sont même allés jusqu'à ajouter une case « Non » pour l'allemand ou ont même barré toute la section concernant la langue allemande de cette question 10.

On a donc là une attitude majoritaire de rejet d'une langue, avec comme motif qu'elle ne fait pas

officiellement partie intégrante du projet. Le statut donné rejaillit sur l'usage et donc sur les progrès possibles au sein du partenariat.

Les progrès en LDP sont bien supérieurs à ceux de l'allemand.

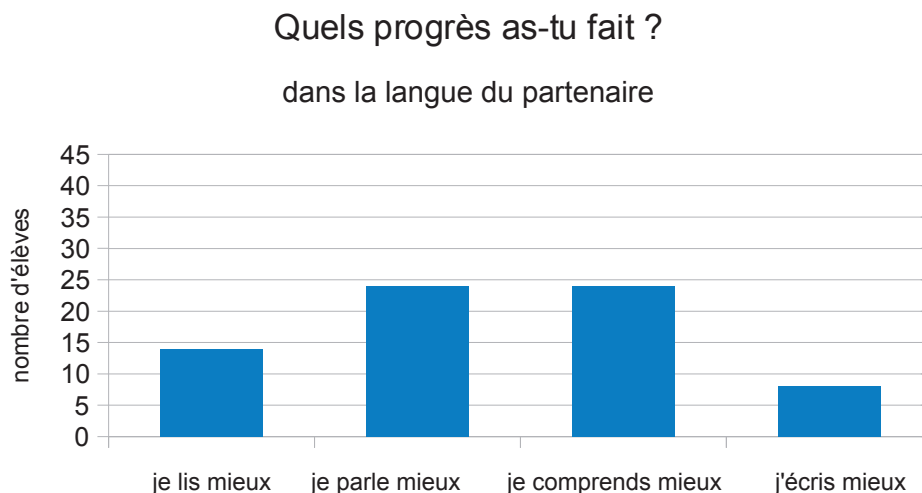


Image 10 : Auto-évaluation des progrès dans la langue du partenaire LDP selon les 4 variétés du CECR

Il s'agit là, dans la lecture de ce diagramme, de prendre en considération que tous les participants ont découverts la LDP et son système au début du partenariat. Une participante française le précise d'ailleurs dans sa réponse à la question 7 : « C'était la première fois que j'entendais le tchèque » (FR-4-F). On voit bien là les compétences développées dans les cours de la LDP : sensibilisation et apprentissage de la communication orale. Ils sont en effet orientés vers la découverte du système phonologique, dont Thomas A. Seboek (1959 : 141-53) évoque les bienfaits dans l'apprentissage des langues étrangères : sketches, expressions mises en situation, exercices de diction, poèmes... Le fait qu'ils perçoivent des progrès dans la compréhension écrite montre également qu'ils ont développés le rapport phonie/graphie et qu'ils sont capables de comprendre un mot en le lisant. On a donc là un véritable développement de compétence linguistique comme le décrit le CEFR (2001 : 17).

Pour résumer, les participants constatent des progrès dans leur auto-évaluation : ce sont pour beaucoup des compétences orales qui ont été acquises dans les rencontres ou dans les cours de sensibilisation à la langue du partenaire qui mettent beaucoup l'accent sur l'oralité. Il est important de souligner aussi le clair rejaillissement de la perception du statut donné aux langues dans le projet sur les progrès des participants dans les langues qu'ils parlent.

8.3. Intercompréhension et stratégies d'apprentissage de la LDP

Au delà des progrès faits par les participants dans les « langues curriculaires » (Coste : 2005) déjà parlées, il nous importait de mesurer l'usage de cet aspect très important de la compétence plurilingue qu'est le développement de stratégie d'apprentissage des langues, notamment dans la découverte d'une nouvelle langue comme c'est le cas ici. « Tout apprentissage d'une langue met en jeu des compétences transférables à l'apprentissage d'autres langues, dès lors que ces compétences sont clairement identifiées » (Vignier, 2008 : 43). Ces stratégies peuvent être diverses, mais elles nécessitent d'être identifiées par l'individu pour être réutilisées.

Parmi les stratégies de « circulation interlinguistique » (Coste, 1997) qui seront analysées ici se trouve l'intercompréhension. Nous avons vu que les racines des trois langues utilisées par les participants dans le partenariat (anglais, français et tchèque) sont diverses : anglo-saxonnes, latines, et slaves. Pourtant, les réponses à la première question nous ont appris plus de la moitié des participants parlaient d'autres langues, qui parfois permettent l'intercompréhension.

Tous les participants au questionnaire de recherche parlent d'autres langues que leur langue maternelle et sont donc en mesure de développer des stratégie d'apprentissage des langues. Une des micro-compétences qui construit la compétence plurilingue selon le CARAP est justement celle de la construction par l'individu de stratégies d'apprentissage. Ses descripteurs sont développés dans les Section VII des « Savoir-être » et des « Savoir-faire » (voir ANNEXE II) :

K-7 : Savoir comment on acquiert/apprend une langue.

S-7.3 : Savoir tirer profit, pour l'apprentissage, d'acquis préalables relatifs aux langues et cultures.

S-7.6 : Savoir apprendre de façon autonome.

S-7.7 : Savoir gérer son apprentissage de façon réflexive.

La question 29 les interroge sur cette compétence : « Comment apprends-tu la langue du partenaire ? » (voir ANNEXE VII). Au delà de l'aspect d'apprentissage très scolaire déjà évoqué dans la partie précédente et qui transparait dans certaines réponses françaises et dans la grande majorité des réponses tchèques, certains participants français sont très conscients de leur besoins pour apprendre, qu'ils concernent le vocabulaire : « A l'école, et chez moi avec un petit vocabulaire que j'ai fait » (FR-11-F) ; l'importance de l'apprentissage auditif : « Le plus souvent en le parlant. A deux, prendre un dialogue et l'exercer à l'oral » (FR-14-F), « ... En écoutant » (FR-22-F) ; ou encore l'automatisation : « Je marche et en même temps je me dis les mots à haute voix » (FR-13-G). La micro-compétence est donc développée et utilisée par certains participants français.

Venons-en maintenant à une compétence bien spécifique : «S-7.3.2 : Savoir utiliser les connaissances et compétences acquises dans une langue pour apprendre une autre langue » (CARAP, 2010 : 103).

L'intercompréhension est en effet un des éléments phare de la dynamisation et du développement de la compétence plurilingue par l'individu lui-même.

Il s'agit d'abord de percevoir la ressemblance : « S-3.5 : Savoir percevoir une ressemblance globale entre deux/plusieurs langues » (CARAP, 2010 : 99). Les réponses à cette question sont comptabilisées sur 23, puisque c'est le nombre de participants parlant d'autres langues que les « langues curriculaires » (Coste : 2005). Ensuite, il faut savoir utiliser cette ressemblance pour apprendre la langue nouvelle comme le décrit le CARAP : «K-7.2 : Savoir que l'on peut s'appuyer sur les ressemblances (structurelles/discursives/pragmatiques) entre les langues pour apprendre des langues » (2010 : 55), et « S-3.1 : Maîtriser les démarches de comparaison » (2010 : 98).

La question de la ressemblance est posée ainsi : « La langue du partenaire ressemble-t-elle à une langue que tu parles déjà ? » (question 12). Les réponses ont été croisées avec celles de l'usage des langues qui ressemblent aux langues déjà parlées par les participants : « Est-ce que tu te sers d'une (ou plusieurs) langues que tu connais déjà pour apprendre la langue du partenaire ? » (question 27 – voir ANNEXE VII).

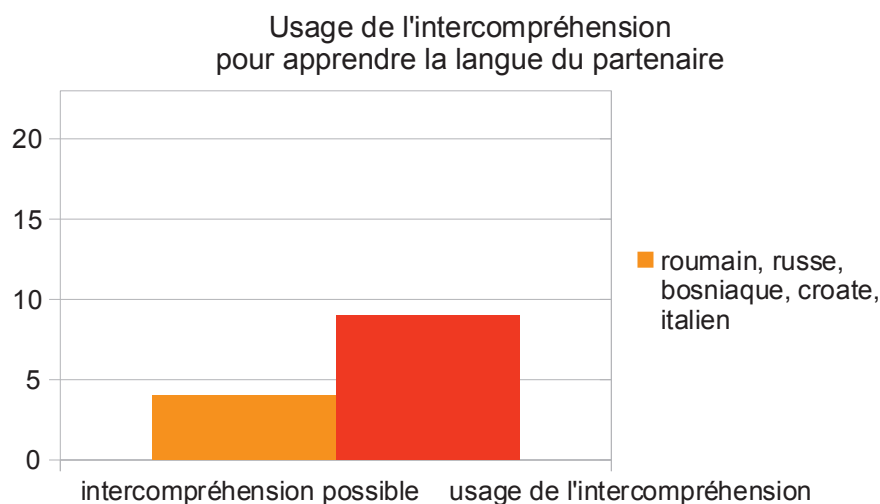


Image 11 : Conscience et usage de l'intercompréhension pour l'apprentissage de la LDP

On constate qu'un quart des participants plurilingues rétrospectifs indique une ressemblance avec une langue parlée. Il s'agit en effet de langues latines : roumain, italien qui peuvent ressembler au français, ou de langues slaves : russe, bosniaque, croate qui peuvent ressembler au tchèque. La différence de quantité ici entre celles qui ressemblent et celles qui sont utilisées pour apprendre la

LDP peut être due à un manque de conscience de la ressemblance. Les langues parlées permettent à la moitié des participants plurilingues rétrospectifs d'apprendre plus facilement la langue du partenaire sans pour autant qu'ils soient pleinement conscient du potentiel linguistique qui leur permet de faire des ponts entre les langues. On se concentrera donc davantage sur le résultat en contexte : la moitié des participants plurilingues rétrospectifs utilisent les langues qu'ils parlent pour apprendre la LDP en s'appuyant sur la ressemblance (sans pour autant être conscient du processus). La compétence est donc là en cours de développement.

Les compétences langagières des participants au partenariat sont, comme au sein même de tout répertoire langagier, « [...] modulaires et partielles » (Moore, 2006 : 213). Ils ont développé des compétences essentiellement à l'oral et dans les deux langues qui leur paraissent « légitimes » dans le projet : l'anglais et la langue du partenaire. Un tiers d'entre eux développe des stratégies d'apprentissages personnelles, qui sont générées à partir de :

- « la conscience méta-communicative » (Le Pichon-Vorstman, 2008 : 141) développée dans l'apprentissage explicite de la langue du partenaire et des « langues curriculaires » (Coste : 2005)
- la connaissance de soi et de ses besoins cognitifs pour apprendre
- des ponts créés avec les langues déjà en présence dans le répertoire langagier.

C'est là la première des deux grandes compétences décrite par la CARAP et présentée dans le tableau en ANNEXE VII : « La compétence de construction et d'élargissement d'un répertoire linguistique et culturel pluriel » (2010 : 36). Une micro-compétence décrit plus précisément la compétence analysée ici chez les participants : « A-8.2 : Participer de façon consciente à la construction de sa propre compétence plurilingue / pluriculturelle / Engagement volontaire dans le développement d'une socialisation plurilingue » (CARAP, 2010 : 78).

Et c'est précisément en ayant vu si et comment les participants développent leur répertoire langagier au cours du projet que nous allons voir dans la partie qui suit comment ils l'utilisent et le mobilisent dans le contexte de socialisation avec les partenaires.

9. Construction et usage de la compétence plurilingue : développement, dynamisation et mobilisation du répertoire plurilingue

Une des bases de la compétence plurilingue est de savoir faire circuler les langues au sein de son répertoire langagier, les développer et les mobiliser dans des situations et contextes plurilingues. C'est l'outil même autour duquel la compétence se construit. Cette partie se consacre donc au répertoire langagier des participants et à leur capacité à en user dans les situations auxquelles ils ont été confrontés en juin 2014, lors de la première rencontre entre les partenaires. Elle se base sur les résultats des questions 15 à 24 (voir ANNEXE IV et V), et partant de la situation linguistique initiale des participants, cherche à analyser et mesurer si le répertoire langagier a été dynamisé par la situation plurilingue que le partenariat propose au fil des deux ans. Elle permettra aussi de voir quel usage ils en ont fait selon les situations et le degré de nécessité de communiquer avec les partenaires ou leur entourage proche.

9.1. Des répertoires plurilingues déjà riches à l'entrée dans le partenariat

Si nous traitons du développement et de la dynamisation du répertoire langagier des participants au cours du projet, il est important de se remémorer la situation initiale. En effet, la moitié des participants (23/47, question 1 – voir ANNEXE VII) ont déjà un répertoire plurilingue riche, voire très riche.

Il y a tout d'abord les personnes qui sont **plurilingues par situation**, par le contexte personnel de vie et d'usage des langues qui est le leur. Elles vivent dans un environnement où plusieurs langues sont en usage et en contact dans des statuts variés. (Vignier, 2008 : 42)

Ces participants ont, selon leurs réponses aux questions 1 et 2 (voir Tableau 1), dans leur situation familiale (15/23) ou dans des contextes de voyages nombreux (7/23) des occasions de vivre en situation plurilingue : « suisse allemand, bosniaque, hollandais, russe, espagnol (3), italien, brésilien, portugais » pour les participants français et « italien, croate, slovaque, polonais » pour les participants tchèques.

Cet environnement stimule et dynamise déjà largement leur répertoire plurilingue et, comme nous

venons de le voir, leur donne des clés de compréhension et d'apprentissage des nouvelles langues qu'ils rencontrent.

Or, « [...] tout le monde n'est pas en situation d'être plurilingue ou du moins pas selon un modèle unique » (Vignier, 2008 : 42), et c'est avec cette remarque fondamentale que nous voulons développer cette partie. L'autre moitié des participants est dans une position de « plurilinguisme prospectif » (Hufeisen/Neuner, 2004 : 17), et se retrouve donc mis en situation plurilingue.

L'enjeu est alors de voir comment, étant tous mis dans la même situation de plurilinguisme au sein du projet mais partant de différents acquis et compétences langagières, ils utilisent le répertoire langagier qui est le leur et le mobilisent différemment selon les contextes.

9.2. L'usage des différentes langues d'un répertoire langagier dynamisé

La première analyse concerne donc la dynamisation du répertoire langagier par la situation de partenariat, et l'usage qui peut en découler.

L'utilisation de son répertoire langagier par l'individu plurilingue est définie ainsi par Danièle Moore :

Il peut dans certains cas, à certains moments de l'échange, choisir d'occulter une partie de son répertoire langagier [...]. Il peut au contraire choisir de mobiliser l'ensemble de ses langues, passer de l'une à l'autre » (2006 : 179)

Pour analyser l'usage réel par les participants de leur répertoire plurilingue, on aurait pu faire un tri croisé des questions 22 et 23 (voir ANNEXE VII). Mais un tiers des participants a répondu : « je ne sais pas » à la question 23, rendant le tri croisé largement biaisé.

Nous présentons donc ici les deux tableaux : le premier concerne un ressenti (se sentir encouragé à utiliser plusieurs langues) et le deuxième des faits (usage réel des langues du répertoire).

23) La première rencontre avec les correspondants t'a-t-elle encouragé à utiliser toutes les langues que tu connais ?	Non		TOTAL	Oui		TOTAL	Je ne sais pas		TOTAL
	4	5	9	8	13	21	11	5	16

Tableau 6 : Les participants se sentent encouragés à utiliser leur répertoire langagier lors des rencontres avec les partenaires

22) Te sers-tu de plusieurs langues pour parler à ton/ta correspondant(e) ou à ses parents ?	Non		TOTAL	Oui		TOTAL	laquelle/esquelles
	14	12	26	4	9	13	français, allemand, je ne sais pas encore, anglais, bruitages
							English, French, Czech, German because her parents can't speak English

Tableau 7 : Un tiers des participants se servent de plusieurs langues de leur répertoire langagier avec les partenaires

Le premier tableau nous montre qu'une petite moitié des participants au partenariat se sent encouragée à utiliser plusieurs des langues de son répertoire langagier. Il est important de souligner également qu'un tiers d'entre eux a répondu : « je ne sais pas ». Cette réponse amène à la conclusion probable que ces participants ne sont pas forcément conscients de l'usage qu'ils font des langues qu'ils connaissent, ou ne se sentent pas forcément stimulés dans leur usage des langues par les situations de rencontre. Le deuxième tableau nous montre en effet que seul un tiers des participants se sert de plusieurs langues qu'il connaît pour communiquer avec les partenaires et leur entourage. Une petite nuance doit être apportée ici, puisque les participants français n'ont pas encore connu la « [...] confrontation à une situation exolingue extrême » (Le Pichon-Vorstman, 2008 : 141), d'où le « je ne sais pas encore » en précision. Ils ne le seront qu'en juin 2015. Quelques uns d'entre eux ont tout de même conscience d'avoir employé d'autres langues que l'anglais dans les échanges. Et certaines remarques de précision sont particulièrement intéressantes, comme : « bruitages ». C'est bien là une compétence de communication, décrite par le CARAP comme un « Savoir », et mise en œuvre dans les échanges : « K-3.1 : Savoir qu'il existe d'autres formes de communication que la communication linguistique (que la communication linguistique n'est qu'une des formes possibles de la communication) » (2010 : 51).

