

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

FACULTÉ DES LETTRES, LANGUES
ET SCIENCES HUMAINES

Laboratoire d'appui : CIRPaLL

Κοινό Ελληνογαλλικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών Master 2

Διδασκαλία γλωσσών στην Ευρώπη:

εκπαίδευση στη γλωσσική και πολιτισμική διαφορετικότητα

ΕΥΡΩ

Master 2 ProELE Franco-Hellénique

Enseignants de langue en Europe :

formation à la diversité linguistique et culturelle

***Développement, exploitation et significations de la compétence
plurilingue à travers l'écrit avec des étudiants grecs***

Mémoire soutenu par

Mme Élodie MACÉ

Sous la direction de :

Professeure associée Mme Argyro MOUSTAKI

Membres du jury :

Professeure associée Mme Nadja MAILLARD

Professeure associée Mme Marie-Christine ANASTASSIADI

Athènes 2022

Remerciements

Avant tout, je tiens à remercier toutes les personnes qui ont pu m'apporter leur aide de près comme de loin, pour arriver à la concrétisation de ce travail.

Je remercie tout d'abord ma directrice de mémoire, Argyro Moustaki qui m'a accompagnée, soutenue, encouragée et motivée dans la réalisation de ce travail. Je lui suis reconnaissante pour ses nombreuses lectures, sa disponibilité, sa réactivité ainsi que pour sa bienveillance.

Je tiens à remercier les étudiants qui ont accepté de participer à cette recherche. Sans ce geste, le travail n'aurait pas pu avoir lieu. Je les remercie également pour leurs efforts fournis tout au long du semestre et pour leur intérêt porté à l'enseignement proposé.

Je souhaite remercier l'ensemble des équipes enseignantes de l'Université Nationale et Capodistrienne d'Athènes et de l'Université d'Angers. Je voudrais souligner leur accompagnement tout au long de l'année ainsi que la qualité et la richesse des enseignements dispensés.

Je tiens à remercier également Monsieur Emmanuel Vernadakis d'avoir créé le master franco-hellénique, offrant une opportunité unique de vivre cette expérience magique entre les universités d'Angers et d'Athènes. Grâce à ce master, j'ai pu rencontrer toutes ces étudiantes de la promotion 2021-2022 que je remercie pour leur délicieuse compagnie et leur amitié.

Il me tient à cœur de remercier mes deux colocataires, Nadjalen Rousseaux et Maïlis Romary, pour leur soutien et leurs précieux conseils lors de la mise en œuvre de ce travail.

J'aimerais enfin remercier mon compagnon qui a représenté un soutien important lors de la réalisation du mémoire et tout au long de mes études. Je remercie sa patience, son dévouement et sa chaleureuse présence.

Merci beaucoup !!

Σας ευχαριστώ πολύ !!

Υπεύθυνη Δήλωση

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

Η δηλούσα

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Macé', with a large, sweeping horizontal stroke underneath the letters.

Élodie MACÉ

Αθήνα, 14/09/2022

Engagement de non-plagiat

Je, soussignée Élodie MACÉ

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

Signature :

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Macé', with a long horizontal stroke extending to the right.

Athènes, le 14/09/2022

Περίληψη

Επικεντρωνόμαστε, με τη διπλωματική αυτή, στη διερεύνηση και καλλιέργεια της πολυγλωσσικής ικανότητας, μελετώντας παραγωγές γραπτού λόγου από φοιτητικό κοινό του ΕΚΠΑ. Κάνουμε μια ποιοτική έρευνα που στηρίχτηκε, ως επί το πλείστον, σε ανάλυση περιεχομένου γραπτού λόγου και ημι-κατευθυνόμενων συνεντεύξεων, που πραγματοποιήσαμε με τους συμμετέχοντες στην έρευνά μας. Με βάση την έρευνα αυτή προσπαθήσαμε να εντοπίσουμε το νόημα της εξερεύνησης της πολυγλωσσικής ικανότητάς τους. Επιδιώξαμε πιο συγκεκριμένα να κατανοήσουμε τι χαρακτηρίζει την πολυγλωσσική ικανότητα στο γραπτό λόγο, με τη βοήθεια διάφορων στρατηγικών που χρησιμοποιήθηκαν. Επίσης επιχειρήσαμε να κατανοήσουμε πρακτικές διερεύνησης αυτής της ικανότητας με βάση τη γραφή του κάθε συμμετέχοντα στο πείραμά μας. Με βάση αυτό που οι ίδιοι αισθάνονται και δηλώνουν για την ικανότητά τους αυτή, επιχειρούμε να προσεγγίσουμε τις αναπαραστάσεις τους αναφορικά με την πολυγλωσσική γραφή και με βάση την έρευνά μας να κατανοήσουμε το διακύβευμα της πολυγλωσσικής ικανότητας στο γραπτό λόγο.

Λέξεις-κλειδιά:

Πολυγλωσσική ικανότητα, πολυγλωσσική και πολυπολιτισμική ικανότητα, πλουραλιστικές προσεγγίσεις, γλωσσικές επαφές, πολυγλωσσική γραφή, στρατηγικές πολυγλωσσικής γραφής, πολυγλωσσική συνείδηση

Résumé

Ce mémoire de master s'intéresse au développement et à l'exploitation de la compétence plurilingue à travers des productions écrites effectuées par un public d'étudiants grecs dans le cadre de l'université d'Athènes. A l'aide d'une recherche qualitative essentiellement basée sur l'Analyse des Contenus des productions et des entretiens semi-directifs menés avec les participants, nous nous sommes intéressés à la recherche des significations de l'exploitation de la compétence plurilingue par les participants. Nous cherchons ainsi à comprendre comment se caractérise la compétence plurilingue dans l'écrit à l'aide des différentes stratégies d'écriture plurilingue et à comprendre les pratiques d'exploitation de cette compétence en fonction de chaque participant. A l'aide des ressentis des initiés, nous tentons de saisir leurs représentations sur l'écriture plurilingue et à partir de nos recherches, nous cherchons à comprendre les enjeux que peuvent représenter la maîtrise de la compétence plurilingue à l'écrit.

Mots-clés :

Compétence plurilingue, compétence plurilingue et pluriculturelle, approches plurielles, contact des langues, écriture plurilingue, stratégies d'écriture plurilingue, conscience plurilingue.

Table des matières

Table des tableaux.....	9
Table des figures	10
Liste des sigles et abréviations.....	11
Introduction.....	12
Partie 1 – Penser la compétence plurilingue	15
1.1. La compétence plurilingue en classe de langues	15
1.2. La compétence plurilingue à l’écrit	20
1.3. Un reflet de la conscience plurilingue ?	26
1.4. Bilan.....	31
Partie 2 – Étude sur des productions écrites plurilingues rédigées par des étudiants grecs	33
2.1. Identité de la recherche	33
2.2. Déroulement de la recherche	44
2.3. Analyse des données.....	53
2.4. Présentation des résultats	61
Partie 3 – Synthèse, interprétation et discussions	67
3.1. Synthèse de nos résultats	67
3.2. Interprétation	72
3.3. Vérification des hypothèses.....	77
3.4. Discussions	79
Conclusion	82
Bibliographie.....	85
Annexes.....	94
I. L’appel à projet pour le concours	94
II. Les productions écrites plurilingues.....	95
Annexe 1. Production d’Andriani	95

Annexe 2. Production d'Evangelos.....	99
Annexe 3. Production d'Angelina.....	102
Annexe 4. Production d'Andreea-Bianca	104
Annexe 5. Production de Madeleine	106
Annexe 6. Production de Thomas	108
Annexe 7. Production de Ioanna	110
II. La grille d'entretien.....	112
III. Les transcriptions des entretiens	114
Annexe 1. Légende de transcription	114
Annexe 2. Entretien avec Andriani.....	115
Annexe 3. Entretien avec Evangelos	122
Annexe 4. Entretien avec Angelina	130
Annexe 5. Entretien avec Andreea-Bianca	135
Annexe 6. Entretien avec Madeleine	140
Annexe 7. Entretien avec Thomas	146
Annexe 8. Entretien avec Ioanna	152

Table des tableaux

Tableau 1 - Descriptif par séquence des contenus des ateliers Breve 1 et Breve 2	39
Tableau 2 - Tableau récapitulatif du profil des participants à la recherche	44
Tableau 3 - Récapitulatif des étapes de la recherche	45
Tableau 4 - Tableau récapitulatif des productions écrites analysées	48
Tableau 5 - Premier tri des catégories pour l'analyse des productions	49
Tableau 6 - Tri définitif des catégories pour l'analyse des productions.....	50
Tableau 7 - La grille d'entretien	50

Table des figures

Figure 1 - Analyse des Contenus des entretiens effectués avec les participants	52
Figure 2 - Schéma relatif au répertoire langagier et au rapport aux langues des participants.....	62
Figure 3 - Schéma relatif à la place du brouillon dans les productions écrites des participants.....	63
Figure 4 - Schéma relatif aux schémas d'écriture plurilingue dans les productions des participants.....	63
Figure 5 - Schéma relatif aux motivations d'écriture plurilingues selon les participants	64
Figure 6 - Schéma relatif aux obstacles rencontrés par les participants lors du procédé d'écriture plurilingue	65
Figure 7 - Schéma relatif aux facilités ressenties par les participants lors du procédé d'écriture plurilingue	65

Liste des sigles et abréviations

Cette liste présente, dans l'ordre alphabétique, les sigles et abréviations pouvant être utilisés dans le mémoire ainsi que leur signification afin d'aider à la compréhension de l'étude.

CARAP : Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures

CECRL : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

CP : Compétence Plurilingue

CPP : Compétence Plurilingue et Pluriculturelle

DDLC : Didactique Des Langues-Cultures

DDP : Didactique Du Plurilinguisme

DIL : Didactique Intégrée des Langues

EPS-XG : Programme d'Etudes Intégré pour les Langues Etrangères

FLE : Français Langue Étrangère

IC : Intercompréhension

LE : Langues Étrangères

Introduction

Les langues peuvent être comparées à des entités qui se multiplient dans le monde, qui se regroupent par familles, et qui possèdent chacune leurs identités et histoires. Lorsque ces langues se rejoignent et rentrent en contact les unes avec les autres, on peut parler tantôt de plurilinguisme, tantôt de multilinguisme. Les notions plurilingue, multilingue ont longtemps fait partie de grandes interrogations sur leurs sens, mais un consensus a permis de comprendre la différence entre ces deux principes que nous pourrions résumer en quelques mots par le fait que le multilinguisme désigne la coexistence des langues sur un même territoire, tandis que le plurilinguisme se rapporte à la coexistence de langues dans le répertoire langagier d'un seul et même individu (Narcy-Combes, 2014). Au regard de ces définitions, on peut saisir les mouvements qu'opèrent les langues dans le monde, qui défient alors les notions de territoires et de frontières, se déplaçant continuellement au gré des individus. Dans un monde de mouvements où les langues accompagnent les individus, les sociétés et les institutions s'adaptent à cette transformation du monde et repensent ainsi leurs valeurs et leurs objectifs. Pendant longtemps en Europe, le plurilinguisme était présent sans pour autant que les procédés plurilingues utilisés soient conceptualisés (Janin, 2016). Si ce plurilinguisme européen s'est alors perdu au fil du temps, on le retrouve de nos jours et notamment grâce aux nouvelles technologies qui le garantissent, poussant les sociétés à innover et à cultiver ce plurilinguisme en en faisant une force, une des raisons de sa prise en compte progressive dans l'enseignement (Degache, 2006).

Dans le domaine de l'enseignement en effet, les stratégies et méthodes d'enseignement-apprentissage se trouvent bouleversées par un monde changeant. Ainsi, le public scolaire est sans cesse redéfini par les mobilités continues des individus. L'objectif du Français Langue Étrangère (FLE) est de diffuser et promouvoir le français et la langue française dans le monde. Mais cela doit-il se faire au dépend du plurilinguisme ? Il ne faut pas oublier les expériences plurilingues de chaque individu et leurs particularités : c'est là l'enjeu même de la didactique des langues (Huver & Macaire, 2021) qui promeut le plurilinguisme, en valorisant toutes les langues, sans discrimination, sans hiérarchie. Progressivement, cette didactique des langues tend à se transformer en une didactique du plurilingue (ibid.).

Bien que l'aspect plurilingue soit parfois évité dans le domaine de l'enseignement, les volontés aspirent à changer notamment grâce à cette didactique des langues et du plurilinguisme, qui multiplie les méthodes pédagogiques avec les approches plurielles par exemple (Moore & Sabatier, 2014). De fait, les enseignants développent de plus en plus de stratégies et de pratiques tournées vers le plurilinguisme et le pluriculturel pour sensibiliser les apprenants de langues à comprendre les langues (Bertucci, 2007) : didactique intégrée et approche plurielle, sans oublier la notion d'intercompréhension émergente, au cœur des préoccupations scientifiques actuelles. Dans un tel cadre, les savoirs et compétences des apprenants sont amenées à être modifiés en intégrant cette diversité linguistique. Dans un monde où les langues naviguent, se croisent et se mélangent, on aborde alors la notion de compétence plurilingue, qui semble être le nouveau défi de la didactique des langues et du plurilinguisme.

Nous faisons l'hypothèse que cette notion de compétence plurilingue est enfouie dans les individus et qu'elle attend d'être réveillée. L'enseignant peut alors jouer un rôle important dans cet éveil en utilisant un enseignement pluriel des langues. Notre intérêt s'est alors porté sur la traduction de l'éveil de cette compétence plurilingue dans les travaux des apprenants, et plus précisément dans le cadre de la production écrite. Nous souhaitons savoir quelles sont les manifestations de cette compétence plurilingue à l'écrit et quelles sont les significations de ces manifestations.

Ainsi notre travail tentera de répondre à plusieurs interrogations : comment développer une compétence plurilingue chez ces apprenants pour produire du plurilingue à l'écrit ? Comment cette compétence plurilingue est-elle exploitée au travers des productions écrites plurilingues ? L'écriture plurilingue peut-elle amener à une conscientisation de cette compétence plurilingue par les apprenants ?

Notre étude se place dans un contexte d'enseignement à l'université d'Athènes au cours d'un semestre durant lequel les étudiants ont bénéficié d'une approche d'enseignement-apprentissage plurilingue. Pour faciliter la récolte de productions écrites plurilingues nécessaires à notre travail, nous avons mis en place deux particularités de travail : des productions régulières demandées au cours du semestre

ainsi que l'organisation d'un concours d'écriture plurilingue (inspiré de l'INALCO). Les étudiants ont été ensuite interrogé sur leurs stratégies d'écriture et leurs ressentis vis-à-vis de l'expérience vécue.

Ce mémoire comporte ainsi trois volets qui tenteront de répondre à toutes nos interrogations et qui correspondent au déroulement de notre recherche. Dans un premier volet, nous présenterons les références théoriques qui nous serviront à construire les bases de notre recherche : plus précisément, nous définirons la compétence plurilingue et ses différents enjeux, l'écriture plurilingue, les stratégies d'écriture plurilingue ainsi que ses différentes implications. Dans le second volet se trouve le cœur de notre recherche, dans lequel nous décrirons l'identité de cette recherche, les outils d'analyse et la démarche mise en œuvre pour notre travail. Cette partie se clôturera alors par l'analyse des données et la présentation des résultats. Enfin, notre troisième et dernier volet sera consacré à la synthèse de ces résultats, et à l'interprétation de ces derniers afin de comprendre au mieux les données reçues. Enfin, nous établirons quelques discussions à propos de notre travail.

Partie 1 – Penser la compétence plurilingue

Afin de faciliter la compréhension de notre étude, nous présenterons de manière détaillée la compétence plurilingue. Cette compétence sera perçue et analysée selon ses différentes conceptions et acceptions dans les politiques linguistiques éducatives et dans divers ouvrages scientifiques. En nous focalisant sur la compétence écrite de cette compétence plurilingue, nous tenterons de justifier ses possibles exploitations et manifestations que les individus peuvent en faire.

1.1. La compétence plurilingue en classe de langues

Cette première étape de notre étude nous permet de comprendre l'évolution de la notion de compétence plurilingue, au regard des textes politiques européens, en lien avec l'enseignement plurilingue dont elle fait partie.

1.1.1. *Bilinguisme, plurilinguisme, multilinguisme, semilinguisme*

Pour cela, il nous faut saisir les différences, aussi subtiles peuvent-elles l'être, entre les notions de bilinguisme, plurilinguisme, multilinguisme et semilinguisme.

Le bilinguisme, qui se définit comme « l'utilisation régulière de deux (ou plusieurs) langues » (Grosjean, 1984, p. 15), semble ne plus correspondre aux réalités actuelles et serait critiqué pour ses limites car il « ne suffi[rait] plus (...) à rendre compte des phénomènes complexes résultant de situations plurilingues » (Bruno Jean-François & Mahadeo-Doorgakant, 2013, p. 53). La question est donc : vaut-il mieux parler de multilinguisme, de plurilinguisme ou bien de semilinguisme ? Les notions de plurilinguisme et multilinguisme ont parfois tendance à se confondre, mais elles sont bien distinctes. Le multilinguisme est lié à la capacité de maîtriser plusieurs langues de manière indépendante les unes des autres, tandis que le plurilinguisme revendique l'interdépendance entre les langues apprises (Degache, 2006, p. 10). Le plurilinguisme est alors perçu comme une « compétence » qui possède une « valeur (éducative) » (Reissner, 2015, p. 661) qui « se construit au fil de l'histoire des individus », traduisant les vécus de chaque individu (Coste, Moore & Zarate, 2009, p. 16). Enfin, le semilinguisme se rapproche notamment du plurilinguisme mais avec un manque dans l'acquisition des langues et des compétences linguistiques, n'ayant jamais permis à l'individu d'atteindre « le niveau du locuteur natif » (Coste, Moore &

Zarate, 2009, p. 17). De cette façon, le plurilinguisme implique l'acquisition d'une palette de compétences, que les individus plurilingues intègrent en fonction de leurs parcours de vie. Cette notion de plurilinguisme est « plus flexible » et est « capable de rendre compte de la diversité des situations individuelles » (Bruno Jean-François & Mahadeo-Doorgakant, 2013, p. 53).

1.1.2. Une approche plurielle de l'enseignement des langues

Afin de pouvoir développer une présentation approfondie et fondée de cette notion, il convient de la replacer dans son contexte. Avec la prise en compte du plurilinguisme dans le secteur éducatif, de nouvelles approches d'enseignement-apprentissage sont apparues au sein de la didactique des langues, valorisant alors la diversité linguistique présente dans le monde. Etablis sous le nom d'*approches plurielles* – se distinguant ainsi des approches dites singulières – une distinction de quatre approches s'opère, qui ont néanmoins toutes en commun la spécificité de « mett[re] en œuvre des activités impliquant à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles » (Candelier, 2008, p. 68). En d'autres termes, ces approches visent à proposer un enseignement basé sur une diversité linguistique et culturelle, mettant fin à des enseignements de langue séparés entre eux.

Ces quatre approches plurielles sont les suivantes : l'approche interculturelle, la didactique intégrée des langues, l'intercompréhension entre les langues parentes et l'éveil aux langues (Camilleri-Grima et al., 2012). La première, l'approche interculturelle tend à souligner les correspondances entre des « phénomènes » et « une ou plusieurs aire(s) culturelle(s) pour en comprendre d'autres relevant d'une autre aire culturelle » (ibid., p. 6). La seconde, la didactique intégrée des langues (DIL), guide les apprenants « à établir des liens entre un nombre limité de langues » (ibid.), en général celles ciblées par l'apprentissage. De cette façon, grâce au tremplin effectué à partir de la langue de scolarisation, les apprenants ont accès à d'autres langues étrangères. La troisième approche, l'intercompréhension entre langues parentes se concentre, comme son nom l'indique, sur les ressemblances entre les langues issues de mêmes familles, afin d'aboutir à la compréhension des langues proches. Cependant, il ne faut pas oublier que l'intercompréhension entre les langues non-parentées est possible : « Penser au seul cas de l'intercompréhension entre langues apparentées, c'est oublier que, si les langues portent en elles un héritage familial, elles

vivent aussi en contact avec d'autres langues, les influencent et sont influencées par elles. » (Castagne, 2007, p. 463). Enfin, la dernière, l'éveil aux langues, désigne en général une méthode de sensibilisation des langues dans les débuts scolaires afin d'ouvrir les apprenants à la diversité linguistique en abordant de multiples activités linguistiques (Camilleri-Grima et al., 2012, p. 7).

Pour valoriser et inciter les enseignants à utiliser ces approches plurielles, plusieurs auteurs se sont regroupés pour rédiger un référentiel sous le nom de CARAP (Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures). En lien avec cette volonté de transformer l'enseignement « vers une conception globale de l'éducation aux langues, qui intègre l'enseignement et l'apprentissage de TOUTES les langues, pour utiliser les synergies potentielles » (ibid., p. 8).

L'essor de ces approches plurielles dans la didactique des langues a permis un changement de paradigme au sein de l'enseignement plurilingue, « visant [ainsi] le plurilinguisme comme compétence » (Cavalli, 2008, p. 16). En effet, le développement de la compétence plurilingue devient l'objectif majeur des approches plurielles.

1.1.3. Tentative de définition de la compétence plurilingue

Pour aborder la compétence plurilingue de la meilleure façon, nous devons commencer par définir ce que désigne une compétence de manière générale. Cette notion de compétence désigne la capacité à mobiliser des « ressources (...) adaptées à [d]es situations » qui mobilisent les savoir-faire et capacités acquises par l'expérience chez un individu (Moore & Castellotti, 2011, p. 447). Cette notion est qualifiée de « provisoire » par Mathis (2013) car, indépendante de la vie sociale de l'individu, elle « se décline[rait] à l'infini et de façon hasardeuse » (p. 45). La compétence plurilingue représente alors une notion complexe et mouvante qui implique plusieurs aspects : elle comporte d'abord un nombre important de caractéristiques qui tentent de la définir mais qui peuvent parfois changer ; ensuite, elle dépend et valorise l'individu qui possède cette compétence en le plaçant au rang d'acteur social ; elle est également considérée comme une compétence de communication et enfin, elle évolue progressivement et s'élargit en devenant une compétence plurilingue et pluriculturelle.

1.1.3.1. *Différentes caractéristiques fondatrices*

La compétence plurilingue possède donc plusieurs caractéristiques fondatrices qui permettent de percevoir et de comprendre précisément la définition de cette notion. Plusieurs adjectifs peuvent ainsi y être associés : « partielles, limitées, hiérarchisées et dissociées » (Chardenet, 2005, p. 90). En effet, la compétence plurilingue est déséquilibrée : son objectif n'est pas la maîtrise parfaite de chaque langue : « une connaissance peu développée d'une langue n'empêche pas de communiquer valablement » (Coste, Moore & Zarate, 2009, p. 18). Au contraire, cette compétence aspire à une « gestion stratégique du déséquilibre » entre les langues qui sont acquises par un individu (ibid., p. 19). De ce fait, comme elle dépend de l'individu, qui est libre de choisir ou bien de s'abstenir d'enrichir cette compétence, elle est évidemment « évolutive et malléable » (ibid., p. 12).

1.1.3.2. *Valorisation de l'acteur social plurilingue*

La compétence plurilingue est donc subordonnée à l'individu qui la travaille au cours de ses expériences de vie. De cette façon, en valorisant cette compétence, on en vient également à valoriser l'acteur qui l'exploite puisque cette compétence se construit grâce aux actions sociales et interactionnelles de l'individu en question : « tout acteur socialisé est un sujet qui a été à quelque degré exposé au pluralisme linguistique et culturel » (Coste, Moore & Zarate, 2009, p. 12). Un acteur social, par définition, est conscient lorsqu'il « agi[t], (...) réagi[t] ou (...) interagi[t] dans un cadre social déterminé » mais il possède également « un *point de vue* propre (...) qui dépend de la position qu'il occupe dans ce cadre » (Debuyst, 2004, p.70). Agir de manière consciente est important également lors de l'utilisation de la compétence plurilingue car elle désigne une gestion « raisonnée » du plurilinguisme (Coste, Moore & Zarate, 2009, p. 18).

1.1.3.3. *Une compétence de communication ?*

Cette compétence plurilingue désigne également une compétence de communication. En effet, elle n'est pas perçue comme une addition de compétences linguistiques, permettant à l'individu plurilingue de jongler entre les langues et d'utiliser ce qu'il peut pour comprendre un message ou se faire comprendre :

Son caractère global et non segmenté est essentiel : la compétence plurilingue n'est pas considérée comme la somme

des compétences à communiquer dans différentes langues mais comme une compétence complexe et unique qui englobe l'ensemble du répertoire langagier à disposition (Coste, 2002 ; Candelier, 2008) (Mathis, 2013, p. 97).

1.1.3.4. *Élargissement de la notion : la compétence plurilingue et pluriculturelle*

Dans le champ de la didactique des langues, la notion de compétence plurilingue s'est progressivement élargie en prenant en compte l'aspect culturel de manière plus poussée, donnant naissance à la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle (CPP) qui s'est imposée depuis le début des années 2000 (Castellotti & Moore, 2017, p. 241). Cette compétence plurilingue et pluriculturelle peut être définie de la manière suivante :

On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. (Reissner & Schwender, 2019, pp. 212-213)

De cette façon, on comprend que la principale différence entre les deux types de compétence concerne la présence de l'aspect culturel. Cependant, cela ne signifie pas que la compétence culturelle n'intègre aucune spécificité culturelle. En effet, selon le volume complémentaire publié par le Conseil de l'Europe en 2018, l'aspect plurilingue ou l'aspect pluriculturel peut être plus ou moins important et c'est notamment le cas de la compétence plurilingue dans laquelle le caractère culturel est moins présent (p. 29). De cette façon, la compétence plurilingue se concentre plus précisément sur les capacités linguistiques et langagières de l'acteur plurilingue. Aussi, cette redéfinition constante de cette notion nous pousse à tenter de visualiser la compétence plurilingue au sein des documents politiques en Europe, mais également en Grèce.

1.1.4. *Conception dans les politiques éducatives et linguistiques européennes*

Il nous semble important d'aborder la conception de cette notion dans les textes politiques relatifs à l'éducation linguistique en Europe, nous permettant alors de comprendre les enjeux de la prise en compte de cette notion au sein des enseignements. Le développement et la prise en compte de la compétence plurilingue dans les politiques éducatives et linguistiques européennes correspondent à une

« réalité plurilingue et pluriculturelle de l'Europe » (Coste, Moore & Zarate, 2009, p. 7) qu'il convient de valoriser dans les systèmes éducatifs.

Dans le CECRL de 2001, c'est la compétence plurilingue et pluriculturelle qui est mise à l'honneur, décrite comme « déséquilibrée », « évolutive » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 105). Ce référentiel présente la notion sous différents angles permettant de mieux percevoir ce qu'elle est et ce qu'elle implique dans le cadre d'enseignement-apprentissage des langues. Dans le volume complémentaire de 2018, le Conseil de l'Europe propose une liste de descripteurs pour cette compétence afin « qu'une Education de Qualité pour tous et une promotion du plurilinguisme et du pluriculturalisme deviennent un droit inclusif » (Conseil de l'Europe, 2018, p. 22). Ce dernier document considère la CP comme « la capacité à utiliser un répertoire indépendant, inégal, plurilinguistique et avec une certaine flexibilité » (ibid., p. 28). On voit ainsi que la compétence plurilingue est largement reconnue dans les documents relatifs aux politiques éducatives et linguistiques européennes, permettant aux enseignants de s'approprier la notion et de la faire travailler avec ses apprenants.

En d'autres termes, la compétence plurilingue est une notion innovante et complexe que nous percevons comme « la capacité à mettre en œuvre, en contexte, un répertoire constitué de ressources plurielles et diversifiées, qui permet de se reconnaître et de s'affirmer en tant qu'acteur plurilingue. » (Castellotti, 2006, p.3). Changeante et déséquilibrée, elle entraîne l'individu plurilingue à avoir conscience de l'utilisation de son répertoire langagier. Cette compétence plurilingue est prise en compte dans les directives politiques européennes sous différentes perspectives mais elle est plus effacée dans l'enseignement grec. Si de nombreux descripteurs nous permettent d'entrevoir les différentes caractéristiques de la compétence plurilingue, cette dernière implique, de la part des individus qui l'exploitent, des stratégies particulières, comme on le verra en 1.2.2.

1.2. La compétence plurilingue à l'écrit

Cette seconde partie nous permet de nous concentrer plus spécifiquement sur la compétence plurilingue à l'écrit, et notamment la production écrite. Pour cela, nous tenterons de définir ce que sont des écrits plurilingues, avant d'étudier les stratégies impliquées par l'exploitation de la compétence plurilingue.

1.2.1. *Les écrits plurilingues*

Pour comprendre les différentes stratégies qui peuvent être mises en place par les acteurs plurilingues à l'écrit, il nous faut d'abord définir ce que représentent des écrits plurilingues, qui sont les principaux supports de notre recherche. Malgré une intense recherche pour nous aider à caractériser ce type d'écrit, peu d'ouvrages se sont consacrés à l'établissement d'une définition concrète. Cependant, l'ouvrage de Mathis (2013) nous permet de saisir les éléments propres aux écrits plurilingues. Elle évoque notamment les travaux de Van den Avenne (2013) qui avait distingué quatre types d'écrits plurilingues, écrits qui se singularisent par des principes différents : les textes bilingues, les textes translittérés, les textes mixtes et les textes reflétant implicitement une situation bilingue. Comme leur nom l'indique, les textes bilingues sont appelés ainsi par la présence de deux langues ; les textes translittérés sont conçus comme des « textes écrits dans une graphie « importée » d'une langue différente de celle dans laquelle est écrite le texte » (Van den Avenne, 2013, para. 14). Ensuite, les textes mixtes sont dépeints « par des changements de langues en cours de texte, c'est-à-dire par des phénomènes d'alternance codique ou de mélange de codes » (ibid., para. 15) ; et enfin, les textes reflétant implicitement une situation bilingue désignent « des textes écrits dans une langue [qui] montr[e]nt des signes d'interférence d'une autre langue » (ibid., para. 17). Ce sont ici les textes mixtes qui vont principalement nous intéresser. Enfin, d'autres formes d'écrits plurilingues peuvent exister, ce que Marshall et Moore (2013) tentent de nous faire comprendre avec les propos suivants :

we see (...) new forms of (hybrid urban pluri-/multilingualism) being performed along a “linguaging” continuum where clear borders do not exist between the languages of bilinguals (as cited in Mathis, 2013, p. 477).

Ainsi, les écrits plurilingues se caractérisent par la présence de plusieurs langues, qui cohabitent et coexistent ensemble de manières différentes, étant alors représentatives d'aspects importants chez l'individu plurilingue qui produit ce type d'écrit. Nous devons tout de même ajouter que cette dénomination d'écrit plurilingue est marquée par un certain nombre de complexités qui sont sous-entendues dans le(s) processus mis en œuvre : cela peut porter sur le choix des langues fait par l'écrivain, qui dépend de plusieurs facteurs liés à l'affectif ou autre, mais également et surtout sur la manière dont les langues sont utilisées et organisées au sein du contenu textuel. Cette façon

d'exploiter les langues dans un texte correspond alors aux stratégies d'écriture plurilingue, auxquelles nous allons nous intéresser dans la partie suivante.

1.2.2. Des stratégies d'écriture plurilingue

La compétence plurilingue qui est parfois enfouie chez les individus, peut être réveillée grâce à un enseignement intégré des langues, favorisant la circulation et la valorisation des langues en contexte scolaire. Lorsque cette compétence plurilingue s'éveille, les individus plurilingues qui sont confrontés à la compréhension et à la production écrite plurilingue développent progressivement différentes stratégies d'écriture plurilingues, dévoilant une exploitation de cette compétence plurilingue écrite.

Si ces stratégies se développent, c'est bien parce qu'elles reposent sur des capacités et des savoirs préexistants. Les individus sont ainsi capables d'écrire dans plusieurs langues grâce à leurs pré-acquis linguistiques. Cette démarche suit le même déroulement effectué lors de l'approche intercompréhensive ; approche qui, comme on a pu le dire en 1.1.2, est perçue comme un moyen qui

vise à mettre en réseau l'ensemble des compétences et savoirs langagiers, en vue de développer l'apprentissage plurilingue et pluriculturel en tant que continuum et en exploitant systématiquement les pré-acquis des apprenants (Reissner, 2015, p. 670).

Si l'intercompréhension est principalement utilisée dans le but de comprendre, il ne faut pas pour autant négliger la compétence de production. Cependant, la compétence de compréhension plurilingue, si elle est travaillée et réfléchie, peut donner aux individus « la sécurité et l'envie d'aller plus loin dans [leur] connaissance des autres langues : après les avoir comprises, il[s] en viendr[ont] à désirer les produire, c'est-à-dire les parler, à les écrire. » (Escudé & Janin, 2010, p. 53). De cette façon, on montre comment comprendre un texte plurilingue pour saisir comment en écrire un : les auteurs comprennent ce qu'ils écrivent, écrivent ce qu'ils comprennent et tentent de guider leurs lecteurs à comprendre leur façon d'écrire le plurilinguisme.

A partir de ces pré-acquis linguistiques qui jouent un rôle essentiel dans l'écriture plurilingue, les individus utilisent un répertoire déjà existant, aussi complet et déséquilibré ce dernier puisse l'être. L'utilisation d'un répertoire préexistant

caractérise le principe de plusieurs stratégies plurilingues, qui se retrouvent notamment dans le cadre de notre recherche. Ainsi, nous parlerons de code-switching, de translanguaging et de codemeshing. Pour les deux premiers, nous parlons en français d'alternance codique et de translangager ; néanmoins, en ce qui concerne le dernier, il n'existe pas encore d'équivalent en français. En nous aidant d'un dictionnaire anglais, nous pourrions l'appeler « maillage codique ». Lorsque le processus d'écriture plurilingue est en jeu, ces différentes stratégies peuvent apparaître, impliquant des enjeux différents, au sein desquelles les langues ont une place particulière.

