



**HAL**  
open science

**Actes de la journée d'étude Dynamiques  
socio-linguistiques et politiques linguistiques et  
éducatives en Europe centrale et orientale**

Marija Apostolović, Magali Ruet, Josip Bruno Bilic, Cécile Bruley, Katarina Chovancová, Ksenija Djordjević Léonard, Ivana Franic, Meta Lah, Branislav Meszaros, Ondřej Pešek, et al.

► **To cite this version:**

Josip Bruno Bilic, Cécile Bruley, Katarina Chovancová, Ksenija Djordjević Léonard, Ivana Franic, et al. (Dir.). Actes de la journée d'étude Dynamiques socio-linguistiques et politiques linguistiques et éducatives en Europe centrale et orientale. 2021. hal-03486530

**HAL Id: hal-03486530**

**<https://hal.science/hal-03486530>**

Submitted on 5 Jan 2022

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

---

# Dynamiques socio- linguistiques et politiques linguistiques et éducatives en Europe centrale et orientale



---

24 JUIN 2021

---

Organisation et coordination :  
Marija Apostolović & Magali Ruet

**Sorbonne  
Nouvelle**  DILTEC - EA 2288  
Didactique des langues,  
des textes et des cultures

---

En juin 2021, s'est tenu une journée d'étude sur les politiques linguistiques et éducatives ainsi que sur les dynamiques sociolinguistiques en Europe centrale et orientale. Si nous avons souhaité nous intéresser spécifiquement à ce contexte géographique c'est parce que cette région, bien que diverse, a sa propre histoire, caractéristiques, dynamiques sociales et une position particulière au sein de l'Europe. Cependant, elle n'est que peu étudiée et ses spécificités peu prises en compte, ce qui tend à assimiler sa situation à celle des pays européens occidentaux. C'est pourquoi nous avons fait appel à des chercheurs et chercheuses de différents pays européens pour qu'ils viennent nous parler de leurs terrains de recherche, de la situation dans leur pays et que nous puissions croiser nos recherches.

L'appel que nous leur avons lancé s'articulait autour de plusieurs axes de recherche :

- les dynamiques socio-linguistiques : quelles évolutions pouvons-nous observer de la position sur le marché aux langues des différentes langues en présence : langues nationales, langues minoritaires, autres langues européennes, langues internationales... ? Y a-t-il des mouvements de déclin ou d'expansion de certaines de ces langues ? Alors que l'Union européenne prône la reconnaissance et la préservation de toutes les langues de son territoire, comment est géré ce plurilinguisme ?
- Les politiques linguistiques en Europe : Quels sont les moyens dont se dote l'Europe pour promouvoir ce plurilinguisme ? Peut-on parler de "petites" et de "grandes" langues ? Et sur quels critères pourrions-nous les définir ? Dans les représentations sociales, cette distinction est-elle effective ? A-t-elle une influence sur l'identité linguistique des locuteurs ?
- Les politiques éducatives : Y a-t-il des politiques éducatives particulières mises en place visant à la promotion de la diversité des langues ? Et si oui, comment cela se traduit-il dans la réalité du terrain ? Enfin, quelles modalités d'enseignement pouvons-nous envisager pour l'enseignement/apprentissage de toutes les langues (minoritaires, étrangères, etc...) ?

De nombreux chercheurs ont répondu à notre appel et nous les en remercions chaleureusement. Il s'en est suivi une journée riche d'échanges autour de ces thématiques. Ce document vise à prolonger cette journée en proposant un résumé de chaque intervention ainsi que des pistes bibliographiques permettant d'approfondir les sujets traités. Nous espérons ainsi que cela permettra de prolonger ces échanges et nous vous en souhaitons une bonne lecture.

Marija Apostolović & Magali Ruet

### Pour citer ce document :

Apostolović, M. et Ruet, M. (dir.) (2021). *Actes de la journée d'étude Dynamiques socio-linguistiques et politiques linguistiques et éducatives en Europe centrale et orientale*. Paris : Université Sorbonne Nouvelle, Laboratoire Diltec.

---

## Table des matières

|   |           |
|---|-----------|
| <b>Introduction .....</b>   | <b>4</b>  |
| Corinne Weber   |           |
| <b>Politiques linguistiques et enseignement du français langue étrangère en Europe centrale (Pologne, République tchèque, Slovaquie). Contextualisations du discours grammatical .....</b>    | <b>6</b>  |
| Cécile Bruley, Katarina Chovancova, Branislav Meszaros, Ondřej Pešek, Zuzana Puchovská  |           |
| <b>Répertorier, hiérarchiser, manipuler : réflexions sur l'enseignement de la grammaire hongroise .....</b>   | <b>11</b> |
| Thomas Szende   |           |
| <b>Individuation sociolinguistique du bunjevac (Serbie) : dynamiques de légitimation ...</b>  | <b>13</b> |
| Ksenija Djordjević Léonard  |           |
| <b>Les langues minoritaires dans le système éducatif serbe : répercussions linguistiques et sociales des politiques linguistiques.....</b>  | <b>15</b> |
| Marija Apostolović  |           |
| <b>Panorama de l'enseignement des langues étrangères en Slovénie .....</b>  | <b>17</b> |
| Meta Lah  |           |
| <b>Le plurilinguisme et la compétence plurilingue et pluriculturelle : quelles implications didactiques pour l'enseignement / apprentissage du FLE dans deux contextes différents ? .....</b> | <b>19</b> |
| Ivana Franić, Josip Bruno Bilić   |           |
| <b>Les langues parlées et apprises aujourd'hui en Roumanie : pour une explication dynamique du passage d'une « petite » langue vers les « grandes » langues.....</b>                          | <b>24</b> |
| Monica Vlad   |           |
| <b>Liste des communicants.....</b>  | <b>31</b> |

---

## Introduction

Corinne Weber. Directrice du laboratoire Diltec EA2288.