Nous retrouvons d'ailleurs cette compétence énoncée dans le tableau suivant, qui recueille les réponses de participants en ce qui concerne la projection de l'usage de plusieurs langues lors de la seconde rencontre en juin 2015.

24) Quelles langues penses-tu utiliser lors de la 2 ^e rencontre en juin 2015?	énormément		TOTAL	beaucoup		TOTAL	un peu		TOTAL	très peu		TOTAL	Pas du tout		TOTAL
anglais	15	16	31	11	3	14	0	1	1	1	0	1	0	0	0
français	1	1	2	3	2	5	7	3	10	11	11	22	4	4	8
tchèque	0	0	0	2	1	3	8	4	12	15	12	27	1	4	5
allemand	0	0	0	0	0	0	1	4	4	7	11	18	13	31	
autre(s) : italien, espagnol, roumain, bruitages	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	0	4	0	6	6

Tableau 8 : Projection de l'usage de plusieurs langues lors de la deuxième rencontre

Nous émettions l'hypothèse que la première rencontre amènerait les participants à prendre conscience de la nécessité d'utiliser plusieurs langues dans les échanges pour se faire comprendre et

de se servir de tout son répertoire langagier pour comprendre l'environnement linguistique. Nous constatons ici la même prééminence de l'anglais, qui constitue pour trois quart des participants la langue d'usage attitrée. Toujours au détriment de l'allemand dont trois quarts considèrent qu'il ne va pas l'utiliser du tout – le dernier quart va l'utiliser « très peu ». La moitié des participants, tchèques comme français, imagine qu'elle va utiliser la langue du partenaire (mise en évidence en jaune au centre) « très peu ». On a néanmoins mis sous la flèche une information intéressante : un tiers des français considère qu'il va utiliser la langue du partenaire (le tchèque) pendant le deuxième échange – contre un petit quart des tchèques qui vont utiliser le français. On a donc là tout de même une petite conscience de la nécessité d'utiliser une langue supplémentaire du répertoire, ici la langue du partenaire - surtout lorsqu'on se rend dans son pays (c'est la classe française qui va en République Tchèque en juin 2015). Les Tchèques en revanche n'estiment pas que la langue du partenaire soit utile puisque les correspondants viennent chez eux.

Gérard Vignier (2008 : 42) postule qu'il faut mettre les individus en situation de plurilinguisme pour qu'ils développent la compétence plurilingue. Or nous voyons là qu'il n'est pas forcément suffisant d'être mis en situation pour que se développe rapidement l'usage du répertoire plurilingue – en tout cas en ce qui concerne les plurilingues « tardifs » (Thamin, 2007 : 193). Ou du moins, tout dépend de la façon dont les individus perçoivent la situation linguistique : on a vu que dans le cadre du projet, ils estiment tous que l'anglais prend le pas sur toutes les autres langues.

Un diagramme nous montre ce qu'il en est pour les « plurilingues rétrospectifs » (Hufeisen, Neuner, 2004 : 17).

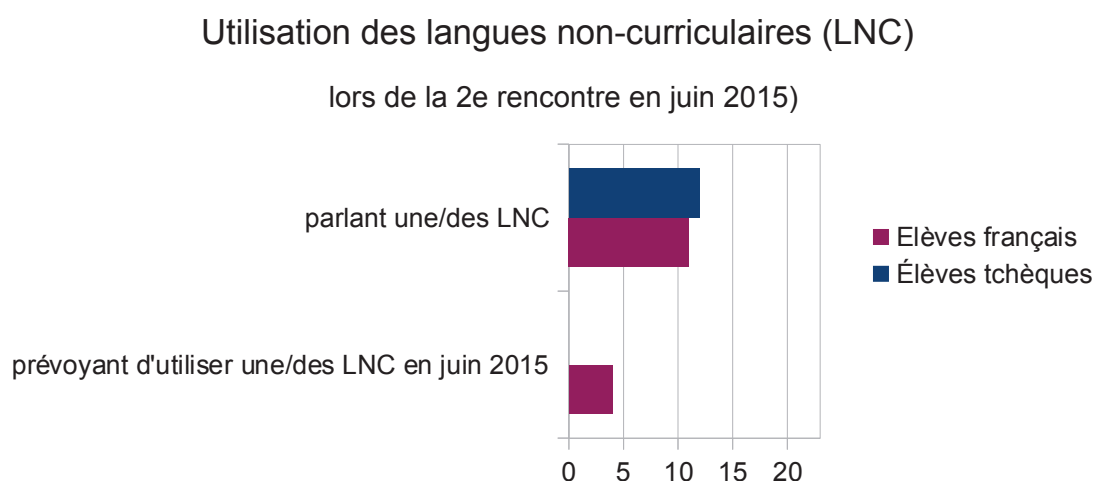


Image 12 : Usage du répertoire langagier par les participants « plurilingues rétrospectifs »

On constate que si les « plurilingues rétrospectifs » tchèques qui ne seront pas en contexte exogène ne prévoient pas d'utiliser les langues de leur répertoire, un tiers des « plurilingues rétrospectifs » français eux comptent s'en servir.

On perçoit donc ici pour une partie des participants une conscience de la situation qui va nécessiter l'usage d'une ou de plusieurs langues supplémentaires du répertoire : les français vont devoir utiliser le tchèque en République Tchèque, et mobiliser certaines des langues de leur répertoire propre. Mais les expériences doivent sans doute être multipliées pour que progressivement se développent :

1. la conscience des langues disponibles
2. la réalisation par l'adolescent de la nécessité de mettre en pratique toutes les ressources de son répertoire langagier.

La question de la mobilisation du répertoire en fonction du contexte entre alors en jeu : pour être réellement mobilisé (et pas seulement entrevu ou prévu), le répertoire doit être connu et conscient, et l'individu doit avoir la compétence de discerner les usages qu'il peut en faire selon les contextes et situations.

9.3. La mobilisation du répertoire langagier selon les contextes

Nous nous pencherons là davantage sur la situation d'échange vécue en juin 2014, puisque c'est pour les adolescents participant au projet le contexte le plus évident de communication. Cela va nous permettre de mesurer au mieux la gestion stratégique par les adolescents des différentes variétés à disposition dans leur répertoire langagier.

Il peut dans certains cas, à certains moment de l'échange, choisir d'occulter une partie de son répertoire langagier (...). Il peut au contraire choisir de mobiliser l'ensemble de ses langues, passer de l'une à l'autre, pour sélectionner son interlocuteur, l'inclure ou l'exclure de la conversation » (Moore, 2006 : 179)

En effet, eu importe la maîtrise que chacun des adolescents a des divers systèmes linguistiques puisque ce qui est important, c'est sa capacité à jouer de ces variétés linguistiques et à les développer en fonction des situations qu'il rencontre. Daniel Coste (Eduscol) parle de la capacité à « [...] mobiliser les ressources d'un répertoire plurilingue [...] qui contribue en outre à la construction, à l'évolution et à la reconfiguration éventuelle dudit répertoire ».

Les deux situations auxquelles les participants ont été confrontés sont essentiellement :

1. une situation d'échange et des discussions informelles dans les moments libres ou de loisirs

2. une situation de nécessité de se faire comprendre pour des demandes importantes

Certaines données (question 15, 19 et 20 – voir ANNEXE VII) n'ont pas pu être utilisées car trop peu de participants avaient répondu ou les données ne fournissaient pas d'élément exploitable.

Une « boîte à moustaches » présente les réponses à la question 16 (voir ANNEXE VII), c'est-à-dire selon le premier contexte présenté.

Fréquence de l'usage des langues du répertoire langagier lors des discussions informelles

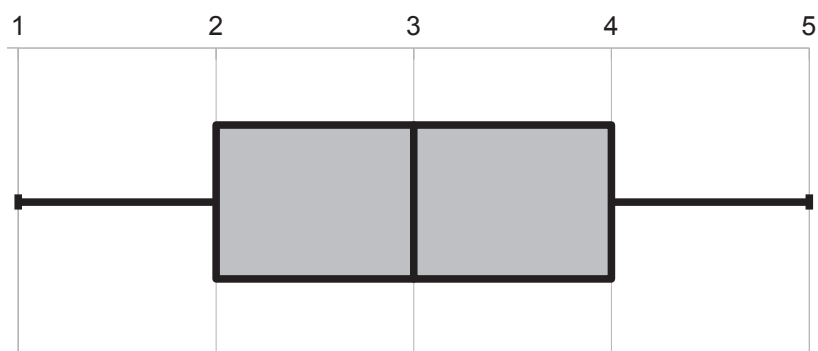


Image 13 : Usage du répertoire langagier en contexte informel (discussions, temps libre...) avec 1 : « jamais » et 5 « le plus souvent »

On voit là que la plupart des réponses se situe autour de « assez souvent ». Les participants n'étaient donc pas très enclins à utiliser plusieurs langues dans les échanges informels. Nous avons croisé cette information avec celle donnée par la question 18, qui interroge elle sur le deuxième contexte présenté : en situation de nécessité.

Utilisez-vous différents langues pour ...

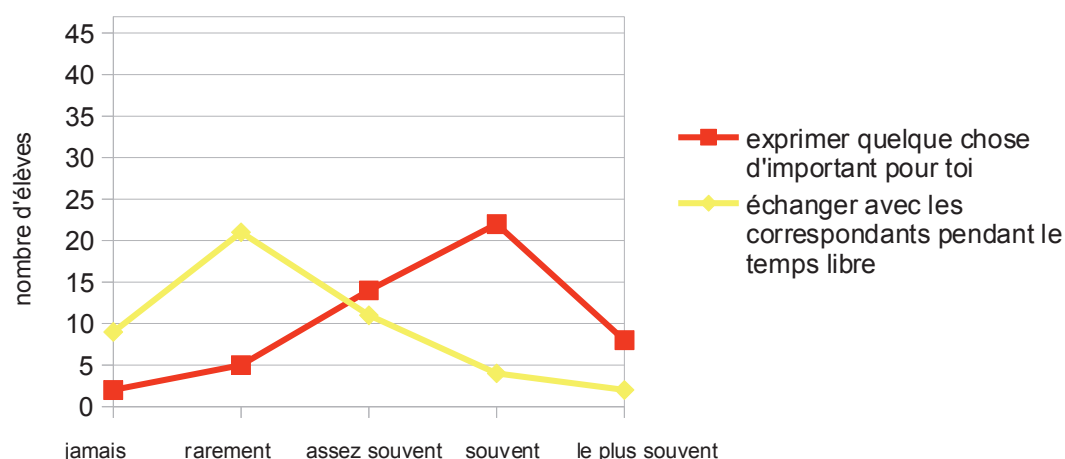


Image 14 : Mobilisation du répertoire langagier selon les 2 contextes d'échange : situation informelle et situation de nécessité

La schéma met en évidence deux courbes avec des croissances bien distinctes : en situation informelle, la courbe trouve son pic à « rarement », et en situation de nécessité à « souvent ». Il est donc intéressant de constater que si les participants peinaient à mobiliser toutes les langues à leur disposition en situation de discussions libres et de loisirs, ils trouvaient pour la plupart quelles langues de leur répertoire utiliser (dont les « bruitages » et « gestes » - voir ANNEXE VII) et comment les mobiliser quand la situation exigeait qu'il y ait communication.

Les participants étaient donc bien capables de mobiliser leur répertoire quand ils en sentaient la nécessité, selon le contexte - ou selon les personnes, comme l'indique la précision dans le Tableau 7 : « *German, because her parents can't speak English* ».

La compétence décrite par le CARAP : « Disponibilité pour une situation plurilingue » (2010 : 77) n'est donc pas réellement développée, puisque les adolescents n'étaient pas prêts à mobiliser leur répertoire dans les moments de sociabilisation. Ils n'étaient pas : « A-7.3 : [...] prêts à affronter des difficultés liées aux situations et interactions plurilingues » (CARAP, 2010 : 77).

Il faut évidemment mettre cette mobilisation en regard avec les compétences langagières réelles des participants et la confiance qui en découle pour pouvoir les utiliser librement. Car c'est bien à partir du contenu réel de son « répertoire communicatif » (Hymes, 1972 : 290) que l'individu peut interagir.

Le tableau 8 et l'image 12 ci-dessus (9.2.) permettent pourtant de dire que la mobilisation du répertoire prévue pour la deuxième rencontre est plus grande que celle qui a eu lieu dans le premier

contexte d'interaction plurilingue. La première rencontre aura sans doute ouvert des portes au sein du répertoire langagier des participants pour leur permettre une mobilisation un peu plus efficace dans les situations de communication de la deuxième rencontre.

[...] la compétence plurilingue apparaît bien comme une compétence à communiquer qui s'appuie sur des connaissances et des savoir-faire diversifiés. (Coste : Eduscol)

Nous avons mesuré le développement du répertoire plurilingue et son usage dans le projet. L'anglais qui fait figure de langue officielle et la découverte d'une première mise en situation plurilingue pour de très nombreux participants met en jeu de nombreuses problématiques quant à l'usage de tout le répertoire plurilingue. Il est nécessaire d'être mis plusieurs fois en situation pour devenir « plurilingue par situation » (Vignier, 2008 : 42). Les participants « plurilingues rétrospectifs » (Hufeisen/Neuner, 2004 : 17) sont en règle général plus conscients de ce répertoire et de l'usage qu'ils peuvent en faire, et les français sont pour la plupart prêts à utiliser au moins deux langues de leur répertoire pour la deuxième rencontre : anglais, et tchèque. L'usage des plusieurs langues du répertoire se fait principalement en situation de nécessité : par exemple parents qui ne parlent pas d'autres langues, ou information importante à donner ou recevoir. La socialisation est contexte plurilingue n'est pas encore véritablement développée. La deuxième grande compétence du CARAP : « La compétence à gérer la communication linguistique et culturelle en contexte d'altérité (compétence de décentration, donner du sens à des éléments linguistiques et culturels non familiers, distanciation, analyse des situations, reconnaissance de l'Autre, de l'altérité » (voir ANNEXE I) est donc tout juste amorcée.

Après cette analyse des compétences langagières et de leur usage intégré et transversal, reste à analyser le développement de toutes les ressources et micro-compétences qui ne sont pas directement langagières mais font bel et bien partie de la compétence plurilingue et de sa construction.

10. Savoirs-faire et savoir-être à mobiliser : le développement de nouvelles micro-compétences modifie les représentations des participants au partenariat

De nombreux « savoir-être » et « savoir-faire » sont inclus dans la compétence plurilingue. Ce sont toutes les attitudes vis-à-vis de l'autre et de sa langue-culture et vis-à-vis de soi et de l'apprentissage du plurilinguisme. C'est donc clairement dans cette dernière partie la deuxième grande compétence du CARAP qui est en jeu : « La compétence à gérer la communication linguistique et culturelle en contexte d'altérité (compétence de décentration, donner du sens à des éléments linguistiques et culturels non familiers, distanciation, analyse des situations, reconnaissance de l'Autre, de l'altérité » (voir ANNEXE I).

C'est ce que nous voulons analyser ici, à partir des résultats des dernières questions du questionnaire (voir ANNEXE IV et V). Dans quelle mesure les micro-compétences liées aux langues du projet ont été développées, et surtout, quel impact ce développement a-t-il eu sur la perception des participants ? Nous avons vu dans la partie théorique que la mise en situation plurilingue engageait plusieurs modifications de l'individu. Des questions tout d'abord de retour vers soi et de changement de regard sur sa propre langue culture -et le CARAP le décrit bien comme tel ; ensuite, une action plus profonde sur l'identité de l'individu, cette « *ipséité* » soumise aux changements (Zarka, 2013 : 8), qui garantit paradoxalement la fidélité à soi. Ce sont ces questions qui sont développées dans cette partie, à l'appui des perceptions des participants recueillies en fin de questionnaire.

10.1. Auto-évaluation des micro-compétences en contexte

Nous avons vu jusque là les compétences linguistiques et sociolinguistiques qui permettent aux adolescents participants de construire et mobiliser leur répertoire plurilingue. Voyons à présent comment ils évaluent avoir pu s'en servir dans toutes les nuances des situations et des registres auxquels ils ont déjà été confrontés.

Le diagramme ci-dessous présente des situations et registres divers issus des descripteurs du CARAP et l'auto-évaluation des participants sur ses différents items.