Tout d'abord, en ce qui concerne l'alternance codique, elle est généralement définie comme « une activité linguistique qui consiste à passer d'une langue à l'autre » (Jaillet, 2015, p. 24). Dépendant de l'environnement dans lequel il se situe, un individu faisant appel à cette stratégie alterne entre les langues avec lesquelles il peut s'exprimer et s'appuie ainsi sur ses compétences préexistantes. Il existe plusieurs formes qui traduisent cette alternance comme « l'emprunt spontané des mots isolés » ou bien le « passage d'une langue à l'autre au cours de la conversation » (Wlosowicz, 2013, p. 132). De manière générale, il y a la langue « matrice » du locuteur autour de laquelle gravitent des « langues enchâssées (embedded languages) » (ibid., p. 133). Progressivement, cette alternance codique n'est plus seulement perçue comme la capacité à changer de langue en contexte lorsqu'on manque de connaissances, mais elle comprendrait plusieurs fonctions communicatives recherchées par les locuteurs. Park (2013) parle notamment de fonction sociale et identitaire (p. 50) ayant alors un impact positif sur les locuteurs.

La notion de translanguaging rejoint celle d'alternance codique dans la mesure où ces deux termes renvoient aux capacités des locuteurs plurilingues à alterner entre les langues. Cependant, le translangager était au départ conçu comme une pratique pédagogique (Park, 2013, p. 50). Progressivement, la notion s'est affranchie de cette vision pédagogique et est devenue un concept en lui-même, désignant alors ceci :

[It] came to mean the process whereby one language is used in order to reinforce the other with the aim to increase understanding and in order to augment the pupil's ability in both languages (Tsokalidou, 2015 p. 151)

Le préfixe « trans- » nous permet de comprendre la place des langues lors de l'utilisation de cette stratégie : Garcia et Wei affirment ainsi que cette particule « dépasse l'équation traditionnelle « une nation – une langue » » (2014, p. 42 as cited in Reissner & Swchender, 2019, pp. 210-211). Ce processus de translangager désignerait ainsi la capacité à faire des allées et venues entre les langues, formant un système global, au sein duquel les langues sont perçues de manière décloisonnées. Canagarajah (2011) ajoute même que ce processus serait « a naturally occurring phenomenon for multilingual students » (p. 402).

Enfin, le codemeshing – ou « maillage codique » – est parfois perçu comme une pratique intégrant le processus du translanguaging (Lee & Handsfield, 2018, p. 160). Cette pratique se définit comme étant un procédé qui possède une « intentional integration of multiple codes or languages in writing » (Lee & Handsfield, 2018, p. 159). A l'inverse de l'alternance codique, le « maillage codique » se conçoit plutôt comme un lieu où les langues se mêlent et les individus cherchent alors à « exploit and blend thoses differences » (Young et al., 2014, p. 43 as cited in Lee & Handsfield, 2018, p. 161), prouvant que les variations peuvent coexister dans le même contenu. L'utilisation de ce procédé serait associée à certains objectifs tels que la transmission d'un texte engagé, l'affirmation de son identité, le partage de son expérience et cætera.

A partir des différentes stratégies d'écritures que nous venons de présenter, nous pouvons comprendre que l'exploitation de la compétence plurilingue écrite peut se faire de différentes façons. Néanmoins, nous ne devons pas oublier la traduction qui représente également une stratégie d'écriture plurilingue, même si on voudrait croire le contraire. Elle comporte en effet quelques limites telles que les erreurs de traduction causées par la polysémie ou les métaphores par exemple (Puren, 2020) ; mais malgré cela, elle permet de faire découvrir des langues qu'on ne connaît pas. Il est vrai que l'individu qui traduit une langue dans une autre pour recopier le texte dans un écrit plurilingue ne semble pas a priori mettre en œuvre des pratiques plurilingues ; cependant, il actionne – dans une certaine mesure – sa compétence plurilingue.

Ces diverses stratégies d'écriture plurilingue sont utilisées pour répondre à plusieurs objectifs : résoudre des difficultés de production, donner plus de sens au discours...

C'est ce que souligne Coste, Moore et Zarate (2009) lorsqu'ils affirment que « le changement donne une dimension polyphonique au discours, et remplit des fonctions discursives multiples » (p. 19). Ainsi, changer de langue à l'écrit répondrait à des besoins spécifiques à l'auteur qui établit ces changements.

1.2.3. Une compétence de production partielle mais innovante et multiple

Notre objectif ici est de comprendre en quoi cette compétence plurilingue est à la fois une compétence de production partielle et une compétence innovante et multiple. Lorsque les individus plurilingues exploitent leur compétence plurilingue, d'autres compétences sont également mises en jeu. Nous essaierons alors de définir ces notions et de justifier au mieux leurs relations entre elles.

Cette compétence d'écriture plurilingue se base d'abord sur la compétence scripturale des individus dans leur langue maternelle et la transfère aux langues utilisées lors du processus d'écriture. Cette compétence scripturale a été définie notamment par Dabène (1991) qui conçoit cette dernière « comme un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de représentations concernant la spécificité de l'ordre du scriptural et permettant l'exercice d'une activité langagière extra(ordinaire) » (p. 15). Ainsi, on saisit que la compétence scripturale est imprégnée de nombreux aspects, respectifs de chaque langue, en fonction de son vécu avec cette dernière. C'est pourquoi Van den Avenne (2013) défend l'idée que choisir « une langue d'écriture littéraire dépend de (...) la compétence scripturale de l'écrivain » (para. 31).

En outre, la compétence plurilingue s'appuie également sur la compétence interlinguistique. En effet, Coste, Moore et Zarate défendent l'idée selon laquelle « la notion de compétence plurilingue se lie intimement à la construction d'interlangues » (2009, p. 17). Dans un texte écrit, l'auteur plurilingue tente de composer avec le déséquilibre linguistique qui existe entre lui et son lecteur : cette procédure permet à l'auteur d'acquérir des connaissances linguistiques supplémentaires. La notion d'interlangue citée renvoie à « un état transitoire de langue dans l'apprentissage » (ibid., p. 18) durant lequel l'individu plurilingue effectue des hypothèses à partir de sa langue-source pour comprendre la langue-cible. De cette façon, celui qui apprend une langue construit progressivement ses connaissances en tâtonnant.

Par conséquent, nous venons de voir que la compétence plurilingue écrite découle à la fois de la compétence scripturale et de la compétence interlinguistique et que ces deux compétences sont incomplètes, partielles et mouvantes car elles évoluent au fur et à mesure de l'apprentissage des langues. C'est ce que défendent Coste Moore et Zarate (2009) lorsqu'ils affirment que cette notion de compétence partielle définit alors une « maîtrise, imparfaite à un moment donné », que ce soit dans une langue ou bien dans une autre, fait « partie d'une compétence plurilingue qu'elle enrichit. » (p. 12). Cette compétence partielle est ainsi « toujours appréhendée comme individualisée, évolutive, hétérogène et déséquilibrée » (Galligani & Bruley, 2015, p. 34) et permet notamment de repenser l'idée d'erreur. En effet, la place de l'erreur change lorsque plusieurs langues sont invitées dans le même environnement ; c'est d'ailleurs ce que soulignait Corder (1980) en proposant de les voir autrement :

il vaut mieux les [= les erreurs] considérer non pas comme la persistance d'habitudes antérieures, mais plutôt comme le signe que l'apprenant est en train d'explorer le système d'une nouvelle langue (p. 15)

Autrement dit, nous avons vu que la compétence plurilingue écrite permet l'apparition d'écrits plurilingues, qui représentent un support dans lequel les langues s'expriment et s'encrent de manières différentes en fonction de la volonté des auteurs. Plusieurs stratégies d'écriture plurilingue sont ainsi mises en œuvre par les auteurs plurilingues, qui ont des enjeux et des caractéristiques propres à chacune. Enfin, cette compétence plurilingue est multiple malgré son aspect fragmentaire, puisqu'elle se fonde sur d'autres compétences, telle que la compétence scripturale et la compétence interlinguistique.

Les auteurs plurilingues exploitent cette compétence partielle et multiple en se « centr[ant] sur [leur] expérience linguistique (...) et sur le lien que [ceux]-ci tisse[nt] dans le passage d'une langue à l'autre et aux autres » (Chardenet, 2005, p. 3). Ainsi, il semble qu'une relation naît entre la compétence plurilingue et l'expérience plurilingue de l'individu, l'amenant progressivement à percevoir sa compétence plurilingue comme la manifestation de sa conscience plurilingue.

1.3. Un reflet de la conscience plurilingue ?

Enfin, cette troisième section nous permettra de concevoir cette compétence plurilingue du point de vue de la conscience plurilingue. Selon nous, en effet,

l'exploitation de la compétence plurilingue à l'écrit peut refléter une conscience ou une inconscience du plurilinguisme. Pour comprendre ce que représente la conscience plurilingue et son enjeu, nous devons d'abord comprendre l'intérêt qui réside dans le processus d'écriture plurilingue ainsi que ses enjeux concernant les places accordées aux langues et les représentations de ces dernières.

1.3.1. *Acte d'écrire et intentions d'écriture*

Nous devons d'abord souligner qu'il existe une certaine complexité dans l'acte d'écrire dans une langue autre que sa langue première. A travers différentes recherches que nous avons faites, nous comprenons facilement que l'écriture dans d'autres langues « est généralement plus coûteuse cognitivement que l'écriture en L1 » (Dezutter et al., 2010, p. 157). En effet, Dezutter et al. (2010) soulignent alors que les individus qui écrivent dans d'autres langues mettent plus de temps à chercher leurs mots, « ce qui rend la rédaction moins fluide », impliquant alors le fait que « la révision des productions écrites serait (...) plus longue et plus fastidieuse en L2 » (p. 157). Cependant, l'écriture plurilingue se base sur les bagages des individus plurilingues, qui se peuvent compléter les lacunes d'une langue par une autre, et ceci indéfiniment. En lien avec cette idée, on peut aborder la notion de compétence translinguistique qui se trouve alors être au croisement des notions de translanguaging et de compétence plurilingue. Cette compétence translinguistique est alors conçue comme « l'influence exercée par les langues que connaît l'apprenant sur la langue cible » (Lindqvist, 2006 : 11 as cited in Bruno Jean-François & Mahadeo, Doorkgakant, 2013, p. 50). Elle se réfère aux capacités des individus plurilingues relatives aux mélanges des langues dans les discours, qui se font de manière naturelle grâce à différentes techniques, telle que l'alternance codique ou le maillage codique ; et se caractérise par un « dynamisme » et une « fluidité langagières telles qu'on les retrouve dans les systèmes plurilingues » (Bruno Jean-François & Mahadeo, Doorkgakant, 2013, p. 52). Ainsi, on comprend facilement que les changements de langues dans un discours, qu'il soit oral ou écrit, « suppose[nt] la maîtrise de tous les systèmes en contact : à l'intérieur d'une séquence alternée, chaque langue répond à ses propres règles. » (Coste, Moore, Zarate, 2009, pp. 18-19). En prenant en compte ces particularités lors du procédé d'écriture plurilingue, Coste, Moore et Zarate (2009) montrent que les changements de langue effectués par les plurilingues sont faits « de

manière stratégique » dans le but de « négocier du sens, porter des messages de contenu, donner des informations sur le locuteur, son identité sociale et culturelle, la place qu'il occupe dans la conversation, ou la nature de l'échange » (p. 18). Les écrits plurilingues pourraient ainsi répondre à plusieurs intentions d'écriture, ce que Molinié et Moore (2020) illustrent lorsqu'elles affirment que « penser et dire le plurilinguisme et comment on « se sent plurilingue » invite à emprunter de nouveaux chemins pour la mise en texture des textes » (p. 134). Enfin, les intentions d'écritures plurilingues sont en lien direct et étroit avec diverses dimensions, « cognitives, affectives, linguistiques, culturelles et sociales », grâce auxquelles les individus plurilingues peuvent se construire et forger leur « rapport personnel à l'écrit » (Moore & Sabatier, 2014, p. 34).

Enfin, nous devons également souligner que chaque étape, dans l'acte d'écriture est importante, et ce, depuis la première ébauche de travail, qu'on appelle brouillon. Cet outil, certes provisoire, permet une entrée dans l'écriture, désignant un type d'avant-texte. Dans le contexte d'écriture plurilingue, le brouillon a une importance d'autant plus grande. En effet, Anokhina & Sciarrino (2018) considèrent ce document comme « dépositair[e] **d'informations cruciales** quant aux **rôles des langues** dans le processus d'écriture » (p. 18). Il permet en effet de « témoign[er] de la richesse foisonnante des langues mobilisées pendant la rédaction par les écrivains polyglottes » (ibid., pp. 18-19). En outre, elles montrent que les choix de langues opérés par les auteurs plurilingues sont visibles dès l'étape du brouillon et que seul ce document peut permettre de justifier ces choix opérés (p. 24).

L'acte d'écriture mais surtout les intentions d'écritures peuvent ainsi tendre progressivement les individus plurilingues vers la conscience plurilingue. Cette notion est primordiale à prendre en compte, notamment lorsqu'on évoque la notion de compétence plurilingue.

1.3.2. La conscience plurilingue : la construction d'une identité plurilingue

Si le plurilinguisme perçu comme « valeur (éducative) » considère « la prise de conscience plurilingue » comme finalité (Reissner & Schwender, 2019, p. 12), on comprend qu'il en soit alors de même pour la compétence plurilingue. En effet, les différentes stratégies d'écriture plurilingue qui permettent de saisir l'exploitation de la

compétence plurilingue par les individus peuvent traduire cette conscience. C'est particulièrement le cas de l'alternance codique qui « est un phénomène particul[er] lié à la conscience plurilingue individuelle » (Molinié, 2006, p. 97), mais également pour le maillage codique ou le translangager. Ces pratiques permettent d'atteindre cette conscience plurilingue si – et seulement si – l'individu plurilingue « a conscience des éléments linguistiques utilisés et dispose de moyens pour les identifier » (ibid.). Néanmoins, de manière générale, « les alternances de langues à l'écrit seraient (...) davantage “conscientes” ». (Van den Avenne, 2013, para. 28). En outre, la conscience plurilingue est accessible grâce à un travail de conscientisation de l'individu plurilingue « face au caractère composite de sa biographie langagière, grâce à une (meilleure) **connaissance de soi**, ainsi que par rapport à ses éventuelles expériences plurilingues préalables » (Carrasco Perea & Pishva, 2007, p. 121). L'éducation plurilingue, et par conséquent, le développement et l'acquisition de la conscience plurilingue permettent de « faciliter la construction d'une identité plurilingue » de l'individu (Reissner, 2015, p. 661).

L'éducation plurilingue et la compétence plurilingue ont ainsi pour objectif de conscientiser les individus sur leur propre plurilinguisme et de les amener à une meilleure connaissance d'eux-mêmes. Cette construction identitaire via la conscientisation plurilingue semble permettre aux individus de voir au-delà d'une conception hiérarchique des langues et des représentations des langues.

1.3.3. Au-delà d'une hiérarchie des langues et des représentations du plurilinguisme ?

L'objectif de la compétence plurilingue et de cette conscience plurilingue amène les individus à s'affranchir de l'impérialisme monolingue et de concevoir le plurilinguisme autrement que comme la somme de plusieurs langues ajoutées. La notion de compétence plurilingue induit explicitement un dépassement de l'enseignement-apprentissage des langues cloisonné et tend ainsi à une « **vision globale** de l'ensemble des compétences et capacités langagières (et interculturelles) d'un individu » (Reissner, 2015, p. 660). C'est également l'idée que Reissner et Schwender (2019) tentent de diffuser en définissant la compétence plurilingue comme « un répertoire unique, interdépendant, dans lequel se combinent les compétences

générales et des stratégies diverses et qui **dépasse la vue monolingue traditionnelle de l'enseignement/apprentissage des langues** » (p. 212).

Cependant, si la compétence plurilingue et la conscience plurilingue ne sont pas des éléments travaillés chez les individus plurilingues, ces derniers peuvent rester coincés dans une vision réductrice du plurilinguisme, au moins jusqu'à ce qu'ils soient sensibilisés à une autre perception. Le cadre scolaire notamment contribue à enfermer les langues dans des cases séparées, « privilégi[ant] le monolingisme et la variété standard de la langue majoritaire de la société dans laquelle elle se trouve » (Perregaux & Deschoux, 2007, p. 12), puisque l'école désigne le « [lieu] de l'apprentissage formel de la langue écrite » (ibid.). En outre, malgré une volonté de placer les langues au même rang, des éléments plus complexes rentrent en jeu causant des situations particulières en lien avec la place accordée aux langues. En effet, Chardenet (2005) souligne ainsi l'existence d'un classement de langues qui correspondrait à

une **hiérarchie du choix des langues** fondée sur des nécessités instrumentale d'ordres pragmatiques qui relèvent autant de l'efficacité que de l'affect, qui met en évidence un enjeu interne aux compétences variables dans chaque langue potentielle et un enjeu d'alternances (p. 91).

Dans le cadre de production écrite plurilingue, on note également que les langues peuvent connaître des situations complexes de positionnement. Van den Avenne (2013) distingue deux catégories de coexistence des langues :

- une coexistence hiérarchisée d'un point de vue **énonciatif** : la langue de l'instance narratrice accueille la/les langues autre(s), présente(s) uniquement dans les paroles rapportées ;
- une coexistence hiérarchisée d'un point de vue **linguistique**, où une langue que l'on peut dire matrice – sur des critères statistiques – accueille une/d'autre(s) langue(s). (para. 33).

En attribuant ainsi des statuts hiérarchiques différents aux langues dans l'écrit, l'auteur plurilingue affiche un schéma diglossique, dessinant une situation conflictuelle entre les langues au sein du texte. Cette situation diglossique se traduit en effet par « un rapport hiérarchique [...] établ[i] entre une langue dominante A et une langue/des langues dominée(s) B » (Van den Avenne, 2001, p. 634). Ce virage hiérarchique possiblement pris par les auteurs plurilingues est en général issu de diverses représentations sur les langues et sur le plurilinguisme. Ces représentations « reflètent un positionnement social (idéologique), inscrit dans une histoire (elles en

sont le produit en même temps qu'elles participent à celle-ci) » (Moore & Py, 2008, p. 271) et se manifestent de différentes façons telles que « par des comportements », « par des discours sur le langage en général ou sur des aspects plus restreints » (ibid.). Ces représentations – qui peuvent être sociales, culturelles ou autres encore – sont dépendantes de l'environnement dans lequel l'individu qui les pense grandit et se façonne en tant qu'être pensant. L'individu s'ancre ainsi dans une communauté qui partage ces visions « qu'i[l] utilis[e] comme des grilles de lecture pour interpréter et donner sens au monde qui [l']entour[e], et pour s'y positionner » (ibid., p. 273). De cette façon, les représentations sur les langues et le plurilinguisme peuvent être caractérisées par une vision impérialiste monolingue, une vision cloisonnée des langues, une domination de certaines langues sur d'autres ou encore des statuts différents accordés aux langues en fonction de certains paramètres (affectif, psychologique, historique, etc).

En somme, le travail de la compétence plurilingue dans le cadre d'une éducation plurilingue permet de dépasser une éventuelle hiérarchisation des langues et des représentations, de quelques natures qu'elles soient, en élargissant les horizons de l'individu.

1.4. Bilan

Cette première partie nous a ainsi permis de réfléchir à la notion de compétence plurilingue, qui s'inscrit dans un cadre particulier d'enseignement-apprentissage des langues. Valorisé dans le cadre d'une didactique plurielle de l'enseignement, la compétence plurilingue connaît une définition floue et potentiellement complexe à saisir si l'on ne prend pas en compte tous les éléments qu'elle met en jeu implicitement. Son élargissement de la notion et sa prise en compte dans les politiques éducatives européennes montrent d'autant plus son importance dans le cadre de la didactique des langues. De manière plus précise, la compétence plurilingue dans le cadre de la production écrite implique des enjeux spécifiques. En tentant de définir précisément ce que représentent des écrits plurilingues, nous avons pu voir que la compétence plurilingue d'auteurs plurilingues peut se manifester selon différentes stratégies d'écriture. Ces stratégies d'écriture découlent elles-mêmes d'autres compétences – compétence scripturale et interlinguistique – qui sont implicitement sous-entendues à partir de la compétence plurilingue. En développant ainsi des

compétences d'écriture plurilingue, l'individu maîtrise progressivement une compétence translinguistique lui permettant de naviguer entre les langues. Cette compétence translinguistique s'accompagne alors d'intentions d'écriture en fonction des individus, permettant aux auteurs de donner une inclinaison particulière et propre à eux-mêmes aux textes plurilingues produits. En se rendant compte des processus et en prenant du recul sur eux-mêmes et leurs vécus plurilingues, les individus produisant des textes plurilingues sont amenés progressivement à conscientiser leur plurilinguisme et à se construire une identité plurilingue. Prendre conscience de sa conscience plurilingue, c'est comprendre comment nos langues fonctionnent mais c'est également transcender une vision hiérarchique, cloisonnée, et emplie de représentations des langues et du plurilinguisme. Réfléchir sur son plurilinguisme, c'est dépasser ce clivage linguistique.

Partie 2 – Étude sur des productions écrites plurilingues rédigées par des étudiants grecs

Dans cette seconde partie, nous présenterons l'identité de notre recherche afin d'expliquer nos différents objectifs et de justifier le positionnement de notre recherche, qui se présente comme une recherche qualitative. Nous exposerons le contexte dans lequel s'inscrit ce travail, avant de justifier notre méthode utilisée pour la collecte des données, l'analyse et l'interprétation de ces dernières. Nous exposerons ensuite les différentes étapes qui composent le déroulement de la recherche en tentant d'être le plus précis possible. Enfin, nous établirons l'analyse des données à partir de notre corpus élaboré et nous présenterons nos différents résultats.

2.1. Identité de la recherche

Décrire l'identité de notre recherche a pour objectif d'exposer les différents objectifs et les méthodes exploitées afin de justifier de la scientificité de notre travail universitaire. Nous tenterons ainsi de peindre minutieusement chaque aspect de cette étude.

2.1.1. Objectifs de la recherche

Au départ, cette recherche avait pour prétention de répondre à un problème particulier qui se pose dans l'enseignement-apprentissage des langues, celui du manque de valorisation des langues en classe de langues. Pour cela, nous étions intéressée par les relations entre les langues notamment en lien avec l'intercompréhension. Au fur et à mesure, notre recherche s'est principalement concentrée sur la compréhension de ce que désigne la compétence plurilingue et l'interprétation de son exploitation dans les productions écrites effectuées par des étudiants grecs dans lesquelles le plurilinguisme était chaleureusement invité. Partant du postulat que chaque individu ait déjà fait l'expérience du plurilinguisme de quelque façon que ce soit, nous pouvons penser que le cadre scolaire – ici universitaire – représente un lieu privilégié pour aborder cette compétence plurilingue, car elle participe à l'expérience du plurilinguisme. Aussi, l'enjeu du cours de langues est de prendre en compte ces expériences plurilingues et de faire prendre conscience aux apprenants – ici étudiants – de leur propre plurilinguisme.

Cette recherche a donc pour objectif d'analyser des productions écrites plurilingues effectuées par des étudiants grecs dans un contexte universitaire. L'analyse poussée de ces productions nous permettra de comprendre comment la compétence plurilingue se traduit et comment elle est exploitée à l'écrit. A la lumière d'entretiens effectués plus tard et ensuite analysés, nous essaierons de comprendre les relations entretenues entre cette compétence plurilingue et les productions écrites. Par ailleurs, ces entretiens permettront de comprendre le lien qu'entretiennent les étudiants hellénophones avec ce concept de compétence plurilingue : s'ils pensent qu'elle était développée depuis un moment, si ce cours a pu faciliter ou faire naître cette compétence. L'objectif est de visualiser leurs vécus et d'établir un bilan à la suite de leurs discours, afin de comprendre les tenants et les aboutissants de cette compétence plurilingue.

2.1.2. Hypothèses de la recherche

En lien avec nos différentes questions énoncées dans notre propos introductif et avec nos objectifs de la recherche, nous avons formulé plusieurs hypothèses auxquelles nous aimerions répondre grâce à notre travail. Ces différentes hypothèses représentent un travail préliminaire nous permettant de comprendre quels types de données sont attendues. De cette façon, notre travail scientifique nous permettra de vérifier ou non ces propositions que l'on peut trouver ci-dessous :

- 1° - Peut-on développer la compétence plurilingue chez nos apprenants pour produire du plurilingue à l'écrit ?
- 2° - Cette compétence plurilingue est-elle exploitée par les apprenants lorsqu'on demande à produire des écrits plurilingues et surtout, comment ?
- 3° - L'écriture plurilingue peut-elle amener à une conscientisation de cette compétence plurilingue par les apprenants ?
- 4° - La compétence plurilingue est-elle innée chez l'homme ?

2.1.3. Type et positionnement de la recherche

Ce travail scientifique s'inscrit dans le cadre d'une démarche qualitative. Cette approche se centre « sur l'interprétation et la compréhension des phénomènes »

(Moore & Castellotti, 2011, p. 459). A partir des vécus et expériences des individus, elle se caractérise comme une « enquête sur les représentations que se font les interviewés de leurs propres habitudes, attitudes, attentes, etc. » (Vihou, 2015, p.36). Grâce à ce partage d'expériences, la recherche qualitative permet de « produire du sens » avec les différents paramètres à disposition « au moyen d'une activité située, partagée et négociée » (Moore & Castellotti, 2011, p. 459). Bien que les démarches qualitative et quantitative ne soient pas opposées dans la mesure où elles constituent toutes deux des démarches scientifiques, la recherche quantitative, qui se concentre sur des données statistiques, se distingue tout de même de la démarche qualitative, qui se focalise sur des données subjectives – souvent des données verbales –, difficiles à mesurer (Aubin-Auger et al., 2008, pp. 142-143). La subjectivité de ces données peut cependant amener le chercheur à effectuer une « interprétation subjective », défaut qu'il doit tendre à minimiser en organisant un travail minutieux, rigoureux et organisé (Vihou, 2015, p. 36). Notre choix porté sur cette recherche qualitative résulte de la volonté à s'intéresser aux vécus des sujets de la recherche ainsi qu'à la subjectivité de leurs expériences. Cet aspect n'enlève cependant rien à la scientificité du travail universitaire proposé. L'aspect interprétatif est une orientation pour laquelle la recherche qualitative opte généralement car son objectif est la compréhension « [d]es significations que les individus donnent à leur propre vie et à leurs expériences » (Anadon, 2006, p. 15).

De manière plus précise et dans le cadre d'une recherche qualitative, ce mémoire s'établit selon la démarche empirico-inductive. Cette méthode « vise [la] compréhension de phénomènes individuels et sociaux observés sur leurs terrains spontanés » (Blanchet & Chardenet, 2011, p. 457). Selon Blanchet, l'association entre terrain et acteurs est primordiale dans l'apparition de phénomènes sur lesquels le chercheur souhaite travailler. Cette méthode inductive conçoit également « la simultanéité de l'analyse et de la collecte de données », poussant le chercheur à jongler entre les deux pour assurer une interprétation cohérente et logique des données et résultats d'analyse (Deslauriers, 1987, p. 145). Dans notre cas, le terrain et les participants de la recherche ont permis de créer des données, via leurs productions écrites, pour comprendre un phénomène en particulier, celui de la compétence plurilingue et de ses différentes possibles manifestations à l'écrit.

2.1.4. Contexte de la recherche

Cette recherche s'inscrit dans un cadre particulier, d'abord parce qu'elle s'adresse notamment à un public essentiellement grec, et ensuite parce qu'elle se déroule dans le cadre institutionnel d'une université, se tournant ainsi vers des étudiants. Pour mieux cerner les conditions et les enjeux de ce travail, nous allons éclaircir succinctement son contexte.

2.1.4.1. Le plurilinguisme en Grèce

Territoire riche et marqué par sa diversité, la Grèce est un pays européen qui, depuis les années 1990, se présente comme « une terre d'accueil d'immigrés » (Anastassiadis & Lagarias, 2010, p.217). Cette immigration continue a entraîné et entraîne encore aujourd'hui des impacts sur le pays tant d'un point de vue positif que négatif. De ce fait, nous pouvons donc en déduire, de manière cohérente, que cela se soit reflété dans le domaine de l'éducation. Les institutions scolaires en Grèce ont en effet dû s'adapter pour prendre en compte des individus venant de plusieurs horizons : des écoles interculturelles ont également été créées en lien avec cet aspect. Empreinte d'un caractère migratoire, la scolarité grecque se voit modifiée pour tenter de prendre en compte les individus qui s'installent dans le pays (Tsokalidou et al., 2013, p.127).

Le plurilinguisme en Grèce est donc très présent ; cet aspect marque la vie des individus qui habitent le pays. Cela nous permet de comprendre en quoi les étudiants grecs participants à la recherche ont potentiellement déjà fait l'expérience du plurilinguisme au cours de leur vie. De cette façon, l'existence préalable d'une compétence plurilingue chez les participants à la recherche peut être une hypothèse cohérente, qui se verra être vérifiée – ou non – lors des entretiens.

En outre, la Grèce, pays membre de l'Union Européenne depuis 1981, est également invitée à suivre les recommandations diffusées par le Conseil de l'Europe. Marqué par le contexte migratoire, de nombreuses langues sont rentrées en contact, imposant au gouvernement de prendre des mesures, notamment dans le cadre de l'enseignement-apprentissage. Malgré la création d'écoles interculturelles et les tentatives de prendre en compte les directives européennes concernant l'éducation multilingue et plurilingue, il semble que le système éducatif grec connaisse des difficultés et a alors « été critiqué pour son ethnocentrisme (...) et son orientation monolingue, et pour sa

négligence de la diversité culturelle, religieuse et linguistique des élèves » (Tsokalidou et al., 2013, p. 129). Toutefois, la Grèce voit l'existence d'un Programme d'Etudes Intégré pour les Langues Etrangères (EPS-XG)¹ en 2011 qui est mis à jour en 2016 par l'Institut de Politique Educative (Kirmiza, 2019, p. 5). Ce nouveau Programme est considéré comme une « innovation pédagogique » (Mavridou, 2018, p. 606) : fondé sur les différents principes du CECR, il est commun à toutes les langues étrangères dans l'enseignement et tente de correspondre aux orientations plurilingues et multilingues mises en avant par le Conseil de l'Europe. Ainsi, les langues ne sont plus conçues de manières séparées, tentant de « développe[r] (...) un répertoire langagier homogène » (Kirmiza, 2019, p. 9). Cet aspect rejoint une partie importante de la définition de compétence plurilingue, sans que le terme ne soit explicitement évoqué dans ce Programme. Enfin, il semble que ce Programme ne soit pas toujours appliqué par les institutions éducatives puisque les minorités linguistiques sont parfois oubliées (Bertevas, 2018, p.9).

2.1.4.2. *Le café du FLE*

De manière plus précise, cette recherche s'inscrit dans le cadre institutionnel de l'université d'Athènes, plus particulièrement dans le programme des cafés du FLE, coordonnés par Monsieur Guilhem Brunet. Dans le cadre du stage de fin d'études, j'ai pu bénéficier de cette offre, qui permet aux étudiants grecs – inscrits dans le département de langue et littérature françaises – d'améliorer leurs compétences en français en s'inscrivant à quelques cafés. Etant principalement jusque-là des ateliers des conversations, les cafés sont axés sur le français oral. Cette année cependant, une nouveauté permet de mettre en avant le français écrit grâce à l'ouverture de deux cafés uniquement écrits Breve 1 et Breve 2. Etablis sur la base d'ateliers de conversation, ces cafés écrits en ont ainsi gardé quelques caractéristiques modales qui en font toute leur spécificité. En effet, ils ont permis aux étudiants d'étudier la langue – ou les langues – « dans un cadre moins formel qu'un cours de langue mais plus sécurisant qu'une conversation ordinaire en milieu naturel » (Delorme & Gaigeot, 2017, p.2). En d'autres termes, les apprenants ont la possibilité d'accéder à une langue plus courante que celle consacrée dans un cadre strict d'enseignement-apprentissage tout en conservant une certaine légitimité et un caractère réconfortant, permettant aux

¹ <https://rcel2.enl.uoa.gr/xenesglossesedu2/>

Voici un tableau permettant la visualisation des contenus didactiques et pédagogiques des ateliers Breve 1 et Breve 2 :

Contenu par séquence	Types d'écrits	Consignes données
Analyse d'extraits du film d'animation Pocahontas » : la notion de colonisation.	Ecriture épistolaire	« Ecrire un échange de lettres d'amour entre un colon et un natif. Faites une production manuscrite, respectez la forme de la lettre, mettez en avant l'exotisme qui représente la culture créole comme on l'a vu dans les œuvres étudiées. ».
Regards sur le poème « L'île lointaine », issu du <i>Jardin des tropiques</i> de Daniel Thaly : réflexions sur l'exotisme.		
Travail sur des extraits issus de l'œuvre de Fantah Touré, <i>La</i>	Ecriture poétique	« Ecrire un poème sur une île que vous aimez, en utilisant des mots créoles » (une liste de vocabulaire

<i>Voyeuse.</i> Etude d'une fable de La Fontaine reprise en patois créole ² .		était donnée).
Travail sur un article recomposé à l'aide des 5 langues romanes (italien, espagnol, portugais, roumain, français).	Ecriture journalistique	« Ecrire un article pour inciter les gens à visiter un lieu avec des conseils, des choses à voir et/ou à manger etc. Ecrire en français, avec la possibilité d'utiliser plusieurs langues. »
Travail sur un article sur la Bretagne écrit par Ophélie Neiman ³ . Activités sur les légendes d'Arthur et de Merlin. Caractéristiques des contes et légendes.	Ecriture d'un conte	« Ecrire un conte, d'environ 1 page et demie, avec 3 langues, en respectant les caractéristiques du conte ; avec la possibilité d'inventer un nouveau conte ou d'en prendre un déjà existant. »

Tableau 1 - Descriptif par séquence des contenus des ateliers Breve 1 et Breve 2

2.1.4.3. Méthode d'enseignement : une approche plurielle et intégrée de la didactique

Notre choix pédagogique durant les cafés Breve 1 et 2 s'est porté sur un enseignement de la didactique des langues sous un angle intégré et pluriel, principalement axé sur la production écrite. Avant de travailler la production écrite, notre objectif a été de tenter de leur faire prendre conscience, grâce à l'approche intercompréhensive des langues, de leurs capacités dans différentes langues. En lien avec cette dernière approche, nous avons utilisé des textes qui avaient pour particularité d'être des textes parallèles pour la plupart et également quelques textes mixtes issus du concours de l'INALCO de

² Source : François Achille Marbot, *Les bambous : fables de La Fontaine, travesties en patois créole, par un vieux commandeur*, 1869.