Le développement des connaissances en sciences humaines et sociales sur le langage et les langues est en lien avec l'intérêt théorique et pratique pour la transmission et l'enseignement des langues. Les échanges scientifiques que le laboratoire DILTEC soutient à travers cet événement scientifique intitulé *Dynamiques socio-linguistiques et politiques linguistiques et éducatives en Europe centrale et orientale*, appréhende les dynamiques sociolinguistiques et les politiques linguistiques pour promouvoir le plurilinguisme. L'un des enjeux est de mieux comprendre les propriétés impliquées dans l'expérience de la langue lorsqu'elle est objet d'enseignement/apprentissage et qu'elle s'inscrit dans un contexte de politique linguistique.

Cela permet d'interroger et d'analyser la complexité des relations qui se tissent entre langages, cultures éducatives et sociétés, dans les recherches en didactique des langues, aussi bien dans le champ des politiques éducatives que dans le domaine des contextualisations de l'action didactique, ou encore des cultures et des langues en tension.

Ces préoccupations s'inscrivent dans les orientations scientifiques du DILTEC, à la fois par la diversité des appartenances disciplinaires des chercheurs surtout didacticiens et parce qu'elles sont rattachées à des disciplines différentes (linguistique, sociolinguistique, littérature, anthropologie, etc.) L'importance accordée à l'investissement dans le champ social et institutionnel de l'éducation (formation de formateurs et d'enseignants, institutions nationales et internationales, etc.) avec un lien direct avec les langues et les formations locales d'un pays offre une meilleure connaissance des contextes de transmission et d'appropriation du français ; en effet, ces productions de connaissance sur les contextes sont directement liées à une meilleure prise en compte de la relation entre statut sociolinguistique des langues en présence (LM/LE/LSec/LScol) et statut didactique du français (FLM/FLE/FLS) aux prises des politiques éducatives et linguistiques. « Le panorama de l'enseignement des langues en Slovénie » abordé par exemple dans ce colloque, « Répertoire, hiérarchiser, manipuler la grammaire hongroise » ou « Contextualiser les discours grammaticaux en Pologne, République tchèque ou en Slovaquie », sont autant de pierres apportées à l'édifice de l'éducation aux langues, qu'elles soient minoritaires ou non.

Une telle réflexion exige en somme la prise en compte de transversalités dans le monde plurilingue actuel. C'est pourquoi, et toujours dans cette dynamique d'interaction entre différents champs scientifiques, l'approche réflexive sur les francophonies constitue des inflexions notables de la production scientifique. La question du sens, de sa co-construction historicisée, et de ses interprétations et médiations en contexte plurilingue – au niveau de la langue, des textes, dans l'action enseignante, dans les discours d'enseignement et au niveau de la formation d'enseignants, etc. – fournit un fil conducteur aux recherches dans lesquelles s'inscrivent les travaux du DILTEC que reflète cette journée.

L'initiative de décomposer cet ensemble en éléments de questionnements distincts, pour mieux appréhender la langue et être en mesure de modéliser l'articulation délicate entre linguistique, didactique et politiques au service de l'éducation est débattue dans cette journée d'étude.

---

Il en va également de l'éthique et de la responsabilité du chercheur attaché à l'idée fondamentale de confrontation à l'altérité et de reconnaissance des diversités. La réflexion sur l'interculturalité est toujours présente en arrière-plan. Confrontés aux migrations de populations, aux exportations de modèles d'enseignement et de manuels, à la formation à distance des professeurs, une telle journée d'étude montre comment la didactique des langues contribue aux processus des échanges internationaux, comment l'école, dans toutes ses dimensions curriculaires, y joue un rôle déterminant, tantôt moteur de changement tantôt de contradiction. Que ce colloque permette de comprendre les éventuelles contradictions et les continuités observables au niveau des politiques linguistiques et éducatives ainsi que les décalages avec les approches scientifiques et méthodologiques qui sont préconisées pour que se poursuive la question des cultures didactiques adaptées aux besoins de demain dans la globalisation linguistique.

L'immensité du champ de descriptions sociolinguistiques spécifiées en différents domaines, relativise le point de vue et renouvelle le rapport à la langue. On y pointe l'imbrication entre la réalité langagière, sociale et culturelle, mais aussi l'hétérogénéité des objets et des contenus disciplinaires en Europe centrale et orientale. En somme, cette réflexion trace des lignes de progression intéressantes pour la formation des enseignants pour gérer des réalités plurielles et pluriethniques. La réduction des clivages offre toujours une connaissance affinée des contextes et des diverses situations éducatives et enrichit à son tour les recherches théoriques : je salue cette volonté de la part des jeunes chercheuses à l'initiative du projet, de chercher à saisir et à enrichir les multiples déterminations qui influencent ici ou là les pratiques éducatives.