Les micro-compétences développées au cours du partenariat

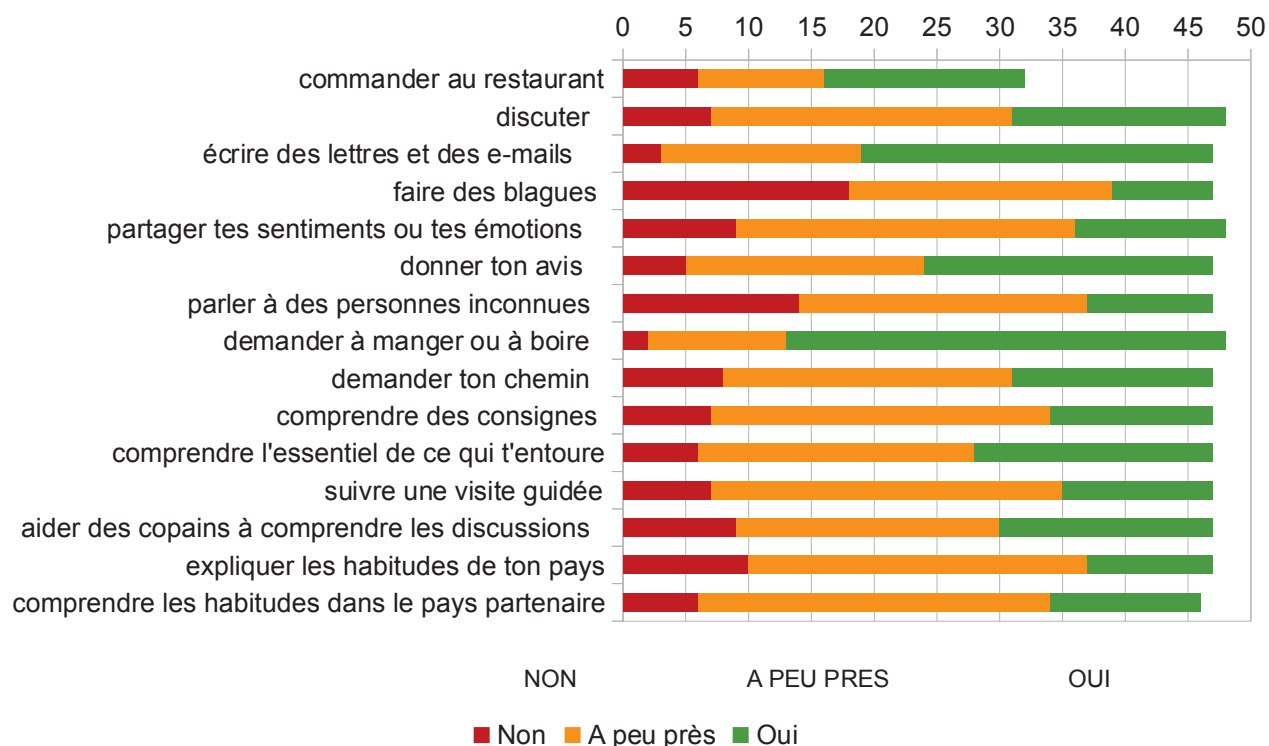


Image 15 : Digramme d'auto-évaluation de quelques micro-compétences (inspirées par le CARAP)

On perçoit bien là les compétences de communication en langue étrangère qui sont encore faiblement développées et celles que les participants estiment maîtriser.

Si on regarde la proportion de couleur verte (« oui ») on a 5 micro-compétences qui sont maîtrisées. En utilisant les langues qu'ils connaissent, les participants savent bien :

1. écrire des lettres et e-mails
2. donner leur avis
3. demander à boire ou à manger
4. comprendre l'essentiel de ce qui les entoure
5. aider des copains à comprendre des discussions

La première réponse est intéressante car les participants estimaient ne pas avoir tellement progressé en compréhension écrite (voir 8.1). Nous avons ici la raison : ils savent déjà bien se débrouiller dans des situations de communication écrite. La troisième et la quatrième sont des situations que nous

avons appelées « de nécessité » (voir 9.3), ainsi que « demander son chemin » qui est également bien maîtrisée : nous avons vu que les participants savaient utiliser leur répertoire dans ces situations. La deuxième et la dernière en revanche surprennent : on donne son avis en contexte informel (ainsi que « discuter » - grande proportion de « oui » sur le diagramme), et ils savent donc le faire. Estiment-ils donc que c'est une nécessité ? Ou alors n'ont-ils pas encore tout à fait cette compétence décrite par le CARAP (A - « Savoir-être ») : « A-14.2 : Avoir confiance en soi lorsqu'on se retrouve en situation de communication (d'expression/de réception/d'interaction/de médiation) (2010 : 82) » ? Elle est en partie développée du moins, puisqu'un bon tiers des participants disent avoir cette compétences de « médiation » évoquée par la cinquième réponse relevée ci-dessus. : ils savent donc «S-6.4 [...] communiquer « entre les langues » (2010 : 102).

C'est cette question de la confiance en soi qui revient dans la forte proportion de « non » pour « parler à des personnes inconnues », et peut-être même pour « faire des blagues ». Ce dernier item requiert en effet une bonne connaissance de la langue et de ces idiomes, ainsi qu'une « compétence pragmatique développée :

- **La compétence pragmatique** recouvre l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue (réalisation de fonctions langagières, d'actes de parole) en s'appuyant sur des scénarios ou des scripts d'échanges interactionnels. Elle renvoie également à la maîtrise du discours, à sa cohésion et à sa cohérence, au repérage des types et genres textuels, des effets d'ironie, de parodie. (CECR, 2001 : 17-18)

L'humour (effets d'ironie et de parodie, blagues ...) est un haut degré de compétence pragmatique, qui demande une certaine pratique du contexte plurilingue. Les participants n'ont visiblement pas encore cette pratique suffisante.

Le dernier item retenu : « expliquer les habitudes de ton pays » sera analysé plus en détail dans la sous-partie 10.3.

L'utilisation des langues connues dans les différents contextes et registres est ici nuancée par rapport à la partie précédente. La principale donnée découverte ici est celle de la confiance inégale des participants à s'engager dans la communication en contexte plurilingue. Nous allons voir si malgré tout ce sentiment a pu être développé ou non pendant le partenariat.

10.2. Les conséquence positives de la prise de conscience du développement de ces micro-compétences

La question qui suit directement celle qui vient d'être analysée et qui mesure le degré de maîtrise de certaines micro-compétences de communication en contexte est celle du sentiment que cela produit

de réaliser ce développement et ce gain de compétence peut-être pour certains.

Le « camembert » ci-dessous indique la proportion de participants qui a découvert de nouvelles capacités au cours du partenariat.

Découverte de nouvelles capacités au cours du partenariat
(auto-évaluation du développement de compétences par les 47 participants)

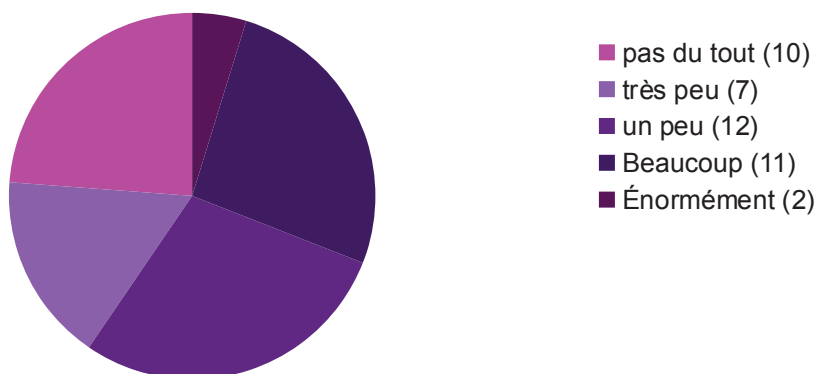


Image 16 : Perception du développement de nouvelles compétences et capacités au cours du partenariat

Presque les deux tiers des participants disent avoir découvert des nouvelles capacités au cours du partenariat. Pour la moitié d'entre eux « un peu » et l'autre moitié « beaucoup ». On a donc la sensation qu'ils sont conscients d'un développement de leurs compétences en contexte plurilingue.

On note aussi que pour un quart des participants, qui en ont déjà ou qui n'ont pas réellement intégré le projet, il n'y a « pas du tout » de nouvelles compétences gagnées.

Ces réponses sont complétées par celles de la question ouverte 34 (voir ANNEXEN VII) qui demande des précisions (voir ANNEXE VIII et IX). Elles concernent surtout la réalisation de la capacité de faire tomber les barrières entre les langues que décrit Danièle Moore (2006 : 44) : « [...] la volatilité des frontières entre les langues, qui prennent leur sens dans les représentations des participants, et se négocient, aussi, dans les échanges ». On par exemple : « Le fait de se comprendre sans être obligé de se parler, et aussi le fait de ne pas être compris parfois » (FR-2-F), « Avoir des fous rires avec des personnes qui ne parlent pas la même langue, arriver à me faire comprendre malgré tout, créer facilement de nouveaux liens » (FR-9-F), « *I was able to communicate* » (CZ-3).

La question 33 présentée dans le tableau ci-dessous nous donne un aperçu des sentiments que ce gain de capacités et de compétences suscitent.

33) Comment te sens-tu d'être capable maintenant de faire ces choses que tu as cochées ?			TOTAL
Je suis fier/fière	5	5	10
Je suis content(e)	17	11	28
Je me sens plus ouvert(e) aux autres	12	9	21
ça me donne confiance en moi	14	5	19
ça m'est égal	3	8	11
ça ne me sert à rien	1	3	4
je suis déçu	0	2	2
je suis insatisfait	1	0	1
autres : ça ne me sert pas à grand'chose/ ça m'aide à m'accrocher, à persévérer/ j'aimerais faire mieux	3	0	3

Tableau 9 : Sentiments suscités par le gain de compétences en contexte plurilingues

On constate au vu des résultats les plus remarquables (en jaune) que les participants sont globalement contents, se sentent plus ouverts et ont davantage confiance en eux.

Ces réponses sont complétées par celles de la question ouverte 34 qui demande des précisions (voir ANNEXE VII et VIII) : « [...] au départ, j'avais pas forcément confiance en moi, et je suis plus ouverte » (FR-4-F), ou « Plus de confiance en soi, une plus grande maîtrise des événements » (FR-14-F) pour les élèves français : « *I am not shy anymore* » (CZ-15), « *I am friendlier* » (CZ-14) pour les élèves tchèques.

Presque la moitié des élèves tchèques ont répondu : « ça m'est égal » (en jaune), et un élève français a ajouté comme précision : « ça ne me sert pas à grand'chose ».

On a donc une impression globale de sentiment positif, dont un large tiers des participants qui se sentent plus confiants. Pourtant, certains ne donnent pas grande importance à ces nouvelles compétences et n'en voient pas les bénéfices. Pas encore peut-être.

10.3. La prise de recul et le retour vers sa propre langue culture : une compétence subtile et complexe

Une des micro-compétences clés de la compétence plurilingue est celle de la prise de recul par rapport à la situation plurilingue pour changer de regard sur sa propre langue-culture. Plusieurs descripteurs du CARAP présentent les ressources qui mènent à cette micro-compétence :

A-11.1 : Etre disposé à prendre de la distance par rapport à sa propre langue / culture // regarder sa propre langue de l'extérieur » (2010 : 80)

K-2.5 : Connaitre quelques caractéristiques de sa situation / son environnement linguistique » (CARAP, 2010 : 50)

A-9.4 : Attitude critique à l'égard de ses propres valeurs (normes) : des valeurs d'autrui » (2010 : 79)

Les participants, à travers la découverte de la langue-culture du partenaire, sont aussi invités à développer « [...] la capacité de mieux « voir » fonctionner sa propre langue » (Duverger, 2008 : 27), ainsi qu'à prendre du recul sur leur propre culture.

Le « camembert » qui représente les réponses à la question 37 (voir ANNEXE VII) donne une indication de la perception de ce changement de regard.

Changement de regard sur sa propre langue/culture

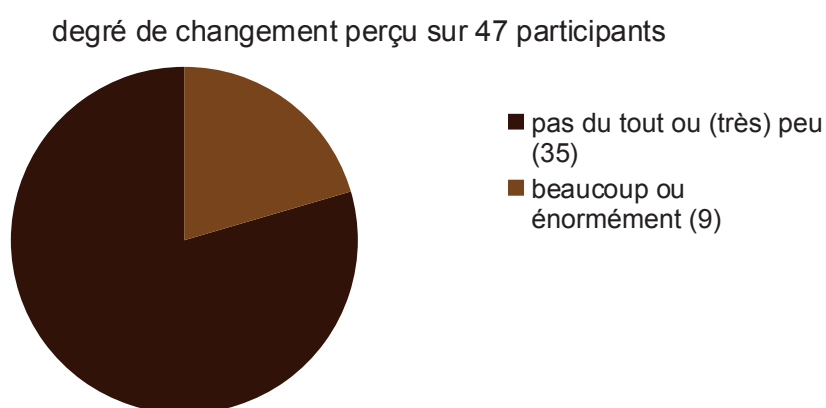


Image 17 : Perception de la prise de recul et du changement de perception de sa propre langue-culture

Le degré de prise de recul et de changement de la perception de sa propre langue-culture après avoir vécu une situation plurilingue dans le cadre du partenariat est très faible. A peine un tiers des participants disent percevoir leur pays et leur langue différemment depuis qu'ils vivent le partenariat.

Cette compétence est en effet très subtile et demande une pratique répétée des situations plurilingues. La prise de recul se fait également dans le temps, quand nous nous concentrons ici sur un moment où les élèves sont plongés dans la situation. La prise de recul semble donc délicate et complexe. Pourtant, quelques réponses à la question 3 (qui demande un complément de celle-ci – voir ANNEXE VII) nous donne des détails pour les participants ayant conscience de ce

changement : « Je vois que tout est très différent de la France et que notre pays est unique » (FR-2-F).

On a des précisions concernant des aspects à la fois sociaux : « La France est un pays avec des gens beaucoup plus fermés » (FR-6-F) ou « *We are hospitable* » (CZ-7), économiques : « ... je peux voyager, rencontrer des personnes étrangères et voir les cultures de ce pays moins riche que le nôtre » (FR-12-F), géographiques : « *In France, they have bigger mountains* » (CZ-19), et historiques : « *Czech Republic is not so Middle-Age* » (CZ-20), « *We aren't so much medieval* » (CZ-17).

L'ANNEXE VI, étude interne menée en 2014 avec les élèves français nous donne quelques éléments d'une prise de recul par rapport à sa propre langue et de la difficulté (phonologique entre autre) que son apprentissage peut représenter : « Pour leur apprendre le français, ils pourraient envoyer des mots en tchèque avec la traduction en anglais ou enregistrer nos voix avec les traductions en anglais », « On pourrait leur apprendre en écrivant un mot en français puis en anglais puis en tchèque. On pourrait éventuellement faire un petit dessin ». Un dernier comprend bien la nécessité de s'extraire de son propre environnement linguistique, considéré comme un système en soi dont on peut sortir : « Oui, ça serait une bonne expérience d'exil (de sa propre langue) ».

On a donc bien quelques éléments qui sont des débuts de développement de cette compétence de prise de recul et changement de perception sur sa propre langue-culture. Ils semblent pourtant que cette prise de recul soit un élément de maturité, et que des adolescents ont peut-être du mal à la développer pour l'instant justement parce qu'ils sont en pleine adolescence et recherche de leur propre identité avant de la confronter à d'autres en contexte plurilingue et pluriculturel. C'est ce dernier aspect de la compétence plurilingue que nous allons voir maintenant. Comment les participants peuvent-ils construire leur identité en développant la compétence plurilingue ? Car le gain de capacités change l'individu, et on peut ne pas vouloir voir ou laisser arriver ce changement.

10.4. Retour vers soi et son individualité : la compétence plurilingue aide à mieux se définir et s'accepter

En effet, découvrir en soi de nouvelles capacités, voir combien les compétences développées font grandir et évoluer n'est pas tâche aisée, surtout dans la période adolescente peut-être.

Une élève française relève en réponse à la question 35 (voir ANNEXE VIII) : « [...] une plus grande maîtrise des événements...sentimentaux qui peuvent arriver, en gros une acceptation de soi-

même peut demander beaucoup d'efforts » (FR-14-F).

Cette acceptation part d'une compétence décrite par le CARAP : « K-14.3 : Savoir que l'on peut avoir une identité multiple/plurielle/composite » (CARAP, 2010 : 62). Et rencontrer la différence pour mieux se connaître. Toute compétence plurilingue est « [...] porteuse de valeurs symboliques et identitaires » (Moore, 2006 : 212-213). La compétence plurilingue c'est d'être porteur de valeurs et d'une identité permanente et personnelle (Zarka, 2013 : 8), et d'aborder avec confiance d'autres langues et d'autres cultures. Le contact de l'autre révèle ce qu'on est, d'où l'importance d'activer le « sentiment d'étrangeté » (Cordesse, 2009 : 28) : pour mieux revenir à soi et se connaître.

Nous avons choisi une question plus large que celle de l'identité à proprement parler pour poser la question aux adolescents : « Est-ce que ça change des choses dans ta vie d'avoir rencontré et discuté avec ton correspondant ? ». La moitié de participants ont la sensation d'avoir de nouvelles capacités (voir 10.2.), et ressentent un changement dans leur vie grâce à la mise en situation plurilingue et la rencontre de l'autre : 23 participants sur 39 répondent que la rencontre et la discussion avec leur correspondant a changé des choses dans leur vie. Une remarque en réponse à la question 36 (voir ANNEXE VIII) fait sortir le résultat du contexte et souligne la formulation un peu vague : « Oui, parce que ... chaque personne qu'on rencontre change notre vie » (FR-19-F).

Le reste des participants donne plutôt des non-réponses (8), des réponses négatives ou mitigées comme (16/39) : « *Yes/No, because ... I am the same as before I went to France* » (CZ-20). Rien n'a changé pour eux.