³ Source : *Géo*, grande série 2012, no 400, juin 2012.

l'édition 2020. Cette démarche nous a paru primordiale, une didactique intégrée des langues pouvant parfois apeurer les apprenants. Cette stratégie nous a permis de les rassurer mais également d'éveiller ou de réveiller cette notion de compétence plurilingue chez les étudiants. Ensuite, l'étape la plus importante, et celle qui avait le plus d'enjeux dans notre recherche était de pousser les étudiants à écrire, non pas seulement en français, mais également en utilisant d'autres langues. Au fur et à mesure des séances, la proposition d'écriture s'est faite avec des consignes en évolution : alors qu'au départ les consignes étaient libres, autorisant simplement d'autres langues, de plus en plus de critères à respecter sont apparus dans les consignes pour pousser les étudiants à utiliser d'autres langues que le français comme par exemple, avec le cas du créole et du vocabulaire de la séance à utiliser dans un poème. Au fur et à mesure, la recommandation d'intégrer plusieurs langues aux textes a été rendue obligatoire, permettant aux participants de s'entraîner au concours organisé en fin de semestre et les habituant à écrire dans plusieurs langues. Cela nous permettait d'instaurer une habitude d'écriture plurilingue, rassurant les participants et les motivant à écrire.

2.1.4.4. *Concours d'écriture : La Ronde des Langues*

L'organisation d'un concours d'écriture plurilingue nous a paru approprié pour diriger les étudiants vers un objectif final et concret. Pour nous, c'était non seulement l'occasion de motiver les étudiants à écrire, mais également le moyen d'obtenir des productions écrites plurilingues plus longues et plus abouties que celles effectuées en classe. Ce projet pédagogique nous est inspiré des concours de nouvelles plurilingues organisés par l'INALCO (Institut national des langues et civilisations orientales) dont nous avons été jury durant la première édition de 2019-2020⁴. Il s'agit d'un concours international qui souhaite œuvrer pour la promotion de la diversité francophone et du multilinguisme, en lien avec l'initiative « Langues en dialogue »⁵ lancée par l'OIF (Organisation Internationale de la Francophonie). Nous avons décidé de nommer ce concours par « La Ronde des Langues » en lien avec l'idée d'une table ronde autour de laquelle les langues sont conviées et positionnées de manière égalitaire, sans hiérarchie ou discrimination. Les consignes de ce concours sont simples et ont été

⁴ <http://www.inalco.fr/actualite/concours-inalco-nouvelle-plurilingue>

⁵ <https://www.francophonie.org/lancement-de-linitiative-langues-en-dialogue-1078>

rédigées dans un appel à projet qui a ensuite été diffusé : le texte, dont le format est libre, doit contenir entre 4 000 et 5 000 signes, contenir au minimum trois langues différentes et doit être évidemment accompagné d'un titre.

2.1.5. *Les outils de la recherche*

Pour qu'une bonne recherche ait lieu, il faut l'accompagner d'outils adaptés. Notre principale préoccupation dans la recherche d'outils appropriés s'est portée sur l'authenticité des données récoltées.

2.1.5.1. *L'Analyse des Contenus*

Notre premier outil concerne l'analyse des contenus qui nous sert pour deux aspects : l'analyse de la sélection de productions écrites plurilingues effectuées par les étudiants des cafés Breve 1 et 2 et l'analyse des entretiens effectués avec les participants concernés. Pour aborder la méthodologie de cette méthode d'analyse, nous nous appuyerons principalement sur les travaux de Wanlin (2007) et d'Andreani et Conchon (2005). A la lecture de leurs explications respectives, la complémentarité de leurs propos nous permettra de décrire et présenter cette méthode le plus précisément possible.

L'analyse des contenus permet de travailler sur les données qualitatives d'une recherche, grâce à l'élaboration d'une grille d'analyse. Elle peut être définie comme « un ensemble d'instruments méthodologiques de plus en plus raffinés et en constante amélioration s'appliquant à des “discours” extrêmement diversifiés et fondé sur la déduction ainsi que l'inférence. » (Wanlin, 2007, p. 249). Cette méthode impose au chercheur de construire un outil lui permettant de rassembler les données se regroupant autour d'un même sujet pour en faire une lecture objective. Pouvant s'appliquer à tous types de discours, cette méthode semble alors la plus appropriée pour analyser des productions écrites et des entretiens. Si dans le premier cas, son objectif « vise (...) au repérage d'un élément précis » (Vihou, 2015, p. 41) – ici, nous pensons aux manifestations de la compétence plurilingue, dans le second cas, sa fonction est de « rendre compte de ce qu'ont dit les interviewés de la façon la plus objective possible et la plus fiable possible » (Andreani & Conchon, 2005, p.3) en lien avec cette compétence plurilingue.

De nombreuses étapes sont essentielles pour la réussite d'un tel travail. Wanlin (2007) distingue les trois suivantes : la préanalyse, l'exploitation du matériel, ainsi que le traitement, l'interprétation et l'inférence. La préanalyse est une « étape préliminaire » qui permet de sélectionner les documents à analyser ainsi que le survol des données pour en dégager des grandes catégories, qui facilitent l'analyse et l'interprétation. Le corpus de la recherche se fera donc à partir des différents éléments sélectionnés dans les productions écrites des étudiants et des entretiens. A partir des lectures des documents, nous formulons ensuite des hypothèses et/ou des objectifs en lien avec notre sujet de recherche, auxquels la recherche va tenter de répondre. (Wanlin, 2007, pp. 249-250). Dans le cadre des entretiens, il ne faut pas oublier la retranscription des données qui constitue les « données brutes » (Andreani & Conchon, 2005, p. 3) de notre recherche et permettent justement la création de notre corpus.

La seconde étape, celle de l'exploitation du matériel, nous permet d'« appliquer, au corpus de données, des traitements autorisant l'accès à une signification différente répondant à la problématique mais ne dénaturant pas le contenu initial » (Robert & Bouillaguet, 1997 as cited in Wanlin, 2007, p. 250). En d'autres termes, nous élaborons une grille d'analyse, à partir de catégories définies, nous permettant d'organiser les données composant le corpus. Cette étape correspond à celle du codage des données selon Andreani & Conchon (2005) qui « explore ligne par ligne, étape par étape, les textes d'interview ou d'observation », afin d'organiser les données « en fonction de la grille d'analyse » (Andreani & Conchon, 2005, p.4). Le codage de nos données est ouvert, c'est-à-dire qu'il s'établit « d'après des informations recueillies » et non pas « déterminées à l'avance en fonction des objectifs d'étude » (Andreani & Conchon, 2005, p. 4-5).

Enfin, la troisième et dernière étape constitue ce qu'appelle Wanlin (2007) « le traitement, l'interprétation et l'inférence » (p. 2007). A partir des éléments organisés selon notre grille d'analyse, nous allons interpréter ces données afin d'en proposer « une lecture à la fois originale et objective » (Robert & Bouillaguet, 1997, p. 31 as cited in Wanlin, 2007, p. 251). Cette étape représente l'étape finale la plus importante dans une recherche car elle « établit les enseignements à tirer des explications et les réponses apportées à la problématique de l'enquête » (Andreani & Conchon, 2005, p. 14). L'interprétation permet de comprendre les observations du terrain à la lumière

des éléments contextuels dans lesquelles elles s'inscrivent (ibid. p. 14). La partie la plus délicate afin de ne pas fausser notre recherche sera le respect de l'objectivité tout au long du déroulement de ce processus.

2.1.5.2. *L'entretien semi-directif*

Le second outil sur lequel s'appuie notre recherche désigne l'entretien semi-directif. A partir des productions sélectionnées, nous avons pris la décision d'interroger les étudiants concernés afin d'obtenir leur retour sur cette expérience d'écriture plurilingue. Notre objectif est de voir s'ils ont pris conscience de leur compétence plurilingue et leur plurilinguisme de manière plus générale encore.

L'entretien est un outil traditionnel au sein de la recherche qualitative qui « doit être adapté à la spécificité de l'objet de recherche et aux objectifs qu'elle vise » (Blanchet et al., 2011, p. 77). En dépit de son caractère classique, il permet de « favoriser l'émergence d'interactions » et c'est ce qui constitue la spécificité de son utilisation. Le chercheur tend à se concentrer sur le vécu des individus participant à sa recherche, il cherche les particularités, incite ses interlocuteurs à formuler leurs pensées et leurs ressentis. Pour que cela soit possible, il doit s'armer d'une grille d'entretien cohérente et efficace, qui lui permettra de structurer les réponses des participants. Nous avons fait le choix de travailler avec un entretien semi-directif, c'est-à-dire que la grille d'entretien est composée de questions ouvertes, qui permettent aux interlocuteurs d'interpréter et de répondre aux questionnements selon ses perspectives (ibid.).

2.1.6. *Public – Échantillon de la recherche*

En ce qui concerne le public ciblé par notre recherche, nous tâcherons de présenter chaque participant, dans la mesure où les informations nous sembleront importantes et enrichissantes dans le cadre de notre recherche.

2.1.6.1. *Les étudiants des cafés Breve 1 et Breve 2*

Le public concerné par la recherche, comme nous l'avons dit plus tôt dans notre propos, désigne quelques étudiants inscrits aux cafés Breve 1 et 2. Tous inscrits dans le département de langue et littérature françaises, quelques volontaires ont généreusement accepté de participer à notre recherche. L'échantillon concerné par la

recherche se compose ainsi de sept étudiants grecs. Ayant un niveau de français gravitant entre le B1 et le B2, ces étudiants ont fait l'expérience de plurilinguisme au long de cette recherche. En effet, généralement composés du français, de l'anglais et du grec, certains répertoires langagiers se sont démarqués car intégrant d'autres langues telles que l'espagnol, le turc et le roumain.

2.1.6.2. Le profil des participants

Dans un souci de clarté et de vision des participants, nous présentons les profils de chaque étudiant, afin d'en dégager les particularités en fonction de notre recherche. Les participants sont donc au nombre de sept : cinq femmes et deux hommes. Ces derniers ont tous accepté à la diffusion de leurs identités, dans une moindre mesure bien entendu. Nous avons ainsi dressé un tableau regroupant les principales informations de ces derniers.

Prénom	Âge	Etude	Nationalité	Langues parlées
Andriani	27	1 ^{ère} année	Grecque	Anglais, français, grec, turc
Evangelos	20	2 ^{ème} année	Grecque	Français, anglais, grec
Angelina	26	2 ^{ème} année	Grecque	Grec, français, anglais
Andreea- Bianca	18	1 ^{ère} année	Roumaine	Grec, anglais, français, roumain
Madeleine	19	1 ^{ère} année	Grecque	Anglais, français, grec
Thomas	19	1 ^{ère} année	Grecque	Grec, anglais, français, espagnol
Ioanna	20	1 ^{ère} année	Grecque	Grec, français, anglais

Tableau 2 - Tableau récapitulatif du profil des participants à la recherche

2.2. Déroulement de la recherche

Cette seconde section va nous permettre de décrire les circonstances du déroulement de la recherche, en expliquant précisément les différentes étapes de cette dernière. La recherche a débuté le 14 mars 2022 et s'est terminée le 29 mai 2022, durant le semestre consacré aux cafés Breve 1 et 2.

2.2.1. Étapes de la recherche

Les différentes étapes qui composent notre recherche sont d’abord résumées ici afin d’avoir un aperçu global de notre travail. Chaque point est ensuite présenté et décrit de manière détaillée, pour comprendre au mieux la démarche scientifique.

Etape 1	Choix du public
Etape 2	Choix du thème de la recherche
Etape 3	Etablir et présenter l’appel à projet du concours
Etape 4	Recueil des productions plurilingues
Etape 5	Lecture et sélection
Etape 6	Analyse des Contenus
Etape 7	Préparer et réaliser les entretiens
Etape 8	Analyse des Contenus

Tableau 3 - Récapitulatif des étapes de la recherche

2.2.1.1. *Choix du public*

C’est naturellement que le choix du public s’est porté sur les étudiants grecs inscrits aux cafés Breve 1 et 2 dispensés dans le cadre du stage de fin d’études. Formant des groupes dynamiques et curieux, nous considérons ces participants comme intéressants et pouvant enrichir du mieux possible notre recherche. Etant étudiants, nous estimons ce public comme étant sensible au monde qui les entoure, à la diversité et à la richesse dont il fait preuve, qui sont des éléments primordiaux dans le cadre de notre recherche en lien avec le plurilinguisme. Seuls les étudiants volontaires pour participer à la recherche ont évidemment été sélectionnés, afin de ne pas fausser nos résultats.

2.2.1.2. *Choix du thème de la recherche*

Ayant une affinité avec le plurilinguisme et le multilinguisme, les cafés dispensés ont ainsi été imprégnés notamment en raison de l’utilisation d’une approche plurielle de l’enseignement des langues. En s’intéressant au développement d’une compétence plurilingue, nous nous sommes principalement concentrée sur la dimension écrite de cette compétence en raison d’une inspiration du concours de l’INALCO, cité en 2.2 dans notre propos. Le choix d’un concours comme projet final des cafés s’est donc imposé à nous de façon évidente. Après avoir travaillé sur l’écrit plurilingue tout au

long du semestre, la notion de la compétence plurilingue a surgi progressivement dans nos réflexions, notamment en tant qu'enseignante.

2.2.1.3. *Établir et présenter l'appel à projet*

Cette étape nous a permis de diffuser le concours aux cafés Breve 1 et 2 en établissant les consignes précises et les dates du concours. Le choix des consignes est un élément primordial tant dans la formulation que dans l'expression de certains termes pour ne pas fausser ces données. Ce concours, que nous avons perçu comme moyen de motivation, avait pour objectif de valoriser le travail, les efforts et l'écriture des étudiants.

2.2.1.4. *Recueil des productions plurilingues*

Au fur et à mesure des cours dispensés lors de ces cafés, les étudiants grecs étaient régulièrement amenés à produire des textes plurilingues, en fonction de différentes consignes. Leur permettre d'écrire lors de nos séances était un moyen pour nous d'assurer d'avoir des productions plurilingues, mais cela pouvait également les rassurer en produisant tous, au même moment, des textes plurilingues. Les consignes données étaient toujours modifiées et se faisaient selon une difficulté progressive, en fonction de l'avancement dans le semestre. Cela nous a permis d'obtenir différents types de productions dont voici les genres : des lettres, des poèmes, des articles, ainsi que des contes. A cette banque de données s'ajoutent également les productions effectuées dans le cadre du concours mis en place à la fin du semestre.

Dans le cadre de notre recherche, utiliser toutes les productions effectuées en cours aurait un effet contre-productif. Se noyer dans les nombreuses données ne nous aiderait pas à répondre à nos questionnements. Au départ, l'objectif souhaité était la comparaison des productions faites en classe et celles effectuées lors du concours ; mais, en raison de plusieurs circonstances (contexte universitaire, examens des étudiants, volontariat), nous n'avons pas pu obtenir les données souhaitées pour que cela fonctionne. De cette façon, nous avons décidé de travailler sur les dernières productions effectuées en classe et sur celles faites dans le cadre du concours. Quand bien même ces deux catégories de production utilisées dans cette recherche ne correspondent pas exactement aux mêmes consignes, la consigne sur l'utilisation des langues était la même, ce qui permet de ne pas corrompre les analyses et les résultats.

Même si les dernières productions faites en classe se basent précisément sur le conte et ses caractéristiques tandis que celles du concours sont libres quant à la forme, ce qui nous intéresse véritablement c'est l'utilisation des langues à l'écrit. Ce choix est la conséquence du peu de réponses obtenues au concours, nous obligeant à nous adapter. Enfin, avec une consigne imposant d'utiliser des langues, on peut être tenté de souligner que les productions aient pu se trouver impactées, mais dans une certaine mesure seulement. En effet, la consigne nécessitait l'utilisation d'au moins trois langues, mais elle ne donnait aucun conseil sur l'exploitation de ces langues à l'écrit : c'était aux participants de trouver leur voie en interprétant la consigne comme ils le souhaitent. C'est cette interprétation de la consigne qui est intéressante pour analyser l'exploitation de la compétence plurilingue écrite car elle permet, en un sens, une certaine authenticité de leur rédaction.

De cette manière, les différentes productions travaillées au long de cette recherche présentent des caractéristiques toutes différentes les unes des autres. Pour aider à comprendre les différences que nous analyserons en 2.3, voici un tableau résumant les éléments importants :

Noms	Titres	Langues utilisées	Schéma d'utilisation des langues
Andriani	La guerre, Emma et la forêt	Français, anglais, grec, turc	Alternance des langues au sein des phrases
Evangelos	Από την πανδημία του Covid το 2020 στον Ρωσοουκρανικό “εφιάλτη” του 2022 / From the Covid Pandemic of 2020 to the Russian-Ukrainian “nightmare” of 2022 / De la crise pandémique du	Français, anglais, grec	Textes traduits en différentes langues

Covid en 2020 au cauchemar russo-ukrainien du 2022			
Angelina		Français, anglais, grec	Paragraphes séparés pour chaque langue
Bianca	Dragisse et le secret	Français, grec, roumain	Alternance des langues au sein des phrases
Madeleine		Français, anglais, grec	Alternance des langues au sein des phrases
Thomas	La Blanche-Neige et les 7 nains	Français, anglais, grec, italien, espagnol, serbe, arabe	Une langue pour une phrase
Ioanna	La grande question	Français, anglais, grec, italien	Une langue pour une phrase

Tableau 4 - Tableau récapitulatif des productions écrites analysées

2.2.1.5. Lecture et sélection des données

Après avoir rassemblé toutes les productions plurilingues, l'étape qui suit concerne la lecture des rédactions dans leur ensemble et la sélection des documents jugés adaptés pour la recherche, celles qui sauront apporter des éléments concrets aux questionnements. Cette étape correspond à la préanalyse de l'analyse des contenus, celle qui nous permet de composer notre corpus de données à analyser. Ayant peu de participants volontaires à notre recherche, la sélection des données n'est pas réellement une étape importante mais elle peut nous permettre d'écarter, si besoin et si possible, des données. Dans notre cas, aucune donnée n'a été écartée. Considérant que ces dernières sont limitées, nous souhaitons avoir un travail précis sur la notion de la compétence plurilingue.

A la lecture des documents envisagés pour l'analyse, nous avons pu formuler quelques hypothèses en lien avec les objectifs de notre recherche. En effet, nous avons

pu remarquer une utilisation des langues de manière différente dans chaque production plurilingue. Cette différence est importante à souligner et a besoin d'être justifiée par les étudiants lors des entretiens car cela constitue le résultat de leurs visions des langues et de leurs utilisations.

2.2.1.6. Analyse des Contenus

Pour analyser les contenus des productions plurilingues, nous avons procédé en plusieurs étapes, comme présentées en 2.1.5.1 dans notre propos. L'étape de préanalyse étant présentée en 2.2.1.5 il nous reste l'exploitation du matériel et le traitement des données. Afin d'élaborer notre grille d'analyse, nous avons retenus plusieurs catégories. Les premières étaient donc les suivantes :

Alternance des langues au sein d'une même phrase	Recours à l'anglais
Expression idiomatique	Recours à la langue d'apprentissage (le français)
Familles de langues concernées	Recours à la langue première
Internationalismes	Syntaxe
Langues utilisées	Toponymes
Lexique pan-roman	Une langue pour quelques mots seulement
Morphologie	Une langue pour un paragraphe
Néologismes	Une langue pour une phrase

Tableau 5 - Premier tri des catégories pour l'analyse des productions

Nous nous sommes cependant confrontée à la complexité de répondre à certaines rubriques, nous obligeant à effectuer un second tri dans le choix de nos critères d'analyse. Par ailleurs, travailler avec une certaine quantité de catégories nous semble désavantageux : cela peut nous éparpiller et nous amener à nous éloigner de notre préoccupation de recherche. Même si le contenu des productions écrites représente un élément fondamental pour notre travail, ce qui nous intéresse concerne le vécu des participants à la recherche et leurs justifications. Après révision des critères, voici les nouvelles catégories retenues permettant d'analyser les productions :

Langues utilisées	Textes traduits en différentes langues
Mots isolés	Toponymes traduits
Nombre de phrases	Une langue pour une phrase
Phrases avec alternance des langues	

Tableau 6 - Tri définitif des catégories pour l'analyse des productions

2.2.1.7. Préparer et réaliser les entretiens

Pour la sélection des participants aux entretiens, nous avons interrogé chaque étudiant sur son consentement à participer à des entretiens en lien avec notre recherche. A la suite de cela, les étudiants volontaires ont rempli des documents d'informations personnelles en donnant leurs disponibilités, afin de fixer par la suite les entretiens. Avant de fixer les entretiens, la rédaction de la grille d'entretien est une étape primordiale. Pour que chaque grille d'entretien soit cohérente et adaptée à son interviewé, il est nécessaire de la créer après avoir analysé les productions. De cette façon, les questions posées peuvent être plus précises, nous permettant d'avoir une vision d'ensemble concrète et détaillée de la situation pour chaque étudiant.

Notre grille d'entretien, qui se compose autour de quatre axes différents, est ainsi organisée :

1. Profil du participant et répertoire langagier	Quel est le profil du participant et son répertoire langagier ?
2. Stratégies et justifications des choix effectués dans la production plurilingue analysée (à adapter en fonction des participants interrogés)	Comment les participants ont fait pour écrire des textes plurilingues ? Quelles stratégies ont été mises en place ?
3. Le rapport à l'écriture plurilingue	Quel(s) rapport(s) entretient(ennent) les participants avec l'écriture plurilingue ?
4. Relation avec le vécu plurilingue dans l'enseignement et retour réflexif sur l'enseignement reçu dans le café Breve	Quel est le ressenti général sur l'enseignement plurilingue et quel(s) résultat(s) cela a-t-il pu avoir sur leurs visions des langues ?

Tableau 7 - La grille d'entretien

Ces quatre thématiques ont chacune des objectifs différents que nous allons maintenant justifier afin de comprendre l'enjeu des questions posées aux participants.

1. Première séquence thématique : le profil du participant et répertoire langagier. Cette étape est primordiale pour comprendre le participant interrogé. Ses caractéristiques individuelles peuvent nous permettre de souligner les particularités vécues et ses ressentis. Connaître son répertoire langagier est tout aussi important : les langues, les contextes d'utilisation et d'apprentissage peuvent représenter des facteurs capitaux. L'objectif est ici de pouvoir établir un profil sociologique.

2. Deuxième séquence thématique : les stratégies et justifications des choix effectués dans la production plurilingue analysée. Cette séquence nous permet de nous concentrer plus précisément sur la production rédigée par l'interviewé que nous avons analysée. Notre intérêt est de comprendre la démarche d'écriture avec les différentes langues de l'individu : ses motivations, ses stratégies, ses techniques, ses choix linguistiques et ses intentions.

3. Troisième séquence thématique : le rapport à l'écriture plurilingue. A partir des questions posées aux participants, nous tentons de déterminer si ces derniers ont un passé concernant l'écriture plurilingue. Cette étape est importante afin de pouvoir évaluer la compétence plurilingue. Elle nous permet également d'appréhender les représentations de l'écriture plurilingue des participants.

4. Quatrième séquence thématique : la relation avec le vécu plurilingue dans l'enseignement et retour réflexif sur l'enseignement reçu dans le café Breve. Enfin, cette dernière thématique permet aux participants d'opérer un retour réflexif sur l'enseignement plurilingue – s'ils en ont déjà fait l'expérience – ou sur le vécu en tant qu'étudiant dans ce café Breve. Se présentant comme une conclusion, cette partie nous permet de recueillir les avis des participants sur la démarche employée au long du semestre.

Effectuer les entretiens dans la langue maternelle des étudiants – c'est-à-dire le grec – aurait pu aider ces derniers dans l'expression de leurs idées et de leurs sentiments. Cependant, cela représentait un défi bien trop ambitieux pour nous, ne parlant que très peu cette langue et ne nous permettant ainsi pas de rebondir sur leurs propos au fur et

à mesure des discussions. De cette façon, cela explique que les entretiens se soient majoritairement déroulés en français, sans pour autant délaisser les autres langues du discours, car fidèle à une tradition plurilingue. Ainsi, les étudiants avaient la possibilité de passer par l'anglais, ce qui a été fait par quelques-uns d'entre eux et certains ont parfois utilisé des mots en grec lorsque les mots leur manquaient.

2.2.1.8. Analyse des Contenus

La prochaine étape à réaliser lorsque les entretiens sont effectués consiste d'abord à les retranscrire afin de pouvoir les analyser de manière précise. A la lecture de chaque transcription, nous avons croisé les propos de tous les participants, afin d'en dégager des grandes catégories thématiques autour desquelles l'analyse des productions et des entretiens en simultané va graviter. Ces thématiques sont ainsi les suivantes :

1. Répertoire langagier et rapport aux langues	5. Motivations
2. Relation avec le plurilinguisme dans l'enseignement	6. Obstacles
3. Pré-écrire : la place du brouillon	7. Facilités
4. Schémas d'écriture plurilingue	

Figure 1 - Analyse des Contenus des entretiens effectués avec les participants

2.2.2. Difficultés – Contraintes rencontrées

Lors du déroulement de notre étude, plusieurs obstacles se sont positionnés sur notre route, complexifiant et déroutant alors la réussite d'un tel travail. En effet, nous devons souligner que les premières réactions face à l'écriture plurilingue n'étaient pas celles attendues. Lors des premières productions effectuées en cours, les consignes indiquaient seulement à titre optionnel la possibilité de rédiger en plusieurs langues. Cependant, cette option ne fut jamais prise au départ par les étudiants, qui choisirent plutôt de s'exprimer uniquement en français. Lorsque nous avons abordé le concours d'écriture plurilingue et la nécessité des langues au sein des productions faites en classe par la suite, un soulèvement de panique s'est déclaré chez la plupart des

étudiants, dans les deux cafés Breve. Ce rejet de l'écriture plurilingue s'est peu à peu apaisé au fur et à mesure des séances, notamment grâce à l'entraînement quotidien que nous avons programmé avec eux. Cet échec fut heureusement rattrapé, mais ce n'est sans compter sur leurs efforts permanents pour réussir les tâches demandées.

Une seconde contrainte majeure concerne l'investissement des étudiants, notamment dans le cadre du concours d'écritures plurilingue organisé en fin de semestre. Ces derniers n'étaient pas tous intéressés par une participation à un tel projet, peut-être par peur ou rejet ? En tout état de cause, nous avons tout de même réussi à obtenir quelques productions (6). En revanche, pour alimenter notre recherche, nous avons dû pallier ce manque de résultats en utilisant les dernières productions effectuées en cours. Notre recherche s'est également adaptée à la contrainte du nombre de participants à la recherche, certains refusant d'y contribuer, d'autres n'ayant jamais répondu aux appels.

2.3. Analyse des données

Cette section est consacrée à l'analyse de nos données dans laquelle nous tâcherons de présenter de manière concise et détaillée la description de nos données. Cette analyse résulte du croisement effectué entre les productions plurilingues effectuées par les étudiants grecs et leur entretien. La lecture parallèle des données pour chaque étudiant nous a permis de dégager des axes d'analyse que nous avons organisés pour faciliter la lecture de l'ensemble du matériel de la recherche. Afin de rester fidèle aux propos de nos participants et dans un souci d'authenticité, nous avons pris la décision de citer leurs paroles telles qu'ils les ont énoncées, malgré les erreurs qu'on peut parfois y trouver.

2.3.1. Répertoire langagier et rapport aux langues

A partir des entretiens avec les participants, nous pouvons décrire la composition du répertoire langagier des individus mais également leur rapport aux langues. De même, nous pourrions comparer les langues considérées comme parlées par les étudiants et celles utilisées dans leurs productions, afin de déceler de potentielles différences et/ou ressemblances. Au sein des langues identifiées dans le répertoire langagier des étudiants, plusieurs statuts accordés aux langues nous permettent de comprendre leurs relations avec ces dernières. Tout d'abord et de manière logique, nous relevons les

langues maternelles, qui sont les langues du quotidien : le grec et le roumain. Si le grec est la langue première de la majorité de l'échantillon de recherche, un participant se démarque en possédant deux langues maternelles, qui sont le grec et le roumain : « le grec et le roumain sont mes langues maternelles » (Bianca, tour de parole 16). La langue d'apprentissage est un statut accordé également à certaines langues, en fonction des étudiants on retrouve ainsi le français et l'anglais, considérées même comme des « langues de connaissance » (Evangelos, tour de parole 6). On trouve également une langue d'apprentissage en contexte d'autonomie de la part d'un étudiant : « j'apprends l'espagnol par moi-même et la même chose pour l'arabe aussi » (Thomas, tour de parole 13). Enfin, on repère des langues apprises grâce aux voyages avec le cas d'Andriani qui parle italien et turc : « (...) c'était à cause d'une amie italienne et aussi j'ai visité l'Italie en 2014 (...) et le turc c'était aussi grâce à ma visite en Turquie (...) » (tour de parole 14). Parmi les productions écrites analysées, les sept langues citées apparaissent toutes mais une étudiante, Ioanna, ne semble pas percevoir l'italien comme l'une de ses langues parlées tandis qu'il apparaît dans sa production.

En ce qui concerne les contextes d'utilisation des langues, on peut noter quelques variations entre les participants mais malgré cela, les contextes semblent être identiques pour tous. On retrouve ainsi la langue grecque comme celle du quotidien (Ioanna, Andriani, Evangelos, Thomas, Madeleine, Angelina) avec une spécificité pour Bianca, pour qui le roumain et le grec font tous deux parties du quotidien : « d'habitude quand je suis avec ma famille ou mes amis qui sont roumains je parle le roumain et qui sont grecs je parle en grec » (tour de parole 19). Le français est principalement utilisé en contexte institutionnel, celui de l'université : « et le français je l'utilise plutôt dans la fac » (Angelina, tour de parole 16), même si parfois il est utilisé dans des cadres informels de la vie quotidienne, tout comme l'anglais :

le français en ce moment c'est plutôt à l'université (...) mais aussi aux chansons ou quelques séries et livres et l'anglais c'est aussi les films et chansons etc mais un peu plus dans ma journée parce qu'il y a presque partout maintenant (Ioanna, tour de parole 19).

D'autres ont également pensé la place de l'anglais en lien avec le domaine du tourisme (Evangelos, Angelina). Enfin, nous relevons un cas spécifique qui n'accorde pas de contexte spécifique en fonction de l'utilisation de ses langues : « ce n'est pas

un contexte spécifique c'est pourquoi je voudrais travailler beaucoup dans le monde etc pour parler avec des gens qui vivent à l'étranger etc » (Thomas, tour de parole 21), percevant ainsi les langues comme indépendantes des situations.

2.3.2. Relation avec le plurilinguisme dans l'enseignement

Afin de comprendre certains enjeux en lien avec la production écrite plurilingue, il nous semble important de souligner le vécu ou non des participants avec le plurilinguisme dans le contexte dans l'enseignement. A part une étudiante qui a eu l'opportunité de faire un cours plurilingue « avec les cafés du FLE » (Angelina, tour de parole 107), aucun participant de cette recherche n'a véritablement eu l'occasion de participer à un cours mélangeant plusieurs langues. Cependant, Andriani souligne un point important à propos des cours à l'université d'Athènes au sein du département français : « c'est seulement maintenant à l'université les enseignants utilisent le grec et le français aussi pour discuter de quelque chose » (tour de parole 91). Ainsi, même si les cours ne présentent pas cette modalité plurilingue, il semble qu'à l'université, les cours prennent parfois une tendance bilingue, alternant entre deux langues, la langue maternelle et la langue d'enseignement-apprentissage.

En outre, puisque les étudiants n'ont pas ou peu rencontré le plurilinguisme en contexte scolaire, nous leur avons demandé si notre café Breve avait pu avoir un impact sur leur vision des langues, grâce à la didactique intégrée des langues que nous avons mis en place tout au long du semestre. Pour tous, les langues ont effectivement été perçues différemment. Ioanna affirme alors cela :

pour [elle] au début c'était difficile parce qu'[elle] ne comprenai[t] pas les autres langues qu'[elle] ne connaissai[t] pas mais c'était très intéressant de voir les points communs des autres langues donc maintenant [elle] pensai[t] qu'il n'y a pas une très grande différence entre quelques langues après ce qu'on a fait (tour de parole 68).