---

## **Politiques linguistiques et enseignement du français langue étrangère en Europe centrale (Pologne, République tchèque, Slovaquie). Contextualisations du discours grammatical.**

Cécile Bruley (Université Sorbonne Nouvelle, Paris, France) |  
cecile.bruley@sorbonne-nouvelle.fr

Katarina Chovancova (Université Matej Bel, Banska Bystrica, Slovaquie) |  
katarina.chovancova@umb.sk

Branislav Meszaros (Université Paris Descartes, Paris, France) |  
branislav.meszaros@gmail.com

Ondřej Pešek (Université de Bohême sud, République tchèque) | onpesek@ff.jcu.cz

Zuzana Puchovská (Université Comenius, Slovaquie) | zuzana.puchovska@uniba.sk

*En hommage à Anna BUTAŠOVÁ*

### **Résumé de la conférence**

En commençant par quelques remarques liminaires sur les politiques linguistiques et l'enseignement du français en Europe centrale, et plus particulièrement en contexte slavophone, soit en Slovaquie, République tchèque et Pologne, nous proposons d'aborder la problématique de la contextualisation du discours grammatical dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère (FLE) en contexte hétéroglotte. Il s'agira de présenter de récents travaux qui ont fait l'objet d'une publication, à savoir le numéro 16 des *Carnets du Cediscor*, paru en 2021. Ainsi, dans ce numéro, des auteurs slavophones (polonais, slovaques et tchèques) éclairent, par leurs contributions, différentes facettes de ce discours contextualisé et proposent des voies propices à une meilleure appropriation de la langue française en général par les apprenants slavophones et des faits grammaticaux en particulier. Ont été traitées, lors de cette conférence introductive, les divergences entre les différents systèmes verbaux, l'adaptation des discours grammaticaux, par exemple, concernant le genre des noms français, ou encore, l'analyse des tensions entre la tradition/culture terminologique et métalinguistique du français et sa transposition sur le terrain des langues slaves.

### **Quelques traces de la conférence**

En introduction, ont été abordés des éléments de politiques linguistiques en Europe centrale, plus précisément en Pologne, République tchèque et Slovaquie (Bruley, Meszaros & Puchovska, 2021 : 8-18). Le contexte général des recherches menées entre linguistique, didactique du français langue étrangère, didactique de la grammaire et contextualisations du discours grammatical a été présenté comme fondements théoriques (Besse & Porquier, 1984 ; Beacco, 2010 ; Beacco, Kalmbach et Suso Lopez, 2014).

---

### *Contextes étudiés – République tchèque et Slovaquie*

Dans un premier temps, ont été rappelés quelques éléments de politique linguistique en Slovaquie, notamment sur l'enseignement des langues durant la scolarité obligatoire, la position du français comme langue étrangère, la situation dans l'enseignement primaire et secondaire, la formation des professeurs. On a pu constater que cette politique linguistique est loin de faire l'unanimité car toutes les langues étrangères ne sont pas logées à la même enseigne et que vis-à-vis de l'anglais, certaines langues, y compris le français, se retrouvent dans une situation parfois pour le moins difficile. À cet égard, les établissements scolaires sont en quelque sorte obligés par la loi de proposer l'anglais comme première langue étrangère, ce qui se reflète au niveau du nombre de candidats au baccalauréat de français et d'autres langues étrangères, effectifs qui sont nettement inférieurs à ceux qui choisissent l'anglais à cet examen. Cette situation a des conséquences défavorables pour l'enseignement universitaire des langues vivantes et pour la formation de futurs spécialistes, enseignants, traducteurs et chercheurs dans ces langues.

Ont également été évoquées les stratégies éducatives en Slovaquie et la situation de la formation en langues pour diverses filières professionnelles, tel que le FLE au niveau de l'enseignement supérieur, et de la formation des professeurs de FLE (ces derniers sont en net déclin dans le pays, d'autres métiers exigeant la maîtrise du français étant plus attractifs financièrement pour les étudiants ou jeunes actifs).

Dans un second temps, a été mise en avant la situation en République tchèque. De la même manière, et cela concernait aussi bien les politiques linguistiques en général, et la situation du FLE en particulier, tant au niveau de l'enseignement primaire et secondaire que de l'enseignement supérieur, et de la formation des enseignants de français, de la recherche et de la formation. A également été évoquée la forte concurrence avec l'enseignement de l'allemand, très attractif (en raison, entre autres, de la proximité de l'Allemagne pour la République tchèque, et de l'Autriche pour la Slovaquie), par rapport au français, et à l'anglais, toujours dominant, comme en Slovaquie.

### **Publications récentes**

#### *Présentation des Carnets du Cediscor 16*

Le cœur de la conférence fut la présentation d'une récente publication du groupe de recherche *Grammaire et contextualisations*, à savoir du numéro des *Carnets du Cediscor*, numéro 16, paru en 2021. Après quelques mots introductifs, trois articles ont été présentés plus en détail.