Retenons donc que si l'un ou l'autre des participants a une conscience aigüe de l'apport pour soi et pour son individualité de rencontrer et échanger avec quelqu'un d'une autre langue et culture, la plupart des adolescents participant au projet n'ont pas la sensation d'une meilleure définition ou d'une acceptation de soi plus grande. Les moments essentiels qui amènent à cette perception sont ceux qui succèdent aux projets d'échange, et peut-être qui succèdent à l'adolescence.

On peut donc conclure que les participants ont développé de nombreuses micro-compétences au cours du partenariat : ils savent ce dont ils sont capables en contexte plurilingues, selon les situations et les registres de langue. Si pour certains, cela ne semble rien apporter, beaucoup disent avoir gagné en confiance en soi et en ouverture vers les autres. Le développement de la compétence plurilingue n'est pas encore allé si loin qu'ils puissent en majorité prendre du recul sur leur propre langue-culture ou sur eux-mêmes pour réaliser qu'ils se connaissent mieux et connaissent mieux leur langue et leur pays.

11. Conclusion : les participants ont bien développé leur compétence plurilingue au cours du partenariat Comenius franco-tchèque

Cette recherche s'inscrit dans le cadre d'un partenariat scolaire bilatéral Comenius, et propose de mesurer la portée réelle des objectifs que donne l'Agence ERASMUS + à ce type de programme. Elle ne veut en aucun cas prouver que les objectifs sont atteints : « *You should be careful when you make claims that a study has “proved” a point, because we can't prove something to be true !* » (Larson-Hall, 2010 : 42). Elle analyse si les partenaires du projet ont en effet développé la compétence plurilingue, qui pourra leur permettre d'être à l'avenir des citoyens européens éclairés et compétents - s'ils continuent à la faire fructifier.

Le partenariat qui fait l'objet de cette étude de cas relie de 2013 à 2015 deux classes d'adolescents (12-14ans) d'écoles à pédagogie Steiner-Waldorf en France (Colmar) et en République Tchèque (Prague). Ces deux régions ont en effet un important héritage commun, et sont donc comme le formule le CARAP : « [...] liées entre elles par des relations historiques particulières » (2010 : 60). C'est d'abord l'aspect culturel qui a amené à ce partenariat, c'est la raison pour laquelle il est particulièrement intéressant d'analyser ce qui se passe au niveau langagier : on a là deux langues aux racines respectivement latines (le français) et slaves le tchèque), et donc très éloignées l'une de l'autre.

C'est le défi de ce partenariat et l'objet de la recherche. Le projet a bel et bien, comme annoncé dans son dossier de demande de subvention, amené des partenaires (aux langues très étrangères l'une à l'autre) à développer de nombreuses ressources et micro-compétences pour que chaque individu à sa manière puisse construire sa compétence plurilingue.

Ce résultat a été obtenu - comme le conseille et le développe le CECR pour ses descripteurs, avec une « combinaison systématique de méthodes intuitives, qualitatives et quantitatives » (CECR, 2001 : 24). Les questionnaires distribuées aux participants ont recueillis des données quantitatives et qualitatives sur la base de perceptions, de ressenti et d'auto-évaluation. La compétence plurilingue étant globale, transversale, et surtout « fortement individualisée » (Moore/Castellotti, 2008 : 16) : elle demandait un traitement très varié et s'appuyant essentiellement sur le point de vue de l'individu. Cette approche a évidemment obligé le chercheur à garder à l'esprit

les processus de « désirabilité sociale » (Sabourin/Valois/Luissier, 2005 : 294).

En effet, et cet aspect nous a plusieurs fois été rappelé au vu des résultats de l'analyse, le plurilinguisme « [...] relèverait plus d'une compétence qui s'apprend que d'une compétence qui s'enseigne, exercée, perfectionnée en dehors de l'école » (Vignier, 2008 : 42). Et si elle se développe essentiellement de « [...] par situation » (Vignier, 2008 : 42), c'est sans doute de « situations » (au pluriel) dont il faudrait parler. En effet, la situation du partenariat est une première expérience de contexte plurilingue pour plus de la moitié des participants, et une seule expérience est loin de permettre l'établissement solide de la compétence plurilingue. Elle permet tout du moins, et c'est l'objectif majeur, d'éveiller les consciences et d'amorcer la construction par tous les participants de cette compétence si essentielle en Europe aujourd'hui. Qu'il amène une toute première situation plurilingue pour certains ou une situation plurilingue différente pour d'autres, il se fonde sur « [...] le principe que chacun est capable de s'approprier les langues dont il a besoin pour sa vie personnelle, professionnelle ou esthétique/culturelle, au moment où il le souhaite » explicité par Jean-Claude Beacco (entretien de Ploquin, 2008 : 40-41). Il est une chance d'apprendre la compétence plurilingue et de commencer (ou de continuer) à la développer.

Ainsi, la réponse à la première question de recherche sur les aspects de cette compétence plurilingue développée trouve sa réponse dans l'intitulé de la première grande compétence qui constitue la compétence plurilingue (voir ANNEXE I) :

1. La compétence de construction et d'élargissement d'un répertoire linguistique et culturel pluriel (compétences de résolution de conflit, de négociation, de médiation et d'adaptation, d'élargissement systématique d'un répertoire linguistique).

Cette compétence est largement développée par tous les participants au partenariat, qu'ils soient « plurilingues rétrospectifs » ou « plurilingues prospectifs » (Hufeisen/Neuner, 2004 : 17). Ils ont pour une grande majorité d'entre eux une représentation et une attitude positive quant à la langue du partenaire, si difficile à apprendre et étrangère à la leur qu'elle puisse être. Ils sont volontaires pour l'apprendre et pour certains assez en confiance pour l'essayer et l'exercer en situation de communication. Ils peuvent à cet égard et selon la définition d'Herbert Christ (2001 : 3) être considéré comme plurilingue : « Une personne est plurilingue si, par rapport à un nombre donné de langues, elle a appris à franchir le seuil de ces différentes maisons linguistiques ».

De plus, ils ont pour beaucoup gagné en confiance dans un contexte plurilingue et ont appris à s'adapter et accepter la différence, puisqu'elle ne leur interdisait pas d'échanger, et qu'elle n'était pas une barrière. On a bien constaté : « [...] la volatilité des frontières entre les langues, qui prennent

leur sens dans les représentations des participants, et se négocient, aussi, dans les échanges » (Moore, 2006 : 44). Si la langue-culture du partenaire est relativisée et comparée sans jugement à la leur, les partenaires ont donné des statuts solides aux langues au sein du partenariat qui conditionnent le développement de leur répertoire langagier : beaucoup de progrès, notamment dans les variétés linguistiques orales (CECR, 2001 : 49-51) sont constatés en anglais et dans la langue du partenaire, que les participants considèrent comme « légitimes » au sein du projet. Les langues non-curriculaires, et l'allemand n'ont pas été particulièrement développées puisqu'elle ne font pas à leur yeux partie du projet. On a quoi qu'il en soit pour tous un répertoire langagier aux compétences « modulaires et partielles » (Moore, 2006 : 213), auto-évalué comme tel et utilisé systématiquement en situation de communication - quand celle-ci leur paraît essentielle et nécessaire. Il fait l'objet d'une dynamisation pour tous au sein du projet, et pour certains avec une vraie « conscience méta-communicative » (Le Pichon-Vorstman, 2008 : 141) : stratégies d'apprentissage personnelles, connaissances de ses propres besoins cognitifs, usage de l'intercompréhension... Les participants ont également développé les compétences de médiation et de négociation en contexte pluriculturel, puisqu'ils estiment en grande partie pouvoir donner leur avis et faire médiateur entre les langues quand un camarade ne comprend pas l'essentiel. Toutes les micro-compétences évoquées pour la première des deux grandes compétences qui constitue selon le CARAP la compétence plurilingue semble donc avoir été fructueusement développées.

C'est dans la mise en situation de plurilinguisme qu'on trouve des compétences tout justes amorcées, pas encore bien apprivoisées et construites. C'est la deuxième des grandes compétences décrites par le CARAP pour la compétence plurilingue (voir ANNEXE I) :

2. La compétence à gérer la communication linguistique et culturelle en contexte d'altérité (compétence de décentration, donner du sens à des éléments linguistiques et culturels non familiers, distanciation, analyse des situations, reconnaissance de l'Autre, de l'altérité).

Les ressources et compétences développées doivent ensuite pouvoir servir à affronter les situations plurilingues rencontrées, et notamment les moments de rencontre entre les deux partenaires en juin 2014 et en juin 2015. Le premier séjour a eu lieu et permet de mesurer la compétence des participants à exploiter le répertoire langagier développé. Ils le font quand ils estiment que la situation de communication est nécessaire, et ils exploitent alors plusieurs des langues de leur répertoire. En revanche, ils ne gèrent que très peu les situations de communication informelle, dans les moments de socialisation. Les « plurilingues rétrospectifs » (Thamin, 2007 : 193) y sont davantage habitués, encore qu'ils soient pour la plupart débutants dans la langue non-curriculaire parlée. Ils sont donc tous confrontés à un contexte d'altérité dans lequel ils ne semblent pas avoir

été très à l'aise lors de la première rencontre et dans lequel ils s'accrochent à l'anglais, qui est pour eux la langue officielle du projet. Les participants français ainsi que les « plurilingues rétrospectifs » osent davantage étendre le répertoire utilisé en contexte de communication à la langue du partenaire et aux langues de leur répertoire propre.

Les participants sont capables de reconnaître l'autre et sa différence, et de la respecter, mais la décentration et la distanciation de sa propre langue-culture ne semblent pas être évidente. Beaucoup ne le font pas... ou pas encore.

Cette perspective plurilingue élargit celle développée dans le Master Enseignement du 1^{er} degré Parcours franco-allemand, puisqu'elle propose d'explorer d'autres formes possibles de plurilinguismes que le bilinguisme. Ayant déjà vu et vécu des formes d'éducation bilingue réussie dans les écoles de l'Education nationale en Alsace, j'ai pu grâce à cette recherche approfondir les conditions de réalisation et de développement du plurilinguisme dans des classes non bilingues. Les résultats obtenus aux termes de l'analyse m'ont apporté l'assurance qu'il est possible, sur la base de projet intégré à l'enseignement scolaire, d'initier des dynamiques plurilingues dans les classes et en lien avec d'autres pays européens.

En effet, avec ce projet de partenariat européen impulsé dans le cadre scolaire, les adolescents ont amorcé le développement de la compétence plurilingue. Rien n'est acquis – et d'ailleurs, nous n'avons jamais employé ce terme et pour cause : cette compétence ne s'acquiert jamais définitivement. Son développement a débuté, et est en cours. C'est une compétence « [...] que l'on apprend au fur et à mesure de notre vie » comme l'a relevé une élève française (FR-2-F).

Cette remarque retombe là sur le principe même du programme dans lequel s'inscrit le partenariat et qui encourage à travers le programme Comenius le plurilinguisme et développement de la compétence plurilingue : « Programme d'éducation et de formation tout au long de la vie ». Les adolescents participant à ce partenariat scolaire bilatéral vont donc encore avoir le temps - et sans doute les opportunités maintenant que le processus est amorcé, de poursuivre le développement de leur compétence plurilingue, à la découverte des langues et des cultures de l'Europe.

BIBLIOGRAPHIE

Abernot, Yvan ; Ravenstein, Jean (2009) Réussir son master en sciences humaines et sociales. Paris : Éditions Dunod.

Baumgartner Emmanuèle ; Ménard Philippe (2004) Dictionnaire étymologique et historique de la langue française, Paris : La Pochothèque.

Beacco, Jean-Claude (2007) L'approche par compétences dans l'enseignement des langues, Paris : Didier.

Buisson Ferdinand (1887) Dictionnaire de la pédagogie et de l'instruction primaire, vol. I, Paris : Hachette et Cie.

CARAP, Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures (2010) Version 3. Centre européen pour les langues vivantes, Conseil de l'Europe.

Christ, Herbert (2001) Wie das Postulat der Erziehung zur Mehrsprachigkeit den Fremdsprachenunterricht insgesamt verändert, Landesverband Niedersachsen : Fachverband Moderne Fremdsprachen, Mitteilungsblatt 2, p. 2-9.

Commission des Communautés européennes. Rapport final de la Commission sur la mise en œuvre du programme Socrates -1995-1999 (2001). Commission des Communautés européennes, p.3 : Bruxelles.

CECR, Cadre européen commun de référence pour les langues (2001), Conseil de l'Europe, Paris : Didier.

Cordesse, Joëlle (2009) Apprendre et enseigner l'intelligence des langues : A l'école de Babel, tous polyglottes, Lyon : Chronique Sociale.

Coste, Daniel ; Moore, Danièle ; Zarate, Geneviève (1997) Vers un cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : études préparatoires. Compétence plurilingue et pluriculturelle, Conseil de L'Europe, Strasbourg.

Coste, Daniel (2010) Diversité des plurilinguismes et formes de l'éducation plurilingue et interculturelle . In : *Les Cahiers de l'Acedle, Notions en questions en didactique des langues – Les plurilinguismes*, Paris : ENS Lettres et Sciences humaines, université Sorbonne nouvelle , volume 7, numéro 1, p.141-165.

Coste, Daniel (2005) Plurilinguisme et apprentissage, Lyon : ENS-LSH.

Denis, Marcelle (1992) Comenius, une pédagogie à l'échelle de l'Europe. Berne, Paris : Peter Lang.

De Ketele, Jean-Marie ; Roegiers, Xavier (2009) : Méthodologie du recueil d'informations, Bruxelles : Éditions De Boeck.

Delahousse, Bernard (1996) Socrates, un cadre européen dynamique. In : *Les langues modernes, apprendre l'Europe*, numéro 2 : Paris, p. 7-20.

Derrenderinger, Brigitte (2012) Poursuite de la scolarité d'élèves issus de CM2 bilingues paritaires publics d'Alsace à l'exemple de la promotion 2009-2010. Mémoire de master « formation trinationale plurilingue » sous la direction d'Anemone Geiger-Jaillet. Université de Strasbourg (non publié).

De Singly, François (2008) Le questionnaire. Série « *L'enquête et ses méthodes* », Paris : Éditions Armand Colin.

Duverger, Jean (2008) De l'enseignement bilingue à l'enseignement plurilingue,. In : *Le français dans le monde*, n°355, Paris : Clé international, p. 25-27.

Edwards, Allen L. (1957) The social desirability variable in personality assessment and research, New-York : Dryden Press.

Formoso Remesar, Elvira (2008) Un nouveau défi : soyons plurilingues. In : *Bulletin de l'association des professeurs de Galice*, numéro 5.

Forlot, Gilles (2006) Des pratiques aux stéréotypes sociolinguistiques d'étudiants-professeurs. Résultats préliminaires d'une enquête et pistes de recherche. In : *SPIRALE - Revue de Recherche en Éducation*, n° 38, Presses de l'Université Charles-de-Gaulle/Lille III, p. 123-140.

Giroux, Sylvain ; Tremblay, Ginette (2009) *Méthodologie des sciences humaines. La recherche en action*, Québec : Éditions du Renouveau Pédagogique.

Goullier, Francis (2006) Qu'entend-on par "Plurilinguisme" ?, Division des Politiques Linguistiques du Conseil de l'Europe, <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article40>.

Hufeisen, Britta ; Neuner, Gerhard (2004) Le concept de plurilinguisme : Apprentissage d'une langue tertiaire – L'allemand après l'anglais, CELV, Conseil de l'Europe.

Hawkins, Eric (1984) *Awareness of Language : An Introduction*, Cambridge : Cambridge University Press.

Hymes, Dell H. (1972) On Communicative Competence. In : *Sociolinguistics. Selected Readings*, Harmondsworth : Penguin, Part 2, p. 269-293.

Jaffke, Christoph (2005) *Foreign Languages in Steiner-Waldorf Education*, Hiroshima University.

Jäger, Reinhold S. (2006) Deskriptive Statistik and statistische Auswertung. In : *Daten erfassen, auswerten und präsentieren - aber wie?*, Landau : Velang Empirische Pädagogik, chapitre 4, p.115-151.

James, Carl (1996) A Cross-Linguistic Approach to Language Awareness, In : *Language Awareness, Multilingual Masters*, Vol. 5: 3 et 4.

Jamotte, Monique (2012) Le multilinguisme dans l'Union Européenne : que propose la pédagogie Steiner-Waldorf. In : *Sentiers, Revue du mouvement de la pédagogie Steiner-Waldorf*, Revue n°1, p. 35-38.

Königs, Frank G. (2000) Mehrsprachigkeit statt Sprachenlosigkeit. In : *Lateinamerikanischer Germanistenkongress*, Caracas, p. 1-17.

Larson-Hall, Jenifer (2010) A guide to doing Statistical Analysis, University of North Texas, New York : Routledge

Lochman, Jan Milic (1992) Comenius : Galilée de l'éducation, citoyen du monde, Paris : Les Bergers et les Mages.

Le Pichon-Vorstman, Emmanuelle (2008) Conscience méta-communicative et compétence plurilingue, In : *La compétence plurilingue : regards francophones*, Berne : Peter Lang.

Lochman, Jan Milic (1992) Comenius – Galilée de l'éducation, citoyen du monde. Les Bergers et les mages : Paris.