Evangelos relève l'importance qu'a été cet enseignement en abordant le fait que ce cours ait été un « groupe d'échange d'opinions avec les autres étudiants » (tour de parole 73), dans lequel chacun communiquait sur son avis sur les langues. Enfin, Bianca soutient qu'un cours plurilingue possède des aspects supplémentaires en comparaison avec un cours ne mélangeant pas les langues tels que le fait « d'apprendre des autres langues et tout ce que peut cacher une langue » (tour de parole 80).

2.3.3. *Pré-écrire : la place du brouillon*

Pour nous, le brouillon occupe une place importante. Cela nous permet de voir, s'il a été fait par les étudiants, de voir comment ces derniers ont pensé et rédigé leurs idées dans un premier temps, avant d'écrire définitivement. Si certains n'ont pas utilisé de brouillon et donc que l'écriture plurilingue était « random » (Thomas, tour de parole 41), ce n'était pas le cas pour tous les étudiants. En effet, certains ont souligné l'importance du brouillon pour faciliter leurs productions. De ce fait, nous nous sommes intéressés à savoir dans quelle(s) langue(s) ce brouillon a pu être rédigé et s'il avait subi des modifications lors de la rédaction finale de la production plurilingue. Pour ceux qui ont utilisé le brouillon, on distingue deux types de procédés mis en place : l'écriture dans une langue et la modification dans d'autres langues lors de la rédaction finale ainsi que l'écriture dans plusieurs langues effectuée déjà lors du brouillon. Dans le premier cas par exemple, Madeleine nous indique qu'elle a utilisé les mêmes langues dans le brouillon que dans sa production : « j'ai utilisé le français grec et anglais » (tour de parole 36) ; tout comme Andriani qui explique plus précisément sa démarche d'écriture entre le brouillon et le produit final :

je n'ai pas écrit en grec et après j'ai traduit telle phrase non c'était chaque phrase que j'ai écrit je l'ai écrit dans la langue que j'ai utilisée peut-être j'ai fait quelques changements dans la langue utilisée d'avoir les changements ou la fluidité dans le texte après avoir en lisant le texte mais non c'était (...) tous les quatre que j'ai utilisées (tour de parole 50).

Enfin, nous observons le cas d'une étudiante qui a préféré rédiger l'ensemble de son brouillon uniquement en français et qui a, par la suite, modifié certains passages en les exprimant dans d'autres langues :

oui j'écrivais des idées que je réfléchissais et après je les connectais tous ensemble en français et après j'ai changé quelques mots en autre langue (Ioanna, tours de parole 31 et 33).

2.3.4. *Schémas d'écriture plurilingue*

L'étape suivante qui représente le cœur de notre travail de recherche concerne ainsi les schémas d'écriture plurilingue que les étudiants ont pu mettre en œuvre à travers leurs productions. A la lumière des entretiens, nous tenterons d'éclairer leur production afin d'identifier les schémas employés. Dans un souci d'organisation et

d'une meilleure compréhension des données, nous avons aménager les différentes données en sous-catégories, qui sont les suivantes : mélange des langues au sein des phrases, séparation des langues dans le texte et nous aborderons enfin la spécificité de certaines productions qui ont été conçues – parfois entièrement, parfois partiellement – grâce au principe de la traduction.

En ce qui concerne d'abord le mélange des langues au sein des phrases, plusieurs productions écrites se vêtissent de cet aspect : c'est notamment le cas pour les travaux d'Andriani, Bianca et Madeleine. Andriani justifie ainsi la procédure de l'assemblage linguistique par une volonté « d'avoir cette diversité » (tour de parole 56). De manière générale, il semble que ces participantes aient un intérêt particulier à mélanger les langues, que ce soit de manière consciente ou non et c'est ce que nous verrons plus précisément dans la partie 2.3.5 en lien avec les facilités d'écriture plurilingue.

Ensuite, nous avons relever plusieurs productions écrites dévoilant des schémas d'écriture plurilingue selon le principe de séparation des langues. Dans cette catégorie, les langues sont séparées dans le texte selon différentes formes : on retrouve ainsi des textes qui consacrent des phrases pour une langue, des paragraphes pour une langue. Enfin, nous avons un cas spécifique de production qui se présente sous la forme de trois textes parallèles rédigés dans trois langues différentes. En ce qui concerne les textes intégrant seulement des phrases dans d'autres langues, pour l'un c'était plutôt « random » (Thomas, tour de parole 58), tandis que pour un autre, il y avait une volonté d'écrire la majorité du texte en français pour que ce « soit plus (...) compréhensible pour [nous] » (Ioanna, tour de parole 38) en intégrant seulement « quelques mots qui était (...) plus simples plus habituels » (Ioanna, tour de parole 36). Pour le cas du texte dans lequel on trouve trois paragraphes, chacun rédigé dans une seule langue, l'auteur explique que sa démarche « était très αυθόρμητο [= spontané] pour [elle] » (Angelina, tour de parole 42), sans donner plus ample justification du procédé. Enfin, à propos des trois textes identiques rédigés dans trois langues différentes, l'argument donné a été celui des « structures différents » (Evangelos, tour de parole 33) des langues en question (français, anglais et grec). Ainsi, ce concours est devenu prétexte pour l'étudiant d'établir une « comparaison » entre ces langues (Evangelos, tour de parole 31).

Enfin, nous avons relevé, pour deux productions, des stratégies d'écriture effectuées grâce au système de traduction. C'est effectivement le cas d'Evangelos qui a écrit trois mêmes textes dans trois langues différentes, mais aussi celui de Thomas pour le serbe et l'italien car « ce sont des langues qu[il] voudrai[t] (...) apprendre à l'avenir » (tour de parole 44). En d'autres termes, ne connaissant pas encore ces langues, il a avoué avoir « utilisé le traducteur » (tour de parole 50), lui permettant de découvrir les langues et du vocabulaire.

2.3.5. Motivations

Outre la motivation principale des étudiants qu'a représenté la participation au concours d'écriture plurilingue, les étudiants ont manifesté plusieurs motivations à travers l'opération d'écriture plurilingue. Nous avons ainsi dégagé plusieurs motivations grâce aux entretiens : la connaissance de son niveau de langue et l'entraînement de la pratique des langues, l'enrichissement de vocabulaire et des connaissances dans les langues, l'encouragement à la communication, la transmission d'un message, l'invitation de découvrir de nouvelles langues pour les autres, le repérage de la méthode de coordination des langues entre elles, ainsi que la comparaison entre les langues. Nous allons justifier la sélection de ces catégories à partir des propos des étudiants formulés lors des entretiens.

Angelina a en effet souligné avoir pu constater son « niveau que je parle ces langues » (tour de parole 30) et Thomas ajoute même que cela « [l]'a aidé beaucoup de découvrir pour s'entraîner les langues qu[il] parle déjà » (tour de parole 102). De même, la pratique d'écrire du plurilinguisme semble, d'après les étudiants avoir un certain impact sur leurs connaissances de la langue et plus précisément sur le vocabulaire : aussi bien que Madeleine « croi[t] que cette façon de connaissance il doit être enseigné dans les écoles » (tour de parole 56), opinion qu'elle justifie en disant « que les enfants il peut enrichir son vocabulaire et leur connaissance » (tour de parole 58). A cela, Thomas rajoute que l'expérience d'écriture plurilingue permet d'accéder à la langue en voyant : « les phrases différents le vocabulaire qui est utilisé dans la vie quotidienne dans le pays etc » (tour de parole 35). Si l'enrichissement d'une langue est important, la capacité à communiquer l'est également. C'est alors ce que souligne Andriani quand elle explique que cela permet de

communiquer avec des personnes étrangères [d'] avoir la possibilité d'être informé pour quelque chose qui se passe dans un pays étranger dans cette langue qui est importante (tour de parole 84).

Cette communication passe également par l'accès aux différentes sources d'information et d'échanges tels que « la musique des films aussi c'est vraiment différent de regarder un film dans la langue qui est utilisée et l'écriture aussi les livres tout ça » (Andriani, tour de parole 84). L'écriture plurilingue a notamment représenté un prétexte pour les étudiants de faire passer des messages à travers leurs productions. Ioanna reconnaît alors que sa production avait pour but de montrer que « le plus important c'est de communiquer avec les autres et qu'il y a pas question d'une langue plus supérieure des autres » mais qu'avoir une langue commune peut « nous aide[r] à communiquer avec les peuples de tout le monde » sans pour autant signifier « qu'on ne doit pas apprendre les autres » (tour de parole 41). Elle conçoit, de ce fait, l'écriture plurilingue comme « très utile pour pouvoir transmettre des message » (tour de parole 60), tout comme Angelina. En diffusant des messages à travers leur production, les étudiants peuvent également inviter les autres personnes à découvrir de nouvelles langues et à les sensibiliser à un autre monde, c'est l'aspect que souligne Bianca en exposant que « il peut par exemple faire l'autre vouloir apprendre une autre langue c'est là peut-être quelque chose d'intéressant de différent pour l'autre » (tour de parole 60). Plus précisément sur l'intérêt linguistique de l'écriture plurilingue, un des intérêts a été de « voir aussi comment on peut combiner toutes ces langues » (Ioanna, tour de parole 53). Enfin, toujours selon une perspective linguistique, notre dernière motivation pour l'écriture plurilingue identifiée concerne la comparaison que l'on peut effectuer entre les langues. En effet, Evangelos avoue avoir rédigé ses trois textes dans des langues différentes pour les comparer entre elles, notamment pour en saisir toutes les spécificités :

ce comparaison m'aidait de comprendre plus normalement la langue que je parle la langue maternelle dans un grand pourcentage et la langue française parce que la langue française et la langue grecque sont beaucoup des clés qui sont ressemblables l'un de l'autre comme la formation des temps la formation quelques mots difficiles quelques mots qui n'avaient pas la chance de comprendre donc c'était une chance magnifique (tour de parole 35).

2.3.6. *Obstacles*

Si pour certains étudiants, aucun obstacle ne semble avoir été présent durant le processus d'écriture plurilingue ; pour d'autres, c'est différent. Nous avons rassemblé plusieurs points qui ont procuré des difficultés lors du processus d'écriture.

Pour une étudiante, la difficulté principale a été la perte de ses mots entre les langues. Elle explique en effet que « quelques fois (...) en mélangeant toutes ces langues ensemble (...) [elle] ne pouva[i]t pas réfléchir comment c'était un mot en anglais par exemple parce que il [lui] revient en français » (Ioanna, tour de parole 55). Pour un autre, la principale et unique contrainte était de faire un choix parmi les langues qu'il existe : « parce qu'il y a beaucoup de langues qui sont faciles par exemple les langues latins ou les langues qui sont très difficiles par exemple l'arabe parce que l'arabe a l'alphabet très difficile » (Thomas, tour de parole 93). Car même si on écrit du plurilingue, l'objectif est de parvenir à se faire comprendre des autres. Pour d'autres, l'obstacle le plus difficile était la construction différente des langues et la syntaxe dans le texte. Madeleine pense « qu'on ne peut combiner les trois syntaxes de chaque langue » (tour de parole 78) en parlant des langues de sa production (anglais, français et grec). Cette opinion est partagée par Evangelos qui souligne également cette différence mais ce dernier complète cela en associant la notion de culture à celle de langue, créant ainsi un obstacle insurmontable pour lui de mélanger les langues :

ce n'est pas un texte structuré pour moi de combiner les trois langues simultanément parce que il y a des facteurs différents que les personnes pensent concernant l'écriture d'un texte concernant les manières qu'on parle concernant les manières qu'on écrit concernant les manières qu'on écoute des chansons ou quand on lit un livre et je ne voyais pas de mélange concernant des langues donc ce n'est pas normal de voir des mélanges (tour de parole 40).

Cet étudiant considère que « ces mélanges culturels je pense que c'est 100% négatif » (tour de parole 62) et il expose ainsi son raisonnement, formulant des contre-indications à l'écriture plurilingue :

« ce n'est pas facile d'écrire et parler en plusieurs langues parce qu'il y a des incompréhensions il y a des mélanges entre les manières qu'on parle avec les manières qu'on écrit ça consolide

aux échecs dans l'école va diminuer nos performances il y a des problèmes psychologiques normalement » (tour de parole 64).

2.3.7. Facilités

Enfin, pour terminer l'analyse de nos données, nous allons aborder les facilités que certains étudiants ont souligné lors du processus d'écriture plurilingue, que l'on peut dénombrer au nombre de trois. La première concerne alors la complémentarité des langues qui faciliterait le procédé d'écriture, qui peut se révéler au fur et à mesure du travail de rédaction :

au premier temps j'ai pensé qu'il était difficile d'écrire un texte en utilisant trois langues et parce qu'elles sont différentes et je ne savais pas comment (...) si les trois langues étaient d'accord dans le contexte avec la sens mais après quand j'ai commencé à écrire le texte (...) j'ai vu que ce n'est pas si grave et que je pourrais écrire quelques mots phrases et que c'était d'accord (Ioanna, tour de parole 28).

Ensuite, l'écriture plurilingue semble avoir permis à certains de combler les difficultés d'une langue par une autre : « quand j'étais face à une difficulté dans une langue plutôt dans le français je pourrais utiliser une autre que le premier utilisé oui je pense que c'était le plus facile » (Andriani, tour de parole 76). C'est ce que Bianca affirme également en ajoutant une particularité, selon laquelle son cerveau a ressenti moins d'efforts lors de la rédaction de son texte plurilingue : « il m'a aidé de d'écrire ce que mon cerveau peut penser sans traduire et sans penser en plus » (tour de parole 49).

2.4. Présentation des résultats

Pour la dernière section de cette seconde partie, nous allons établir un bilan afin de synthétiser nos données de manière concise et organisée. Cette étape préliminaire est primordiale pour notre travail de synthèse et d'interprétation qui interviendra en partie 3. Dans une démarche de schématisation harmonieuse de nos résultats, nous avons structuré les données selon différentes figures, facilitant la compréhension des constats effectués.

A partir de la figure 1, on comprend aisément la place et le rôle des langues des étudiants. Les différentes langues des étudiants occupent un rang spécifique et font

partie d'un système ordonné permettant aux individus d'adapter la langue utilisée au contexte en question. Ces différents paramètres contextuels sont nécessaires dans la mesure où les individus plurilingues exploitent une compétence plurilingue, leur permettant de mettre en œuvre des stratégies de production en fonction de leur environnement.

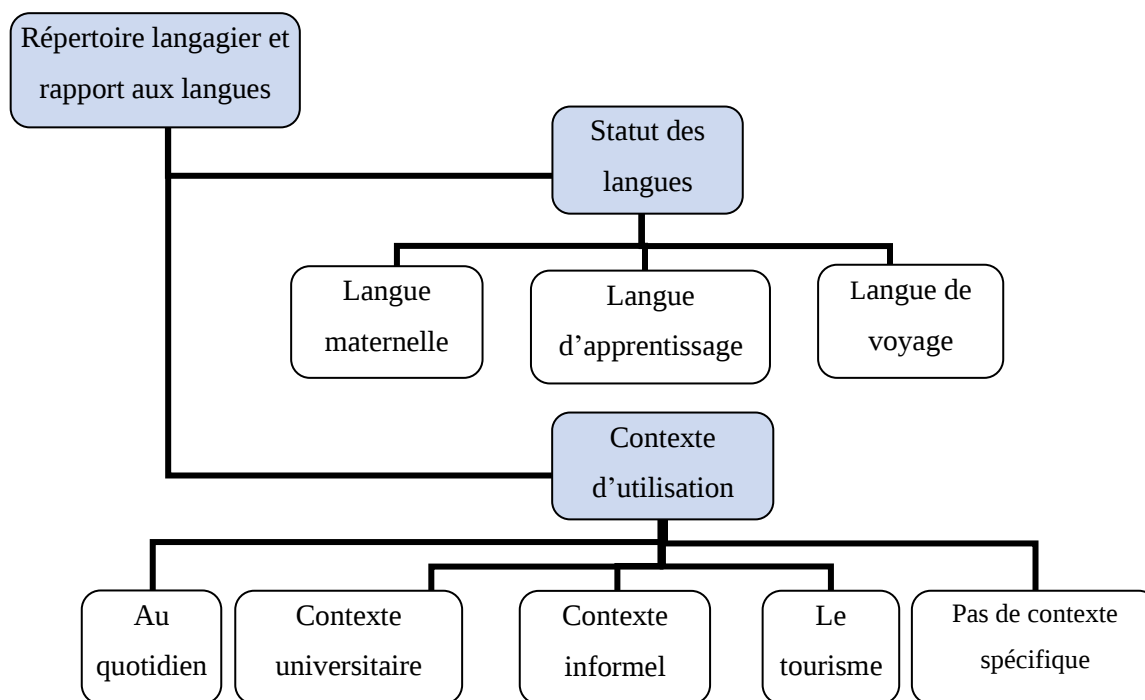


Figure 2 - Schéma relatif au répertoire langagier et au rapport aux langues des participants

La formation du répertoire langagier des étudiants peut dépendre de plusieurs facteurs tels que le contact avec le monde ou bien la possibilité de voyager entre autres. Nous avons décidé de voir quelles relations, s'il y en avait, ces étudiants entretenaient avec un enseignement plurilingue. Nous avons alors pu constater que les étudiants n'avaient jamais eu l'opportunité d'assister à un cours plurilingue. Le seul endroit où ils vivent avec des langues mélangées en contexte scolaire concerne l'université. Ce passé non-plurilingue peut avoir une importance sur la difficulté ou la facilité que peuvent ressentir les étudiants face au processus d'écriture plurilingue.

Dans le cadre des productions écrites effectuées par les participants, nous avons décidé de prendre en compte le rôle du brouillon afin de voir si les étudiants exploitaient déjà cette compétence plurilingue dans la phase préparatoire de leur travail. Notre figure 2 résume ainsi les résultats que nous avons pu récolter, nous permettant de comprendre que ceux qui écrivent leur brouillon en faisant déjà preuve

d'un certain plurilinguisme exploitent leur compétence plurilingue plus largement et plus globalement que ceux qui rédigent ce brouillon dans telle ou telle langue, avant de le soumettre à diverses modifications lors de la rédaction finale.

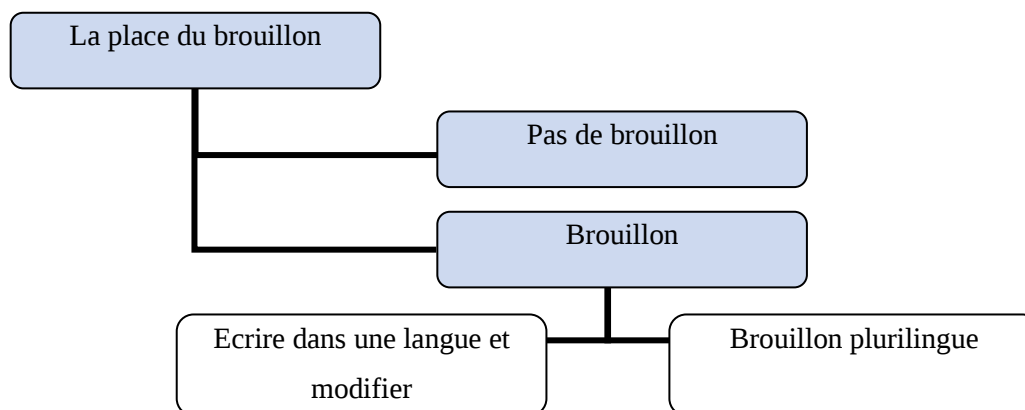


Figure 3 - Schéma relatif à la place du brouillon dans les productions écrites des participants

Les schémas d'écriture plurilingue que nous avons pu relever dans les productions écrites sont nombreux et intègrent tous une dynamique différente, qui dépend de motivations personnelles, de difficultés, de facilités mais également de contextes sociaux, familiaux etc. A partir de la figure 3, nous pouvons constater que chaque démarche d'écriture plurilingue a un impact différent sur le traitement des langues au sein du texte. Chaque langue ayant une place spécifique qui lui est accordée, on perçoit ainsi une représentation typique des langues en fonction de ces places, qui sont alors conçues de manière cloisonnée ou décloisonnée.

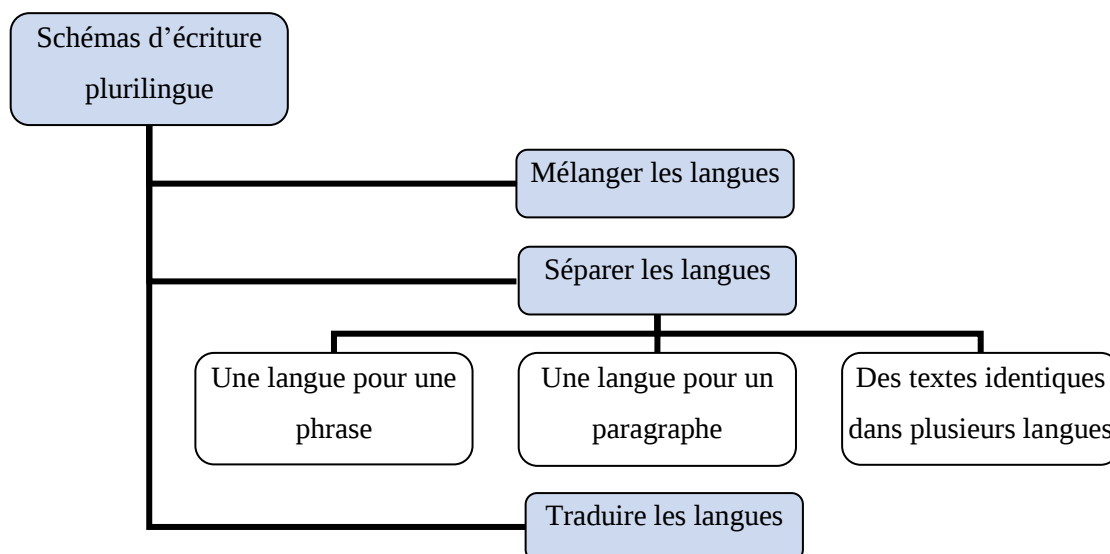


Figure 4 - Schéma relatif aux schémas d'écriture plurilingue dans les productions des participants

A partir des entretiens effectués avec chaque étudiant, nous avons également pu identifier un certain nombre de motivations personnelles concernant l'écriture plurilingue. A différents degrés et en fonction des participants, on constate ainsi que l'écriture plurilingue semble permettre de répondre à certains objectifs linguistiques, communicationnels et/ou individuels. La pratique écrite du plurilinguisme serait alors porteuse de multiples sens et c'est ce que la figure 4 cherche à résumer.

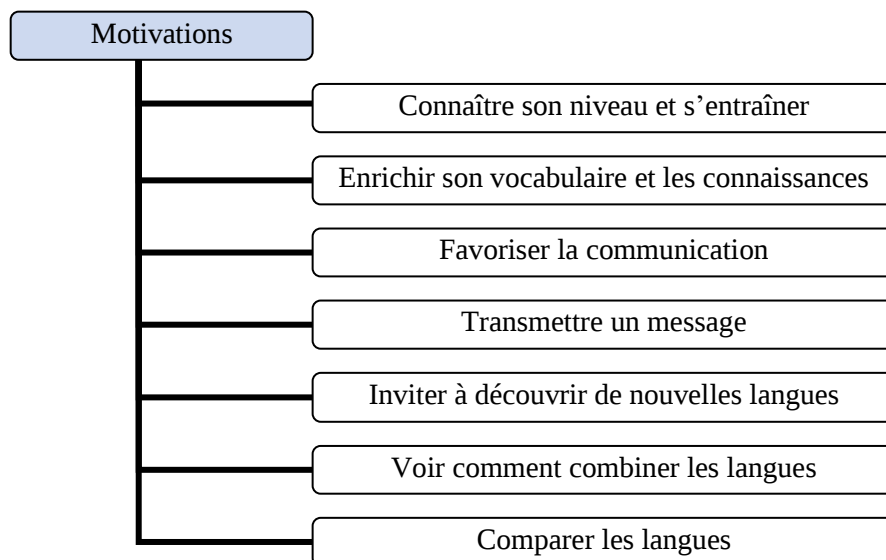


Figure 5 - Schéma relatif aux motivations d'écriture plurilingues selon les participants

Si les étudiants sont motivés à appréhender le plurilinguisme à l'écrit, cela ne signifie pas pour autant qu'ils n'ont pas rencontré, durant ce processus, des difficultés faisant obstacle ou, au moins, ralentissant le mécanisme d'écriture. Plusieurs aspects ont ainsi constitué des contraintes dans l'action d'écrire. Ces contraintes dépendent évidemment en fonction des individus et de leurs vécus, affichant un lien évident entre leurs façons d'écrire le plurilinguisme et leurs expériences. Ces difficultés ne rentrent pas forcément toutes en contradiction avec le principe de compétence plurilingue : en remarquant et prenant conscience de certaines difficultés, les participants sont amenés à repenser certaines langues comme des systèmes différents, à constater les formations linguistiques et syntaxiques de chaque langue, ainsi qu'à relever les particularités des langues. Constater ces difficultés prouve qu'un travail réflexif sur la combinaison entre les langues a lieu.

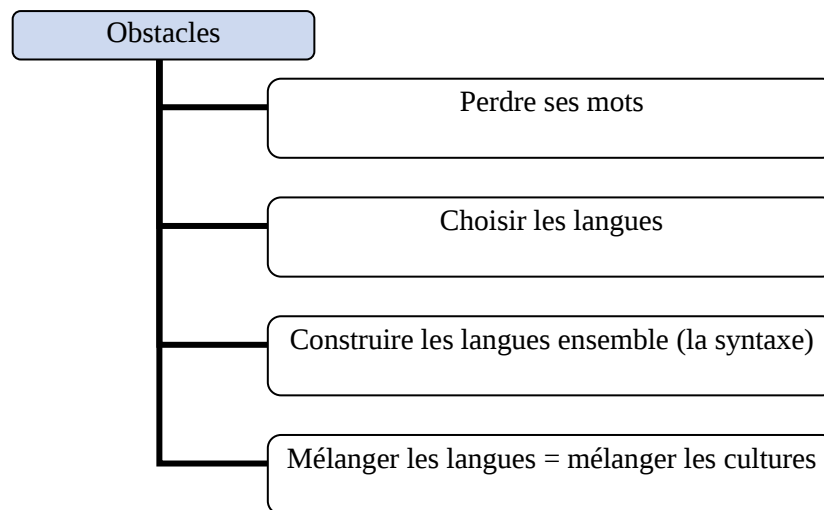


Figure 6 - Schéma relatif aux obstacles rencontrés par les participants lors du procédé d'écriture plurilingue

Enfin, si plusieurs obstacles ont rendu le travail d'écriture parfois plus complexe, certains étudiants ont tenu à souligner les facilités qui ont accompagné l'écriture plurilingue. Il semble que ces facilités soient d'ailleurs représentatives d'une vision des langues dans leur ensemble, les langues se mélangent, se confondent et forment ainsi un orchestre harmonieux, sans pour autant que les étudiants soient inconscients des procédés auxquels ils font appel.

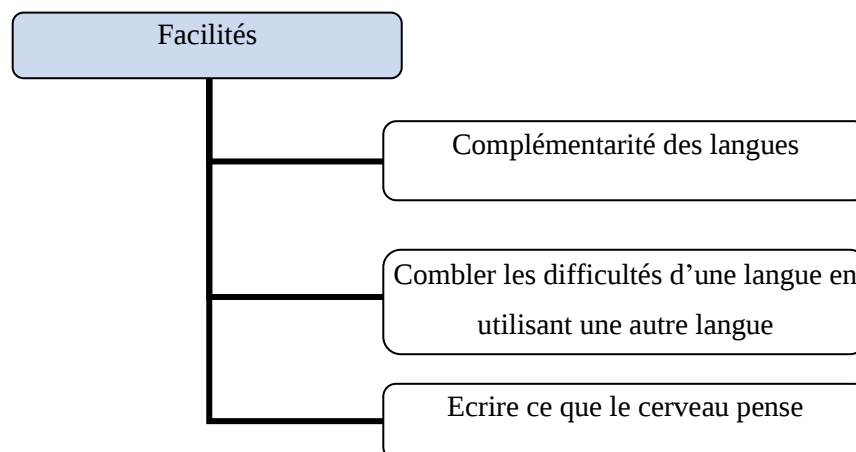


Figure 7 - Schéma relatif aux facilités ressenties par les participants lors du procédé d'écriture plurilingue

En définitive, nous avons pu voir tout au long de cette partie basée sur notre recherche, les différentes étapes qui nous ont permis de bâtir notre déroulement et

d'explorer ce cadre universitaire afin de dégager des données en lien avec l'exploitation de la compétence plurilingue à partir de productions écrites plurilingues et d'entretiens. Nous avons pu analyser ces données et présenter nos résultats, nous permettant alors de passer à la prochaine partie, dans laquelle nous approfondirons notre travail de recherche en développant notre esprit critique.

Partie 3 – Synthèse, interprétation et discussions

Enfin, pour cette troisième et partie de notre travail, nous allons procéder à la synthèse des résultats que nous avons dégagés à partir de nos données. Ce travail se fera en relation avec les différentes références théoriques que nous avons présentées dans la partie 1. Après cette synthèse, nous serons en mesure d'offrir une interprétation des résultats de cette recherche afin de mieux les comprendre. Par la suite, nous pourrons alors mener à la vérification des hypothèses listées en 2.1.2 qui nous permettront enfin de discuter sur notre travail de recherche en prenant du recul par rapport au travail effectué, ce qui nous guidera alors vers la conclusion générale du mémoire.

3.1. Synthèse de nos résultats

Notre première étape de cette partie désigne la réalisation d'une synthèse transversale des résultats, que nous avons présentés en 2.4. Cette synthèse nous permettra de pouvoir interpréter les résultats. Ainsi, nous tenterons de visualiser comment la compétence plurilingue a été exploitée dans les productions écrites plurilingues des étudiants. L'analyse des données nous a permis de dégager plusieurs axes thématiques sur lesquels nous avons pu croiser les productions écrites et les entretiens avec les participants. En exposant ces axes et présentant les résultats, nous pouvons organiser à nouveaux nos thématiques, dans lesquelles nous grouperons nos résultats, à la lumière d'éléments bibliographiques.

3.1.1. *L'écriture plurilingue et la place des langues*

Chaque étudiant ayant participé à notre recherche nous a présenté son répertoire langagier et son rapport aux langues que ce soient leurs contextes d'apprentissage ou d'utilisation. Ce répertoire langagier est la traduction de l'exposition des étudiants à un environnement plurilingue et/ou pluriculturel, permettant de les valoriser comme un acteur social, conscient de leur environnement, et gérant de façon raisonnée leur plurilinguisme. Dans le cadre de l'écriture plurilingue, les enjeux sont différents. Les étudiants écrivant ainsi leurs productions plurilingues ont effectué, pour la plupart, un travail sélectif sur la place de leurs langues au sein du texte. En fonction du statut accordé aux langues dans l'environnement des participants, les langues avaient toutes

une place spécifique. La place des langues dans le texte est identifiable grâce aux différentes stratégies utilisées. Ces changements de langues se font en fonction de besoins de la part des auteurs, correspondant à des choix conscients. La pluralité des langues utilisées à l'écrit donne ainsi un caractère polyphonique au texte (Coste, Moore, Zarate, 2009). Dans ce processus d'écriture, l'étape préliminaire du brouillon permet déjà de rendre compte des choix opérés par les étudiants concernant la place des langues (Anokhina & Sciarrino, 2018). Ainsi, les étudiants ayant rédigé des brouillons étant déjà plurilingues montrent une capacité à penser les langues en mélange, contrairement à ceux ayant rédigé un brouillon dans une langue ou dans une autre. Le brouillon plurilingue est un facteur important dans la conscientisation du plurilinguisme par les individus, mais pas seulement. En effet, la réalisation des étudiants sur l'étendue de leur répertoire langagier et sur leurs expériences plurilingues passées leur permet de prendre conscience de leur plurilinguisme (Carrasco Perea & Pishva, 2007). Réaliser cela, c'est avoir une certaine connaissance de soi et c'est également assumer son identité plurilingue. Cette particularité fait d'ailleurs partie des listes de ressources dans le CARAP : « Assumer une identité (langagière / culturelle) propre » (Camilleri-Grima et al., 2012, p. 47).

3.1.2. Les schémas d'écriture plurilingue

Les textes plurilingues présents dans le cadre de notre recherche sont principalement des textes mixtes, c'est-à-dire qu'ils contiennent des changements de langues grâce à des stratégies d'écriture particulières utilisées, traduisant ainsi différents schémas d'écriture plurilingue (Van den Avenne, 2013), affichant soit une séparation entre les langues, soit un mélange de ces dernières. Ces stratégies, qui permettent de montrer une exploitation de la compétence plurilingue de manière différente, sont les suivantes : le translangager, l'alternance codique, le maillage codique et même la traduction.