Tout d'abord, la contribution d'Ondřej Pešek sur « La subordination en français – le classement des subordonnées dans les grammaires conçues en contexte tchèque ». L'article porte sur la **subordination phrastique** et, plus particulièrement, sur les différents types de classement des subordonnées proposés dans les grammaires du français écrites par des auteurs tchèques. L'objectif de l'article est de décrire et d'expliquer les effets de contextualisation qui se manifestent dans ces grammaires. D'abord, a été présentée la subordination en tant que phénomène grammatical ; ensuite l'auteur a rendu compte des critères de classement des propositions subordonnées utilisés dans les grammaires françaises ; puis il a mis en avant les particularités de la tradition grammaticale tchèque pour enfin analyser la manière dont la subordination est traitée dans les grammaires de français conçues par des auteurs tchèques. Enfin a été montrée la manière dont les grammaires tchèques du français reflètent la double influence du



---

discours grammatical français et tchèque à propos de la subordination et ont été constatées quelques incompatibilités plus ou moins prononcées.

Ensuite, Katarína Chovancová et Lucia Ráčková ont présenté leur travail intitulé « Les constructions des verbes français : quelles contextualisations pour un apprenant slovaque ? », où en s'appuyant sur le cadre théorique construit autour du concept de valence verbale, elles s'interrogent sur les formes de contextualisations possibles des **constructions des verbes français** pour les apprenants slovaques. Entre les formes de contextualisation largement exploitées dans certaines grammaires du français à destination du public universitaire slovaque d'une part, et les possibilités de (re)contextualisation dans la perspective de la linguistique théorique, les auteures appuient leur argumentation sur l'analyse contrastive des cadres de valence verbale effectuée suivant une démarche méthodologique précise.

Enfin, Zuzana Puchovská a présenté son article à propos de « La compétence interprétative du locuteur dans le discours grammatical contextualisé : l'étude du genre des noms en français dans les grammaires du français conçues par les auteurs slovaques ». L'objectif de ce travail était de questionner **le processus interprétatif** (le processus de perception et de compréhension) des locuteurs slovaques face aux phénomènes grammaticaux du français. L'auteure pose que le discours grammatical contextualisé peut être en partie influencé par la compétence interprétative des locuteurs slovaques. Pour vérifier cette hypothèse, la première partie de l'article expose brièvement la définition et l'explication du concept linguistique de compétence interprétative que l'auteure tente de mettre en relation avec le processus d'apprentissage d'une langue étrangère ainsi qu'avec le discours grammatical contextualisé. La deuxième partie de l'article se consacre à l'analyse de la description grammaticale autour du genre des noms en français, ce qui permet de vérifier, dans un discours grammatical concret, la réflexion théorique préalable. Dans un premier temps, elle analyse le discours grammatical dans deux grammaires du français publiées en Slovaquie (*Francúzška gramatika*, Taraba 2001 et *Gramatika súčasnej francúzštiny*, Lingea 2011). Dans un second temps, l'auteure propose une description personnelle du genre des noms en français mettant en évidence *le principe de la transparence morphosémantique* qui régit le fonctionnement interne de la catégorie grammaticale du genre des noms en slovaque.

Dans la continuité des travaux mis en avant lors de cette journée d'études, a également été présenté le projet VEGA, dirigé par Zuzana Puchovská (et financé de 2018 à 2020), qui a, par ailleurs, abouti à la publication de l'ouvrage *Le discours grammatical contextualisé slovaque dans la description du français (1918-2018)*, (dir.) Puchovská, dont voici le résumé ci-dessous.

#### *Présentation de l'ouvrage de Puchovská (dir.)*

Le discours grammatical contextualisé dans la description du français, que l'on a pu remarquer dans les ouvrages (grammaires ou manuels) de français langue étrangère, conçus et publiés hors de France, n'est certes pas un phénomène nouveau mais un phénomène dont l'intérêt commence à être clairement mis en exergue. Cette monographie s'inscrit ainsi dans la recherche, analyse et théorisation des contextualisations du discours grammatical envisagé dans sa matérialité discursive, c'est-à-dire dans ses formes et ses contenus, tels les explications, les commentaires ou les représentations sémiotiques. Les différentes formes de contextualisation naissent notamment du souci des auteurs non natifs d'adapter leur discours descriptif et explicatif aux contextes linguistique, éducatif et culturel d'enseignement des apprenants allophones.

---

Les auteurs slovaques, dont le métadiscours grammatical représente l'objet principal de cette publication, placent les faits langagiers du français relevant de la phonétique articulatoire, de l'orthographe et de la morphosyntaxe, dans une perspective contrastive où le rôle de la langue maternelle (le slovaque) des apprenants, récepteurs potentiels de ce discours, s'avère fondamental. En effet, l'observation des similitudes et des différences entre les systèmes français et slovaque engendre des reformulations du discours grammatical consensuel de référence, variations, écarts ou modifications de ce discours, permettant ainsi aux apprenants de mieux appréhender et comprendre les phénomènes comme par exemple la catégorie des articles, le système des temps verbaux ou bien la prononciation de certains sons du français.

Plus généralement, par une étude diachronique qui examine le discours grammatical des auteurs slovaques de la période entre 1918 et 2018, cet ouvrage rejoint une volonté déjà constatée de renouveler la description de référence du français où s'influencent mutuellement les savoirs savants et les savoirs issus des représentations des acteurs du contexte éducatif concerné (enseignants et apprenants).

### **Pour ne pas conclure...**

... Nous tenons à souligner à la fois l'intérêt et le plaisir d'avoir participé à cette journée d'études, ainsi que la qualité de l'ensemble des éléments et travaux présentés lors de cette journée d'étude de juin 2021 centrée sur l'Europe centrale, le français comme langue étrangère et les langues étrangères, présentations, qui ont permis de mettre en avant les recherches, réflexions d'enseignants et de chercheurs œuvrant pour la diffusion et la promotion des langues vivantes, du français plus particulièrement dans cette aire géographique.