Marcelle, Denis (1992) Comenius, une pédagogie à l'échelle de l'Europe, Berne : Peter Lang.

Moore, Danièle (2006) Plurilinguismes et école, Paris : Didier, p.155-234.

Moore, Danièle ; Castelotti, Véronique (2008) La notion de compétence plurilingue et pluriculturelle : perspectives de la recherche francophone. In : *La compétence plurilingue : regards francophones*, Berne : Peter Lang, p.1-4.

Ploquin, Françoise (2008) Entretien avec Jean-Claude Beacco : Qu'est-ce qu'une éducation plurilingue ? In : *Le français dans le monde*, n°355, Paris : Clé international, p. 40-41.

Robert, Jean-Pierre ; Rosen, Evelyne (2010) Dictionnaire pratique du CECR, Paris : Ophrys.

Retsler, Orjan ; Clouder Christopher, ECSWE (2009) Déclaration de principes et Objectifs, pédagogie Steiner-Waldorf en Europe. In : *Sentiers, Revue du mouvement de la pédagogie Steiner-Waldorf*, n°1, p.43-46.

Sabourin, Stéphane ; Valois, Pierre ; Luissier, Yvan (2005) Recherche psychosociale : Pour harmoniser recherche et pratique, Presses de l'Université du Québec.

Steiner, Rudolf (1919) 9^e conférence. In : *Méthode et pratique*, Stuttgart.

Steiner, Rudolf (1919) Conférences sur le plan scolaire, Stuttgart.

Seboek, Thomas A. (1959) Folksong viewed as code and message, *Anthropos*, vol.54, p.141-53.

Thamin, Nathalie (2007) Nathalie Thamin. Dynamique des répertoires langagiers et identités plurilingues de sujets en situation de mobilité. *Linguistics*, Université Stendhal - Grenoble III (thèse).

Thamin Nathalie ; Simon Diana-Lee (2010) Biographies langagières, compétences plurilingues et sentiments d'appartenance : Enquête auprès de cadres étrangers en entreprise internationale de la région Rhône-Alpes. In *Les Cahiers de l'Acedle*, volume 7, numéro 2, p. 241-270.

Ungereanu Iona (2013) Un siècle d'usage du nom de Comenius (1919-2009) – Histoire d'un emblème de l'identité culturelle européenne. In « *L'identité nationale* » à l'épreuve des identités culturelles en Allemagne, en France, au Royaume-Uni, *Une approche critique*, Paris : L'Harmattan.

Vignier, Gérard (2008) Vers une compétence plurilingue, apprentissage ou enseignement ? (pp.19-21), et Tous plurilingues ? In : *Le français dans le monde – Le plurilinguisme en action*, n°355, Paris : Clé international, p. 42-43.

Weil, Susanne (2014) Beweggründe von Eltern für die Wahl einer bilingualen französisch-deutschen Vorschule mit immersivem Zweitsprachenangebot: Werthaltungen und Beurteilung der Eltern hinsichtlich der Einrichtung, ISLRF.

Ilgenfritz, Wolfgang ; Dubiski, Judith (2011) Les échanges ouvrent des perspectives - Un aperçu empirique des rencontres internationales de jeunes, Paris/Berlin/Potsdam/Varsovie : Office franco-allemand pour la Jeunesse et Office germano-polonais pour la Jeunesse.

Zarate, Geneviève (2001) Les représentations de l'autre à l'épreuve du pluriculturalisme et du plurilinguisme. In : *Langues, xénophobie, xénophilie dans une Europe multiculturelle*, Caen : CRDP Basse Normandie, p.47-127.

Zarka, Yves Charles (2013) Préface « L'identité nationale » à l'épreuve des identités culturelles en Allemagne, en France, au Royaume-Uni, Une approche critique, Paris : L'Harmattan.

SITOGRAPHIE

Association des professeurs de langue vivante : <http://www.aplv-languesmodernes.org/~ilash/spip.php?article40>, consultée le 04/04/15.

Conseil de l'Europe, <http://www.coe.int>, consultée le 03/02/2015.

EACEA, Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, <http://eacea.ec.europa.eu/llp/>, consultée le 14/02/2015.

Eduscol, <http://eduscol.education.fr/cid46534/la-notion-de-competence-plurilingue.html>, consultée le 10/04/2015.

Encyclopédie Larousse, <http://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/comp%C3%A9tence/35643>, consultée le 02/02/2015.

Fédération des écoles Steiner-Waldorf, <http://www.steiner-waldorf.org/>, consultée le 04/02/2015.

Observatoire du plurilinguisme : http://www.observatoireplurilinguisme.eu/index.php?option=com_content&task=view&id=716&Itemid=88888944, consultée le 04/04/15.

Office Franco-Allemand pour la Jeunesse (OFAJ), <https://www.ofaj.org/> et <http://www.ofaj.org/publication-des-resultats-du-projet-evaluation-des-rencontres-internationales-de-jeunes>, consultées le 25/03/2015.

PENELOPE - PLATEFORME DES PORTEURS DE PROJET DU PROGRAMME EFLTV, <http://penelope.2e2f.fr/>, consultée le 03/02/2015.

Zakladni Waldorfská, <http://www.waldorfjinonice.cz/>, consultée le 08/04/2015.

INDEX des schémas et images

Schéma 1 : Les composantes de la compétence à communiquer langagièrement (selon Jean-Claude Beacco : 2007)

Schéma 2 : La compétence plurilingue d'après E. Rosen

Schéma 3 : Les ressources et les « micro-compétences » comme éléments de la compétence plurilingue

Image 1 : Echelle de mesure de l'importance de parler plusieurs langues étrangères avec 1 : « pas important du tout » et 5 : « indispensable »

Image 2 : Parler plusieurs langues - discours et pratique

Image 3 : Contextes d'apprentissage de la langue du partenaire

Image 4 : Importance de la LDP par rapport à sa propre langue (perception française)

Image 5 : La langue française peu importante dans le projet pour les français

Image 6 : Le rôle des langues dans notre projet (1 : « pas important du tout » et 5 : « indispensable »)

Image 7 : Diagramme d'auto-évaluation des progrès en langues (anglais, allemand, tchèque, français, « autre(s) »)

Image 8 : Diagramme d'auto-évaluation des progrès en anglais selon les 4 variétés du CECR

Image 9 : Diagramme d'auto-évaluation des progrès en allemand selon les 4 variétés du CECR

Image 10 : Auto-évaluation des progrès dans la langue du partenaire LDP selon les 4 variétés du CECR

Image 11 : Conscience et usage de l'intercompréhension pour l'apprentissage de la LDP

Image 12 : Usage du répertoire langagier par les participants « plurilingues rétrospectifs »

Image 13 : Usage du répertoire langagier en contexte informel (discussions, temps libre...) avec 1 : « jamais » et 5 « le plus souvent »

Image 14 : Mobilisation du répertoire langagier selon les 2 contextes d'échange : situation informelle et situation de nécessité

Image 15 : Diagramme d'auto-évaluation de quelques micro-compétences (inspirées par le CARAP)

Image 16 : Perception du développement de nouvelles compétences et capacités au cours du partenariat

Image 17 : Perception de la prise de recul et du changement de perception de sa propre langue-culture

INDEX des tableaux

Tableau 1 : Langues étrangères parlées par les participants et contexte d'usage

Tableau 2 : Classement des langues du projet par ordre d'importance

Tableau 3 : Perception de la différence entre la langue du partenaire et les langues déjà connues

Tableau 4 : La perception des participants de la langue du partenaire

Tableau 5 : Mesure du gain d'aisance dans l'expression orale en anglais au cours du partenariat

Tableau 6 : Les participants se sentent encouragés à utiliser leur répertoire langagier lors des rencontres avec les partenaires

Tableau 7 : Un tiers des participants se servent de plusieurs langues de leur répertoire langagier avec les partenaires

Tableau 8 : Projection de l'usage de plusieurs langues lors de la deuxième rencontre

Tableau 9 : Sentiments suscités par le gain de compétences en contexte plurilingue

INDEX des ANNEXES

ANNEXE I : Tableau des compétences globales du CARAP

ANNEXE II : Liste de descripteurs de ressources du CARAP

ANNEXE III : Etude interne - Questionnaire aux professeurs sur les langues à l'école (2012)

ANNEXE IV : Questionnaire à l'attention des participants français (avril 2015)

ANNEXE V : Questionnaire à l'attention des participants tchèques (avril 2015)

ANNEXE VI : Etude interne - Questionnaire d'évaluation de la dimension plurilingue du projet (mai 2014) et transcriptions des réponses

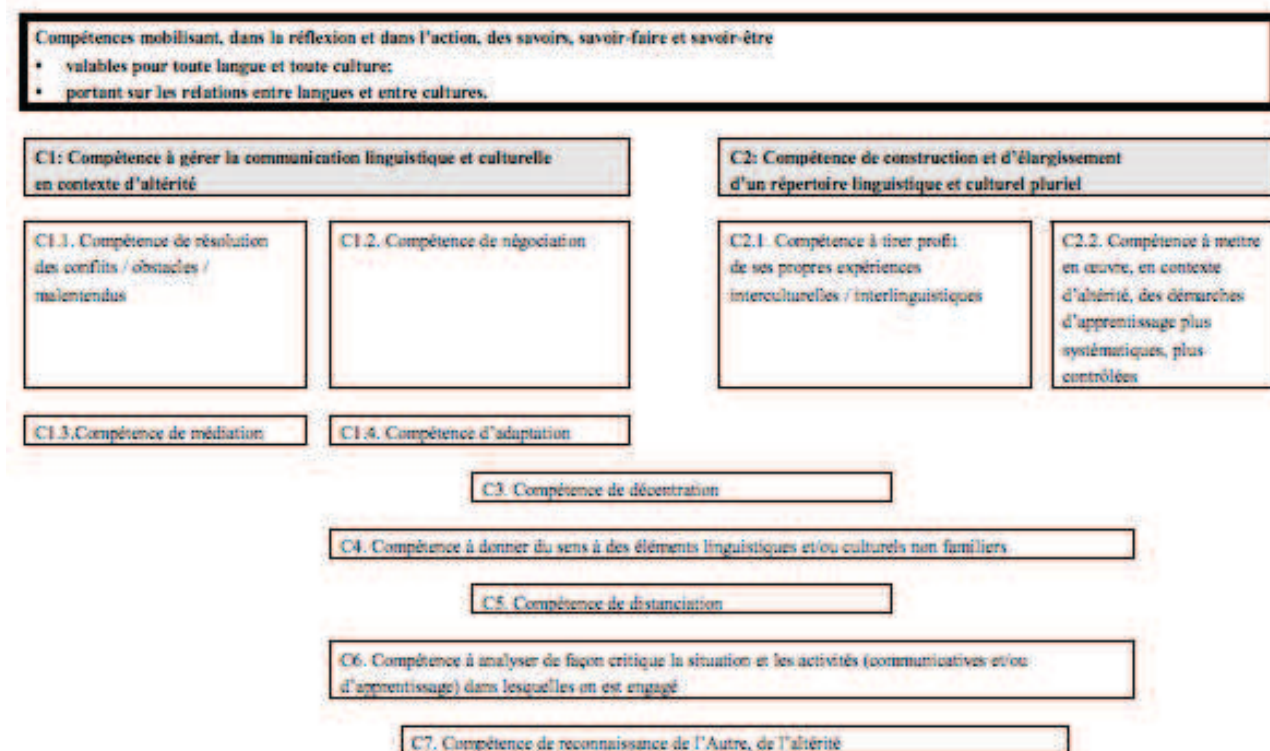
ANNEXE VII : Tableau Libre Calc des données brutes

ANNEXE VIII : Retranscription des réponses françaises aux questions ouvertes (garçons/filles)

ANNEXE IX : Retranscription des réponses tchèques aux questions ouvertes

ANNEXE I : Tableau des compétences globales du CARAP (2010 : 40)

Tableau des compétences globales



ANNEXE II : Liste de descripteurs de ressources du CARAP (2010)

Les savoirs

Langue

Section I. La langue comme système sémiologique

Section II. Langue et société

Section III. Communication verbale et non-verbale

Section IV. Evolution des langues

Section V. Pluralité, diversité, multilinguisme et plurilinguisme

Section VI. Ressemblances et différences entre langues

Section VII. Langue et acquisition/apprentissage

Culture

Section VIII. Cultures : caractéristiques générales

Section IX. Diversité culturelle et diversité sociale

Section X. Cultures et relations interculturelles

Section XI. Evolution des cultures

Section XII. La diversité des cultures

Section XIII. Ressemblances et différences entre cultures

Section XIV. Culture, langue et identité

Section XV. Culture et acquisition/apprentissage

Les savoirs-être

Section I. Attention / Sensibilité / Curiosité [intérêt] / Acceptation positive / Ouverture / Respect / Valorisation par rapport aux langues, aux cultures et à la diversité des langues et des cultures

Section II. Disponibilité [readiness] / Motivation / Volonté / Désir pour s'engager dans l'action par rapport aux langues et à la diversité des langues et cultures

Section III. Attitudes / postures de: questionnement – distanciation – décentration – relativisation

Section IV. Volonté d'adaptation / Confiance en soi / Sentiment de familiarité

Section V. Identité

Section VI. Attitudes face à l'apprentissage

Les savoir-faire

Section I. Savoir observer / savoir analyser

Section II. Savoir identifier / savoir repérer

Section III. Savoir comparer

Section IV. Savoir parler des langues et des cultures

Section V. Savoir utiliser ce que l'on sait dans une langue pour comprendre une autre langue ou produire dans une autre langue

Section VI. Savoir interagir

Section VII. Savoir apprendre

ANNEXE III : Etude interne - Questionnaire aux professeurs sur les langues à l'école (2012)

Dans le cadre de mes études, j'amorce un travail sur la façon dont le plurilinguisme est exploité dans une structure éducative Steiner. J'ai donc besoin que vous me fassiez part de la façon dont vous voyez la sensibilisation en classe à d'autres langues/cultures et si jusque-là vous l'avez intégrée à vos cours.

Vos témoignages seront un support précieux pour moi !

Le plurilinguisme à l'école (pédagogie Steiner-Waldorf)

- Comment définiriez-vous le plurilinguisme ?
- Quel est dans les grandes lignes la position de Rudolf Steiner concernant l'éducation aux langues ?
- Existe-t-il dans les formations pédagogiques Waldorf des parcours qui permettent de mettre en place une sensibilisation au plurilinguisme (aux langues/cultures qui coexistent dans la classe/dans le monde) ?
- Quelles autres langues étrangères (que l'anglais et l'allemand) pourraient être introduites dans l'école selon vous ?
- Savez-vous combien d'élèves de votre/vos classe(s) ont une nationalité ou des origines étrangères ?
- Les élèves de votre/vos classes parlent-ils d'autres langues que la langue de scolarisation et les deux langues étudiées à l'école ?
- Donnez-vous l'opportunité à vos élèves de faire partager leur langue/culture étrangère ?

Si oui, sous quelle forme ?

Si non, pour quelles raisons ?

- Avez-vous vous-même une nationalité ou des origines étrangères ? Une affinité avec une langue/une culture en particulier ?
- Quel peut être selon vous l'apport pour les élèves/la classe/l'établissement d'un tel partage entre langues/cultures différentes ?
- Que penseriez-vous d'un créneau, ou d'une période consacrée à la sensibilisation aux langues/cultures présentes dans la classe, ou à plus grande échelle, l'Europe/le monde ?

Pourriez-vous envisager de le mettre en place vous-même ?

- Si vous êtes professeur de langues, utilisez-vous dans vos cours l'intercompréhension (ressemblance entre les langues voisines –romanes par exemple) ? Cela vous semble-t-il bénéfique ?

Ce sont là des questions directrices, qui n'imposent pas des réponses dans l'ordre, voire pas de réponse du tout si certaines ne vous inspirent pas. J'ai simplement besoin de votre avis sur la question pour avoir une vue d'ensemble de la perspective plurilingue à l'école.

Si d'ailleurs cette perspective suscite chez vous un certain enthousiasme, je serai ravie que vous m'en fassiez part !

Il y a peut-être quelque chose à construire par là ...

Les langues et moi

dans notre partenariat Comenius franco-tchèque

Cher élève/Chère élève de la 8^e classe,

Un grand merci pour ta participation à ce questionnaire. Cela te prendra environ 15 minutes.

Merci de répondre à toutes les questions : n'en laisse aucune de côté et ne réponds pas directement « Je ne sais pas ».

Si tu as besoin d'aide, n'hésite pas à demander de l'aide au professeur.

Il n'est pas nécessaire de réfléchir longtemps aux questions puisqu'il n'y a pas de « bonnes » ou de « mauvaises » réponses : réponds le plus spontanément possible.

*Il est important que tu répondes individuellement, sans te soucier des réponses de ton voisin. C'est **ton** avis qui m'intéresse.*

Tous les questionnaires sont anonymes, alors sens-toi libre de dire ce que tu penses.

Je te souhaite beaucoup de belles découvertes et de joie pendant la 2^e rencontre en juin, et je te remercie pour ta participation.