Le mélange des langues au sein du texte peut se traduire par un mélange au sein même des phrases, en accordant une langue pour une phrase, ou bien en accordant une seule langue à un paragraphe. Les différentes manifestations du mélange des langues ont elles-mêmes des significations particulières car un texte qui alterne ses langues au sein même des phrases montre une capacité particulière à lier les langues entre elles, et même leurs syntaxes, qui a pourtant parfois représenté un obstacle imposant pour

certains étudiants durant le processus d'écriture. En combinant les langues entre elles au sein des phrases, on serait tenté de parler d'alternance codique totale. Néanmoins, nous pensons que la notion de « maillage codique » est plus significative car elle permet de désigner une situation dans laquelle les langues se mêlent réellement. Ce mélange de langue est volontairement créé par les auteurs afin d'afficher et d'exploiter les différences entre les langues (Lee & Handsfield, 2018). La motivation principale est de montrer que les langues peuvent coexister et que cette union est le symbole d'une complémentarité des langues, peu importe leurs systèmes, ainsi que celui d'une absence de hiérarchie entre les langues. Avec ce schéma d'écriture, on se trouve également en présence d'un translangager utilisé dans sa globalité : les étudiants sont en mesure d'opérer des allées et des venues entre les langues. Pour les étudiants conscients de leur plurilinguisme, cette stratégie serait même naturelle (Canagarajah, 2011).

En ce qui concerne les productions écrites affichant un mélange de langues dans différentes phrases et/ou paragraphes, nous pensons plutôt que la stratégie adéquate désigne l'alternance codique. En effet, dans ces textes, on retrouve la présence d'une langue "matrice" - souvent le grec car c'est la langue première mais aussi le français car c'est la langue d'apprentissage des participants - autour de laquelle les autres langues gravitent. Parfois, il arrive de trouver quelques mots isolés, comme si l'étudiant avait manqué de connaissance, justifiant à nouveau la qualification d'alternance codique (Wlosowicz, 2013).

Enfin, pour le non-mélange de langues, on pense principalement à notre cas spécifique, qui a présenté trois textes identiques traduits dans trois langues différentes. Nous sommes ici dans le cas de la traduction : malgré ses limites (Puren, 2020), elle offre l'opportunité à l'auteur ainsi qu'à ses lecteurs de se sensibiliser et se familiariser avec d'autres langues.

Malgré les différences de conceptions et d'exploitation de la compétence plurilingue à l'écrit, l'important est d'avoir conscience de différents éléments. Parmi ceux-là, le CARAP souligne notamment le fait de « savoir que les langues fonctionnent selon des “règles/normes” » (Camilleri-Grima et al., 2012, p. 25) et celui de « savoir que chaque langue a sa façon en partie spécifique “d’appréhender / d’organiser” la réalité » (ibid., p. 29).

3.1.3. *Un assortiment de compétences*

De manière générale, l'écriture plurilingue des étudiants s'est appuyée sur leurs pré-acquis linguistiques. En outre, l'écriture plurilingue exploitant la compétence plurilingue des étudiants s'appuie également sur un large panel de compétences : la compétence de communication, la compétence scripturale, la compétence partielle, la compétence interlinguistique ainsi que la compétence translinguistique. La compétence plurilingue désigne par essence une compétence partielle, puisqu'elle est imparfaite et toujours en proie à une future évolution (Galligani & Bruley, 2015). Les étudiants qui ont écrit ces textes plurilingues seront amenés à voir leurs langues évoluer dans le temps et en fonction de leurs expériences individuelles. Nous parlons également de compétence de communication car les individus plurilingues sont capables de jongler entre leurs langues. Cependant, certains perçoivent leur répertoire langagier comme la somme de compétences linguistiques dans différentes langues ; ce qui rentre en contradiction avec l'idée de compétence plurilingue et de communication. Malgré tout, les étudiants sont conscients des différences qui existent entre chaque langue utilisée, du moins à différents degrés, nous prouvant l'acquisition d'une compétence scripturale dans chaque langue. Cette compétence est le produit d'une combinaison de connaissances permettant la réalisation d'activités langagières (Dabène, 1991), propres à chaque langue. Ainsi, les choix de langues opérés par les étudiants dans leur production écrite dépendent de cette compétence scripturale, en fonction donc de s'ils se sentent à l'aise ou non à l'écrit dans une langue ou dans une autre. Ensuite, lors du processus d'écriture plurilingue, nous avons constaté que les étudiants ont rencontré des difficultés parfois à rédiger et que certaines erreurs ont été faites, nous rappelant alors la compétence interlinguistique, relative à la construction d'un interlangue. Cette interlangue, étape transitoire dans l'apprentissage d'une langue, est causée par un déséquilibre de connaissances linguistiques dans une et/ou plusieurs langues (Coste, Moore, Zarate, 2009). Ainsi, en écrivant du plurilinguisme, les étudiants apprennent en écrivant les langues, en construisant du sens entre les langues. Cela renvoie également à la notion de compétence translinguistique, grâce à laquelle les étudiants ont montré, au travers de leur production écrite, l'influence qui peut exister entre les langues en les mélangeant de manière dynamique et fluide (Bruno Jean-François & Mahadeo-Doorgakant, 2013). Là encore, le CARAP souligne l'importance de « savoir utiliser les connaissances et compétences dont on dispose

dans une langue pour des activités °de compréhension / de production° dans une autre langue » (Camilleri-Grima et al., 2012, p. 54).

3.1.4. *Les ressentis face à l'expérience d'écriture plurilingue*

Enfin, l'écriture plurilingue s'accompagne de divers paramètres, permettant de voir ou non l'influence d'une compétence plurilingue chez les étudiants. En effet, à travers les motivations d'écrire ainsi que les facilités et difficultés ressenties lors du processus d'écriture, les étudiants ont établi un retour réflexif sur cette démarche plurilingue et sur ce qu'elle peut leur apporter. Certains étudiants ont souligné des difficultés qui n'ont pas été perçues par d'autres et d'autres ont mis en avant des facilités qui n'ont pas été rencontrées par certains. Ces particularités découlent des vécus plurilingues auxquels les étudiants ont déjà été confrontés ou non. En fonction de leurs parcours de vie, ils auront ainsi été confrontés ou non à l'impossibilité de communiquer avec d'autres en devant trouver une solution ; d'autres ont déjà pu faire l'expérience d'un certain plurilinguisme, que ce soit dans le cadre scolaire ou dans le cadre familial. Malgré les difficultés ou les facilités ressenties lors du processus d'écriture plurilingue, les étudiants ont tous réussi à accomplir cette tâche grâce à leurs motivations personnelles. A partir de leurs connaissances, les étudiants ont réalisé une écriture plurilingue stratégique (Coste, Moore, Zarate, 2009) avec des intentions spécifiques. Ces intentions d'écriture sont le fruit parfois de revendications, parfois de sensibilisation à une des langues constitutives de leur identité ou autres. L'écriture plurilingue induit de nombreuses dimensions, affectives, sociales, et d'autres qui permettent aux individus plurilingues d'aborder l'écrit de manière personnelle et intime (Moore & Sabatier, 2014).

3.1.5. *L'impossible mélange des langues ?*

Lors de notre recherche, nous avons rencontré un étudiant qui a avoué son incapacité, son impossibilité et sa non-volonté de mélanger les langues entre elles à l'écrit. Cet impossible mélange des langues a été refusé par l'étudiant qui a souligné que cela signifiait, à son avis, un mélange culturel, n'ayant pas lieu d'exister. Cette vision découle évidemment d'opinions bien personnelles, que les autres étudiants n'ont pas soulevées lors des entretiens. Mais cet étudiant a tenu à présenter ses contre-indications à l'écriture plurilingue, montrant un rejet des combinaisons langagières. A

l'inverse, les autres étudiants n'ont pas souligné l'aspect culturel dans les langues et n'ont pas ressenti cette dimension comme une difficulté particulière pour le processus d'écriture plurilingue.

3.1.6. Un cas spécifique : le bilinguisme précoce

Il nous semble important d'atténuer notre propos sur les stratégies d'écriture plurilingues de nos participants. En effet, une participante, Bianca, ayant affirmé avoir deux langues maternelles (le grec et le roumain), nous comprenons ainsi qu'elle fasse preuve d'un certain bilinguisme précoce. Ce type de bilinguisme est défini ainsi par Bijeljac-Babic (2000) :

Les premiers [= les bilingues précoces] ont appris deux langues simultanément et spontanément durant leur petite enfance (...), ils parlent chacune des langues sans accent et passent de l'une à l'autre dans une même phrase sans difficulté apparente. (pp. 169-170).

Avec cette facilité à passer entre ses deux langues maternelles, on comprend pourquoi la production écrite de cette participante n'a représenté aucune difficulté. Ce sont des langues avec lesquelles elle vit au quotidien. Au contraire, la production écrite plurilingue a plutôt représenté un moyen d'écrire plus facilement, plus fluidement, selon les mots qui lui venaient en tête lors du processus. Ces langues sont ainsi « parl[ées] comme des monolingues » (ibid., p. 171). En ce sens, le bilinguisme précoce a permis à l'étudiante de montrer qu'elle est « doté[e] d'un profil linguistique différent, composé des deux langues » et qu'elle peut facilement « coordonner systématiquement ces deux langues en temps réel », affichant des compétences supplémentaires que les monolingues ou autres bilingues (Kihlstedt, 2015, p. 100). De cette façon, on comprend aisément que la production de Bianca puisse être le reflet d'une volonté d'afficher ses capacités linguistiques et langagières. Cet engagement de la part de cette étudiante nous permet de comprendre que sa production écrite relève explicitement du « maillage codique ».

3.2. Interprétation

Cette section consacrée à l'interprétation de nos résultats essaiera de mettre en lumière les différents éléments relevés dans les productions écrites plurilingues et dans les entretiens des participants, avec les références théoriques, dans le but de comprendre les enjeux que notre travail a permis de soulever.

3.2.1. Schémas d'écriture et représentations des langues

Les différents schémas d'écriture identifiés à partir des différentes stratégies présentées (translangager, alternance codique, « maillage codique ») sont des formes qui résultent de représentations spécifiques en ce qui concerne les langues et le plurilinguisme. Ces représentations désignent ainsi « des opinions et des idées ancrées dans des discours » (Mathis, 2013, p. 104) individuels et collectifs. De cette façon, nous pouvons comprendre pour quelles raisons les participants de notre recherche présentent des productions plurilingues différentes. La séparation des langues à l'écrit semble alors résulter d'un enseignement monolingue des langues, c'est-à-dire qu'elles ont été séparées les unes des autres lors des apprentissages. Nous pensons que cette vision provient de l'héritage traditionnel de l'enseignement des langues en Grèce. En effet, malgré l'importance accordée à la compétence plurilingue et la recommandation d'avoir des enseignements dans lesquels les langues sont perçues comme un ensemble harmonieux, dans le CECRL de 2001 et son volume complémentaire de 2018 et même si le programme EPS-XG en Grèce tente de correspondre aux aspirations plurilingues et multilingues du Conseil de l'Europe, un tel enseignement n'est pas toujours appliqué, pouvant alors créer ce type de vision cloisonnée des langues. C'est également ce que remarque Puozzo Capron (2009) en affirmant que « la polyphonie à l'écrit ne peut s'épanouir pleinement dans le système scolaire puisqu'elle perd son sens dans un contexte d'évaluation » (p. 84). De cette façon, l'utilisation des langues dans un même environnement ou dans un même document est associée, pour certains, à une impossibilité d'écriture et/ou à un mélange anormal qui ne devrait pas avoir lieu. Pour autant, certains étudiants ne possèdent pas cette vision cloisonnée des langues et semblent même, au contraire, faire preuve d'une grande ouverture en ce qui concerne l'union des langues dans un même endroit. Sans vision cloisonnée des langues, il est néanmoins possible que l'écriture plurilingue de ces étudiants soit tout de même marquée par des représentations telles que « la façon d'envisager la langue, l'apprentissage des langues, la compétence langagière, les phénomènes de contacts de langues, l'importance accordée à la norme prescription » (Cavalli & Coletta, 2002 : 28 as cited in Castellotti & Moore, 2002, p. 12).

3.2.2. Le lien entre langue et culture

Si l'écriture plurilingue peut sembler impossible pour certains, c'est parce qu'ils pensent que la relation entre langue et culture est négative. Cette conception négative du mélange entre langue et culture résulte de représentations bien ancrées. En effet, les notions de langue et de culture sont étroitement liées : la langue permet d'exprimer la culture et la culture désigne la langue. C'est ce que souligne Rauzduel-Lambourdiere (2007) lorsqu'elle évoque la relation entre ces deux notions :

On pourrait alors aller jusqu'à dire que la langue c'est la culture, que la culture c'est la langue, la culture toute entière étant dans la langue, puisque la réalité passe obligatoirement par la représentation qu'on s'en fait, et que celle-ci est inséparable d'un symbole la désignant dans la réalité. (p. 51).

Le lien entre la langue et la culture est d'ailleurs l'objet même de la didactique des langues-cultures et de la didactique du plurilingue. La didactique des langues notamment est conçue « comme un domaine de recherche et d'intervention qui envisage les langues et les relations entre les langues dans leur pluralité » (Huver & Macaire, 2021, p. 2). Ces notions ont également un lien important avec celle d'identité. Ainsi, les langues et les cultures sont naturellement induites les unes dans les autres, se croisant constamment et se mélangeant, mais elles prennent également en compte l'aspect identitaire :

Les rapports entre langue et culture ne s'arrêtent pas seulement à une objectivation de plus en plus forte dans le cadre des apprentissages, ils renvoient à une structuration profonde de la personnalité et notamment à la construction et la constitution de l'identité culturelle. (Abdallah-Pretceille, 1991, p. 305).

3.2.3. Une expression écrite imparfaite mais suffisante

A travers les différentes productions écrites plurilingues que nous avons étudiées, nous avons pu visualiser certaines erreurs faites. Cependant, ces dernières ne posent aucune difficulté particulière lors de la lecture des textes. Par ailleurs, nous avons présenté la compétence plurilingue comme une compétence permettant de faire appel aux langues de son répertoire langagier (et plus encore grâce à l'utilisation de la traduction pour connaître d'autres langues) mais de manière partielle, incomplète et déséquilibrée. De cette façon, nous pensons que le plurilinguisme et l'exploitation de la compétence plurilingue permet aux individus d'oser s'exprimer de manière imparfaite dans une langue, de reprendre et de corriger par une autre langue. Nous considérons en effet que l'erreur dans le processus de l'écriture plurilingue ne représente pas un défaut ; ce que souligne d'ailleurs si bien Afifi (2018) :

l'erreur est (...) une étape inévitable dans le processus d'apprentissage de chaque apprenant. C'est un élément constructif qui aide l'apprenant à surmonter ses obstacles afin de pouvoir progresser (p. 282).

L'apprentissage des langues n'apparaît pas comme un but en soi mais est alors perçu comme un jeu pour certains, une revendication pour d'autres ou encore simplement comme un moyen de s'exprimer ; et ce, même en faisant des erreurs. C'est un droit de celui qui apprend une langue et un moyen de s'améliorer plus tard, en avançant progressivement dans l'apprentissage. Il fait des tentatives, sort de sa zone de confort et cela prouve qu'il est investi dans son apprentissage. En prenant conscience de cela, l'individu plurilingue valide à nouveau une étape dans l'acquisition et la conscientisation de la compétence plurilingue, soulignée par le CARAP : « savoir qu'il est normal de faire des erreurs lorsqu'on ne maîtrise pas encore la langue » (Camilleri-Grima et al., 2012, p. 30). Cette démarche « f[ait] partie du processus d'apprentissage car ell[e] prouv[e] que l'interlangue de l'apprenant fonctionne » (Afifi, 2018, p. 282). Ainsi, l'écriture plurilingue participe à la construction d'un interlangue écrit, élément primordial de la compétence plurilingue.

3.2.4. Une compétence plurilingue innée ?

Nous pouvons nous poser la question de savoir si cette compétence plurilingue peut être innée ou non. En effet, pour certains, l'écriture plurilingue ne semble pas avoir présenté de difficultés particulières, affichant alors une maîtrise de la compétence plurilingue écrite à un certain niveau. Cette maîtrise découle de plusieurs points (l'aisance et la pratique de la langue, la nouveauté de l'exercice...) mais nous cherchons à comprendre si cette compétence plurilingue peut être innée, notamment dans le cas de l'étudiante qui présente un profil de bilingue précoce entre le grec et le roumain. Il semble pourtant que la maîtrise innée d'une telle compétence soit impossible mais que seuls les matériaux permettant à la compétence de se former peuvent être innés. C'est là même l'idée que présente Freiss (2014) en évoquant les théories chomskyennes concernant la compétence linguistique innée :

L'idée est donc qu'un tel dispositif de compétences, bien qu'inné, n'est fonctionnel que lorsqu'il est « stimulé », ou « activé », par une exposition minimale à un matériau linguistique, « un échantillon correct et adéquat », définition de l'échantillon qui reste relativement floue (para. 8)

Cette hypothèse écarte donc l'idée d'une compétence plurilingue innée mais nous fait comprendre la possibilité de l'existence d'un contenu préalable facilitant la maîtrise de cette compétence plurilingue. C'est l'environnement que l'individu côtoie qui accompagne le développement de cette compétence plurilingue écrite.

3.2.5. Conscience plurilingue et identité(s)

Le principe de conscience plurilingue est en étroite relation avec la notion même d'identité. Nous pensons que durant le processus de conscientisation de son plurilinguisme, un individu part à la quête de son identité. Les notions de langue et identité sont intimement liées : en s'exprimant dans sa langue, on peut exprimer son identité, revendiquer son appartenance et cætera. Cependant, pour beaucoup d'individus, l'identité peut être exprimée par plusieurs langues, chacune ayant une importance particulière. On peut ainsi parler d'identité linguistique. Cette dernière est alors conçue comme « n'[étant] pas une entité fixe, stable et innée, mais au contraire, (...) évolutive » (Puozzo Capron, 2009, p. 85). L'objectif lié aux préoccupations multilingues et plurilingues actuelles réside dans cette relation entre langue et identité : May (2014) cite alors Makoni & Pennycook (2012, p. 449) en affirmant que le but est de décrire « the ways in which people of different and mixed background use, play with and negotiate identities through language » (p. 2). Reissner (2015) complète cette idée en montrant que l'éducation plurilingue a pour visée de « promouvoir une ouverture culturelle et une approche à l'altérité, mais également de faciliter la construction d'une identité plurilingue » (p. 661). Ainsi, à travers les productions écrites plurilingues, les étudiants ont pu exprimer leurs langues et leur(s) identité(s), les amenant progressivement à conscientiser leur plurilinguisme. Bien entendu, leurs langues seront amenées à évoluer avec le temps, grâce aux expériences individuelles et collectives vécues, et cet écrit plurilingue n'est jamais qu'une étape permettant d'effectuer un bilan avant d'atteindre une conscientisation de leur plurilinguisme.

En somme, notre interprétation nous a permis de comprendre l'impact du développement et de l'exploitation de la compétence plurilingue. A travers l'écrit plurilingue, les étudiants ont développé des stratégies représentatives de leurs visions des langues et du plurilinguisme. Ces derniers ont également développé un

interlangue écrit précieux permettant de dédramatiser la place de l'erreur, mais les encourageant constamment à s'améliorer dans l'apprentissage d'une langue. En apprenant à maîtriser une compétence plurilingue écrite, les étudiants ont fait appel à leurs vécus et à leurs bagages linguistiques et culturels, montrant alors le travail que nécessite le développement d'une telle compétence. Enfin, grâce à l'écrit plurilingue, les étudiants ont pu exprimer leur(s) identité(s), leur faisant également prendre conscience de leur plurilinguisme, finalité visée par la compétence plurilingue.

3.3. Vérification des hypothèses

A partir de nos résultats et interprétations, nous pouvons alors répondre à nos différentes hypothèses citées en 2.1.2. Pour cela, nous reprendrons chaque proposition que nous avons énoncée afin de les éclairer de notre recherche.

- *1° - Peut-on développer la compétence plurilingue chez nos apprenants pour produire du plurilingue à l'écrit ?*

1° - A la lumière de notre expérience, nous avons pu constater la possibilité de développer une compétence plurilingue chez les apprenants afin de leur faire produire du plurilingue à l'écrit. Malgré l'échec avec quelques étudiants en raison de rejets ou de difficultés, la majorité des étudiants ont su respecter la consigne d'écrire du plurilingue. La compétence plurilingue semble être parfois même déjà présente chez les étudiants ciblés, mais n'ayant pas encore eu l'occasion de la mettre en œuvre.

- *2° - Cette compétence plurilingue est-elle exploitée par les apprenants lorsqu'on demande à produire des écrits plurilingues et surtout, comment ?*

2° - Dans la plupart des cas, les apprenants ont réussi à exploiter leur compétence plurilingue. Nous avons en effet pu constater la présence d'utilisation de compétence communicationnelle, interlinguistique et autres compétences induites implicitement dans l'exploitation de la compétence plurilingue. Pour certains, la différence entre les langues (syntaxique notamment) a représenté un obstacle majeur insurmontable, bloquant toute possibilité d'écriture plurilingue. Enfin, pour un étudiant, la compétence plurilingue n'a pas pu être entièrement exploitée : en utilisant le principe de traduction, il s'est peut-être amené à se poser diverses interrogations nécessaires dans la prise de conscience des langues, mais il a limité le développement de sa

compétence plurilingue à ce cadre seulement, oubliant alors les compétences interlinguistiques et translinguistiques. De cette façon, la compétence plurilingue n'a pas été exploitée à part entière, ou du moins, l'étudiant ne fait qu'effleurer ce processus.

- 3° - *L'écriture plurilingue peut-elle amener à une conscientisation de cette compétence plurilingue par les apprenants ?*

3° - En étant amené à travailler sur le mélange des langues à l'écrit, les apprenants se sont posés des questions sur les (im)possibles mélanges de ces langues. En faisant cette opération mentale, les étudiants ont alors réfléchi sur leurs langues, leurs forces et faiblesses en lien avec ces dernières. D'ailleurs, comme nous avons pu le montrer et le défendre, les erreurs font partie intégrante du développement de la compétence plurilingue et même du processus d'apprentissage en lui-même. En représentant une étape fondamentale et indispensable, l'erreur et surtout la réflexion sur l'erreur est le symbole même d'une avancée vers la conscientisation du processus d'écriture plurilingue et donc de la compétence plurilingue. Jusqu'à quel point faut-il développer sa compétence plurilingue pour la conscientiser le plus possible reste encore une question à éclaircir mais il semble néanmoins que certains étudiants ont entamé le chemin vers ce processus.

- 4° - *La compétence plurilingue est-elle innée chez l'homme ?*

4° - Si l'on souhaitait que cette hypothèse soit vraie, cela serait dans un milieu parfait. Cependant, nous pensons que la compétence plurilingue n'est pas innée chez l'homme mais qu'elle résulte d'un travail et de multiples efforts de la part des individus. En effet, avec l'échantillon de notre recherche et au regard de l'expérience menée, nous pouvons constater que la compétence plurilingue, si elle n'a jamais été travaillée, peut ne pas être présente, ou du moins pas encore assez éveillée. Même si nous avons eu un cas de bilinguisme précoce, cela ne signifie pas pour autant que l'étudiante en question a acquis sa compétence plurilingue de manière innée. Disons plutôt qu'il existe des milieux prédisposés, des environnements privilégiés, permettant à certains individus de travailler cette compétence plus précocement que pour d'autres. De cette façon, la compétence plurilingue dépend du contexte auquel est confronté l'individu en question. Elle est ensuite le fruit d'un travail plus ou moins difficile de la part de

chaque homme. Si nous n'avions pas effectué cette recherche, les étudiants ciblés auraient-ils eu la possibilité de développer leur compétence plurilingue dans le cadre de la production écrite plurilingue ? Notre travail permet donc de comprendre en quoi la compétence plurilingue désigne un processus long, qui se déroule progressivement dans le temps et qui implique des efforts de la part des individus.

3.4. Discussions

Enfin, dans cette dernière section, nous tenterons de prendre du recul par rapport à notre recherche, notre synthèse et interprétation des résultats afin d'énoncer les limites de notre travail mais en proposant également d'autres ouvertures possibles à ce dernier.

Notre travail s'est concentré sur la compétence plurilingue, son exploitation et ses significations dans les productions écrites plurilingues des apprenants. Notre recherche comporte quelques limites qui nous semblent importantes à souligner. Néanmoins, nous tenons à ajouter que cette recherche étant limitée dans le temps et dans la quantité de rédaction, nous avons fait le choix de nous concentrer seulement sur la compétence plurilingue et seulement sur la dimension de production écrite, considérant cet aspect comme faisant preuve d'une certaine originalité. En effet, la compétence plurilingue existe évidemment à l'oral et dans toutes les compétences (production, compréhension). Ainsi, même si la compétence plurilingue n'est pas entièrement acquise dans la production écrite, cela ne signifie pas qu'elle ne l'est pas dans le domaine oral ou dans les autres compétences. En axant la recherche sur la production orale, en prenant en compte les deux modalités et/ou les deux compétences, les résultats de cette recherche auraient pu être tout autres. On pourrait également dire que de nos jours, nous nous trouvons dans un monde axé principalement sur l'oral, or ce serait contredire l'effervescence de l'écrit à travers les médias et les réseaux sociaux. De la même façon, cette recherche ne prend pas en compte la partie culturelle car elle s'axe principalement sur la compétence plurilingue. Or, comme on l'a vu en 1.1.3.4, cette notion s'est aujourd'hui élargie à celle de compétence plurilingue ET pluriculturelle : la difficulté d'analyse et même d'évaluation de la compétence s'en trouve ainsi doublée. Bien que l'importance de la compétence plurilingue soit soulignée dans le CECRL, les structures éducatives ne la prennent pas toujours en compte dans leurs programmes. Les démarches politiques en

lien avec cette compétence sont assez éloignées de la réalité du terrain. La prise en compte d'une telle compétence dans le cadre de l'enseignement-apprentissage des langues implique un réaménagement des savoirs, savoir-être et savoir-faire chez les enseignants et une restructuration des établissements d'enseignement. Alors, la question de l'évaluation de cette compétence est, de fait, très peu présente (Chardenet, 2005). La complexité dans l'évaluation de cette notion réside dans la nature mouvante et évolutive de cette dernière. Ainsi, même si des prescripteurs ont été donnés, notamment par le CARAP, évaluer cette compétence n'aurait pas de sens puisque cette dernière serait différente le lendemain même de l'évaluation effectuée par exemple. L'évaluation de cette notion chez les apprenants est donc à (re)considérer.

Par ailleurs, la notion de compétence plurilingue est subjective. En effet, nous avons vu que l'utilisation de plusieurs langues dans un même document donne des schémas d'écriture plurilingue différents, résultant de représentations sur les langues et le plurilinguisme. C'est également ce que souligne Stratilaki (2008) :

la manifestation des alternances codiques dans les pratiques langagières des apprenants relève plutôt des représentations affectives et subjectives qu'ont les apprenants sur leur propre compétence plurilingue (...), de la compétence plurilingue de leur interlocuteur et des facteurs situationnels et interactionnels, ou plus largement sociolinguistiques. (p. 337).

Cette subjectivité rend alors l'appropriation de cette compétence plurilingue bien plus complexe qu'elle ne l'est déjà.

Enfin, nous tenons à ajouter que la notion de plurilinguisme est également en relation avec la variété linguistique, objet de préoccupation de la sociolinguistique, ce qui soulève de nombreuses questions en lien avec la notion d'identité, notamment par rapport à la notion d'espace. On sait que les langues et les individus se déplacent, et ce, plus rapidement désormais grâce à la mondialisation et à la globalisation des échanges dans nos sociétés actuelles. De ce fait, Juillard (2007), montre la corrélation qui existe entre la mobilité des individus et l'espace urbain :

Le mouvement des acteurs sociaux entre ces espaces est également révélateur de la gestion du plurilinguisme urbain en ce qu'il montre, définit et déplace éventuellement des frontières : frontières entre les espaces, associées à des délimitations linguistiques. (p. 238).

De cette façon, on comprend que le plurilinguisme représente un enjeu particulier dans le domaine de la sociolinguistique. La compétence plurilingue se trouve

également impactée par cet aspect : les situations plurilingues qui existent et qui peuvent exister sont diverses, et dépendent de nombreux facteurs (politique, linguistique, identitaire, social, etc). Cette spécificité rejoint alors l'idée de subjectivité qui est comprise dans la notion de compétence plurilingue, faisant de chaque individu, un cas spécifique en fonction de ses expériences plurilingues.

Conclusion

Au sein de cette étude, nous avons essayé de répondre à plusieurs questions en lien avec le développement et l'exploitation d'une compétence plurilingue chez des étudiants grecs et les significations de leurs manifestations dans un texte plurilingue. Les étudiants grecs ont représenté un public d'étude intéressant et enrichissant grâce à leur diversité linguistique, mais également en raison de leurs opinions différentes sur l'écriture plurilingue, que nous avons pu découvrir lors de la réalisation de nos entretiens.

Pour rappel, les différentes interrogations que nous nous sommes posée dans le cadre de cette étude étaient les suivantes : comment développer une compétence plurilingue chez ces apprenants pour produire du plurilingue à l'écrit ? Comment cette compétence plurilingue est-elle exploitée au travers des productions écrites plurilingues ? L'écriture plurilingue peut-elle amener à une conscientisation de cette compétence plurilingue par les apprenants ?

Après avoir effectué une exploration théorique pour comprendre les enjeux des différentes notions impliquées tout au long de notre travail, nous avons analysé les productions écrites plurilingues des participants à notre recherche afin d'en dégager des schémas typiques d'écriture plurilingue. Nous avons croisé ces données avec celles recueillies lors des entretiens semi-directifs effectués avec les étudiants ayant accepté de participer à notre recherche.

En rassemblant nos éléments théoriques et nos résultats, nous avons ainsi pu voir le lien qui existe entre l'écriture plurilingue et la compétence plurilingue. La production écrite plurilingue représente un moyen innovant grâce auquel les individus plurilingues peuvent s'exprimer dans leurs langues. Cette action implique un grand nombre de compétences implicites telles que la compétence de communication, la compétence scripturale, la compétence interlinguistique et la compétence translinguistique. L'exploitation de cette compétence plurilingue permet d'afficher un certain nombre de schémas d'écriture plurilingue, qui traduisent l'utilisation de certaines stratégies d'écriture plurilingue telles que le translangager, l'alternance codique, le « maillage codique » ou encore la traduction. Malgré les difficultés

d'écriture plurilingue pouvant être ressenties, les participants de la recherche avaient tous des motivations personnelles, des intentions particulières derrière cet acte, traduisant une volonté parfois de faire passer un message, de comparer les langues ou simplement de prendre conscience de ses capacités langagières dans chaque langue faisant partie de son répertoire langagier.

Notre recherche nous a permis de comprendre que les schémas d'écriture plurilingue sont le fruit d'une certaine représentation des langues et du plurilinguisme, traduisant une vision cloisonnée ou décloisonnée de ces langues. Ces représentations jouent un rôle important dans le mélange des langues, pouvant parfois provoquer le sentiment d'impossibilité de mélange des langues en raison de mélanges culturels anormaux. Pourtant, langue et culture sont étroitement associées dans leurs significations. Si la compétence plurilingue écrite présente autant d'enjeux, elle remet également en question la place de l'erreur et dédramatise l'expression imparfaite car cela est la preuve même que l'individu qui écrit et commet des erreurs, essaye, échoue, réessaye, réussit et avance progressivement dans son apprentissage et sa maîtrise de la langue. Enfin, l'exploitation de la compétence plurilingue peut permettre d'amener les individus à la conscientisation de leur plurilinguisme : cet aspect permet d'intégrer une dimension identitaire en lien avec la prise de conscience de la diversité de son répertoire langagier.

Nous pensons que le sujet de notre recherche fait preuve d'innovation et de curiosité scientifique dans le cadre de la didactique du plurilinguisme. En nous concentrant précisément sur la compétence plurilingue à travers l'écrit plurilingue, nous avons dégagé de nombreuses notions qui s'entrecroisent dans un même contexte. Nous avons également souligné le lien que notre sujet pouvait avoir avec la sociolinguistique. Il serait intéressant de pousser cette recherche et de la voir sous le prisme plus précis de la sociolinguistique afin d'en discerner les enjeux. En outre, cette recherche pourrait également être considérée sous l'angle de la linguistique, en analysant de manière détaillée les productions écrites plurilingues.

Enfin, nous tenons en dernier point à souligner la richesse que ce travail scientifique et universitaire nous a apporté, tant d'un point de vue personnel que professionnel. En effet, l'expérience de construire et accomplir une recherche qualitative dans le milieu de l'enseignement permet de se rendre compte de ses pratiques, de faire un retour

réflexif sur ses méthodes et choix pédagogiques. Les cours dispensés tout au long du semestre et le travail en collaboration avec les participants-étudiants de cette recherche ont favorisé la création d'une relation amicale et la naissance d'une complicité. Finalement, ce travail a représenté un véritable défi que nous avons apprécié surmonter pour apporter notamment de nouvelles pistes de recherche dans la didactique du plurilinguisme.