### **Pistes bibliographiques**

Besse, H. et Porquier, R. (1984). *Grammaire et didactique des langues*. Paris : Didier.

Beacco, J.-C., Kalmbach, J.-M. et Suso Lopez, J. (2014). « Les contextualisations de la description du français dans les grammaires étrangères : présentation ». *Langue française*, n° 181, p. 3-17. Paris : Armand Colin.

Beacco, J.-C. (2010). *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*. Paris : Didier.

Butašová, A. (2006). *Jazyková politika v Slovenskej republike 2004 : jej východiská a smerovanie*. Bratislava : Štátny pedagogický ústav.

Butašová, A. et al. (2007). *Koncepcia vyučovania cudzích jazykov v základných a stredných školách : prehľad efektívnosti vyučovania cudzích jazykov v súvislosti so vstupom Slovenska do EÚ*. Bratislava : Štátny pedagogický ústav.

*Les Carnets du Cediscor* (2021). « Analyse contrastive du discours grammatical », n° 16. Paris : Presses Sorbonne Nouvelle. [En ligne], [mis en ligne le 01 janvier 2021, consulté le 31 janvier 2021]. URL : <http://journals.openedition.org/cediscor/3192>

---

Chovancová, K. et Pognan, P. (dirs.) (2018). *Conception d'une nouvelle grammaire slovaque pour les francophones : système linguistique et valence verbale*. Paris : Éditions des archives contemporaines.

Chovancová, K. et Ráčková, L. (2021). « Les constructions des verbes français : quelles contextualisations pour un apprenant slovaque ? ». *Les Carnets du Cediscor*, n° 16, p. 55-72. Paris : Presses Sorbonne Nouvelle. [En ligne], [consulté le 15 octobre 2021]. URL : <http://journals.openedition.org/cediscor/5680>  
DOI : <https://doi.org/10.4000/cediscor.5680>

Jesenská, P. (2018). *Jazyková politika a jazyková situácia v EÚ s ohľadom na angličtinu ako jazyk lingua franca*. Banská Bystrica : Belianum.

Ľupták, M., Deáková, V. et Danihelová, Z. (éds.) (2021). *Cudzíe jazyky v slovenskom vzdelávacom systéme a politika viacjazyčnosti v Európskej únii*. Zvolen : Technická univerzita vo Zvolene.

Pešek, O. (2021). « La subordination en français – le classement des subordonnées dans les grammaires conçues en contexte tchèque ». *Les Carnets du Cediscor*, n° 16, p. 19-32. Paris : Presses Sorbonne Nouvelle. [En ligne], [consulté le 15 octobre 2021]. URL : <http://journals.openedition.org/cediscor/5675>  
DOI : <https://doi.org/10.4000/cediscor.5675>

Pešek, O. (2020). « L'association Gallica – quelle vision pour l'avenir ? ». In Radimská, Jitka (éd.), *20 ans de Gallica : Bilan et perspectives*. České Budějovice : Typodesign. p. 28-29.

Pešek, O. (2019). « La place de la syntaxe dans la conception šabršulienne de la langue ». *Studia Romanistica*, Vol. 19, n° 1, p. 99-108. Ostrava : Universitas Ostraviensis.

Puchovská, Z. (dir.). (2021). *Le discours grammatical contextualisé slovaque dans la description du français. (1918-2018)*, France : Editions des archives contemporaines. DOI : <https://doi.org/10.17184/eac.9782813004161>.

Puchovská, Z. (2021). « La compétence interprétative du locuteur dans le discours grammatical contextualisé : l'étude du genre des noms en français dans les grammaires du français conçues par les auteurs slovaques ». *Les Carnets du Cediscor*, n° 16, p. 100-117. Paris : Presses Sorbonne Nouvelle. [En ligne], [consulté le 15 octobre 2021]. URL : <http://journals.openedition.org/cediscor/4202>.

Puchovská, Z. (2018). « Pourquoi les locuteurs slovaques ressentent-ils des difficultés avec la compréhension et l'emploi de l'article français ? ». *Romanistica Comeniana*, n° 2, p. 65-84.

Puchovská, Z. (2016). « Materinský jazyk ako dôležitá súčasť výučby cudzích jazykov pri príprave nielen budúcich tlmočníkov a prekladateľov ». *Aplikované jazyky v univerzitnom kontexte*, n° 3, p. 168-178. [elektronický zdroj], Zvolen : Technická univerzita vo Zvolene.

Ráčková, L. et Schmitt, F. (2019). *Les interférences linguistiques du français sur le slovaque : L'exemple du système verbal*. Paris : L'Harmattan.

Stranovská, E. et Hvozdková, S. (2015). « Certainty and the Linguistic Intervention Program in Foreign Language Learning ». *American Journal of Educational Research*, vol. 3, n° 6, p. 753-757.

---

# Répertorier, hiérarchiser, manipuler : réflexions sur l'enseignement de la grammaire hongroise

Thomas Szende (INALCO, Plidam, Paris, France) | [thomas.szende@inalco.fr](mailto:thomas.szende@inalco.fr)

Le « savoir parler la langue » et le « savoir sur la langue » étant intimement liés, enseigner une langue signifie : décrire le fonctionnement de cette langue et, dans le même temps, assurer la mise en place et l'enrichissement systématique des connaissances par le biais d'une variété d'activités.