Lucie Mehn

Master pour l'enseignement bilingue à l'école primaire

Porteuse du partenariat (France)

1) Quelles langues parles-tu ?

débutant intermédiaire avancé confirmé

Anglais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
français	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
tchèque	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
allemand	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
autre(s) :	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(laquelle ou lesquelles)

2) Comment les as-tu apprises ? (plusieurs réponses sont possibles)

	par ma		grâce au		
	famille	à l'école	en voyage	partenariat	autre (précise) :
anglais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
français	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
tchèque	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
allemand	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
autre(s) :	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(laquelle ou lesquelles)

3) Selon toi, parler plusieurs langues c'est :

- Pas important du tout pas important important très important indispensable

4) Selon toi, qu'est-ce qu'une langue étrangère ?

5) Les langues sont une partie de notre projet

Pas importante du tout peu importante importante très importante indispensable

6) Classe les langues de notre projet Comenius par ordre d'importance de 1 à 4

(1 = très importante et 4 = pas importante)

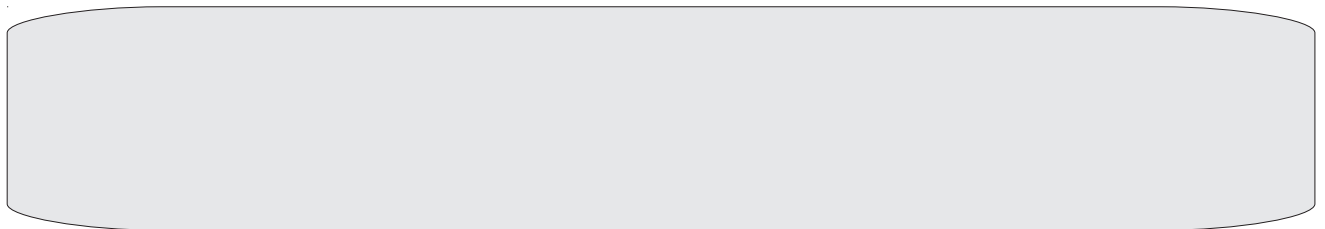
Anglais

français

tchèque

allemand

7) Pourquoi ?



8) Comment trouves-tu la langue tchèque ? (un choix par ligne)

difficile	<input type="checkbox"/>	OU	<input type="checkbox"/>	facile
repoussante	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	attirante
brutale	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	mélodieuse
triste	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	joyeuse
sèche	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	douce
monotone	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	rythmée

autres (*précise*) :

9) Depuis le début du projet, as-tu fait des progrès en langues ?

pas du tout très peu un peu beaucoup énormément

10) Si oui, quels progrès as-tu fait ?

	Oui	Je ne sais pas
En anglais : je lis mieux	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
je parle mieux	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

je comprends mieux
j'écris mieux

En allemand : je lis mieux
je parle mieux
je comprends mieux
j'écris mieux

En tchèque : Oui Je ne sais pas
je lis mieux
je parle mieux
je comprends mieux
j'écris mieux

Autre(s) langue(s) :

(laquelle ou lesquelles) Oui Je ne sais pas
je lis mieux
je parle mieux
je comprends mieux
j'écris mieux

11) Le tchèque est-il très différent de l'anglais ?

pas du tout très peu un peu beaucoup énormément

12) Le tchèque ressemble-t-il à une langue que tu parles déjà ?

Non Je ne sais pas Oui (*précise laquelle*) :

13) Grâce aux cours de tchèque, vois-tu certaines choses qui sont différentes dans la langue tchèque.

Non Oui Je ne sais pas

14) Donne l'exemple de quelque chose que tu trouves différent dans la langue tchèque.

15) As-tu discuté avec les correspondants tchèques en juin dernier ?

- pas du tout très peu un peu beaucoup énormément

16) Avais-tu des mots et des langues différentes à ta disposition pour pouvoir discuter avec les correspondants ?

- jamais rarement assez souvent souvent le plus souvent

17) Comment t'exprimais-tu en anglais ?

- pas bien assez bien bien très bien

18) Lorsque quelque chose était important pour toi, savais-tu l'exprimer dans une des langues que tu parles ?

- jamais rarement assez souvent souvent le plus souvent

précise laquelle ou lesquelles :

19) Participais-tu aux échanges en groupe durant la 1ère rencontre avec les Tchèques ?

- pas du tout très peu un peu beaucoup énormément

20) Echangiez-vous en anglais durant votre temps libre avec les correspondants ?

- jamais rarement assez souvent souvent le plus souvent

21) Utilisez-vous différentes langues quand vous passiez du temps libre ensemble ?

- jamais rarement assez souvent souvent le plus souvent

précise laquelle ou lesquelles :

22) Te sers-tu de plusieurs langues pour parler à ton/ta correspondant(e) ou à ses parents ?

- Non Oui (*précise laquelle ou lesquelles*) :

23) La première rencontre avec les correspondants t'a-t-elle encouragé à utiliser toutes les langues que je connais ?

- Non Oui Je ne sais pas

24) Quelles langues penses-tu utiliser lors de la 2^e rencontre en juin 2015?

(un choix par ligne)

	énormément	beaucoup	un peu	très peu	pas du tout
anglais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
français	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
tchèque	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
allemand	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
autre(s) :	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(laquelle ou lesquelles)

25) Pour toi, une langue étrangère c'est : *(2 choix sont possibles)*

- une langue que je ne comprends pas
- la chance de découvrir une autre langue et culture
- la possibilité de rencontrer d'autres personnes
- quelque chose qui ne m'est pas utile
- une charge de travail en plus
- l'opportunité de découvrir une autre façon de voir le monde
- un moyen de voyager dans des pays étrangers plus facilement
- autre (précise) :

26) Découvrir une nouvelle langue ?

- Je n'aime pas du tout je n'aime pas j'aime un peu j'aime beaucoup j'aime énormément

27) Est-ce que tu te sers d'une (ou plusieurs) langues que tu connais déjà pour apprendre le tchèque ?

- Jamais rarement parfois souvent

précise laquelle ou lesquelles :

29) Comment apprends-tu le tchèque ?

30) Pour communiquer en anglais depuis le début du partenariat, tu te sens :

bien moins à l'aise moins à l'aise ni plus ni moins à l'aise plus à l'aise bien plus à l'aise

31) Ce partenariat te donne envie de découvrir et d'apprendre d'autres langue(s) :

pas du tout très peu un peu beaucoup énormément

32) En utilisant toutes les langues que tu connais, tu es capable en République Tchèque ou avec ton/ta correspondante de :

	Non	A peu près	Oui
commander au restaurant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
discuter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
écrire des lettres et des e-mails	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
faire des blagues	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
partager tes sentiments ou tes émotions	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
donner ton avis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
parler à des personnes inconnues	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
demander à manger ou à boire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
demander ton chemin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
comprendre des consignes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
comprendre l'essentiel de ce qui t'entoure	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
suivre une visite guidée	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
aider des copains à comprendre les discussions	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
expliquer les habitudes françaises	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
comprendre les habitudes tchèques	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
autres (<i>precise</i>) :	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

33) Comment te sens-tu d'être capable maintenant de faire ces choses que tu as cochées ?

(*coche les 3 éléments les plus forts pour toi*)

Je suis fier/fière

Je suis content(e)

Je me sens plus ouvert(e) aux autres

ça me donne confiance en moi

ça m'est égal

[Empty rounded rectangular box]

- ça ne me sert à rien
- je n'ai presque rien coché : je suis déçu
- je n'ai presque rien coché : je suis insatisfait
- autres (*precise*) :

34) Au cours de ce partenariat, découvres-tu en toi de nouveaux aspects et capacités ?

- pas du tout très peu un peu beaucoup énormément

35) Si oui, donne quelques exemples ?

[Empty rounded rectangular box]

36) Est-ce que ça change des choses dans ta vie d'avoir rencontré et discuté avec ton correspondant ?

Oui, parce que :

[Empty rounded rectangular box]

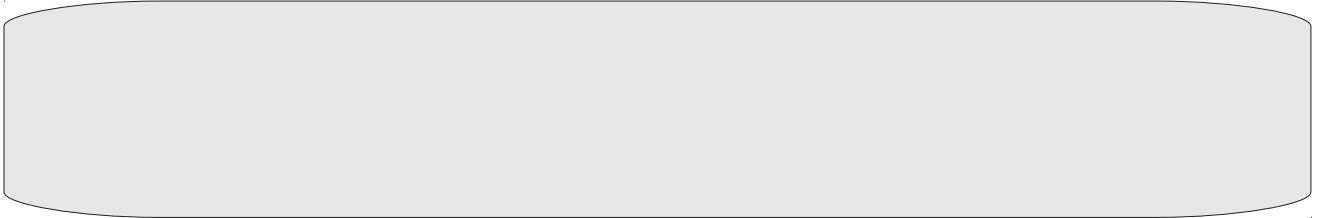
Non, parce que :

[Empty rounded rectangular box]

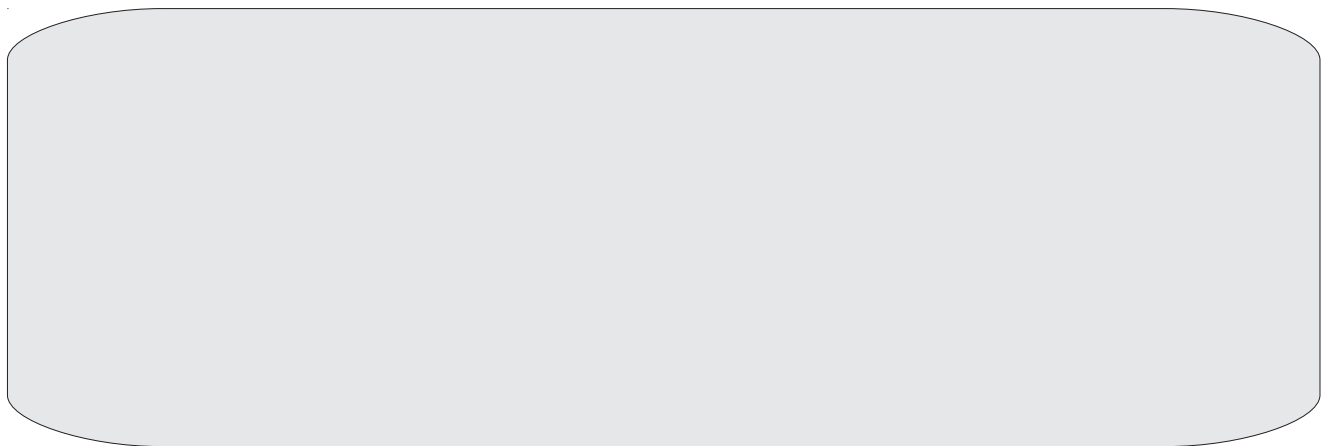
37) Est-ce que tu vois le français et la France différemment maintenant que tu as rencontré les Tchèques ?

pas du tout très peu un peu beaucoup énormément

38) Si tu peux, explique ce qui est différent maintenant.



As-tu quelque chose à dire à rajouter ?



Merci pour ta participation !

Languages and me in our Czech-French Comenius partnership

Dear class 8's student,

You will answer this questionnaire, and I thank you for that. It will take you about 15 minutes.

Please answer all the questions : don't leave any question aside and don't rush to « I don't know ».

If you need help, ask Mrs. Stupkova.

Don't think for too long. There is no right or wrong answer. Just be spontaneous.

Please answer alone. Don't look at what your neighbour answers. I need your opinion.

All the questionnaires are anonymous. Feel free to say what you think.

I wish you all the best for the second meeting in Prag in June and I thank you for your answers.

Lucie Mehn

Master in lower-school bilingual teaching

Comenius project manager (France)

1) Which languages do you speak ?

beginner intermediate advanced fluent

English	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Czech	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
French	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
German	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
other(s) :	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(which language)

2) How have you learnt them ? (many answers possible)

	within my family	at school	during trips	during our partnership	other (<i>precise</i>) :
English	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Czech	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
French	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
German	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
other(s) :.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(*which language*)

3) To speak many languages is :

not important at all not important important very important indispensible

4) What is a foreign language for you ?

5) Languages in our partnership are :

not important at all not important important very important indispensible

6) How are languages important in our project : order the language from 1 à 4

(1 = *very important* and 4 = *not important*)

- English
- Czech
- French
- German

7) Explain why :

8) Do you think the French language is : (one check by line)

- | | | | | |
|------------|--------------------------|----|--------------------------|------------|
| difficult | <input type="checkbox"/> | OR | <input type="checkbox"/> | easy |
| repulsive | <input type="checkbox"/> | | <input type="checkbox"/> | attractive |
| brutal | <input type="checkbox"/> | | <input type="checkbox"/> | melodious |
| sad | <input type="checkbox"/> | | <input type="checkbox"/> | merry |
| abrupt | <input type="checkbox"/> | | <input type="checkbox"/> | soft |
| monotonous | <input type="checkbox"/> | | <input type="checkbox"/> | rythmical |

others (precise) :

9) Have you improved in languages during the project ?

- Not at all very little little much very much

10) If you do, how have you improved ?

- | | | Yes | I don't know |
|-----------|---------------------|--------------------------|--------------------------|
| English : | I read better | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | I speak better | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | I understand better | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | I write better | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| German : | I read better | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | I speak better | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | I understand better | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | I write better | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| French : | I read better | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | I speak better | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | I understand better | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | I write better | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Other language(s) :

- | (which language) | Yes | I don't know |
|------------------|--------------------------|--------------------------|
| I read better | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| I speak better | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

I understand better

I write better

11) Is French very different from English ?

Not at all very little little much very much

12) Does French sound like a language you already know ?

No I don't know Yes (*precise which*) :

13) Thanks to the French lessons, do you see things that are different in the French language ?

No Yes I don't know

14) Give an example of something different in the French language.

15) Have you spoken with the French penfriends last June?

Not at all very little little much very much

16) Did you have all the words and languages you needed to discuss with the penfriends ?

never scarcely quite often often most of the time

17) How did you express yourself in English ?

Not well quite well well very well

18) When something was important for you, did you to express it in a language you speak ?

never scarcely quite often often most of the time
precise in which language :

19) Did you take part in the group discussions during the first meeting with the French ?

Not at all very little little much very much

20) Did you speak in English during your free time with the penfriends ?

- never scarcely quite often often most of the time

21) Did you use many different languages when you were with the penfriends ?

- never scarcely quite often often most of the time

(*precise in which languages*) :

22) Do you use many different languages to speak with your penfriend and his/her parents ?

- No Yes (*precise in which languages*) :

23) Did the first meeting with the penfriends encourage you to use all the language you speak ?

- No Yes I don't know

24) Which languages do you think you are going to use when you will meet again in June 2015?

(*one check by line*)

	Not at all	very little	little	much	very much
English	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Czech	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
French	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
German	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
other(s) :.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(*which language*)

25) For you, a foreign language is : (*2 checks possible*)

- a language I don't understand
 the opportunity to discover a new language and a new culture
 the opportunity to meet other people
 something useless to me
 extra work
 the opportunity to discover a new view on life
 a way to travel more easily to foreign countries
 other (precise) :

26) Discover a new language :

- I don't like it at all I don't like it I like it a little I like it I like it very much

27) Do you use a language you already know to learn French ?

- never scarcely quite often often

precise which language :

29) How do you learn French ?

30) To communicate in English since the beginning of the project, do you feel :

- much less at ease less at ease not less not more more at ease much more at ease

31) Has this partnership made you want to learn new languages ?

- Not at all very little little much very much

32) If you use all the languages you know, you are able in France or with your penfriend to :

	No	More or less	Yes
order in a restaurant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
discuss	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
write e-mails and letters	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
make jokes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
share your feelings and emotions	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
give your opinion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
speak to strangers	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ask for something to eat or drink	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ask your way	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
understand the rules	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- understand mainly what happens around you
- follow a visit
- help friends to understand the discussions
- explain Czech habits
- understand French habits
- other (*precise*) :

33) How do you feel about being able to do what you have checked above ?
(check the 3 feelings that are most true for you)

- I feel proud
- I feel happy
- I feel more open to the others
- it gives me self confidence
- I don't care
- it is useless
- I have not checked many things : I'm disappointed
- I have not checked many things : I'm not satisfied
- others (*precise*) :

34) During our partnership, do you discover news abilities and competencies in you ?
 Not at all very little little much very much

35) If you do, give some examples :

36) Have some things changed in your life because you have discussed and met your penfriend ?

Yes, because :

No, because :

37) Do you have a new look on Czech and Czech Republic now you have met the French ?

Not at all very little little much very much

38) If you can, explain what is different now.

Do you have anything more to say ?

Thank you for your answers !

ANNEXE VI : Etude interne - Questionnaire d'évaluation de la dimension plurilingue du projet (mai 2014) et transcriptions des réponses

PENFRIENDSHIP : how do you feel about it ?

1. Qu'est-ce qui te plait ou ne te plait pas dans ce projet de correspondance ?
2. Ce projet te donne-t-il envie de mieux parler et écrire l'anglais ?
3. As-tu remarqué dans les lettres des correspondants des éléments qui te donnent la sensation que la culture tchèque est différente de la nôtre ?
4. Aurais-tu envie de découvrir la langue tchèque ?
5. Aurais-tu envie de faire découvrir le français aux correspondants ? Et comment pourrait-on faire ça ?