Bibliographie

- Abdallah-Pretceille, M. (1991). Langue et identité culturelle. *Enfance*, 45(4), 305-309.
- Afifi, D. (2018). L'analyse des erreurs en production écrite chez les apprenants arabophones en classe de FLE. *Anales de Filologia Francesa*, 26, 280-293. Retrieved from <https://doi.org/10.6018/analesff.26.1.352441>
- Anadon, M. (2006). La recherche dite “qualitative” : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. In *Recherches Qualitatives*, 26(1), 5-31.
- Anastassiadis, A. & Lagarias, A. (2010). Migrations en Grèce. Mutations récentes dans l’agglomération urbaine de Thessalonique. *Etudes balkaniques*, 17, 215-242. Retrieved from <https://doi.org/10.3917/balka.017.0215>
- Anokhina, O. & Sciarrino, E. (2018). Plurilinguisme littéraire : de la théorie à la genèse. *Genesis*, 46, 11-34. doi : 10.4000/genesis.2554
- Aubin-Auger, I., Mercier A., Baumann, L., Lehr-Drylewicz, A.-M., Imbert, P., Letrilliart, L. & GROUM-F. (2008). Introduction à la recherche qualitative. *Exercer, la revue française de médecine générale*, 19(84), 142-145. Retrieved from http://www.bichat-larib.com/publications.documents/3446_2008_introduction_RQ_Exercer.pdf
- Bertevas, M. (2018). *Le plurilinguisme des enfants issus de l’immigration en Grèce : quels impacts dans la construction identitaire et quelles représentations sur le monde et les langues ?* (Master’s thesis). Université d’Angers, Université d’Athènes, Angers, Athènes : Master 2 Pro-ELE franco-hellénique. Retrieved from <https://pergamos.lib.uoa.gr/uoa/dl/frontend/file/lib/default/data/2810544/theFile>.
- Bertucci, M.-M. (2007). Enseignement du français et plurilinguisme. *Le français aujourd’hui*, 156(1), 49-56. Retrieved from <https://doi.org/10.3917/lfa.156.0049>

- Bijeljac-Babic, R. (2000). Chapitre 6. Acquisition de la phonologie et bilinguisme précoce. In M. Kail (Ed.), *L'acquisition du langage. Vol. I : Le langage en émergence. De la naissance à trois ans* (pp. 169-192). Paris cedex 14 : Presses Universitaires de France. Retrieved from <https://doi.org/10.3917/puf.fayol.2000.01.0169>
- Blanchet, P., & Chardenet, P. (dir.). (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Paris, Éditions des archives contemporaines.
- Bruno Jean-François, E. & Mahadeo-Doorgakant, Y. (2013). Vers une prise en compte de la compétence translinguistique des apprenants dans le système éducatif mauricien. *Glottopol : Revue de sociolinguistique en ligne*, 22, 47-66.
- Canagarajah, S. (2011). Code meshing in academic writing: Identifying teachable strategies of translanguaging. *The Modern Language Journal*, 95(3), 401-417.
- Candelier, M. (2008). Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre. *Les Cahiers de l'Acedle*, 5(1), 65-90.
- Camilleri-Grima, A., Candelier, M., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lörinez, I., Meissner, F.-J., Molinié, M., Noguerol, A., & Schröder-Sura, A. (2012). *Le CARAP – Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures – Compétences et ressources*. Centre d'Etudes des Langues modernes du Conseil de l'Europe.
- Carrasco Perea, E. & Pishva, Y. (2007). Connaissance de soi et conscience plurilingue, des requis pour une approche répercutée et plurielle de l'Intercompréhension. In F. Capucho, P. Alves, A. Martins, C. Degache et M. Most (dir.), *Diálogos em intercompreensão* [Actes du colloque] (pp. 119-134). Lisbon, Portugal : Universidade Católica Editora.
- Castagne, E. (2007). L'intercompréhension : un concept qui demande une approche multidimensionnelle. In F. Capucho, P. Alves, A. Martins, C. Degache et M.

- Most (dir.), *Diálogos em intercompreensão* [Actes du colloque] (pp. 461-473). Lisbon, Portugal : Universidade Católica Editora.
- Castellotti, V. (2006). Une conception plurielle et intégrée de l'enseignement des langues : principes, modalités, perspectives. *Les Cahiers de l'ACEDLE*, 2.
- Castellotti, V. & Moore, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe - De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Etude de référence*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Castellotti, V., & Moore, D. (2017). La compétence plurilingue et pluriculturelle. Genèses et évolutions. In P. Chardenet & P. Blanchet (Eds), *Méthodes de recherche contextualisée en didactique des langues et des cultures*. Paris : Publications de l'AUF-CIRDL, Éditions scientifiques.
- Cavalli, M. (2008). Didactiques intégrées et approches plurielles. *Babylonia*, 1(08), 15-19.
- Chardenet, P. (2005). Évaluer des compétences plurilingues et interlingues. *Synergies Italie*, 2, 90-102.
- Chardenet, P. (2005). L'entre et le lien (apprendre à manier des langues). *Synergies Chili*, 1, 90-97.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Les Editions Didier.
- Conseil de l'Europe. (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec des nouveaux descripteurs*. Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe. Retrieved from <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveauxdescripteurs/16807875d5>.
- Corder S. P. (1980). Que signifient les erreurs des apprenants ? *Langages*, 57, (Apprentissage et connaissance d'une langue étrangère), 9-15.

- Coste, D., Moore D., & Zarate G. (2009). *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : études préparatoires*. Conseil de l'Europe. Division des Politiques linguistiques. Retrieved from <https://www.coe.int/fr/web/language-policy/home>
- Dabène, M. (1991). Un modèle didactique de la compétence scripturale. *Repères – recherches en didactique du français langue maternelle, INRP, 4*, 9-22. Retrieved from https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1991_num_4_1_2030
- Debuyst, C. (2004). La notion d'acteur social considérée comme "structure légère" face aux structures sociales "lourdes". In D. Kaminski (Series Ed.), *Sociologie pénale : système et expérience* (pp. 67-82). Toulouse : Érés. Retrieved from <https://doi.org/10.3917/eres.kokor.2004.01.0067>
- Degache, C. (2006), Didactique du plurilinguisme : travaux sur l'intercompréhension et l'utilisation des technologies pour l'apprentissage des langues. *HDR, vol. 1, Synthèses de l'activité de recherche*. Grenoble II, Université Stendhal.
- Delorme, V. & Gageot, N. (2017). Ateliers de conversation et démarche qualité au CRL : vers la construction d'une culture commune. In *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialités*, 36(1). Retrieved from <https://doi.org/10.4000/apliut.5587>
- Deslauriers, J.-P. (1987). L'analyse en recherche qualitative. *Cahiers de recherche sociologique*, 5(2), 145-152. Retrieved from <https://doi.org/10.7202/1002031ar>
- Dezutter, O., Poirier, V., Bleys, F., Cansigno, Y., Flores, O. & Silva, H. (2010). Le rapport à l'écriture en français langue étrangère. Le cas des étudiants universitaires. In J.-P. Cuq et P. Chardenet (dir.), *Faire vivre les identités : un parcours en francophonie* (p. 157-164). Paris : AUF et Éditions des archives contemporaines.

- Escudé, P. et Janin, P. (2010). *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme*. Paris : CLE international.
- Freiss, M. (2014). Les compétences plurilingues du CECRL au primaire relèvent-elles d'une vision chomskyenne ou piagétienne de la langue ? *Tréma*, 42, 32-45.
Retrieved from <https://journals.openedition.org/trema/3174?lang=en#tocto2n4>
- Galligani, S., & Bruley, C. (2015). De la notion d'interlangue à celle de compétence partielle et plurilingue : des exemples en FLE. *Mélanges CRAPEL, Tenir compte des langues premières dans l'enseignement / apprentissage des langues vivantes*, 35, 31-45.
- Grosjean, F. (1984). Le bilinguisme : Vivre avec deux langues. *Travaux Neuchâtelois de Linguistique (Travel)*, 7, 15-42.
- Huver, E. & Macaire, D. (2021). Didactique de langue, didactique des langues, didactique du plurilinguisme. Evolutions, enjeux, questions. *Les Cahiers de l'Acedle - Recherches en didactique des langues et des cultures*. doi : 10.4000/rdlc.9673
- Jaillet, C. (2015). *Le code switching : un moyen de facilitation pour le bilingue aphasique ? Etude de cas d'une patiente bilingue espagnol-français aphasique*. (Master's thesis). Université Nice Sophia Antipolis, Nice.
- Janin, P. (2016). L'intercompréhension, une ancienne pratique d'échange, une clé pour l'avenir. *Repères DoRiF*. Hors-série : Langues et Citoyenneté, Comprendre le monde pour agir dans la société. DoRiF Università, Roma.
- Juillard, C. (2007). Le plurilinguisme, objet de la sociolinguistique descriptive. *Editions de la Maison des sciences de l'homme*, 3, 235-245. doi : 10.3917/ls.121.0235
- Kihlstedt, M. (2015). Le bilinguisme est-il un atout ?. In J.-F. Dortier (Ed.), *Les clés du langage : Nature, Origine, Apprentissage* (pp. 97-101). Auxerre : Éditions Sciences Humaines. Retrieved from <https://doi.org/10.3917/sh.dorti.2015.01.0097>

- Kirmiza [Κιρμιζά], A. (2019). *Nouveau Programme d'Etudes Intégré pour les Langues Etrangères : analyse critique et défis à relever pour sa mise en œuvre dans le cadre de l'enseignement du FLE dans l'école primaire grecque* (Master's thesis). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Patras.
- Lee, A. Y. & Handsfield, L. J. (2018). Code-Meshing and Writing Instruction in Multilingual Classrooms. *The Reading Teachers*, 72(2), 159-168. doi : doi:10.1002/trtr.1688
- Mathis, N. (2013). *Identités plurilingues et création textuelle en français langue étrangère : une approche sociolinguistique d'ateliers d'écriture plurielle*. (Doctoral dissertation). Université d'Avignon et Simon Fraser University, Burnaby, Canada.
- Mavridou, L. (2018). L'intégration des TICE dans la classe de FLE à travers le scénario pédagogique : un défi pour l'acquisition des niveaux A1 et A2 du KPG. In *Enseigner la langue et la culture françaises : construire des ponts socio-humanistes : actes du 9^e congrès panhellénique et international des professeurs de français* (pp. 605-610), volume II. Athènes : Université Nationale & capodistrienne d'Athènes & Association des Professeurs de Français.
- May, S. (Ed). (2014). *The Multilingual Turn: Implication for SLA, TESOL and Bilingual Education*. London and New-York: Routledge.
- Molinié, M. (dir.). (2006). Biographie langagière et apprentissage plurilingue. *Le Français dans le Monde – Recherches et Applications*, 39. Paris : CLE International.
- Molinié, M. & Moore, D. (2020). Plurilinguismes, plurilittératies et idéologisations. *Le français et les langues. Histoire, linguistique, didactique Hommage à Jean-Louis Chiss*, 129-137.
- Moore, D. & Castellotti, V. [Index notionnel et factuel]. (2011). In Blanchet, P., & Chardenet, P. (dir.). (2011). *Guide pour la recherche en didactique des*

langues et des cultures. Approches contextualisées. (pp 447-459). Paris, Éditions des archives contemporaines.

Moore, D. & Py, B. (2008). Discours sur les langues et représentations sociales In G. Zarate, D. Lévy & C. Kramsch (Eds.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme* (pp. 275-283). Paris : Editions des Archives contemporaines.

Moore, D. & Sabatier, C. (2014). Les approches plurielles et les livres plurilingues. De nouvelles ouvertures pour l'entrée en milieu multilingue et multiculturel. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 17(2), 32-65. Retrieved from <https://doi.org/10.7202/1030887ar>

Narcy-Combes, M.-F. (2014). Du multilinguisme au plurilinguisme : réflexions théoriques et propositions pratiques. *Travaux & documents. Mutations en contexte dans la didactique des langues : Le cas de l'approche plurilingue et pluriculturelle et la perspective actionnelle*, 79-96.

Park M. S. (2013). Code-switching and Translanguaging: Potential Functions in Multilingual Classrooms. *Teachers College, Columbia University Working Papers in TESOL & Applied Linguistics*, 13(2), 50-52.

Perregaux, C. et Deschoux, C.-A., (2007). Mise en réseau de lieux et de passeurs pour une entrée dans l'écrit plurilingue. *Langage et Pratiques*, 40. 9-20.

Puozzo Capron, I. (2009). L'erreur, un outil d'apprentissage en contexte plurilingue. Le cas de la Vallée d'Aoste. *Synergies Algérie*, 6, 79-86.

Puren, M. (2020). *La traduction automatique* (Master's thesis). Université de Lyon, France. Retrieved from <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03153323>

Rauzduel-Lambourdiere, N. (2007). Langage, Langue et Culture. *Recherches et ressources en éducation et formation*, 1, 48-59. doi : 10.4000/rref.141

Reissner, C. (2015). La recherche en plurilinguisme. In C. Polzin-Haumann et W. Schweickard (dir.), *Manuel de linguistique française* (pp. 659–680). New York : De Gruyter.

- Reissner, C., & Schwender, P. (2019). Translanguaging et intercompréhension - deux approches à la diversité linguistique ? *Cahiers de l'ILOB. OLBI Working Papers*, 10, 205-227. doi : doi/org/10.18192/olbiwp.v10i0.3555
- Stratilkaki, S. (2008). Compétence plurilingue, représentations des langues et construction des connaissances chez les apprenants franco-allemands In, M. Abouzaid, L. Buson, C. Cavalla, A. Djaroun, C. Dugua, A. Ghimenton, V. Goossens, T. Lebarbé, M. Loiseau, A. Nardy, F. Rinck, C. Surcouf, *Autour des langues et du langage : perspective pluridisciplinaire. Colloque international - Autour des langues et du langage : perspective pluridisciplinaire*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, (pp. 331-338).
- Tsokolidou, R., Gkaintartzi, A., Markou, E. & Petit, J. (2013). Le bilinguisme se développe en Grèce : résultats de recherches et pratiques préscolaires alternatives du groupe "Polydromo". In C. Hélot (éd.). *Développement du langage et plurilinguisme chez le jeune enfant* (pp. 123-144). Toulouse : Erès. Retrieved from <https://doi.org/10.3917/eres.helot.2013.01.0123>
- Tsokolidou, R. (2015). Beyond language borders to translanguaging: challenging social and educational "norms". In *3rd Crossroads of languages & cultures: Issues of Bi/Multilingualism, Translanguaging and Language Policies in Education: actes de la Conférence* (pp. 149-155). Thessalonique, Grèce. Retrieved from <http://polydromo.web.auth.gr/index.php/en/publications/conference-proceedings>
- Van den Avenne, C. (2001). De l'expérience plurilingue à l'expérience diglossique. *Cahiers d'études africaines*, 619-636. doi : 10.4000/etudesaficaines.112
- Van den Avenne, C. (2013) *Ecrits plurilingues*. In J. Simonin, S. Wharton (Eds) *Sociolinguistique du contact. Dictionnaire des termes et des concepts*. Lyon : ENS éditions.
- Vihou, G. M. (2015). *Le mémoire-recherche en didactique des langues-cultures. Petit manuel pratique*. Kavala : Publications Saita.

Wlosowicz T. M. (2013). L'alternance codique dans les productions orales et écrites au sein d'une filiale polonaise d'une entreprise multinationale. *Synergies Italie*, 9, 129-140.

Annexes

I. L'appel à projet pour le concours



CONCOURS D'ÉCRITURE

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

Pour ce concours vous devez:

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

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

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

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

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



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

II. Les productions écrites plurilingues

Annexe 1. Production d'Andriani

La guerre, Emma et la forêt.

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

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

« Günaydın tatlım, nasılsın? » the woman said.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

How could this être possible?

Qui est cette femme étrangère?? Plusieurs questions traversaient through her mind. She thought of running back home mais sa curiosité ne lui permettait pas de le faire.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Κι έτσι έζησαν αυτοί καλά κι εμείς καλύτερα!

Annexe 2. Production d'Evangelos

Από την πανδημία του Covid το 2020 στον Ρωσοουκρανικό “εφιάλτη” του 2022
(Κείμενο) (Ελληνικά)

Μάρτης 2020... Είχαμε μια δύσκολη πανδημία ονομασμένη ως Covid-19...
Από Κίνα μέχρι Αμερική, από Ελλάδα μέχρι Ισπανία, από Γαλλία μέχρι Αυστραλία...

Εκατομμύρια νεκροί σε νοσοκομεία και κλινικές...

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

Ιούλιος 2021... Έρχεται το εμβόλιο της ζωής, ωθώντας όλο και περισσότερα άτομα
να εμβολιαστούν μέχρι και σήμερα με τις δόσεις που παρέχει η καμπάνια αυτή...

Αλλά και πάλι, οι μάσκες και οι αποστάσεις των 2 μέτρων που επιβάλλονται σε
μεγάλο ποσοστό, δεν μας επιτρέπουν ακόμη να δούμε τον διπλανό μας...

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

Ένωσης, διότι λέγονται ότι σπέρνουν το μικρόβιο της προπαγάνδας...

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

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

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

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

Every country cancelled concerts, sporting events, theatrical and every kind of artistic performances but also, the social contacts between two or more people... Our only company was... the comfort of our house, our TV, our radio, our computer, our mobile phone or tablet... Meanwhile, we were living with the anxiety if our own close people are living or not...

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

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

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

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

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

Mars 2020... Nous avons une pandémie difficile appelé comme Covid-19...
De la Chine aux États-Unis, de la Grèce à l'Espagne, de la France à l'Australie...
Millions des personnes sont morts aux hôpitaux et aux cliniques...

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

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

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

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

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

Annexe 3. Production d'Angelina

Il était une fois un petit garçon qui s'appelait Léo. Il vivait avec ses parents qu'ils l'aimaient beaucoup, dans un beau quartier. Le jour il venait à l'école quelques mètres de sa maison. Quand il voyait quelqu'un se comporter mal aux autres il venait à les défendre. Apparemment il était un garçon très doux et gentil. Les autres l'appelaient « Léo – Cœur d'or ». Le temps a passé et le petit garçon est devenu homme, mais l'injustice était toujours là. Spécifiquement, le pays voisin était en guerre et les gens voulaient le quitter pour trouver la paix. Les émigrés voyageaient avec des bateaux mal construits envers l'océan, mais parfois ils ne le réussissaient pas. C'est pourquoi il a fait une équipe de sauveteurs.

Une nuit ils faisaient sa patrouille comme d'habitude. Il faisait de la promenade dans le bateau et voyait la mer. Soudain, il a vu quelque chose bizarre dans l'eau, mais l'ignore parce que il a entendu les voix des émigrés. It seems that there were many on the boat, so without losing any time they changed course towards them. All of a sudden, the forces had arrived too! The immigrants panicked and they fell into the cold water in order to avoid being arrested and get to camp. The young rescuer saw a mother with her child trying to stay on the surface of the waves. He fell into to get them out. He put them safely on the boat but he couldn't grasp the staircase. He got lost in the ocean without having his senses. Luckily, before he got drowned he felt someone pulling him out. Trying to catch his breathe, he noticed a creature sitting beside him on a rock. Could it be me true? There was a merman!

Before he has realised what was happening the merman disappeared. The cries of the people could not be heard anymore. No one could find them. Υπέθεσαν ότι η βάρκα ανετράπη και χάθηκαν όλοι στον πάτο της θάλασσας. Για μέρες έψαχναν όμως δεν έβρισκαν τίποτα. Ο Λέων δεν μπορούσε να πιστεύει το τι είχε δει. Έφερνε στο μυαλό του συνέχεια την λαμπερή ουρά του. Μα αυτά γίνονται μόνο στα παραμύθια! Ένα πρωινό πήγε ξανά σε αποστολή, εκείνη όμως τη φορά θα πήγαινε στο μέρος που είχε δει το πλάσμα. Έτσι κι έγινε. Πήρε μια σωστική λέμβο και έπλευσε ως τις βραχονησίδες. Περίμενε για ώρες. Μέχρι που ο ήλιος άρχισε να βασιλεύει. Απογοητευμένος μπήκε στην λέμβο και καθώς ξεκινούσε να κάνει κουπί είδε ξανά την διαμαντένια ουρά. Όσο τον πλησίαζε εκείνος ανατρίχιαζε. Βγήκε από το νερό. Τον κοίταζε με αμηχανία. Ο Λέων σάστισε. Τότε ο γοργονανθρωπος μετακίνησε τη

βάρκα στα πιο βαθιά νερά και τον τράβηξε στον βυθό. Κι όμως, μπορούσε να αναπνέει κάτω από το νερό. Βγήκαν σε μια άλλη στεριά όπου αντίκρισε μια πολιτεία. Και ήταν και οι άνθρωποι που χάθηκαν. Τους είχαν μεταφέρει στον κόσμο τους τα παράξενα αυτά πλάσματα. Η γυναίκα με το κορίτσι τον κοίταζε και πήγε προς τα μέρος του. Τον αγκάλιασε και έπειτα έφυγε. Φαινόταν να συνυπάρχουν αρμονικά όλοι μαζί. Άνθρωποι και μυθικά όντα. Όμως ο Λέων δεν ανήκε εκεί. Το έργο του είχε μόλις ξεκινήσει. Ήξερε ότι υπάρχει τελικά ένας κόσμος για όλους.

Annexe 4. Production d'Andreea-Bianca

Dragisse et le secret.

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

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

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

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

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

Le plan εξελίσσονταν τέλεια, donc, le scarabée en faisant ses achats se rencontrait soudainement avec Bellari ; le scarabée έμεινε sans voix ; il était choqué par la beauté de Bellari. Le scarabée tombait amoureux de Bellari et il décidait de rester avec elle et de la suivre pour toujours. Alors, une nuit, le scarabée a disparu sans rien dire. Dragisse căuta le scarabée tous les jours et toute la nuit, mais sans le trouver. De ce moment-là, όλα πήραν μια αντίστροφη φορά. La princesse était très-très méchante et dangereuse. Elle était vraiment triste ; toute sa tristesse et sa méchanceté se diffusaient dans tout le village. Donc, ce village était le plus triste et pire village du Royaume. Mais, le roi avait l'opportunité de se rapprocher de Dragisse. Cependant, la princesse était si triste et méchante, qu'elle ne laissait aucune personne de se rapprocher d'elle. Απομάκρυνε μέχρι και le roi.

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

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

FIN

Annexe 5. Production de Madeleine

Il était une fois une petite fille très coûteux. Sa grand-mère l'aimait beaucoup mais elle était pauvre et la tout ce qu'elle pouvait lui donner était un petit bonnet rouge. La petite fille le portait toujours. Ainsi tous elle s'appellent « Petit Chaperon rouge ».

Un jour sa mère elle a dit : « Come on Κοκκινোসκουφίτσα ! Mange ! Prend le pain et une bouteille de vin et emmenez-le chez votre grande mère. Elle a tombé malade et elle doit manger à propos de se rétablir. Prené soin sur la route ! »

« Θα προσέχω very much » sait le petit chaperon rouge.

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

“Bonjour Κοκκινোসκουφίτσα”

“Bonjour Λύκε”

“Where do you go πρωί-πρωί Little Red Riding Hood ?”

“A ma grand-mère ! Je l'ai acheté food et vin”

“ Where is your grand-mère ?”

“She is one kilomètre away from here”

Le loup a pensé que la grand-mère du petit chaperon rouge était savoureuse. Ainsi le loup follow le petit chaperon rouge. Ο λύκος est arrivé dans la maison de la grand-mère and he knocked the door.

“Who is ?”

“Le petit Chaperon rouge” answered the wolf.

“Je porte φαγητό and κρασί. Open the door !”

Le loup μπήκε dans la maison et il a mangé le grand-mère. Le Petit Chaperon rouge μάζευε les fleurs et elle a continué τον δρόμο της. Quand le Petit Chaperon rouge a est entré à la maison.

“Ο γιαγιά” Elle a dit. “Τι μεγάλα αυτιά που έχεις; ”

“Pour etendre mieux”

“Tu as grands yeux, παιδάκι μου”

“Pour voir mieux”

“Pourquoi tu a une grande bouche ? ”

“Pour te dévorer mieux”

Έτσι le loup a mangé την κοκκινοσκουφίτσα. Après le loup took a nap. Εκείνη τη στιγμή, περνούσε un chasseur. Il a ouvert son stomach et il found le petit chaperon rouge.

“Αχ φοβήθηκα πολύ” said le petit chaperon rouge.

Le Petit Chaperon rouge μάγεψε les rocks et elle a rempli le stomach du loup avec them. Η κοκκινοσκουφίτσα, η γιαγιά και ο κυνηγός étaient very happy. Και ζήσαν αυτοί καλά και εμείς καλύτερα !

Annexe 6. Production de Thomas

« La Blanche Neige et les 7 nains »

Il était une fois lorsque la Reine interrogeant son miroir, celui-ci lui répond que la plus belle du royaume est dorénavant la princesse Blanche-Neige. Peu après, celle-ci alors qu'elle lave l'escalier du château tout en chantant, est aperçue par un prince, qui, ébloui, lui chante son amour. Luego, la reina le ordena a su fiel cazador que leue a la princesa Blancanieves al basque y la mate. Como prueba de su muerte, elia le pide que le devuelva su corazon en un joyero. Lovac ne može da izvrsi cvaj morbidni zadatak i naređuje princezi Snezani da probegne u sumu, ubivsi jelena umesto nje, oije srce Snezarinoj zloj macehi, kraljia.

Dans sa fuite pour échapper au sort que lui réserve sa méchante belle-mère, la Reine, la princesse Blanche-Neige se retrouve perdue et apeurée dans la forêt. La peur transforme les arbres biscornus en des créatures effrayantes et agressives et la princesse s'effondre en pleurs. The animals of the forest came closer, reassuring her singing. She asked them for a refuge and leaded her to a cottage located in a clearing lost in the depths of the woods. The owners were absent. She discovered 7 small chairs and a table and imagined that it is the habitat of 7 orphan children. The cottage is really dusty. Snow White then decided to clean it up in the hope that its occupants will then agree to take in. Antarri kendanineri og nut' yamb na herrats' num e p'uoshin, Ivanum spask'n u Ivats'k'y.

Les habitants de la chaumière, 7 nains adultes nommés Prof, Grincheux, simplet, Atchoum, Timide, Dormeur et Joyeux, travaillent dans une mine de diamant ; à cinq heures, ils quittent le travail et rentrent chez eux en sifflant gaiement. En τω μεταξύ, η Χιονάτη, κουρασμένη, κοιμάται στο υπνοδωμάτιο του επάνω ορόφου. A leur retour, les 7 nains s'aperçoivent que leur chaumière est occupée et pensent qu'un intrus a enhavi leur maison. Inquiets, ils entrent timidement, découvrent la maison propre et la vaisselle rangée, croient qu'un monstre s'est endormi à l'étage mais découvrent finalement une jeune femme allongée en travers de trois lits. La princesse Blanche-Neige se réveille et les nains se présentent. Δέχονται με χαρά να την υποδεχτούν ως καλεσμένη. Τους σερβίρει το δείπνο που έχει ετοιμάσει, αφού πρώτα τους ανάγκασε να πλύνουν τα χέρια τους. Μετά το δείπνο παίζουν μοθσική και τραγουδούν για

εκείνη. Τότε η Blanche-Neige χορεύει τους και τους λέει την ιστορία της. Η χιονάτη ανεβαίνει για ύπνο και λέει μια προσευχή και οι 7 νάνο, κοιούνται στο κάτω όροφο.

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

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

Lil Asaf, laqad fat al awan bi al nisba lil amirat sinu wayt alati suhivat fi nawm almut al'abadii liltufaah almasmum, wayabdu 'anaha mayitatun. Yarfud al'alujaj, mzyan bia, yudac fi fushat fi alghabati. Ealaa madar almawasim, tajamaew moe hayawanat, alghabat ealaa jasad al'amirat sinu wayt.

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

The End

Annexe 7. Production de Ioanna

LA GRANDE QUESTION.

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

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

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

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

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

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

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

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

Un jour une vieille femme a mis en lumière une vérité déjà connue de tous. « Toutes les langues ont la même origine, la volonté de l'homme à communiquer avec les autres hommes. Il ne s'agit pas d'une question de prestige, de gloire ou de richesse pour la langue universelle. Il s'agit seulement d'une question d'utilité qui va nous permettre à parler avec n'importe quelle personne. Toutes les langues sont uniques avec leurs points communs avec les autres, ou non. Voilà donc la vérité que vous savez tous mais que vous n'avez pas pu voir ».

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

II. La grille d'entretien

Première séquence thématique : profil du participant et répertoire langagier

- Est-ce que tu peux te présenter s'il te plaît ?
- Quelles langues parles-tu ? Et comment les as-tu apprises ?
- Dans quel contexte utilises-tu ces langues ?
- Comment te ressens-tu au contact des langues de manière générale ?

Deuxième séquence thématique : stratégies et justifications des choix effectués dans la production plurilingue

- Comment as-tu perçu la possibilité d'écrire en plusieurs langues ?
- Avais-tu fait un brouillon avant d'écrire ton texte ? En quelle langue as-tu rédigé ce brouillon ? As-tu suivi ton brouillon lors de la rédaction ou bien as-tu modifié ce que tu avais prévu ?
- Pourquoi avoir choisi ces langues en particulier dans ton texte ?
- Comment as-tu fait pour écrire ce texte ? As-tu utilisé des techniques particulières ?
- Comment as-tu choisi quand utiliser les langues dans ton texte ? Pour quelles raisons ?
- Ton texte a-t-il un message ? Quel est-il ? Ecrire ce texte en plusieurs langues t'a-t-il aidé ou non à faire passer ce message ?

Troisième séquence thématique : le rapport à l'écriture plurilingue

- Avais-tu déjà écrit des textes en plusieurs langues ? Peux-tu raconter ton expérience ? Si oui, dans quel contexte ? As-tu ressenti des différences/ressemblances entre là et maintenant ?
- As-tu l'habitude d'écrire de manière générale ? Penses-tu que le fait d'utiliser plusieurs langues a pu t'aider ou te freiner dans ton écriture ? Pourquoi ?
- Qu'est-ce qui est le plus facile dans le fait d'écrire des textes en plusieurs langues ?
- Qu'est-ce qui est le plus difficile dans le fait d'écrire des textes en plusieurs langues ?
- Selon toi, à quoi cela peut servir d'apprendre à écrire en plusieurs langues ?
- Penses-tu continuer à écrire des textes avec plusieurs langues dans l'avenir ? Pourquoi ?

Quatrième séquence thématique : relation avec le vécu plurilingue dans l'enseignement

- Comment as-tu ressenti les cours du café Breve ?
- As-tu déjà assisté à un cours en plusieurs langues ? Si oui, peux-tu comparer cette expérience avec celle du café ? Si non, peux-tu décrire ton expérience avec le cours du café Breve ?
- Si tu devais faire un avant/après le café Breve par rapport à ta vision des langues, que dirais-tu ?

Questions supplémentaires

- ⇒ As-tu des choses à rajouter ?
- ⇒ Acceptes-tu que je cite ton nom dans ma recherche ou souhaites-tu rester anonyme ?
- ⇒ Puis-je te recontacter plus tard si j'ai d'autres questions à te poser ?

III. Les transcriptions des entretiens

Annexe 1. Légende de transcription

1. = numérotations des tours de paroles

A = initiales des interlocuteurs

En gras = tour de parole de celui qui interview

En italique = discours exprimé en langue étrangère

¹ Note de bas de page = les traductions du grec vers le français

[Inaudible] = passage incompréhensible

(rires), (souffle) = bruits exprimés par le son de la bouche

? = questions

(.) (..) (...) = moments de pause plus ou moins longs

XXX- = mot coupé par l'interlocuteur

XXX = nom de personne anonymisée car hors de la recherche

Annexe 2. Entretien avec Andriani

1. Elodie : tu es prête ?

2. Andriani : ouais

3. E : alors c'est parti est-ce que tu peux te présenter s'il te plaît ?

4. A : bien sûr je m'appelle andriani j'ai vingt-sept ans je suis étudiante au département à l'université nationale et capodistrienne d'athènes au département de la langue et littérature française je suis coach sportive du basket quoi d'autre voilà

5. E : ok quelle langue est-ce que tu parles ?

6. A : hum le grec l'anglais et le français et un peu quelques phrases d'italien et du turc aussi

7. E : hmhm et comment tu les as apprises ces langues ?

8. A : l'italien et le turc ?

9. E : toutes ces langues

10. A : ah toutes ces langues donc le grec ma langue maternelle l'anglais j'ai commencé à l'apprendre quand j'avais six ans je pense ouais jusqu'à mes seize ans je pense depuis dix ans dix et demi peut-être dans une institution de langues c'est quelque chose de normal pour la grèce on a beaucoup d'institutions comme ça où on peut apprendre des langues *foreign languages* ?

11. E : étrangères ?

12. A : ah oui étrangères merci et donc j'ai commencé le français quand j'avais treize ans pendant trois ans trois ans et demi ouais et après j'ai j'ai commencé à nouveau à apprendre le français l'année dernière ouais

13. E : et pour le turc et l'italien

14. A : ah c'était à cause d'une amie italienne et aussi j'ai visité l'italie en 2014 2015 2014 je crois je ne me souviens pas grâce à mes connaissances de français je pourrais comprendre quelques mots phrases et tout ça et le turc c'était aussi grâce à ma visite en turquie et quelques amis qui ouais

15. E : ok et dans quels contextes tu utilises ces langues ?

16. A : toutes ces langues ?

17. E : oui

18. A : ah le grec à ma vie quotidienne c'est la langue que j'utilise mes parents mes amis mon copain et cætera et le français dans la fac mes études et l'anglais ça dépend si je rencontre quelqu'un qui ne parle pas le grec ou français ou je sais pas et aussi dans les films les séries et tout ça le turc je n'utilise plus et l'italien aussi

19. E : ok d'accord

20. E : et de manière générale comment est-ce que tu te sens au contact des langues ?

21. A : c'est quelque chose très intéressante pour moi je trouve que hum [inaudible] dans les langues différents la possibilité de parler des langues étrangères et avoir l'opportunité de communiquer avec des personnes qui viennent des pays différents euh depuis monde enfance j'ai trouvé vraiment intéressant et vraiment comme on est hum ah j'oublie tous les mots c'est *a challenge* quand quelque chose est difficile mais

22. E : un défi ?

23. A : ah oui c'était ça mais j'essayais toujours de maîtriser la langue que j'apprenais oui la prononciation tout ça

24. E : donc pour toi la maîtrise des langues c'est essentiel ?

25. A : c'est le but mais le plus important c'est d'arriver à communiquer à être *understandable*

26. E : compris ?

27. A : ah oui d'être compris et pas d'être parfait il n'existe pas mais oui spécialement quand j'étais enfant c'était très essentiel de le maîtriser

28. E : d'accord

29. E : alors plus précisément sur les cafés comment est-ce que t'as perçu la possibilité d'écrire en plusieurs langues ?