L'exposé, alimenté par l'expérience de l'enseignement du hongrois à l'Inalco (institution phare d'apprentissage de langues « rares ») développe trois idées centrales :

1. le traitement systématique des formes d'une langue est indispensable pour apprendre à structurer correctement ses messages,
2. la grammaire doit être habilement articulée aux impératifs de l'action et de la communication,
3. face à un public d'adultes, la conscientisation doit être permanente pour une progression linguistique.

À l'heure où les concepts "communication" et "action", destinées à être transférées de la classe vers la société, jouent le rôle de pierres fondatrices pour toute recherche en didactique, est-il décent d'avoir des préoccupations plus étroitement grammaticales ?

L'apprenant se lance dans l'aventure de l'appropriation d'une langue étrangère avec comme bagage obligé les matrices solidement enracinées de sa langue maternelle. Or, s'il veut être capable d'organiser un matériau linguistique nouveau (et notamment : produire et comprendre des énoncés en L2), il doit apprendre à effectuer de multiples opérations : connexion, détermination, localisation, quantification, etc. telles qu'elles sont typiquement réalisées selon le code à acquérir. Le passage d'une langue à l'autre (en l'occurrence d'une langue indo-européenne vers une langue finno-ougrienne) est loin d'être une simple opération de substitution d'étiquettes collées à des mots et encore moins à des constructions d'une langue.

Même motivé et à même de nouer des relations de connivence sociale, l'apprenant se passe difficilement d'un enseignement systématique de la grammaire qui seul lui permettra de produire des énoncés qu'il n'a jamais exploités, et de comprendre des énoncés qu'il n'a jamais entendus. Pour communiquer ou interagir dans une langue, il faut disposer d'outils structurés et avoir la capacité à repérer la spécificité de tel outil face à d'autres outils. Développer le savoir grammatical revient à échelonner l'éventail des concepts et des contextes d'emploi : on n'enseigne pas tout ce qu'on a envie de transmettre mais plutôt ce que l'apprenant est à même de comprendre et d'intérioriser.

Partant de ces constats, l'auteur propose de s'interroger sur la cartographie des contenus grammaticaux, et les pratiques pédagogiques qui permettent de construire des compétences conduisant les apprenants à progresser en grammaire. L'objectif du cours de grammaire est atteint si les apprenants acceptent la réflexion autour des éléments de la langue et leur manipulation. Le bain linguistique et le bain grammatical s'avèrent indissociables : le maître mot étant la variété, selon que

---

l'on travaille la phonétique, la morpho-syntaxe, le lexique ou la pragmatique, avec des allers-retours constants entre séquences de formalisation et tâches d'application.

## **Bibliographie**

Szende, T. (2020). *Form, Use, Consciousness: Key Topics In L2 Grammar Instruction*. Brussels : Peter Lang.

Szende, T. (2016). *The Foreign Language Appropriation Conundrum: Micro Realities & Macro Dynamics*. Bruxelles : Éditions Peter Lang.

Szende, T. (2014). *Second Culture Teaching and Learning: An Introduction*. Bern : Éditions Peter Lang.

Szende, T. (éd.). (2009). *Politiques linguistiques, apprentissage des langues et francophonie en Europe centrale et orientale : les défis de la diversité*. Paris : Éditions des archives contemporaines.

Szende, T. (éd.). (2008). *La Hongrie dans une Europe élargie : enjeux de société – enjeux de civilisation*. Paris : Presses de l'INALCO.

---

# Individuation sociolinguistique du bunjevac (Serbie) : dynamiques de légitimation

Ksenija Djordjević Léonard (Université Paul-Valéry Montpellier 3, France) |  
ksenija.leonard@univ-montp3.fr

Si l'éclatement linguistique du serbo-croate en quatre variétés individuées (serbe, croate, bosnien et monténégrin), suite à l'éclatement politique de l'ex-Yougoslavie dans les années 1990, est un fait désormais bien connu en Europe occidentale, en revanche, l'individuation de la variété bunjevac, parlée dans ce qu'on appelle communément le « triangle de Baja » (entre les villes de Baja en Hongrie, de Sombor et de Subotica en Serbie), est moins connue, et mérite qu'on s'y attarde.

Sur le plan structural, il s'agit d'une variété basée sur le parler ikavien du dialecte štokavien, appartenant à l'ensemble linguistique serbo-croate. C'est ce parler ikavien, considéré partout ailleurs comme une particularité dialectale, qui occupe une place centrale dans les revendications politico-linguistiques des Bunjevci, reconnus par l'État serbe, en 1991, comme une minorité à part entière. Les représentants de la minorité croate en Serbie voient dans cette reconnaissance une négation de leur propre identité, la considérant comme un acte politique censé diviser la communauté croatophone locale.