Transcriptions de réponses au questionnaire d'évaluation

1. Qu'est-ce qui te plait ou ne te plait pas dans ce projet de correspondance ?

« La correspondance me donne confiance en moi en anglais »

« Je trouve que parler à quelqu'un dans une langue apprise à l'école est très intéressant. On apprend mieux l'anglais »

« C'est bien parce que ça nous apprend à écrire l'anglais et à bien former les phrases »

3. As-tu remarqué dans les lettres des correspondants des éléments qui te donnent la sensation que la culture tchèque est différente de la nôtre ?

« Les noms sont spéciaux. Je ne sais pas ce que veut dire la petite vague sur le « u » qui est dans le nom de ma correspondante Maruska »

« Non, je ne suis pas sûre que la Tchéquie est différente de la France »

« La façon dont ils s'expriment et la calligraphie sont différentes »

« Non, dans la lettre, sa vie ressemble assez à la mienne »

« Certains prénoms qui pour nous sonnent féminins sont masculins ou inversement »

« Leur accent est bizarre, mais beau »

4. Aurais-tu envie de découvrir la langue tchèque ?

« Oui, j'aimerais découvrir la langue tchèque, car elle a l'air différente du français, de l'allemand, du

bosniaque ou de l'anglais »

« Oui, toutes les langues slaves me passionnent »

« Oui, quelques phrases élémentaires, ça peut servir plus tard »

« Pas plus que ça, non »

« Apprendre le tchèque nous rapprocherait d'eux »

« Oui, mais à quoi ça servirait ? »

« Ca veut dire quoi « tchèque » ? »

5. Aurais-tu envie de faire découvrir le français aux correspondants ?

Et comment pourrait-on faire ça ?

« Pour leur apprendre le français, ils pourraient envoyer des mots en tchèque avec la traduction en anglais ou enregistrer nos voix avec les traductions en anglais »

« On écrit en anglais les mots et en dessous en français »

« On pourrait leur apprendre en écrivant un mot en français puis en anglais puis en tchèque. On pourrait éventuellement faire un petit dessin »

« Oui, ça serait une bonne expérience d'exil (de sa propre langue) »

« Ca permettrait un sujet de discussion »

ANNEXE VII : Tableau Libre Calc des données brutes

1) Quelles langues parles-tu ?														
	débutant	TOTAL	intermédiaire	TOTAL	avancé	TOTAL	confirmé	TOTAL						
Anglais	0	3	3	21	15	36	3	3	6	2	0	2		
français	0	19	19	2	0	2	2	1	3	22	0	22		
tchèque	26	0	26	0	0	0	0	5	0	16	16			
allemand	6	17	25	16	3	19	2	0	2	0	0	0		
autre(s) : suisse allemand, bosniaque, hollandais, russe, espagn	4	8	12	2	1	3	1	3	4	4	0	4		
2) Comment les as-tu apprises ?														
	par ma famille	TOTAL	à l'école	TOTAL	en voyage	TOTAL	grâce au partenariat	TOTAL	after school course					
anglais	4	11	15	22	20	42	4	8	12	5	4	9	4	
français	26	2	28	13	13	26	0	5	5	0	9	9	1	
tchèque	0	21	21	13	11	24	0	4	4	16	1	17	2	
allemand	4	1	5	26	20	46	1	2	3	0	0	0	0	
autre(s) : idem	6	7	15	2	0	2	3	4	7	0	1	1	2	
3) Selon toi, parler plusieurs langues c'est :														
	Pas important du tout	TOTAL	pas important	TOTAL	important	TOTAL	très important	TOTAL	Indispensable	TOTAL				
	0	0	0	0	0	8	10	18	8	13	21	9	8	
5) Les langues sont une partie de notre projet..														
	0	0	0	0	1	1	6	7	13	9	5	14	9	
6) Classe les langues de notre projet Comenius par ordre d'importance														
	très importante	TOTAL	importante	TOTAL	peu importante	TOTAL	pas importante	TOTAL						
Anglais	22	19	41	3	0	3	0	0	1	2	3			
français	3	0	3	6	8	14	11	7	18	6	3	9		
tchèque	2	1	3	16	7	23	5	10	15	3	2	5		
allemand	2	1	3	2	3	5	7	2	9	15	13	28		
10) Si oui, quels progrès as-tu fait ?														
	je le mieux	TOTAL	je parle mieux	TOTAL	Je comprend mieux	TOTAL	l'écrit mieux	TOTAL						
En anglais	10	6	16	21	16	42	21	16	37	9	5	14		
je ne sais pas : 3	10	11	21	1	4	3	2	3	5	12	12	24		
En allemand	7	3	10	4	0	8	4	2	6	3	1	4		
je ne sais pas : 15	1	8	9	4	11	8	4	9	13	5	10	15		
dans la langue du partenaire	11	3	14	10	12	24	14	10	24	5	3	8		
je ne sais pas : 8	5	12	17	6	6	9	3	9	12	10	12	22		
autres : suisse, bosniaque, hollandais, slovaque, italien, polon	1	0	1	1	0	2	1	0	1	1	0	1		
Je ne sais pas	0	2	2	0	2	0	0	2	2	0	2	2		
8) Comment trouves-tu la langue du partenaire ?														
	difficile	TOTAL	facile	TOTAL										
époussante	7	6	13	15	15	30								
brutale	7	5	12	13	15	28								
triste	4	4	8	14	14	28								
sèche	14	7	21	7	12	19								
monotone	3	9	12	17	9	26								
autres : dure, it depends on the person	1	1	2	1	2	2								
9) Depuis le début du projet, as-tu fait des progrès en langues ?														
	pas du tout (1)	TOTAL	très peu (6)	TOTAL	un peu (18)	TOTAL	Beaucoup (21)	TOTAL	Enormément (3)	TOTAL				
	0	1	2	4	6	12	15	6	2	1	3			
11) La langue du partenaire est-elle très différente de l'anglais ?														
	pas du tout	TOTAL	très peu	TOTAL	un peu	TOTAL	beaucoup	TOTAL	Enormément	TOTAL				
	0	2	1	0	0	0	7	9	16	18	13	31		
12) La langue du partenaire ressemble-t-elle à une langue que tu connais ?														
	Non	TOTAL	Je ne sais pas	TOTAL	Oui	TOTAL								
	21	19	40	4	5	4	4	roumain, russe, bosniaque, croate, italien						
13) Grâce aux cours de la langue du partenaire, vois-tu certains progrès ?														
	2	7	9	10	10	20	13	6	19					
15) As-tu discuté avec les correspondants en juin dernier ?														
	pas du tout	TOTAL	très peu	TOTAL	un peu	TOTAL	beaucoup	TOTAL	Enormément	TOTAL				
	1	1	2	5	4	9	8	13	21	14	6	20	0	
16) Avais-tu des mots et des langues différentes à ta disposition ?														
	jamais	TOTAL	rarement	TOTAL	assez souvent	TOTAL	souvent	TOTAL	Le plus souvent	TOTAL				
	4	1	5	9	4	13	8	8	16	2	6	8	2	
17) Comment l'exprimais-tu en anglais ?														
	pas bien	TOTAL	assez bien	TOTAL	bien	TOTAL	très bien	TOTAL						
	2	2	4	16	11	27	5	9	14	2	2	4		
18) Lorsque quelque chose était important pour toi, comment le dis-tu ?														
	jamais	TOTAL	rarement	TOTAL	assez souvent	TOTAL	souvent	TOTAL	Le plus souvent	TOTAL	laquelle/esquelles			
	2	0	2	1	4	5	8	6	14	10	12	22	4	
19) Participais-tu aux échanges en groupe du projet ?														
	pas du tout	TOTAL	très peu	TOTAL	un peu	TOTAL	beaucoup	TOTAL	Le plus souvent	TOTAL				
	0	5	5	2	8	10	13	5	18	5	4	9	3	
20) Échangez-vous en anglais durant votre temps libre ?														
	jamais	TOTAL	rarement	TOTAL	souvent	TOTAL	assez souvent	TOTAL	Le plus souvent	TOTAL				
	1	1	2	6	4	10	7	3	10	8	7	15	6	
21) Utilisez-vous différentes langues quand vous communiquez ?														
	9	0	9	7	14	21	4	7	11	1	3	4	0	
22) Te sers-tu de plusieurs langues pour parler ?														
	Non	TOTAL	Oui	TOTAL	laquelle/esquelles									
	14	12	26	4	9	13	English, French, Cz							
23) La première rencontre avec les correspondants a-t-elle été intéressante ?														
	Non	TOTAL	Oui	TOTAL	Je ne sais pas	TOTAL								
	4	5	9	8	13	21	11	5	16					
24) Quelles langues penses-tu utiliser lors de tes voyages ?														
	énormément	TOTAL	beaucoup	TOTAL	un peu	TOTAL	très peu	TOTAL	Pas du tout	TOTAL				
anglais	15	16	31	11	3	14	0	1	1	0	0	0		
français	1	1	2	3	2	5	7	3	10	11	11	22	4	
tchèque	0	0	0	2	1	3	8	4	12	15	12	27	1	
allemand	0	0	0	0	0	3	1	4	4	7	11	18	13	
autre(s) : italien, espagnol, roumain, bruyages	0	0	0	0	0	0	0	0	4	4	0	6	6	
25) Pour toi, une langue étrangère c'est :														
	une langue que je ne comprends pas	TOTAL												
	2	3	5											
	la chance de découvrir une autre langue et cult	18	15	33										
	la possibilité de rencontrer d'autres personnes	12	9	21										
	quelque chose qui ne m'est pas utile	0	0	0										
	une charge de travail en plus	1	0	1										
	l'opportunité de découvrir une autre façon de v	8	5	11										
	un moyen de voyager dans des pays étrangers	18	16	34										
	autre : un moyen de s'ouvrir aux autres et d'av	1	0	1										
26) Découvrir une nouvelle langue ?														
	Je n'aime pas du tout	TOTAL	je n'aime pas	TOTAL	j'aime un peu	TOTAL	j'aime beaucoup	TOTAL	J'aime énormément	TOTAL				
	1	1	0	0	8	8	10	9	19	7	4	11		
27) Est-ce que tu te sers d'une (ou plusieurs) langues que tu ne parles pas ?														
	Jamais	TOTAL	rarement	TOTAL	parfois	TOTAL	souvent	TOTAL	laquelle/esquelles					
	18	4	22	6	8	14	1	2	3	1	5	6	russe, bosniaque, Eng	
30) Pour communiquer en anglais depuis le début du partenariat, te sens-tu mieux ?														
	bien moins à l'aise	TOTAL	moins à l'aise	TOTAL	ni moins à l'aise	TOTAL	plus à l'aise	TOTAL	bien plus à l'aise	TOTAL				
	0	1	1	3	6	5	8	13	11	6	17	5	1	
31) Ce partenariat te donne envie de découvrir et d'apprendre ?														
	pas du tout	TOTAL	très peu	TOTAL	un peu	TOTAL	beaucoup	TOTAL	énormément	TOTAL				
	1	2	3	2	7	9	9	5	14	7	8	15	4	

32) En utilisant toutes les langues que tu connais, tu es capable dans le pays partenaire ou avec ton/ta correspondante de	Non		TOTAL	A peu près		TOTAL	Oui		TOTAL
commander au restaurant	4	2	6	15	10	25	7	9	16
discuter	1	6	7	14	10	24	11	6	17
écrire des lettres et des e-mails	3	0	3	10	6	16	13	15	28
faire des blagues	13	5	18	9	12	21	4	4	8
partager tes sentiments ou tes émotions	4	5	9	15	12	27	7	5	12
donner ton avis	3	2	5	8	11	19	15	8	23
parler à des personnes inconnues	8	6	14	12	11	23	6	4	10
demander à manger ou à boire	0	2	2	8	3	11	19	16	35
demander ton chemin	4	4	8	15	8	23	7	9	16
comprendre des consignes	4	3	7	15	12	27	7	6	13
comprendre l'essentiel de ce qui t'entoure	5	1	6	9	13	22	12	7	19
suivre une visite guidée	6	1	7	14	14	28	6	6	12
aider des copains à comprendre les discussions	5	4	9	13	8	21	8	9	17
expliquer les habitudes de ton pays	4	6	10	18	9	27	4	6	10
comprendre les habitudes dans le pays partenaire	4	2	6	14	14	28	8	4	12
autres : comprendre les discussions		0			0		1	0	1

33) Comment te sens-tu d'être capable maintenant de faire ces choses que tu as cochées	TOTAL
Je suis fier/ère	5
Je suis content(e)	17
Je me sens plus ouvert(e) aux autres	12
ça me donne confiance en moi	14
ça m'est égal	3
ça ne me sert à rien	1
je suis déçu	0
je suis insatisfait	1
autres : ça ne me sert pas à grand'chose/ ça m'aide à m'accommoder	3

34) Au cours de ce partenariat, découvres-tu en toi de nouveaux talents ?	pas du tout		TOTAL	très peu		TOTAL	un peu		TOTAL	beaucoup		TOTAL	énormément		TOTAL
	4	6	10	2	5	7	8	4	12	9	2	11	0	2	2

37) Est-ce que tu vois ta langue et ton pays différemment maintenant ?	pas du tout		TOTAL	très peu		TOTAL	un peu		TOTAL	beaucoup		TOTAL	énormément		TOTAL
	9	6	15	1	5	6	10	4	14	3	5	8	0	1	1

ANNEXE VIII : Retranscription des réponses françaises aux questions ouvertes (garçons/filles)

durée réelle : 30 minutes

26 élèves sur 27 de la classe ont répondu au questionnaire.

Commentaire : globalement, les garçons sont beaucoup plus tournés vers leurs capacités dans le classement des langues (geste d'introspection et d'auto-mesure), et les filles vers le projet en général et sa finalité – geste d'ouverture (français parfois en dernier).

4) Selon toi, qu'est-ce qu'une langue étrangère ?

(Nombre de réponses : 9/12 garçons et 14/14 filles)

FR-1-G : C'est apprendre une autre culture. C'est bien car on peut dialoguer dans les pays étrangers.

FR-2-F : C'est une langue qui n'est pas notre langue d'origine et que l'on apprend au fur et à mesure de notre vie.

FR-3-F : Une langue qui (plus tard) nous aidera pour pouvoir trouver un travail plus facilement et pour pouvoir voyager.

FR-4-F : C'est un autre moyen de communiquer avec d'autres personnes. Ça permet de voyager.

FR-6-F : Une langue différente. Une langue avec d'autres sons. Chaque pays a sa culture et sa langue, ses traditions et ses façons de vivre. Le fait de parler une langue étrangère nous apprend beaucoup du pays. C'est important de s'ouvrir au monde pour ne pas être renfermé sur la France.

FR-7-G : Je ne peux pas expliquer, ce serait trop compliqué.

FR-8-G : Une facilité en plus, ou une option en plus.

FR-9-F : Une langue tout court c'est une façon de communiquer autrement qu'avec des gestes. Une langue étrangère est tout simplement une autre façon de dire des mots, des phrases, des sons...

FR-10-F : Apprendre des langues pour pouvoir voyager. Et pour se comprendre.

FR-11-F : Pour moi, une langue étrangère est une langue qu'on ne parle pas dans un pays.

FR-12-F : Une nouveau son, une nouvelle culture, une autre façon de former les phrases, les lettres ...etc. Une langue étrangère est une possibilité d'agrandir nos connaissances.

FR-13-G : Découvrir d'autres langues, d'autres prononciations.

FR-14-F : Un moyen de découvrir un pays, de faire des rencontres, la langue est utile pour voyager, et selon notre métier, indispensable. Surtout pour l'anglais qui est une langue peut-être mondiale.

FR-15-G : Une nouvelle sonorité et nouvelle culture.

FR-16-G : une grande partie d'une culture.

FR-19-F : C'est une langue que l'on apprend pas à la naissance, mais par des cours.

FR-20-G : Une langue étrangère est une langue différente de la nôtre.

FR-21-F : Un énorme point d'appui que ce soit dans le domaine du travail, des études, et surtout humainement. C'est une aide pour entreprendre un voyage ou tout autre projet.

FR-22-F : Le moyen de communiquer avec des personnes étrangères, de voyager, de s'ouvrir au monde et de découvrir d'autres cultures, pays, populations.

FR-23-F : C'est un moyen de communiquer d'une autre façon qu'avec notre langue maternelle, et pour plus tard c'est mieux aussi.

FR-24-G : Les langues étrangères sont une aide pour trouver du travail, faire du social, et pour pouvoir voyager.

FR-25-G : C'est un moyen de communiquer avec différents pays.

FR-26-G : C'est juste une autre langue avec laquelle on peut communiquer avec les gens.

6) Classe les langues de notre projet Comenius par ordre d'importance de 1 à 4

(1 = très importante et 4 = pas importante)

7) Pourquoi ?

(Nombre de réponses : 10/12 garçons et 13/13 filles)

FR-1-G : Parce que si l'on veut communiquer avec notre correspondant, il faut se débrouiller en anglais.

FR-2-F : L'anglais est la langue que nous parlons tous, le tchèque car c'est leur langue d'origine et le français car c'est la nôtre. Pour finir, l'allemand nous ne le parlons que très peu avec les correspondants.

FR-3-F : Je n'arrive pas à départager le français et le tchèque.