30. A : c'était génial quand j'ai dit à XXX aussi c'était comme une langue m'a donné la manière de mieux s'exprimer qu'une autre dépendant le sujet ou la phrase euh quelques phrases euh me semblaient mieux en français une autre mieux en anglais c'était comme ça et donc c'était très intéressant je pense que j'ai lu un texte comme ça mais c'était un peu différent c'était hum entre l'anglais et le français euh mais les mots c'était comme les mots chaque mot était écrit une autre langue que l'autre donc c'était pas (...)

31. E : ça alternait ?

32. A : ouais et le but c'était de si tu arrives à comprendre le texte qui est écrit comme ça tu as des connaissances suffisantes dans toutes ces langues l'anglais et le français mais c'était pas une histoire c'était euh quelques quelques propositions quelques pour hum ah *πως είναι*

33. E : tu l'as en anglais ?

34. A : non pas du tout même pas en grec haha ah active *accomplish*

35. E : accomplir ?

36. A : oui peut-être c'était un texte pour accomplir que tu peux comprendre seulement ça pas un texte littéraire ou une histoire un conte ou quelque chose comme ça

37. E : et cette expérience-là du texte en français et en anglais c'était quand ?

38. A : ah

39. E : à peu près

40. A : haha quelques années il y a quelques années trois ans peut-être

41. E : d'accord et tu avais ressenti quoi quand tu as vu ce texte ?

42. A : non drôle un peu drôle

43. E : ok alors par rapport à la production que tu as faites pour le concours est-ce que tu avais fait un brouillon avant de rédiger ?

44. A : je pense que mon brouillon était ce que j'avais écrit dans nos cours c'était parce que c'était bref pour le concours donc il fallait que je ajouter des éléments mais pour la première forme du texte ouais j'avais un brouillon en général je suis pas la meilleure écrivain c'est ça m'aide d'ajouter ou de supprimer des choses que je n'aime plus

45. E : et il était en quelle langue ce brouillon ?

46. A : tous les langues

47. E : ok donc tu avais déjà d'accord

48. A : ah oui c'était pas une euh une *translation* ?

49. E : traduction

50. A : ouais ouais ouais traduction je n'ai pas écrit en grec et après j'ai traduit telle phrase non c'était chaque phrase que j'ai écrit je l'ai écrit dans la langue que j'ai utilisé peut-être j'ai fait quelques changements dans la langue utilisée d'avoir les changements ou la fluidité dans le texte après avoir en lisant le texte mais non c'était tous les trois langues que je tous les quatre que j'ai utilisées

51. E : et est-ce que tu avais une technique pour choisir quand utiliser les langues dans le texte ?

52. A : seulement les critères de quelques langues me semblaient mieux meilleur pour la fonction de quelques phrases étaient en grec c'était ta question ?

53. E : je reformule

54. A : (rires) je me suis perdue

55. E : c'est pas grave comment est-ce tu as fait pour choisir quand utiliser les langues dans le texte ?

56. A : ah oui d'accord (rires) non j'ai c'était j'essayais de changer les langues régulièrement d'avoir cette diversité et outre ça je c'était hum que quelques expressions c'était (.) *it seems better for me* c'était quelques expressions françaises les autres en grec

57. E : ok très bien

58. E : et si je me souviens bien tu as utilisé du turc et c'était utilisé que quelques fois

59. A : c'était deux fois deux phrases et le nom de l'esprit de la forêt

60. E : alors pourquoi l'utiliser seulement pur ça ?

61. A : ah parce que tout les mots et les phrases que j'ai utilisés était des mots que je savais par cœur je ne voulais pas chercher et traduire des phrases donc je ne pourrai pas écrire plus en turc je ne veux pas faire oui c'est pour ça

62. E : c'est intéressant

63. E : est-ce que ton texte avait un message ?

64. A : un polémique ouais évidemment et c'était je trouve que c'était émouvant on a le monde de la magie et c'est quelque chose qu'on entend dans un conte que je pense et j'ai dans la dernière phrase que j'ai écrit à la petite fille que la vraie magie c'est dans nous et que si on fait des rêves peut-être ça peut devenir ça pourrait devenir la réalité aussi je ne sais pas quelque chose comme ça un truc romantique

65. E : et est-ce que utiliser plusieurs langues ça t'as aidé ou pas du tout pour faire passer ce message ?

66. A : je pense que la seule différence était les notions de trois langues à éliminer un peu les personnes qui peuvent les lire par exemple euh pour lire le texte à ma mère ou mon père j'ai il fallait que je les traduise pour ma mère seulement les parties françaises mais pour mon père toutes les langues

étrangères car il parle seulement le grec et j'ai je trouve que à travers la traduction le texte a perdu un peu son originalité et le fait que en utilisant des langues différents dans les phrases différents j'avais une résultat un peu différente intéressante je pense mais je pense que en général on perd des éléments toujours avec les traductions n'importe la langue

67. E : ok c'est intéressant

68. E : t'avais déjà écrit des textes en plusieurs langues comme ça ?

69. A : non non jamais

70. E : et t'en as pensé quoi ?

71. A : c'était je ne sais pas c'était différent c'était intéressant et c'était un peu drôle amusant un moment parce que je lisais le texte et c'était comment changer les mots la prononciation de langue en langue mais c'était une expérience géniale en général je l'aimais vraiment

72. E : ok et est-ce que tu as l'habitude d'écrire dans une langue ou dans une autre ?

73. A : (souffle) quand j'étais petite oui mais maintenant pas du tout non des lettres pour mon copains peut-être (rires)

74. E : okay (rires)

75. E : si tu devais me dire ce qui est le plus facile dans le fait d'écrire en plusieurs langues ce serait quoi pour toi ?

76. A : quand j'étais face à une difficulté dans une langue plutôt dans le français je pourrais utiliser une autre que le premier utilisé oui je pense que c'était le plus facile

77. E : ok et le plus difficile ?

78. A : je ne pense pas que j'ai trouvé quelque chose de l'écrire dans cette procédure de l'écrire je le thème le sujet mais non c'était pas par rapport de l'utilisation de plusieurs langues

79. E : d'accord

80. E : est-ce que tu penses que tu vas continuer à écrire des textes comme ça en plusieurs langues ?

81. A : je sais pas si j'ai quelque chose d'intéressant d'écrire peut-être pourquoi pas mais général je sais pas si je pense que (.) *i get bored easily in general that's my problem that's why*

82. E : ok je comprends

83. E : à quoi ça peut servir d'apprendre à écrire en plusieurs langues selon toi ?

84. A : communiquer avec des personnes étrangères avoir la possibilité d'être informé pour quelque chose qui se passe dans un pays étrangère dans cette langue qui est importante parce que peut-être [inaudible] écouter de la musique des films aussi c'est vraiment différent de regarder un film dans la langue qui est utilisée hum et l'écriture aussi les livres tout ça oui

85. E : ok

86. E : as-tu déjà assisté à des cours qui se sont déroulés en plusieurs langues ?

87. A : euh dans le passé ?

88. E : ouais

89. A : en plusieurs langues ?

90. E : mélangées dans le même cours

91. A : ah non c'est seulement maintenant à l'université les enseignants utilisent le grec et le français aussi pour discuter de quelque chose comme ça

92. E : ok et ils ont jamais utilisé d'autres langues que ces deux-là ?

93. A : non

94. E : et t'aimerais bien parfois que tes cours intègrent d'autres langues que tu ne connais pas ?

95. A : oui je sais pas vraiment parce que je vais dire oui mais [inaudible] un moment je trouve que ça ne servir rien si tu ne veux pas apprendre la langue mais c'est cool c'est d'accord que d'avoir le une première euh connaissance avec une langue peut-être si tu veux tu peux suivre des cours en l'apprendre tout ça oui

96. E : ok et puis enfin, si tu devais faire un avant/après le café Breve par rapport à ta vision des langues, tu dirais quoi ?

97. A : en général seulement la possibilité d'apprendre avec des enseignantes françaises était génial vraiment agréable et mais le le sujet de nos cours m'a donné un aspect ou aussi m'a c'est pas m'a rencontré c'est que j'ai vu beaucoup de choses comme le créole ou les langues latins qui sont si connectées hum que peut-être j'ai jamais vu ou si *this early in my studies in the first year of my studies* dans la première année de mes études peut-

être euh encore en cours d'histoire ou je sais pas je vais le faire ou je vais le apprendre mais c'était ça m'aidait vraiment c'était très intéressant

98. E : est-ce que tu as quelques chose à rajouter sur tout ce qu'on a dit ?

99. A : non (rires) non rien je pense que j'ai tout dit

100. E : (rires) d'accord est-ce que tu acceptes que je mette ton nom dans ma recherche ou est-ce que tu veux rester anonyme ?

101. A : oh non aucun problème tu peux l'utiliser *i'm gonna be famous* (rires)

102. E : (rires) oui merci beaucoup pour le temps que tu m'as donné

103. A : c'était génial d'avoir l'opportunité de vous rencontrer et de faire des cours avec des personnes françaises oui c'était magnifique si tu reviens on peut avoir une petit union réunion oui

104. E : oui ça serait bien on a passé un super semestre avec vous c'était une super expérience de notre côté et bah bon courage pour les révisions et les examens

105. A : bonne continuation et bon courage à vous aussi pour le mémoire

106. E : bonne soirée et au revoir

107. A : bonne soirée au revoir

Annexe 3. Entretien avec Evangelos

- 1. Elodie : est-ce que tu es prêt pour commencer ?**
2. Evangelos : oui
- 3. El : alors est-ce que tu peux te présenter s'il te plaît ?**
4. Ev : donc je m'appelle evangellos j'ai 20 ans je suis un étudiant au département de langue et littérature française à l'université d'athènes quand j'ai du temps libre je ferai des autres choses je reste à ma maison je vois de la télé j'écoute de la musique je fais des communications avec les autres avec mes vieux camarades ou des autres personnes sur les réseaux sociaux
- 5. El : d'accord quelle langue est-ce que tu parles ?**
6. Ev : je parle trois langues normalement le grec que c'est la langue maternelle l'anglais et le français qui sont les langues de connaissance
- 7. El : et comment as-tu appris ces langues ?**
8. Ev : donc l'anglais parce que euh j'ai des pris des euh le degré de profienci y à michigan je l'utilise normalement pour parler aux touristes parce que je n'avais pas de points corrects de réussir dans le département de langue anglais et le français pour les raisons ici pour notre département et généralement pour exercer la langue pour faire ma profession que c'est d'enseigner le français aux élèves
- 9. El : oh d'accord tu voudras le français à quel type d'élève ?**
10. Ev : je n'ai pas de niveau (.) indépendant de niveau
- 11. El : d'accord c'est cool**
- 12. El : de manière générale comment tu te ressens au contact des langues ?**
13. Ev : hum pour moi parce que jusqu'à maintenant je suis dans ce département jusqu'à maintenant le niveau a2 du delf en français je pense que jusqu'à maintenant le niveau que je parle français m'aidait beaucoup en général mais maintenant parce que j'allais d'obtenir le b2 ce semestre j'ai encore attend le résultat
- 14. El : ah d'accord c'est quand les résultats ?**
15. Ev : parce qu'il y a presque un mois je les attends
- 16. El : ah oui d'accord c'est long**

17. Ev : donc je sais que après quelques années dans le département de langue française il y a des difficultés il y a des cours difficiles et [inaudible] ont augmenté donc j'espère que dans quelques années je vais améliorer cet niveau

18. El : je pense que oui ton français est très bon

19. Ev : encore que mon français sont bons il y a quelques cours dans notre département que ils ont très difficiles concernant les niveaux concernant les exigences concernant les types de cours s'il y a par exemple des cours qui sont littéraire ou historiques qui utilisent beaucoup des études beaucoup de recherche

20. El : d'accord

21. Ev : mais ça dépend

22. El : alors de manière générale j'aimerais parler de la production que t'as faite pour le concours et avant je voudrais savoir comment tu as perçu la possibilité d'écrire en plusieurs langues ?

23. Ev : normalement pour moi d'écrire aux trois langues c'était une expérience très première fois pour moi parce que d'écrire aux trois langues simultanément normalement c'est compliqué un peu dans le sens que le grec avec le français avec l'anglais il y a des mots il y a des notions différentes concernant les grammaires le vocabulaire ou dans les structures de phrase il y a des mots qui ne sont pas connus en grec ou ne sont pas connus en anglais ou ne sont pas connus en français donc c'est donc c'était un essai de faire des connaissances [inaudible] des structures lexicales des ce serait peut-être une mémoire pour moi ça me ressemble beaucoup que moi quand j'étais à l'école primaire ou au collège

24. El : ah oui ?

25. Ev : parce que dans ce type de classe j'étais encore dans l'apprentissage de langue française ou anglaise

26. El : d'accord

27. Ev : ça me ressemble beaucoup à ça peut-être

28. El : du coup c'était difficile pour toi d'écrire dans les trois langues ?

29. Ev : dans une première part c'était difficile aux trois langues parce que il y a des vocabulaires comme par exemple formés différents en grec formés différents en français formés différents en anglais donc il y a des règles

différents il y a des grammaires différents des temps différents des structures différents dans lesquelles les personnes parlent entre eux donc donc ce type d'écrire aux trois langues était comme un challenge

30. El : comme les trois langues sont différentes c'est pour ça que tu as écrit trois textes différents, un dans chaque langue ?

31. Ev : d'écrire trois textes aux trois langues différents c'était un facteur de comparaison de voir par exemple s'il y a des mots ou des facteurs grammaticaux s'ils existent en grec ou en français ou en anglais parce que il y a des mots comme par exemple en grec comme on dit par exemple laissez-moi penser un peu comme on dit par exemple [inaudible] par exemple que *avtó* hum c'est on peut dire en français ou en anglais avec trois mots ou quatre mots

32. El : d'accord

33. Ev : c'est il y a des structures différents

34. El : et ça t'a servi à quoi toi de faire la comparaison entre ces trois textes en trois langues ?

35. Ev : normalement pour moi j'aimais ce type de comparaison j'aimais beaucoup parce que ce comparaison m'aidait de comprendre plus normalement la langue que je parle la langue maternelle dans un grand pourcentage et la langue française parce que la langue française et la langue grecque sont beaucoup des clés qui sont ressemblables l'un de l'autre comme la formation des temps la formation quelques mots difficiles quelques mots qui n'avaient pas la chance de comprendre donc c'était une chance magnifique parce que la langue anglaise je l'ai obtenu des connaissances par le proficiency de michigan donc c'est très facile pour un grec de comprendre normalement l'anglais au lieu de français dans un première étape mais s'il y a des raisons normalement pour un département ou objet des études c'est le vice-versa le français vers l'anglais

36. El : ok

37. El : est-ce que tu penses que si tu devais refaire l'expérience est-ce que tu mélangerais les langues dans le même texte dans les mêmes phrases ?

38. Ev : je ne suis pas le type de personne qui mélange des langues dans un texte

39. El : pourquoi ?

40. Ev : parce que pour moi pour moi je ne marche pas ou quand je lis un texte comme ce que andriani a écrit par exemple qui était mélangé je ne pouvais pas comprendre par exemple en turc qu'il était des mots écrits par exemple ou des structures par exemple par exemple [inaudible] et après et après *αυτό* ce n'est pas un texte structuré pour moi de combiner les trois langues simultanément parce que il y a des facteurs différents que les personnes pensent concernant l'écriture d'un texte concernant les manières qu'on parle concernant les manières qu'on écrit concernant les manières qu'on écoute des chansons ou quand on lit un livre et je ne voyais pas de mélange concernant des langues donc ce n'est pas normal de voir des mélanges

41. El : d'accord

42. El : hum du coup j'imagine que tu n'avais jamais écrit des textes en plusieurs langues c'était la première fois ?

43. Ev : oui mais oui mais j'écris le texte normalement j'écris normalement en grec j'écris normalement en français et j'écris normalement en anglais je n'ai pas la possibilité de mélanger les trois langues parce qu'il y a des différents manières de penser entre les trois langues

44. El : et tu penses que les manières de penser ne peuvent pas du tout être mélangée ?

45. Ev : oui

46. El : d'accord

47. Ev : de cause littéraire de cause culturelle peut-être et non seulement culturel mais aussi linguistique

48. El : et si on trouvait un moyen de pouvoir mélanger bien les langues dans un textes est-ce que tu écrirais en mélangeant les langues ou pas du tout ?

49. Ev : ça c'était mieux pour moi de décider pas de le faire de mélanger c'était d'écrire des textes de trois textes normaux de comprendre séparément les concepts de langue et pas de mélanger ce serait mieux

50. El : est-ce que ton texte avait un message ?

51. Ev : oui

52. El : c'était lequel ?

53. Ev : c'était le message du concours que j'ai écrit était de voir que le monde avec des crises pandémiques jusque les crises russo-ukrainiennes de cette

année on peut voir très clairement que jusqu'à ces crises finissent on ne voit pas de voit pas de atmosphère plaisante ou des atmosphères avec des paix dans notre planète je pense que euh le désastre très climatique toutes les problèmes que nous avons dans notre planète les crises économiques qui étaient depuis 2008 en france 2010 en grèce je pense tous les problèmes qui tournent vers notre environnement vers notre famille notre conscience je pense que si les gouvernants ne trouvent pas des solutions ou ne trouvent pas de solutions claires pour consolider ou peut-être de diminuer ces problèmes je ne sais pas s'il y a des espaces clairs pour le monde de vivre concernant ce type de destruction ce type de guerre

54. El : pourquoi avoir choisi d'écrire ce texte politique grâce aux trois langues ?

55. Ev : parce que je pense que la conscience que j'ai concernant pour le niveau politique comme ce type de guerre entre la russe et l'ukranie et l'ukraine comme le type de de thème avec [inaudible] en syrie avec qui depuis 2015 nous avons des problèmes beaucoup de problèmes à aux îles qui sont près de égée comme samos icaria mitilène chios et cætera dans lesquelles il y avait beaucoup de syriens beaucoup des afghaniens dans notre ville dans nos îles mais aussi des problèmes avec le covid que nous avons la chance de rester confiner pour nous protéger c'était une chance de combiner ces deux facteurs ces trois facteurs peut-être de faire ce texte parce que c'était comme une source d'inspiration

56. El : et est-ce que le fait écrit ce texte en plusieurs langues ça t'a aidé ou pas à faire passer ce message ?

57. Ev : je pense que écrire le même texte aux trois langues ça passe le même message parce que indépendant des langues qu'on écrit tout cela le message est même

58. El : oui ok

59. El : à ton avis ça sert à quoi d'apprendre à écrire en plusieurs langues ?

60. Ev : je pense que si on écrit écoute ou lire simultanément plusieurs langues si on faire tout cela aux plusieurs langues dans un niveau simultanée je ne pense pas que aide beaucoup les étudiants ou tous les personnes parce que si on écrit quelque chose en anglais si on écoute quelque chose en roumanien en français ou on parle en général en grec ou en italien par

exemple il y a une mélange culturel il y a des clés différentes qui correspondent très à la culture notre célébration nos fêtes qui sont mélangées un peu si tu lis simultanément plusieurs langues comme par exemple notre 25 mars avec 14 juillet des français ou l'indépendance des états-unis avec l'indépendance canadienne parce que canada parle le français et l'anglais c'est un mélange totalement facile pour eux parce que euh avec la province du québec les canadiennes sont obligés d'utiliser les deux langues donc euh ce n'est pas ce type de mélange entre les états-unis et le canada mais si on parle dans un niveau européen ça provoque des mélanges culturels

61. El : c'est négatif ou c'est positif pour toi ces mélanges culturels ?

62. Ev : ces mélanges culturels je pense que c'est 100% négatif

63. El : pourquoi ?

64. Ev : parce que il y a des religions différents parce que chaque pays européen pense les dieux qu'il veut comme par exemple l'islam le chrétien catholique protestant il y a différents genres de dieux différents genre de prophètes différents genres de religion de musées d'histoires donc ce n'est pas facile d'écrire et parler en plusieurs langues parce qu'il y a des incompréhensions il y a des mélanges entre les manières qu'on parlent avec les manières qu'on écrit ça consolide aux échecs dans l'école va diminuer nos performances il y a des problèmes psychologiques normalement

65. El : ok d'accord

66. El : et est-ce que durant ta scolarité tu as déjà assisté à un cours en plusieurs langues ou pas du tout ?

67. Ev : normalement ça serait mieux de faire un cours dans une langue pour quelques années de finir et après de faire la langue qui suit parce que c'est la meilleure manière de compréhension d'une langue de consoli- d'être focalisé avec les premières langues qu'on parle et après de faire l'autre ça dépend d'une organisation

68. El : si tu devais faire un avant/après le café Breve par rapport à ta vision des langues, qu'est-ce que tu dirais ?

69. Ev : je pense que les créoles tous les types de dialectes parce que ils sont appelés des dialectes ces types de langues que quelques d'entre eux ne sont

pas existants ne sont plus existants normalement quelques dialectes près d'australie ou de nouvelle-zélande ne sont pas existants ne plus existants parce que ces dialectes ne sont pas parlés dans une grande niveau et parlés seulement dans une niveau très local dans une niveau que tous les citoyens de ces villes de ces pays comme saint-dominique par exemple ou sainte-lucie ou saint-martinique madagascar des autres pays qui sont focalisés avec ce type de dialecte parce que il était des pays occupés par france et je pense que ces dialectes aident peut-être peut une aide pour la production du français du français moderne donc donc les dialectes sont comme on peut dire une continuat- une précurseur de langue qu'on sait dans un niveau moderne là le français par exemple ou l'anglais parce qu'il y a des dialectes sur tout le monde si on focalise seulement sur les dialectes notre école n'accepte pas des dialectes donc c'était mieux d'utiliser le français ou le grec ou l'anglais qu'on parle dans un niveau normal

70. El : d'accord quand tu dis notre école n'accepte pas les dialectes tu parles de l'université ou de l'école grecque en général ?

71. Ev : des écoles et des universités en général pas seulement l'école comme l'école c'est le système scolaire c'est différent

72. El : est-ce que la café Breve a changé ta vision des langues ou pas du tout ?

73. Ev : je pense que oui parce que je reconnais une fois quand on fait un texte en italien en espagnol en anglais et en français c'était une chance de comparer des mots de comprendre les manières d'utilisation des grammaires des nouveaux structures des nouvelles habitudes peut-être euh normalement pour moi le café du fle ce n'est pas seulement un groupe dans lequel je fais mes travaux c'est aussi le groupe d'échange d'opinions avec les autres étudiants donc donc j'espère que cette initiative va continuer pour plusieurs années parce que ça aide beaucoup les étudiants

74. El : on espère aussi pour nous c'est important l'intérêt c'est de vous faire parler

75. Ev : oui oui parce que c'est qu'il y a des cafés du fle pour les masters donc s'il y a des cafés du fle dans la période du master quand je suis dans la période des masters si j'ai du temps

76. El : nous on ne sera plus là avec XXX mais on peut toujours essayer d'en parler avec XXX pour qu'il mette ça en place

77. Ev : indépendant je n'ai pas de problème avec rien de personne

78. El : ok

79. El : est-ce que tu as des choses à rajouter par rapport à tout ce qu'on a dit ou pas du tout ?

80. Ev : oui c'était très mieux votre essai avec XXX c'était très mieux dans un niveau dans un niveau consolidé dans un niveau euh très parfait parce que jusque maintenant dans les cafés du fle nous avions nous avions nous n'avions pas la possibilité de parler seulement en français aux élèves totalement en français jusque maintenant et c'était très meilleur d'avoir d'avoir toi et XXX

81. El : on est contente aussi on s'est beaucoup amusé avec vous pendant ce semestre c'était une expérience riche

82. Ev : parce que dans le café du fle du deuxième semestre l'année dernière nous avons XXX et XXX qui étaient totalement en grec et nous n'avions pas la chance de parler totalement français dans le café du fle

83. El : oui avec nous c'est obligé effectivement je comprends

84. El : moi je suis contente si ça vous a plu je voulais savoir est-ce que tu acceptes que je mette ton nom dans ma recherche ou est-ce que tu veux rester anonyme ?

85. Ev : je préfère d'utiliser le nom je n'ai pas de problème

86. El : ok d'accord ça marche merci

87. El : merci beaucoup Evangelos et je te souhaite bon courage pour les révisions et les examens et un bon été et une bonne continuation après

88. Ev : merci beaucoup au revoir

Annexe 4. Entretien avec Angelina

1. **E : Pas de pression de toute façon on fait ça tranquillement en français**
2. Angelina : ok
3. **E : Si c'est parfois compliqué on peut passer par l'anglais, et si vraiment y'a quelque chose que t'arrives pas à traduire, tu peux dire en grec et puis moi j'verrai plus tard pour traduire ok ?**
4. A : ok
5. **E : est-ce que tu peux te présenter s'il te plaît ?**
6. A : alors je m'appelle angelina je suis étudiante dans la faculté de lettres j'ai 26 ans quoi d'autre
7. **E : très bien**
8. **E : hum quelle langue est-ce que tu parles ?**
9. A : je parle grec, c'est ma langue maternelle, je parle l'anglais et un peu de français j'essaye
10. **E : beaucoup de français**
11. A : ouais
12. **E : c'est bien ok**
13. **E : dans quel contexte tu utilises ces langues ?**
14. A : j'utilise le grec tous les jours bien sûr bien évidemment et l'anglais je l'utilise beaucoup dans des cas de jeux vidéo ou de films et de séries ou pour le avec les touristes
15. **E : ok**
16. A : et le français je l'utilise plutôt dans la fac
17. **E : ok ok d'accord**
18. **E : comment est-ce que tu te sens au contact des langues de manière générale ?**
19. A : ça peut être très général
20. **E : oui c'est une question très générale comment est-ce que toi tu te sens avec les langues dans la vie de tous les jours**
21. A : je pense que c'est quelque chose de très important pour communiquer
22. **E : ouais**
23. A : et c'est tout

24. E : ok très bien
25. E : alors on va parler un peu plus précisément de ce qu'on a fait ce semestre comment as-tu ressenti la possibilité d'écrire en plusieurs langues par rapport au concours au conte etc ?
26. A : comment ça ressentir ?
27. E : comment est-ce que tu as réagi qu'est-ce que tu as ressenti par rapport au fait d'écrire en plusieurs langues ?
28. A : j'aimais ça
29. E : ouais
30. A : beaucoup j'ai vu le niveau que je parle ces langues et c'est tout
31. E : ok
32. E : donc écrire ces langues t'as permis de voir le niveau dans tes langues ?
33. A : ouais
34. E : d'accord ok
35. E : donc dans ton texte si je me souviens bien tu avais du français du grec et de l'anglais
36. A : ouais
37. E : comment est-ce que tu as fait pour écrire ton texte ?
38. A : comment ?
39. E : comment est-ce que tu as fait pour écrire ton texte avec ces langues ?
40. A : j'ai pas compris
41. E : est-ce que tu as eu des techniques particulières pour écrire ou
42. A : non pas du tout c'était très *αυθόρμητο*⁶ pour moi
43. E : ok
44. E : hum est-ce que y a une raison pour laquelle tu as choisi de mettre les langues à tel endroit de commencer par le français et ensuite par le grec est-ce que comment tu as fait pour choisir l'ordre de tes langues ?
45. A : je ne me souviens pas j'ai choisi au début le français ou l'anglais ?
46. E : le français
47. A : le français je dirai c'est parce que je voudrais utiliser le français
48. E : hmhm
49. A : c'est pourquoi j'ai besoin de améliorer mon niveau

⁶ En grec : spontané.

50. E : hmhm

51. A : et après c'est les autres parce que je suis ok avec les autres

52. E : ok d'accord ça marche

53. E : est-ce que le texte que tu avais écrit il avait un message à transmettre ?

54. A : le texte avec la petite sirène

55. E : avec Léo cœur d'or

56. A : ouais ouais

57. E : est-ce qu'il avait un message ?

58. A : je parle maintenant en anglais *i would like to show to the world or the students whatever hum the problems in our country about the immigrants how little we know about it and push something like that*

59. E : ok c'est intéressant

60. A : ouais

61. E : et est-ce que écrire en plusieurs langues ca t'a aidé à transmettre ce message ?

62. A : je pense que oui parce que ce sont trois langues différentes alors je pense que j'ai fait un bon effort

63. E : ok c'est cool c'est intéressant

64. E : est-ce que tu avais déjà écrit des textes en plusieurs langues ?

65. A : non en grec bien sûr à l'école

66. E : donc jamais en mélangeant les langues ?

67. A : dans la vie quotidienne oui

68. E : d'accord mais pas à l'écrit ?

69. A : littéraire comme ça non

70. E : et hum

71. A : je n'ai pas entendu

72. E : dans la vie de tous les jours est-ce que tu as l'habitude d'écrire dans une langue ou dans une autre ?

73. A : oui parce j'utilise beaucoup l'internet alors c'est évident oui

74. E : donc en grec tu écris ?

75. A : oui

76. E : en anglais ?

77. A : en anglais oui et en français pour amélioration

78. E : ok

79. E : et hum est-ce que tu penses que avoir utilisé plusieurs langues dans un même texte ça t'as aidé pour écrire ou est-ce que ça t'a empêché d'écrire ?

80. A : ça m'aidait

81. E : okay

82. E : hum alors selon toi qu'est-ce qui est le plus facile dans le fait décrire en plusieurs langues ?

83. A : le plus facile ?

84. E : dans le fait d'écrire en plusieurs langues ?

85. A : je n'ai pas compris la question

86. E : est-ce euh est-ce que tu as euh qu'est-ce qui le plus facile le plus easy quand tu écris en plusieurs langues ?

87. A : c'est la question pas je ne sais pas

88. E : ok il n'y a pas forcément de réponse c'est toi qui vois

89. A : ah ok ok

90. E : et est-ce que qu'est-ce qui est le plus difficile d'écrire en plusieurs langues ?

91. A : je ne trouve de difficultés je pense

92. E : ok

93. E : donc ça a pas représenté un défi important pour toi d'écrire en plusieurs langues

94. A : non ce n'était pas un défi pour moi

95. E : ok est-ce que tu penses plus tard que tu vas continuer à écrire ?

96. A : ouais je pense

97. E : ok

98. A : si j'ai la chance oui

99. E : ouais comment as-tu ressenti les cours du café Breve de manière générale ?

100. A : je dirai que moi j'avais besoin de écrire *about the exams how to write hum how to write the exams because I think that we have a bit of difficulty*

101. E : ok

102. E : donc plus des choses méthodologiques

103. A : oui

104. **E : d'accord effectivement c'est un peu plus c'est pas du tout ce qu'on a fait**
105. A : oui c'est pas grave
106. **E : est-ce que tu as déjà assisté à des cours en plusieurs langues ?**
107. A : les cafés du fle
108. **E : ouais**
109. A : au dernier semestre et c'est tout
110. **E : est-ce que tu peux raconter un peu ton expérience avec ces cafés en plusieurs langues ?**
111. A : c'était très bon c'était sur webex et je pense que les profs ont fait un très bon effort on a fait des exercices des chansons et on a examiné des choses de la quotidienne des français
112. **E : c'est intéressant**
113. A : ouais
114. **E : hum est-ce que le café breve il t'a changé quelque chose au niveau de ta vision des langues ?**
115. A : ouais ouais ouais bien sûr euh c'était très διαδραστικό⁷ c'était très bien très bien
116. **E : est-ce que tu te sens capable de faire un avant/après la café breve au niveau de ta vision des langues en général ? ce que tu pensais avant et ce que tu penses maintenant ou ça n'a pas changé ?**
117. A : je pense que les langues euh sont il faut avoir beaucoup de imagination
118. **E : humhum**
119. A : et les radicaux de ces mots et tout ça ce n'est pas difficile à trouver qu'est-ce que ça veut dire c'est toujours la réponse
120. **E : ok très bien**
121. **E : est-ce que tu as des choses à rajouter de manière générale ?**
122. A : non c'est tout
123. **E : c'est tout ? ok**
124. **E : est-ce que je peux te recontacter si j'ai d'autres questions ?**
125. A : oui bien sûr pas de problème
126. **E : merci c'est fini merci beaucoup**

⁷ En grec : interactif.

Annexe 5. Entretien avec Andreea-Bianca

- 1. Elodie : bonjour comment-tu vas ?**
2. Bianca : je vais bien
- 3. E : parfait**
- 4. E : donc pour les quelques questions on va essayer de le faire en français**
si c'est compliqué on peut passer par l'anglais et s'il y a quelque chose
que tu veux dire et que tu n'arrives pas tu peux passer par le grec
5. B : oui
- 6. E : tu es prête ?**
7. B : oui
- 8. E : est-ce que tu peux commencer par te présenter ?**
9. B : oui je m'appelle andréa bianca melniciuc j'ai dix-huit ans et je suis-je suis
étudiante à l'université nationale et capodistrienne d'athènes à la faculté de
lettres au département de langue et littérature française et c'est mon
première année de mes études et je suis roumaine ma nationalité est
roumaine et j'habite à athènes et c'est ça
- 10. E : ok euh tu as toujours vécu en grèce ?**
11. B : oui
- 12. E : ok d'accord**
- 13. E : quelle langue est-ce que tu parles ?**
14. B : je parle le grec le roumain le français et l'anglais
- 15. E : d'accord comment tu as appris ces langues**
16. B : le grec et le roumain sont mes langues maternelles mes parents parlent
aussi sont roumains et donc ils parlent aussi roumain le français et
l'anglais je l'ai appris à l'école
- 17. E : d'accord**
- 18. E : dans quel contexte tu utilises ces langues ?**
19. B : d'habitude quand je suis avec ma famille ou mes amis qui sont roumains je
parle le roumain et qui sont grecs je parle en grec et le français et l'anglais
à la fac ou quand quelqu'un ne parle pas le grec ou le roumain
- 20. E : d'accord**
21. E : et de manière générale comment est-ce que tu te ressens au contact des
langues ?