Dans cette communication, notre objectif était de monter le chemin parcouru par la communauté bunjevac de Serbie depuis sa reconnaissance en tant que minorité jusqu'à aujourd'hui. En 2018, elle s'est dotée d'une langue standardisée – ce qui a de facto abouti à la création d'une nouvelle norme coexistant aujourd'hui avec des normes proches concurrentes (serbe et croate) –, et a introduit, en 2020, après plus d'une décennie d'enseignement dans le primaire, l'enseignement de la langue en tant que matière facultative dans le secondaire également. Par ailleurs, au moment même de la rédaction de ce résumé (mars 2021), la procédure pour sa co-officialisation sur le territoire de la commune de Subotica est en cours. Nous nous sommes donc attardée en particulier sur les discours tenus par les Bunjevci eux-mêmes, collectés à travers leurs principaux moyens d'information : *Bunjevačke novine* et *Rič Bunjevačke matice*, d'une part, sur les acquis obtenus dans le domaine culturel et éducatif, et d'autre part, sur l'individuation et la standardisation d'une nouvelle norme ainsi que le rôle qu'ils aimeraient la voir jouer dans la société serbe actuelle.

## Bibliographie

- Anderson, B. (1996). *L'imaginaire national*. Paris : Éd. La Découverte.
- Biserko, S. (éd.). (2008). *Samoizolacija : realnost i cilj*. Beograd : Helsinški odbor za ljudska prava.
- Bošnjaković, Ž. et Sikimić, B. (2013). *Bunjevci. Etnodijalektološka istraživanja 2009*. Novi Sad : Matica srpska.
- Boyer, H. (2017). *Introduction à la sociolinguistique*. Paris : Dunod.
- Buljovčić, J. (1996). *Filološki ogledi*. Subotica : Subotičke novine/Studije.
- Černelić, M. (2005). « Pristupi istraživanju bunjevačkih identiteta ». *Stud. Ethnol. Croat.*, vol. 17, p. 25-49.

- 
- Čota, A. et Šeremešić, M. (2003). *Dukat ravnice*. Bezdán : Vojvodina.
- Djordjević Léonard, K. (2013). « Bunjevci : une identité collatérale discutée dans le triangle de Baja ». In Eloy, J.-M. et Ouzounova-Maspero, J. (éd.), *Langues collatérales en domaine slave*. Carnets d'Ateliers de sociolinguistique, n°7, p. 117-134. Paris : L'Harmattan.
- Dubois, C. (2016). « *Construction nationale et revendications linguistiques en contexte minoritaire : le cas des Bunjevci de Bačka (Serbie)* ». Thèse de doctorat sous la direction de Marinette Matthey, Université Grenoble Alpes, soutenue le 23 septembre 2016.
- Eloy, J.-M. (dir.). (2004). *Des langues collatérales : Problèmes linguistiques, sociolinguistiques et glottopolitiques de la proximité linguistique*. Paris : L'Harmattan.
- Eloy, J.-M. (dir.). (2014). *Standardisation et vitalité des langues de France*. Paris : L'Harmattan.
- Erdeljanović, J. (1930). *O poreklu Bunjevaca*. Beograd : Srpska Kraljevska Akademija.
- Kujundžić Ostojić, S. (2006). « Bunjevci danas – sociološko istraživanje ». In *Zbornik radova sa simpozijuma « O Bunjevcima »*. Novi Sad : Nacionalni savet bunjevačke nacionalne manjine, p. 155-165.
- Gossiaux, J.-F. (1993). « La question nationale. Recensements et conflits « ethniques » dans les Balkans ». *La pensée*, n° 296, p. 23-31.
- Njegovan, D. (2008). « Dokumenti o nasilnoj hrvatizaciji Bunjevaca i Šokaca u Vojvodini posle drugog svetskog rata ». In *Etnolingvistička i istorijska istraživanja o Bunjevcima*. Subotica : Matica Srpska. P. 105-112.
- Peić, M. Bačlija, G., Bajić, J., Kujundžić Ostojić, S. et Petrović, D. (2018). *Rečnik bačkih Bunjevaca*. Novi Sad : Matica srpska.
- Prelić, M. (2007). « Bački Bunjevci : problem identiteta u istorijskoj i savremenoj perspektivi ». In Stanovčić, V. (éd.), *Položaj nacionalnih manjina u Srbiji*. Beograd : SANU.
- Popov, A. et Kujundžić Ostojić, S. (2019). *Gramatički i pravopisni priručnik bunjevačkog jezika*. Budisava : Krimel.
- Sekulić, A. (1991). *Bački Hrvati*. Zagreb : Jugoslavenska Akademija Znanosti i Umjetnosti.
- Thomas, P.-L. (1998). « La dislocation linguistique comme instrument de pouvoir : l'exemple de l'ex-Yougoslavie ». In Salem, C. (éd.), *Langues et pouvoir de l'Afrique du Nord à l'Extrême-Orient*. Aix-en-Provence : Edisud. P. 109-121.
- Žigmanov, T. (2003/2004). « Recepčija hrvatske manjine u Vojvodini u svjetlu ustavno pravnog okvira u izvješćima o položaju, ostvarivanju i kršenju ljudskih i manjinskih prava vladinih i nevladinih organizacija u Srbiji i Crnoj Gori ». *Habitus*, n°9-10, p. 167-186.
- Vereš T. (1997). *Bunjevačko pitanje danas*. Subotica : Subotičke novine/Osvit.

---

# Les langues minoritaires dans le système éducatif serbe : répercussions linguistiques et sociales des politiques linguistiques

Marija Apostolović (Université Sorbonne Nouvelle, Paris, France) |  
marija.apostolovic@sorbonne-nouvelle.fr

Si la Constitution serbe de 2006 reconnaît aux minorités nationales la préservation de leurs spécificités, dans le domaine éducatif cela se traduit par le droit à l'éducation dans les langues minoritaires. Par ailleurs, trois modalités d'éducation se présentent aux minorités : dans leur langue maternelle, en serbe avec la possibilité d'étudier la langue maternelle avec des éléments de culture nationale et l'éducation bilingue. Quelles sont alors les caractéristiques de ces modalités et par ailleurs de la politique linguistique éducative à l'égard des minorités ?