FR-4-F : Maintenant le français est beaucoup plus courant, beaucoup de personnes savent quelques mots en français. L'anglais est la deuxième langue la plus parlée. C'était la première fois que j'entendais le tchèque.

FR-6-F : L'anglais est la langue que nous connaissons tous les deux et la langue avec laquelle on a communiqué par lettres. Le tchèque car je faisais de mon mieux pour connaître davantage. Les mots de base tchèque que je connaissais, je les utilisais. Ensuite le français avec les mots que ma correspondante connaissait. Et pas du tout l'allemand comme je ne connais pas cette langue assez bien pour parler. Je connais que du vocabulaire et des règles de grammaire. Quand je n'arrivais pas à me faire comprendre, je faisais des gestes pour mimer et je dessinais et pareil pour elle.

FR-7-G : L'anglais est la principale langue de ce partenariat, donc.

FR-8-G : 2) (tchèque) je sais quelques mots mais je pourrais en apprendre davantage.

3) Je ne sais pas me faire comprendre en allemand ou je ne sais pas le parler tout simplement.

4) on sait parler français et heureusement, mais pas tous les Tchèques.

FR-9-F : 1) l'anglais parce qu'il permet de parler avec une langue commune.

2) le français et le tchèque qui nous permettent d'élargir notre horizon.

3) la même chose que le deux.

4) Allemand, qui est quand même important, parce que si nous ne savons pas comment dire quelque chose, il peut nous aider.

FR-11-F : Car l'anglais est une langue qui je pense est la plus parlée, et que le tchèque, nous n'avons pas beaucoup appris pour pouvoir nous retrouver seuls en Tchéquie.

FR-12-F : Anglais tout d'abord parce que c'est notre meilleur moyen de communication, et surtout parce que notre projet est parti de nos cours d'anglais.

Le tchèque parce que c'est la langue du pays.

L'allemand parce que ça peut parfois secourir, quand on a besoin d'un mot qu'on ne sait pas en anglais ou tchèque.

Et le français, parce qu'ils savent que la base, comme nous en tchèque.

FR-13-G : 1) Sans connaître quelques mots de tchèque on est pas sortis.

2) (anglais) c'est la langue nationale.

3) (français) pour parler avec mes amis.

FR-14-F : L'anglais (qui est) un moyen de communication indispensable, et nous exerce.

Le tchèque, parler quelques mots peut être utile.

Le français, pas beaucoup d'importance pour le projet.

L'allemand, inutile, personne n'a une grande maîtrise, et le projet est à la base en anglais.

FR-15-G : (anglais et français) parce que je les parle mieux et que je pense qu'il y a plus de pays où on peut les parler.

FR-17 -G : Parce que l'anglais est la langue qu'on utilise le plus souvent.

FR-18-G : L'anglais parce que c'est pour communiquer, le tchèque pour l'apprendre, l'allemand pour mieux le parler, et le français nous le connaissons déjà.

FR-19-F : Le but du projet est pour moi, en premier de nous faire progresser en anglais, et en deuxième de découvrir la culture et la langue du pays.

FR-20-G : Parce que l'anglais est la seule langue avec laquelle nous pouvons communiquer.

FR-21-F : L'anglais est notre langue commune, enfin, celle que nous avons choisie comme telle, elle est donc indispensable. Tandis que nos langues maternelles nous ne les apprenons que depuis peu, (nous) pouvons donc avoir un discours très sommaire. Et l'allemand bien qu'étant une langue commune ne fait pas partie du projet.

FR-22-F : L'anglais est une langue universelle. Tout le monde (ou presque) la parle ou la comprend un peu partout.

FR-23-F : Toutes les langues sont importantes, mais le tchèque et l'allemand c'est moins important pour moi. Alors que l'anglais et le français c'est plus intéressant.

FR-24-G : Je pense que l'anglais est la langue la plus importante pour communiquer.

FR-25-G : L'anglais est la raison de ce partenariat, le français ne nous sert pas beaucoup, le tchèque peut-être très utile, et l'allemand n'a aucun rapport avec le projet.

FR-26-G : L'anglais c'est le plus important parce que c'est la langue internationale, laquelle les deux nations parlent le mieux.

14) Donne l'exemple de quelque chose que tu trouves différent dans la langue tchèque.

(Nombre de réponses : 5 /12 garçons et 7 /13 filles)

FR-1-G : Les lettres se prononcent différemment.

FR-2-F : Les sons, les lettres et leur écriture.

FR-3-F : La volubilité.

FR-6-F : Ce n'est pas comparable. C'est deux langues complètement différents alors tout est différent : les sons, la mélodie, les accents.

FR-7-G : Il y a beaucoup d'accents comme (petite vague).

FR-8-G : Tout.

FR-10-F : Les lettres, la prononciation.

FR-11-F : Les couleurs, les noms, la prononciation.

FR-12-F : Les accents, la sonorité et l'écriture.

FR-14-F : Le « r » roulé, beaucoup de « ch », beaucoup de « a » baillés.

FR-16-G : C'est une langue slave.

FR-25-G : La façon de prononcer les lettres.

29) Comment apprends-tu le tchèque ?

(Nombre de réponses : 11/12 garçons et 13/13 filles)

FR-1-G : Avec des cours et en entendant les Tchèques ensemble. => ?

FR-2-F : Grâce aux professeurs tout simplement, et aux exercices que nous avons faits.

FR-3-F : Avec des profs.

FR-4-F : En allant dans le pays ! En prenant des cours !

FR-5-G : En écoutant le professeur.

FR-6-F : Avec la classe quand on avait des cours et quand je suis avec ma corres'.

FR-7-G : En prenant des cours.

FR-8-G : Grâce aux Tchèques et à l'école.

FR-9-F : Avec les quelques cours que nous faisons et avec ma correspondante.

FR-10-F : En faisant des cours.

FR-11-F : A l'école, et chez moi avec un petit vocabulaire que j'ai fait.

FR-12-F : Un peu chez moi, et surtout avec Marketa à l'école.

FR-13-G : Je marche et en même temps je me dis les mots à haute voix.

FR-14-F : Le plus souvent en le parlant. A deux, prendre un dialogue et l'exercer à l'oral. Apprendre quelques mots de base me suffit

FR-15-G : Je ne l'apprend pas - sauf en classe.

FR-16-G : En écoutant.

FR-17-G : A l'école.

FR-18-G : Je l'apprends à l'école, mais difficilement.

FR-19-F : En cours.

FR-21-F : Avec les cours qui sont donnés pour faciliter le partenariat.

FR-22-F : En cours. En apprenant des petits mots, des petites phrases... En écoutant.

FR-23-F : En prenant des cours.

FR-24-G : Nous apprenions le tchèque l'année dernière, mais c'était que en cours et avec à la maison les devoirs.

FR-25-G : A l'école.

FR-26-G : A l'école.

34) *Au cours de ce partenariat, découvres-tu en toi de nouveaux aspects et capacités ?*

35) Si oui, donne quelques exemples ?

(Nombre de réponses : 3/12 garçons et 7/13 filles)

FR-2-F : Le fait de se comprendre sans être obligé de se parler, et aussi le fait de ne pas être compris parfois.

FR-6-F : Surtout de grandes capacités à comprendre l'anglais. J'ai encore des fois du mal à répondre, mais je comprends presque tout ce qu'on me dit et je comprends ce que je lis.

FR-9-F : Avoir des fous rires avec des personnes qui ne parlent pas la même langue, arriver à me faire comprendre malgré tout, créer facilement de nouveaux liens.

FR-11-F : D'essayer d'apprendre une nouvelle langue.

FR-12-F : Je suis capable de retenir plusieurs choses en tchèque.

FR-14-F : Plus de confiance en soi, une plus grande maîtrise des événements...sentimentaux qui peuvent arriver, en gros une acceptation de soi-même peut demander beaucoup d'efforts.

FR-15-G : Amélioration en anglais.

FR-23-F : Aucune idée.

FR-24-G : Je comprends que je peux dire quelque chose mais c'est tout.

FR-25-G : Capacité de faire un phrase en anglais.

36) Est-ce que ça change des choses dans ta vie d'avoir rencontré et discuté avec ton correspondant ?

(Nombre de réponses : 7 /12 garçons et 12 /13 filles)

FR-2-F : Oui, parce que ... je parle mieux anglais et je m'exprime mieux.

FR-4-F : Oui, parce que ... au départ, j'avais pas forcément confiance en moi, et je suis plus ouverte.

FR-6-F : Oui, parce que ... Le fait de découvrir une autre facette du monde est toujours cultivant. De s'ouvrir, de prendre conscience des autres cultures...

FR-7-G : Oui, parce que ... ça reste utile de parler anglais avec des personnes même si on le fait couramment.

FR-9-F : Oui, parce que ... ça me donne envie de découvrir de nouveaux pays et d'autres peuples.

FR-10-F : Oui, parce que ... de rencontre d'autres personnes d'un autre monde. Ce qu'ils mangent, etc...

FR-11-F : Oui, parce que ... je trouve que l'idée du partenariat est très intéressante. On devra faire plusieurs efforts en étant là-bas. Et j'aime apprendre à connaître de nouvelles personnes.

FR-12-F : Oui, parce que ... je peux voyager, rencontrer des personnes étrangères et voir les cultures de ce pays moins riche que le nôtre.

FR-13-G : Non, parce que ... non pas trop.

FR-14-F : Non, parce que... juste un lien fort qui va sûrement durer. Découvrir un pays, c'est génial, mais ça n'a pas changé des choses dans ma vie.

FR-15-G : Non.

FR-18-G : Non, parce que ... je ne sais pas pourquoi.

FR-19-F : Oui, parce que ... chaque personne q u'on rencontre change notre vie.

FR-20-G : Oui, parce que ... ça m'a obligé de parler une autre langue que le français donc ça a été une épreuve.

FR-21-F : Oui, parce que ... je me suis rendue compte que j'aimais beaucoup discuter en langues étrangères. Et humainement nous avons tissé des liens.

FR-22-F : Oui, parce que ... elle ne vit, ne mange, ne pense pas comme moi.

FR-23-F : Oui, parce que ... puisqu'on ne connaît qu'un peu la langue, il faut plus se concentrer et être attentif. C'est une autre culture.

FR-24-G : Oui, parce que ... je commence à comprendre ce qui se passe dans les pays slaves par exemple q'uils ont beaucoup moins d'argent que nous.

FR-25-G : Oui, parce que ... je me sens plus ouvert.

38) Si tu peux, explique ce qui est différent maintenant.

(Nombre de réponses : 3/12 garçons et 6/13 filles)

FR-2-F : Je vois que tout est très différent de la France et que notre pays est unique.

FR-6-F : La France est un pays avec des gens beaucoup plus fermés.

FR-5-G : Rien.

FR-9-F : Ca me fait comprendre que l'on ne vit pas partout de la même façon.

FR-12-F : Ils ont d'autres façons que nous de se saluer.

FR-15-G : Rien.

FR-19-F : Je ne trouve pas très équilibré que nos correspondants visitent la petite ville de Colmar, alors que nous, nous avons la chance de visiter Prague !

FR-23-F : C'est une autre culture.

FR-25-G : La manière des différentes cultures.

ANNEXE IX : Retranscription des réponses tchèques aux questions ouvertes

durée réelle : 30 minutes

21 élèves sur 25 de la classe ont répondu au questionnaire.

Commentaire : ils ont dû faire beaucoup et surtout de l'oral en français. Peu ont l'impression d'avoir appris la langue à proprement parler.

Ils ont dû faire la 4 et la 14 en commun (beaucoup de similitudes dans les réponses).

4) Selon toi, qu'est-ce qu'une langue étrangère ?

(Nombre de réponses : 19 /21 – dont 6 réponses en tchèque : CZ)

CZ-1 : A hobby.

CZ-2 : A very important part of our world.

CZ-3 : I don't know.

CZ-4 : CZ

CZ-5 : CZ

CZ-6 : CZ

CZ-7 : CZ mysterious

CZ-10 : CZ

CZ-11 : CZ

CZ-12 : It is to broaden the horizon and for communication.

CZ-13 : It is good.

CZ-14 : It is good.

CZ-15 : For me, it is strange. I like it. I like to speak another language.

CZ-16 : That depends on what language. You need English if you want to travel and it is fun. It opens you almost the whole world. German is boring.

CZ-17 : It is a door to the world, to work, to friendships, to everything.

CZ-18 : It is a door to the world. It is boring.

CZ-19 : It is sometimes funny, sometimes boring.

CZ-20 : A little bit boring, but it is a door to the world.

CZ-21 : It is a door to the world.

6) Classe les langues de notre projet Comenius par ordre d'importance de 1 à 4

(1 = très importante et 4 = pas importante)

7) Pourquoi ? (Nombre de réponses : 14/21 – dont 2 réponses en tchèque : CZ)

CZ-1 : I don't know.

CZ-2 : Because English is a very important communication language.
CZ-3 : English is for me most important.
CZ-4 : CZ
CZ-6 : CZ
CZ-7 : Because I must speak with others (French people).
CZ-12 : I could agree.
CZ-14 : Because.
CZ-16 : Because we use the English language to speak with them. Czech we speak with our classmates.
CZ-17 : English is the first international language. We always use the English language to communicate.
CZ-18 : English is very important because we speak in this language.
CZ-19 : English is very important because of the communication.
CZ-20 : I don't speak French and German, so I need English to communicate.
CZ-21 : We speak in the English language. You speak in the English language.

14) Donne l'exemple de quelque chose que tu trouves différent dans la langue française.

(Nombre de réponses : 21/21)

CZ-1 : It is flowing
CZ-2 : It sounds like some nose language.
CZ-3 : It is flowing. The words are connected.
CZ-4 : The grammar, the pronunciation and the feeling of the language are different.
CZ-5 : The pronunciation and the grammar are different.
CZ-6 : The pronunciation and the grammar are different. It is difficult.
CZ-7 : The pronunciation is different and French is difficult to write.
CZ-8 : Everything is different.
CZ-9 : Everything.
CZ-10 : The pronunciation.
CZ-11 : Pronunciation.
CZ-12 : Pronunciation and almost everything.
CZ-13 : The pronunciation is difficult.
CZ-14 : Pronunciation.
CZ-15 : Mostly everything.
CZ-16 : It sounds like a frog.
CZ-17 : Words are connected, the language is flowing.
CZ-18 : It sounds like lisping, it is flowing, the words are connected.
CZ-19 : The French language is written strangely.
CZ-20 : It is melodious, it sounds like lisping, the words are connected. It is a different language.

CZ-21 : It sounds like lisping, it is flowing, the words are connected.

29) Comment apprends-tu le français?

(Nombre de réponses : 15/21)

CZ-2 : At school or watching movies.

CZ-3 : At school.

CZ-5 : I don't learn French.

CZ-6 : I never learn French.

CZ-7 : A little with the French woman.

CZ-11 : I don't learn French.

CZ-12 : Never.

CZ-13 : Never.

CZ-14 : By taking after-school lessons.

CZ-15 : I don't learn French.

CZ-16 : Never.

CZ-17 : During the year.

CZ-19 : Very little at school.

CZ-20 : At school.

CZ-21 : A little.

34) Au cours de ce partenariat, découvres-tu en toi de nouveaux aspects et capacités ?

35) Si oui, donne quelques exemples ?

(Nombre de réponses : 9/21)

CZ-3 : I was able to communicate.

CZ-6 : I don't know.

CZ-11 : No.

CZ-12 : Never.

CZ-14 : I able to play games.

CZ-15 : I am not shy anymore.

CZ-17 : I have found some skills.

CZ-20 : No.

CZ-21 : Not at all.

36) Est-ce que ça change des choses dans ta vie d'avoir rencontré et discuté avec ton correspondant ?

(Nombre de réponses : 20/21)

CZ-1 : No, because... I don't know how to answer this question.
CZ-2 : Yes, because... It was a new experience for me – that's all.
CZ-3 : Yes, because ... I'm self confident now.
CZ-4 : Yes, because we came to France.
CZ-5 : No, because...
CZ-6 : No, because...
CZ-7 : Yes, because I don't speak with French friends very much.
CZ-8 : No, because... I don't know.
CZ-9 : No, because... I don't know.
CZ-10 : Yes, because I'm gooder in English.
CZ-11 : No, because...
CZ-12 : No, because...
CZ-13 : Yes, because ...
CZ-14 : Yes, because it is super.
CZ-15 : Yes/No, because ... in some ways yes, in some ways no, but I don't know why.
CZ-16 : No, because ... they didn't speak English.
CZ-18 : No, because ... I don't like it.
CZ-19 : Yes, because ... a little, I love Fench language.
CZ-20 : Yes/No, because ... I am the same as before I went to France.
CZ-21 : No, because... I don't know.

38) Si tu peux, explique ce qui est différent maintenant.

(Nombre de réponses : 10/21)

CZ-2 : We are not very often and friendly in Czech Republic.
CZ-4 : I feel the Czech language different.
CZ-6 : French Republic is super.
CZ-7 : We are hospitable.
CZ-11 : French are more kind.
CZ-14 : I am friendlier.
CZ-17 : We aren't so much medieval.
CZ-19 : In France, they have bigger mountains.
CZ-20 : Czech Republic is not so Middle-Ages.
CZ-21 : I don't know.