22. B : je pense que c'est quelque chose de positif pour moi de connaître plusieurs langues mais quelques fois c'est un peu compliqué parce que je ne trouve pas les mots exactement je trouve un autre dans une autre langue et pas dans la langue que je veux

23. E : oui je comprends

24. E : comment est-ce que tu fais quand tu trouves pas le mot dans une langue ?

25. B : je le dis dans la langue que il me vient

26. E : ok

27. E : alors précisément sur le café breve comment as-tu perçu la possibilité d'écrire en plusieurs langues ?

28. B : d'abord c'était une nouvelle expérience c'était la première fois qu'on a écrit que j'ai écrit dans plusieurs langues et c'était un peu pas facile mais pas tout à fait difficile parce que quand j'écris c'est ça que je me rappelle pas tous les mots dans une langue et donc il me vient un mot dans une autre langue et je ne dois pas le traduire donc c'était un peu plus facile

29. E : ah d'accord

30. E : est-ce que dans le texte que tu as écrit dragisse est-ce que tu avais fait un brouillon avant d'écrire ton texte ?

31. B : non

32. E : d'accord

33. E : dans ton texte il y avait du français, du grec du roumain ?

34. B : oui ces trois langues

35. E : pourquoi tu as choisi ces trois langues là ?

36. B : parce que ce sont les langues que je connais le mieux et avec lesquelles je suis plus je suis plus proche oui ces trois langues

37. E : d'accord

38. E : comment as-tu fait pour écrire ce texte avec les plusieurs langues ?

39. B : je pensais à une histoire mais je ne sais pas exactement quel type d'histoire et des idées et je mets donc certains mots à la langue que mon cerveau que je pense et c'est ça

40. E : d'accord

41. E : est-ce que ton texte avait un message ?

42. B : non

43. E : d'accord

44. E : tu m'as dit que tu avais jamais écrit de textes en plusieurs langues, mais est-ce que tu as l'habitude d'écrire dans ces langues là sans les mélanger ?

45. B : non

46. E : pas du tout ?

47. B : pas du tout non

48. E : ok et est-ce que tu penses utiliser ces plusieurs langues dans le même texte ça t'a aidé ou ça t'a pas aidé pour écrire ?

49. B : oui il m'a aidé pour commencer à l'école par exemple quand j'étais à l'école on écrit un un texte dans une langue justement en grec ou justement en anglais mais pas dans plusieurs langues et donc il m'a aidé de d'écrire ce que mon cerveau peut penser sans traduire et sans penser en plus

50. E : donc pour toi c'était plus facile en fait de mélanger les langues ?

51. B : oui

52. E : parce que c'était plus naturel ?

53. B : exactement

54. E : ok c'est intéressant

55. E : et est-ce qu'il y a quelque chose qui a été très difficile dans le fait de mélanger les langues ou pas ?

56. B : non pas difficile

57. E : alors selon toi à quoi est-ce que ça peut servir de mélanger les langues dans un texte à l'écrit ?

58. B : à quoi ça peut servir à la mélanger les langues ? pour les autres pour comprendre des textes ils doivent savoir plusieurs langues et pour moi c'est peut-être quelque chose de facile quelque chose plus naturel oui c'est ça je pense

59. E : et est-ce que tu penses que même si les autres ne comprennent pas ce que tu as écrit est-ce que tu penses que ça peut leur apporter quelque chose ?

60. B : je pense qu'ils en général peut comprendre parce que ce texte de dragisse était écrit en français en général mais il existait des mots en d'autres langues et il peut par exemple faire l'autre vouloir apprendre une autre

langue c'est là peut-être quelque chose d'intéressant de différent pour l'autre

61. E : ok est-ce que tu penses que tu vas continuer à écrire des textes en plusieurs langues ?

62. B : (rires) je sais pas peut-être

63. E : ok

64. E : comment est-ce que tu as ressenti les cours du café breve ce semestre ?

65. B : c'était bien et on était proche et aussi on était dans une classe et pas sur l'internet et c'était bien une expérience c'était un peu différent d'un cours qu'on fait à la fac

66. E : pourquoi est-ce que c'était différent ?

67. B : on avait deux professeures et parce que pour nous pour moi vous n'étiez pas des professeures comme sont les autres

68. E : (rires) ok

69. E : est-ce que tu as déjà assisté à des cours où les langues étaient mélangées que ce soit à l'oral ou à l'écrit ?

70. B : non

71. E : jamais ?

72. B : non je pense que jamais

73. E : est-ce que tu aurais aimé avoir des cours comme ça ?

74. B : oui

75. E : pourquoi ?

76. B : parce que c'est différent c'est quelque chose de différent

77. E : c'est différent de mélanger les langues pourquoi ? qu'est-ce que ça apporte ou non ?

78. B : je veux dire que c'est différent de notre cours parce qu'on fait des cours justement en grec justement en français justement en anglais etc mais on existe pas un cours où on peut mélanger les langues

79. E : et est-ce qu'un cours qui mélange les langues selon toi qu'est-ce que ça a de plus ou de moins qu'un cours qui mélange pas les langues ?

80. B : d'apprendre des autres langues et tout ce que peut cacher une langue

81. E : hmm d'accord

82. E : si tu devais faire un avant/après le café breve par rapport à ta vision des langues, qu'est-ce que tu pourrais dire ?

83. B : que on peut dire qu'on peut être distingué par une langue mais c'est pas tout à fait comme ça parce que je pense que les langues s'approchent entre eux et c'est ça je crois qu'on peut être euh d'habitude on dit que on est différent parce qu'on ne parle pas la même langue ou quelque chose comme ça et mais je pense qu'on a des points communs entre nous entre les autres

84. E : d'accord donc que la langue pourrait nous rapprocher plus que nous éloigner ?

85. B : oui

86. E : ok c'est intéressant

87. E : est-ce que tu as des choses à rajouter par rapport à tout ce qu'on a dit ton expérience ou de manière générale ?

88. B : non justement que c'était un cours que j'ai aimé et je plais

89. E : on a beaucoup aimé aussi on s'est beaucoup amusé avec vous tout au long du semestre c'était une bonne expérience vous avez été super vous avez très présents merci aussi pour l'entretien car c'est très important pour notre travail

90. E : est-ce que tu acceptes que j'écrive ton prénom dans ma recherche ou est-ce que tu veux rester anonyme ?

91. B : ah pas de problème vraiment

92. E : ça marche eh bien merci beaucoup

93. E : bon courage pour tes révisions, les examens, ça va bien se passer, on va penser à vous

94. B : oui (rires) je vous remercie et je suis très contente de vous connaître

95. E : moi aussi bonne journée au revoir

96. B : au revoir

Annexe 6. Entretien avec Madeleine

- 1. Elodie : alors est-ce que dans un premier cas tu peux te présenter s'il te plaît ?**
2. Madeleine : je m'appelle madeleine euh je suis étudiante de la langue et de la littérature française à athènes à l'université capodistrienne j'ai dix-neuf ans
- 3. E : très bien**
4. M : et j'habite au pirée
- 5. E : ok**
- 6. E : quelles langues est-ce que tu parles ?**
7. M : je parle du français d'anglais et du grec
- 8. E : très bien**
- 9. E : comment tu as appris ces langues ?**
10. M : j'ai appris ces langues à l'école et le grec c'est ma langue maternelle
- 11. E : d'accord**
- 12. E : dans quel contexte est-ce que tu utilises ces langues ?**
13. M : j'utilise grec à ma maison à ma communication avec mes amis et toujours je connais quand je suis en grèce
- 14. E : ok**
- 15. E : comment est-ce que tu te sens au contact des langues de manière générale ?**
16. M : du grec ?
- 17. E : toutes les langues**
18. M : français j'utilise quand je suis à l'université ou quand je lis un livre en français et quand je vois un film français anglais anglais quand je quand je suis dans les réseaux sociaux
- 19. E : d'accord**
- 20. E : alors par rapport au café breve comment est-ce que tu as perçu la possibilité d'écrire en plusieurs langues ?**
21. M : je pense que c'est une façon intéressant d'aborder la connaissance parce que quand j'ai écrit j'ai appris les langues d'autres cultures et j'élargis mes horizons
- 22. E : intéressant**
- 23. E : et comment as-tu fait pour donner tes horizons à ces langues ?**

24. M : je cherchais sur internet sur par exemple la culture anglais ou la culture français le cinéma j'ai appris pour leur nourriture

25. E : ok très bien

26. E : est-ce tu peux me parler de ton conte du petit chaperon rouge ?

27. M : pour écrire le petit chaperon rouge j'ai utilisé beaucoup de langues trois l'anglais le français et grec quand j'ai écrit je peux compléter la connaissance d'une langue avec une autre langue et c'était intéressant il m'a aidé

28. E : intéressant

29. E : est-ce que tu avais fait un brouillon avant d'écrire ton texte ?

30. M : je n'ai pas compris

31. E : est-ce que tu as fait un brouillon ? une feuille avec tes idées au départ ?

32. M : oui j'ai fait un brouillon et après j'écris plus (...)

33. E : au propre ?

34. M : oui

35. E : en quelle langue est-ce que tu avais rédigé ce brouillon ?

36. M : j'ai utilisé le français grec et anglais

37. E : donc les mêmes langues ?

38. M : oui

39. E : comment est-ce que tu as choisi quand utiliser les langues dans ton texte ?

40. M : ces langues sont les langues que je parle aussi j'adore la culture française la culture anglais et la culture grecque c'était très intéressant

41. E : dans ton texte à plusieurs endroits les langues se mélangent on va avoir du français de l'anglais du grec etc est-ce que tu as comment est-ce que tu as fait pour choisir où est-ce que tu allais mettre les langues dans le texte ?

42. M : je n'ai pas compris

43. E : je vais redire dans le texte tu as utilisé le français l'anglais et le grec

44. M : oui

45. E : à certains moments tu as plutôt utilisé le français parfois l'anglais parfois tu as tout mélangé etc comment as-tu fait pour dire là je vais

utiliser le français ok là je vais mettre le grec comment est-ce que tu as fait pour choisir quelle langue ?

46. M : quand je ne savais pas un mot je complétais mes connaissances d'une langue avec l'autre par exemple quand je ne savais pas le mot collecte de fleur en français je dis je dis en grec *μαζεύω*

47. E : d'accord c'est intéressant

48. E : est-ce que tu penses que ton conte avait un message à transmettre ?

49. M : le message que transmet ce conte est est que nous devons faire confiance à personne

50. E : d'accord est-ce que le fait d'avoir utilisé plusieurs langues t'a aidé ou pas à donner ce message ?

51. M : il m'a aidé bien sûr parce que comme j'ai dit je pense que une langue complète une autre langue

52. E : très bien

53. E : est-ce que tu avais déjà écrit des textes en plusieurs langues ?

54. N : non c'était ma première fois

55. E : d'accord qu'est-ce que tu en as pensé ?

56. M : je pense que c'est une façon très intéressante je crois que cette façon de connaissance il doit être enseigné dans les écoles

57. E : pourquoi ?

58. M : parce que les enfants il peut enrichir son vocabulaire et leur connaissance

59. E : hmm d'accord

60. E : est-ce que toi à l'école tu as utilisé plusieurs langues comme ça ou pas du tout ?

61. M : pas du tout à l'école

62. E : tu aurais aimé le faire ?

63. M : oui j'aurais aimé

64. E : est-ce que tu as l'habitude d'écrire dans une langue ou dans une autre en général ?

65. M : oui j'écris les petits rapports à l'école

66. E : ok

67. E : si je devais te demander qu'est-ce qui est le plus facile quand tu écris dans plusieurs langues ?

68. M : je pense que le plus facile est le sens le cohérent quand (...)

69. E : donc pour toi le plus facile c'est de donner le sens et la cohérence du texte ?

70. M : euh le locuteur peut l'auteur peut écrire plus facile

71. E : d'accord

72. E : et pour toi c'est quoi le plus difficile ?

73. M : le plus difficile est de l'aspect de la syntaxe du texte

74. E : oui d'accord

75. E : ça a représenté un obstacle pour toi la syntaxe ?

76. M : tu peux répéter ?

77. E : la syntaxe ça a représenté un obstacle pour toi pour l'écriture de ton texte ?

78. M : oui parce qu'on ne peut combiner les trois syntaxes de chaque langue

79. E : hmhm oui

80. E : selon toi, à quoi est-ce que ça peut servir d'apprendre à écrire en plusieurs langues ?

81. M : je n'ai pas compris

82. E : alors selon toi donc c'est ton avis à quoi cela peut servir d'apprendre à écrire en plusieurs langues ?

83. M : tu peux dire en anglais ?

84. E : oui

85. E : *what do you think is the point of learning to write in different languages* ?

86. M : je pense que c'est vraiment intéressant et pour enrichir le vocabulaire les connaissances et d'embrasser une culture

87. E : d'accord

88. E : est-ce que tu penses que tu vas continuer à écrire des textes en plusieurs langues plus tard ?

89. M : oui je vais continuer à faire ces méthodes s'il y a cette opportunité de faire

90. E : ok c'est chouette

91. M : oui (rires)

92. E : comment est-ce que tu as ressenti les cours du café breve ?

93. M : je suis très contente pour cet cours parce que j'ai enrichie mes connaissance c'était une expérience vraiment inoubliable vous toi et XXX m'a aidé pour le français et enrichi mon vocabulaire

94. E : je suis contente alors

95. E : est-ce que tu penses que le café breve est-ce que tu peux faire un avant/après le café breve par rapport à ta vision des langues ?

96. M : je pense que le café du fle le café breve a été un un mode créatif d'apprentissage et il m'a donné l'opportunité de développer mon français par le hum par le le (...)

97. E : par quoi ?

98. M : par

99. E : tu peux passer par l'anglais si tu veux ou par le grec

100. M : je n'ai pas compris

101. E : si tu veux finir ta phrase, tu peux passer par l'anglais si tu veux

102. M : ah j'ai oublié la question

103. E : tu parlais du fait que tu avais améliorer ton français avec les cafés par ?

104. M : ah par les méthodes créatifs de notre cours on a combiné le jeu la connaissance et je pense que c'est une manière très bonne pour une élève

105. E : ok

106. E : est-ce que le café breve il a fait quelque chose pour toi pour les langues ?

107. M : oui

108. E : qu'est-ce que ça a fait ?

109. M : j'ai appris plusieurs mots aussi j'ai appris les chansons françaises le [inaudible] française en général la culture française

110. E : ok

111. E : est-ce que tu as quelque chose à rajouter

112. M : non jveux dire un grand merci à toi c'était un cours parfait

113. E : et bien merci à toi madeleine d'avoir participé d'avoir été là tout le semestre

114. M : merci

115. E : est-ce que tu acceptes que je mette ton nom dans ma recherche ou est-ce que tu veux rester anonyme ?

116. M : non pas anonyme tu peux écrire mon nom pas de problème

117. **E : d'accord merci beaucoup en tout cas parce que ça va m'être d'une grande aide pour mon travail, merci et bon courage pour tes révisions, les examens et pour la suite**
118. M : Merci et bonne continuation à ta vie

Annexe 7. Entretien avec Thomas

1. Thomas : est-ce que tu m'entends bien ?
2. **Elodie : très bien et toi ?**
3. T : oui
4. **E : ok**
5. **E : est-ce que tu es prêt ?**
6. T : oui bien sûr
7. **E : alors tout d'abord est-ce que tu peux te présenter s'il te plaît ?**
8. T : oui alors je m'appelle thomas j'ai dix-neuf ans je suis un étudiant au département de la langue et littérature française j'aime beaucoup les langues étrangères en général et j'aime beaucoup aussi les animaux
9. **E : ok super**
10. **E : alors tu as dit que tu aimais les langues étrangères quelles langues est-ce que tu parles ?**
11. T : alors je parle l'anglais le grec bien sur le français et l'espagnol et un petit peu l'arabe
12. **E : ok comment est-ce que tu as appris toutes ces langues ?**
13. T : alors l'anglais le français c'est des cours de l'école privée et l'espagnol et j'apprends l'espagnol par moi-même et la même chose pour l'arabe aussi
14. **E : ok d'accord**
15. T : mais je voudrais apprendre l'espagnol et l'arabe plus professionnellement
16. **E : ok ce sont des langues que tu aimes ?**
17. T : ouais
18. **E : d'accord**
19. T : exactement
20. **E : alors dans quel contexte est-ce que tu utilises toutes ces langues ?**
21. T : ce n'est pas un contexte spécifique c'est pourquoi je voudrais travailler beaucoup dans le monde etc pour parler avec des gens qui vivent à l'étranger etc
22. **E : d'accord principalement pour communiquer avec les gens dans le monde ?**
23. T : oui oui c'est ça c'est ça
24. **E : c'est intéressant**

25. E : donc de manière générale comment est-ce que tu te ressens au contact des langues ?

26. T : comment ?

27. E : comment tu te ressens au contact des langues ?

28. T : euh j'ai pas compris malheureusement

29. E : avec les langues dans le monde etc est-ce que tu te sens toi par rapport à toutes ces langues ?

30. T : ça ce n'est pas spécifique pour moi je crois

31. E : ok

32. E : on va parler plus précisément du café breve comment est-ce que tu as perçu la possibilité d'écrire en plusieurs langues ?

33. T : est-ce que tu peux répéter ?

34. E : comment as-tu perçu la possibilité d'écrire en plusieurs langues ?

35. T : alors c'était une expérience inoubliable pour moi parce que c'était une expérience très magnifique et je crois que en utilisant quelques langues pour écrire un texte par exemple est très intéressant parce que on peut voir les phrases différents le vocabulaire qui est utilisé dans la vie quotidienne dans le pays etc

36. E : si on parle de ton texte sur Blanche-Neige si je me souviens bien des langues il y avait du français de l'anglais du grec du serbe de l'arabe est-ce qu'il y en avait d'autres ?

37. T : l'espagnol et l'italien ouais

38. E : est-ce que tu avais fait un brouillon avant d'écrire ton texte ?

39. T : qu'est-ce que faire un brouillon ?

40. E : un brouillon c'est imaginer les idées etc sur un papier mais c'est pas ce que tu vas donner au professeur toi tu vas réécrire après bien

41. T : ah non non c'était *random* totalement *random*

42. E : ok

43. E : pourquoi est-ce que tu as choisi ces langues en particulier dans ton texte ?

44. T : alors j'ai choisi tous les langues parce que j'aime bcp l'espagnol le grec l'anglais le français mais je crois que j'ai choisi le serbe et l'italien parce que ce sont des langues que je voudrais les apprendre à l'avenir peut-être

45. E : ok donc tu ne les connais pas encore ces langues ?

46. T : non pas encore
47. E : **comment est-ce que tu as fait pour écrire dans ces langues ?**
48. T : comment ?
49. E : **comment as-tu fait alors pour écrire dans ces langues ?**
50. T : j'ai utilisé le traducteur
51. E : hmhm
52. T : un traducteur ouais pour ces langues c'était très intéressant
53. E : **est-ce que du coup tu as découvert des mots du vocabulaire etc ?**
54. T : ouais bien sûr bien sûr
55. E : **ok c'est super intéressant**
56. T : ouais
57. E : **hum est-ce que pour écrire ton texte donc ton conte avec plusieurs langues tu as mis quelque chose en place tu avais des stratégies particulières ?**
58. T : dans mon texte je non c'était très *random* je crois
59. E : **donc pour choisir quand est-ce que tu as utilisé les langues c'était *random* aussi ?**
60. T : ouais totalement
61. E : **est-ce que ton conte il avait un message à faire transmettre ?**
62. T : est-ce que mon conte ?
63. E : **a un message ?**
64. T : j'ai choisi ce conte seulement parce que c'était le premier conte que ma mère me lit quand j'étais petit et c'est pourquoi
65. E : **d'accord ok c'est intéressant**
66. E : **donc on peut dire que le texte pour toi il avait un quelque chose de personnel ? dans tes sentiments ?**
67. T : oui c'était le premier conte que ma mère m'ait lu quand j'étais un petit enfant
68. E : **est-ce que c'était plus facile ou plus difficile d'utiliser des langues différentes ?**
69. T : je crois que pour moi parce que j'aime beaucoup les langues étrangères c'est un peu facile parce que j'aime beaucoup de découvrir les nouvel les nouveaux langues
70. E : **ok**

71. E : est-ce que tu avais déjà écrit des textes comme ça avec plusieurs langues ?

72. T : à l'école par exemple ou à l'université ?

73. E : dans la vie générale

74. T : ah non non non pas du tout c'était mon ma première fois

75. E : d'accord ok

76. E : et est-ce que tu as l'habitude d'écrire dans une langue ou dans une autre ou pas du tout ?

77. T : oui j'ai l'habitude d'écrire dans le français plus précisément et le grec bien sûr

78. E : et est-ce que tu penses que utiliser plusieurs langues ça t'a aidé ou ça t'a freiné à écrire ?

79. T : (..) je crois qu'il m'a aidé beaucoup

80. E : pourquoi ?

81. T : parce que j'aime beaucoup l'apprentissage de nouveaux mots

82. E : ok

83. T : ouais

84. E : c'est intéressant

85. E : dans le fait d'écrire en plusieurs langues des textes en plusieurs langues qu'est-ce qui est le plus facile ?

86. T : le plus facile ?

87. E : oui

88. T : le contexte je crois parce que si par exemple on a une idée principale pour le contexte la le paragraphe l'introduction etc c'est plus facile

89. E : ok

90. E : et qu'est-ce qui est le plus difficile ?

91. T : le plus difficile le choix des langues je crois

92. E : d'accord parce que il y a trop de langues dans le monde ou ?

93. T : parce qu'il y a beaucoup de langues qui sont faciles par exemple les langues latins ou les langues qui sont très difficiles par exemple l'arabe parce que l'arabe a l'alphabet très difficile ouais

94. E : je comprends

95. E : euh selon toi ça sert d'écrire en plusieurs langues ?

96. T : est-ce que tu peux répéter ?

97. E : à qui ça peut servir d'écrire en plusieurs langues ?

98. T : je ne suis pas sûr je ne sais pas du tout

99. E : est-ce que par exemple écrire en plusieurs langues ça va t'aider pour quelque chose dans la vie ?

100. T : oui

101. E : pourquoi ?

102. T : c'est une très intéressante question il m'a aidé beaucoup de découvrir pour s'entraîner ma les langues que je parle déjà je crois oui c'est ça

103. E : hmhm donc hum donc pour toi écrire en plusieurs langues effectivement ça t'a permis de voir ton niveau dans chaque langue ?

104. T : c'est très efficace oui pour mon niveau

105. E : d'accord est-ce que ça t'a rassuré ou pas du tout ?

106. T : oui

107. E : ok super

108. E : est-ce que tu penses que tu vas continuer à écrire des textes en plusieurs langues ?

109. T : ouais pourquoi pas je crois que c'est une idée très intéressante

110. E : ok

111. E : alors de manière plus générale comment est-ce que tu as ressenti les cours du café breve ?

112. T : le café breve m'a aidé beaucoup parce que j'avais je peux parler plus précisément dans ma hum non le café breve m'a aidé beaucoup parce que je peux parler avec par exemple toi et je peux parler avec en français et je peux j'ai appris beaucoup de phrases qui sont utilisées à la vie quotidienne beaucoup de nouveaux mots et c'était une expérience inoubliable je crois que je vais participer aussi à l'année prochaine

113. E : ok ça nous fait plaisir parce que avec XXX on a pris beaucoup de plaisir aussi à faire ces cafés

114. E : alors j'ai une question est-ce que dans ta scolarité tu as assisté à des cours en plusieurs langues ?

115. T : non

116. E : jamais ?

117. T : jamais pas l'opportunité de faire ça

118. E : ok mais tu aurais aimé ?

119. T : oui oui bien sûr
120. E : **ok donc tu as appris les langues le grec le français c'était toujours séparé ?**
121. T : oui
122. E : **d'accord**
123. E : **si tu devais faire un avant/après le café breve par rapport à ta vision des langues, qu'est-ce que tu dirais ?**
124. T : est-ce que tu peux répéter ?
125. E : **si tu devais faire un avant/après le café breve par rapport à ta vision des langues, qu'est-ce que tu dirais ?**
126. T : vision ?
127. E : **comment tu voyais les langues avant et comment tu les vois maintenant ?**
128. T : je crois que avant c'était j'ai eu une idée très principale très générale et maintenant en ce qui concerne le français je crois que je peux utiliser par exemple quelques phrases qui sont utilisées beaucoup
129. E : **ok**
130. E : **donc tu as réalisé ce que tu connaissais en français ?**
131. T : oui totalement
132. E : **d'accord ok super**
133. E : **est-ce que t'as des choses à rajouter ?**
134. T : non je crois que non c'était une expérience incroyable je crois et je vais totalement continuer à l'année prochaine bien sûr
135. E : **c'est super ça nous fait plaisir on va transmettre le mot aux enseignants**
136. E : **est-ce que tu acceptes ton prénom dans ma recherche ou est-ce que tu veux rester anonyme ?**
137. T : oui oui c'est bien c'est bien
138. E : **d'accord eh bien merci beaucoup**
139. T : merci à toi aussi
140. E : **bon courage pour le travail pour tes examens, ça va bien se passer**
141. T : merci beaucoup
142. E : **bonne journée au revoir**
143. T : alors bonne journée et merci au revoir

Annexe 8. Entretien avec Ioanna

1. Ioanna : vous m'écoutez ?
2. **Elodie : oui j'entends très bien**
3. I : oui bonjour salut
4. **E : ça va ?**
5. I : oui ça va bien et vous ?
6. **E : ça va les examens ont commencé ?**
7. I : oui hier j'ai passé le premier cours et je pense c'était bien
8. **E : ok c'est l'important**
9. **E : alors j'ai quelques questions on va les faire en français si jamais y a quelque chose que t'arrives pas à dire tu peux le dire en anglais et tu peux utiliser du grec au pire des cas et je me débrouillerai pour traduire après ok ?**
10. I : oui
11. **E : est-ce que tu peux te présenter s'il te plaît ?**
12. I : oui je m'appelle ioanna trianti j'ai vingt ans et j'habite à athènes et je suis à ma première année des études et oui j'adore le français les livres le cinéma tout ça
13. **E : ok super**
14. **E : quelle langue est-ce que tu parles ?**
15. I : je parle le grec l'anglais et le français
16. **E : et comment tu les as apprises ces langues ?**
17. I : le grec c'est ma langue maternelle l'anglais par pour la première fois par l'école par l'école primaire et après le français aussi par l'école parce que je suis allée à un école franco-hellénique et oui donc j'ai commencé le français dès l'école maternelle
18. **E : ok et dans quel contexte est-ce que tu utilises ces langues ?**
19. I : le grec c'est toujours pour communiquer le français en ce moment c'est plutôt à l'université et l'anglais mais aussi aux chansons ou quelques séries et livre et l'anglais c'est aussi les films et chansons etc mais un peu plus dans ma journée parce qu'il y a presque partout maintenant
20. **E : oui ok**
21. **E : comment est-ce que tu te sens au contact des langues de manière générale ?**

22. I : oui avec le grec et parce que c'est la langue que je suis plus aisée que je le connais bien et le français j'essaie de le pratiquer hors de l'université avec des chansons et des livres quand j'ai le temps et l'anglais maintenant plutôt avec chansons et films

23. E : ok

24. E : est-ce que tu as déjà rencontré d'autres langues ?

25. I : non non

26. E : d'accord

27. E : donc j'aimerais parler plus précisément du concours qu'on a fait et aussi du texte que tu as proposé la grande question pour le concours tout d'abord comment est-ce que tu as perçu la possibilité d'écrire en plusieurs langues ?

28. I : au premier temps j'ai pensé qu'il était difficile de d'écrire un texte en utilisant trois langues et parce qu'elles sont différentes et je ne savais pas comment j'ai si les trois langues étaient d'accord dans le contexte avec avec la sens mais après quand j'ai commencé à écrire le texte je vois j'ai vu que ce n'est pas si grave et que je pourrais écrire quelques mots phrases et que c'était d'accord

29. E : ok

30. E : est-ce que tu avais fait un brouillon avant d'écrire ton texte ?

31. I : oui j'écrivais des idées que je réfléchissais et après je les connectais tous ensemble

32. E : et ce brouillon tu l'avais écrit en quelle langue ?

33. I : en français et après j'ai changé quelques mots en autre langue

34. E : d'accord très bien

35. E : alors pourquoi comment est-ce que tu as fait pour écrire ce texte comment est-ce que tu as choisi quand utiliser les langues dans ton texte ?

36. I : j'ai choisi de d'écrire le la plupart du texte en français et après je ne voulais pas écrire grand de grandes phrases en autre langue seulement quelques mots qui étaient hum plus fac- plus simples plus habituels

37. E : ok et donc pourquoi avoir choisi principalement en français ?

38. I : pour que mon texte soit plus plus compréhensible pour vous

39. E : d'accord ok

40. E : est-ce que ton texte avait un message ?

41. I : (rires) une minute de réfléchir un peu (..) oui je voulais dire que le plus important c'est de communiquer avec les autres et qu'il y a pas question d'une langue plus supérieure des autres et seulement c'est une chose pratique qui nous aide à communiquer avec les peuples de tout le monde en utilisant seulement une langue mais ça ne veut pas dire qu'on ne doit pas apprendre les autres mais c'est pour des raisons pratiques plutôt

42. E : d'accord

43. E : est-ce que le fait d'écrire en plusieurs t'as aidé ou pas à faire passer ce message ?

44. I : oui je pense que oui

45. E : d'accord

46. E : tu avais déjà écrit des textes en plusieurs langues ?

47. I : non c'était la première fois

48. E : ok d'accord

49. E : et est-ce que de manière générale tu as l'habitude d'écrire dans une langue ou dans une autre ?

50. I : non je ne je ne je ne l'ai pas réfléchi à autres fois d'écrire un texte comme ça

51. E : ok

52. E : alors pour toi qu'est-ce qui est le plus facile d'écrire un texte comme ça ?

53. I : oui je pense que ce n'est pas si difficile quand je l'écoutais pour la première fois c'est très intéressant de voir aussi comment on peut combiner toutes ces langues

54. E : hmhm est-ce que il y a eu un aspect qui était difficile pour toi ?

55. I : oui quelques fois je en mélangeant toutes ces langues ensemble je (rires) je ne je ne pouvais pas réfléchir comment c'était un mot en anglais par exemple parce que il me revient en français ou (rires) oui c'est ça

56. E : d'accord c'est intéressant

57. E : alors à ton avis à quoi ça sert d'apprendre à écrire en plusieurs langues ?

58. I : à quoi ?

59. E : à quoi cela peut servir pourquoi est-ce que c'est utile ou pas utile d'apprendre à écrire en plusieurs langues ?

60. I : ah c'est très utile pour pouvoir transmettre des messages et de ne pas être un langue qui vit seulement par exemple dans la grèce mais signifie d'être universel et communiquer avec les autres et la communication c'est plus facile

61. E : d'accord

62. E : est-ce que tu penses que tu vois continuer à écrire des textes comme ça ?

63. I : et pourquoi pas (rires)

64. E : d'accord

65. E : est-ce que tu as déjà assisté au long de ta scolarité à un cours en plusieurs langues ?

66. I : non jusque à maintenant non

67. E : ok et si tu te souviens avec le café breve on a fait beaucoup de choses par rapport aux langues si tu devais faire un avant après le café breve par rapport à ta vision des langues qu'est-ce que tu pourrais dire ?

68. I : je je réfléchis le texte qu'on a fait avec les il y avait plusieurs langues et pour moi au début c'était difficile parce que je ne comprenais pas les autres langues que je ne connaissais pas mais c'était très intéressant de voir les points communs des autres langues donc maintenant je pensais qu'il n'y a pas une très grande différence entre quelques langues après ce qu'on a fait

69. E : d'accord ok donc ça a changé ta vision des langues ?

70. I : oui oui

71. E : ok c'est intéressant

72. E : bon moi j'ai terminé mes questions mais est-ce que toi tu veux rajouter quelque chose par rapport à tout ce qu'on a dit ?

73. I : non je suis d'accord

74. E : et ça c'est un travail important pour ma recherche est-ce que tu acceptes que je mette ton nom dans ma recherche ou est-ce que tu préfères rester anonyme ?

75. I : non je n'ai pas de problème

76. E : d'accord ok merci

77. E : eh bien courage pour la suite de tes examens pour tes révisions

78. I : merci beaucoup

79. E : et puis bonne continuation et je suis sûre que tu vas réussir et que tu finiras par partir en france pour vivre ton rêve

80. I : merci j'espère c'est un rêve (rires)

81. E : bon courage à toi alors

82. I : merci merci beaucoup pour ce semestre c'était très amusant

83. E : merci à toi nous c'est vrai qu'on s'est beaucoup amusé avec XXX au long de ce semestre vous avez été super tout au long donc c'était vraiment bien

84. I : merci d'accord

85. E : bonne journée au revoir

86. I : au revoir bonne journée