Notre analyse s'appuie d'une part sur un corpus composé des lois et des programmes d'enseignement et d'autre part sur une partie d'un corpus élaboré en 2018 dans le cadre de l'enquête sur l'enseignement/apprentissage du romani dans les écoles primaires. Il s'agit notamment des entretiens compréhensifs menés auprès des enseignants dont l'objectif était de ressortir les représentations sur l'enseignement/apprentissage du romani. À partir de cette analyse, nous voulons d'une part démontrer que la politique linguistique de l'enseignement dans les langues minoritaires corrobore une fracture linguistique à l'origine d'une fracture sociale (Calvet, 2006) entre la population majoritaire et minoritaire. De même, la fracture et le cloisonnement social sont renforcés par aucune possibilité pour les élèves serbes d'étudier une langue minoritaire. D'autre part, nous voulons mettre en évidence que le statut et la position de la matière langue maternelle avec des éléments de culture nationale révèlent la minoration des langues minoritaires à l'école et par ailleurs de la population minoritaire dans la société. Ainsi, il semblerait qu'une telle situation remet en question, d'une certaine manière, les modalités de reconnaissance des spécificités des minorités nationales.

Cette communication se propose de mettre en lumière les effets pervers des politiques linguistiques éducatives à l'égard des minorités en Serbie.

## Bibliographie

Beacco J.-C. (2016). *École et politiques linguistiques : Pour une gestion de la diversité linguistique*. Paris : Didier.

Calvet, L.-J. (2006). Les fractures linguistiques. In Cigada, S., De Pietro, J.-F., Elmiger, D. & Nussbaumer, M. (dir.), *Les enjeux sociaux de la linguistique appliquée. Actes du colloque VALS-ASLA 2004 (Neuchâtel, 16-18 septembre 2004)*, vol. 1, p. 29-38.

Djordjević, K. (2006). « Mordve, langue minoritaire, langue minorée : Du discours officiel à l'observation du terrain ». *Ela. Etudes de linguistique appliquée*, n° 143(3), p. 297-311.

Djurić, L. (2017). Minority, foreign and non-native languages in Serbian's linguistic educational policy: destinies and intersections. In Filipović, J. & Vučo, J. (dir.), *Minority languages in education and language*



---

*learning: challenges and new perspectives*, vol. 7, p. 397-411. Belgrade : Faculty of Philology, University of Belgrade.

Lendák-Kabók, K.& Lendák, I. (2017). Language barrier faced by Hungarian women students and teaching staff in the higher education system in Serbia. In Filipović, J. & Vučo, J. (dir.), *Minority languages in education and language learning: challenges and new perspectives*, vol. 7, p. 281-296. Belgrade : Faculty of Philology, University of Belgrade.

Ošmjanski, V. & Vuletić, A. (2019). Individualna višejezičnost u Srbiji - Cilj obrazovne politike i faktor socijalne pokretljivosti. In Ilić V. & Германович Г., А. (dir.), *Socijalna politika u Srbiji na raskršću vekova. Tematski zbornik radova međunarodnog značaja*. Visoka škola socijalnog rada, Крымский федеральный университет имени В.И.Вернадского. P. 285-296.

Vučo, J.& Begović, A. (2017). Bilingual education in Serbia : models and perspectives. In Filipović, J. & Vučo, (dir.), *Minority languages in education and language learning: challenges and new perspectives*, vol. 7, p. 225-238. Belgrade : Faculty of Philology, University of Belgrade.

---

# Panorama de l'enseignement des langues étrangères en Slovénie

Meta Lah (Université de Ljubljana, Slovénie) | lah.meta@gmail.com

La Slovénie a trois langues officielles : le slovène, l'italien et le hongrois. Selon le recensement de 2002, l'italien, surtout présent sur la côte, est la langue maternelle de 0,2 % de la population du pays et le hongrois de 0,4 % de celle-ci. Les locuteurs des deux langues minoritaires ont le droit d'être scolarisés dans leur langue et le droit de communiquer en langue maternelle dans toutes les situations formelles de la vie quotidienne.

Les enfants sont donc scolarisés en slovène, italien ou hongrois. Les langues maternelles des enfants sont aussi prises en compte ; les cours étant organisés en collaboration avec les pays d'origine.

La première langue étrangère (l'anglais pour 97 % et l'allemand pour 3 % des élèves slovènes) est enseignée dès la 2ème classe du primaire. Très souvent, les enfants sont inscrits à un cours de langue étrangère avant leur entrée à l'école primaire. Il faudrait peut-être aussi mentionner le fait que les programmes télévisés ne sont pour la plupart pas synchronisés, ce qui contribue beaucoup à la maîtrise des langues étrangères, surtout de l'anglais.

À l'école primaire, la 2ème langue étrangère peut être apprise comme matière facultative obligatoire (en 3ème triade) ou comme matière facultative non obligatoire (en 2ème et 3ème triade). Le choix des langues est vaste : comme matière facultative obligatoire, les élèves pourraient théoriquement choisir entre l'anglais, l'allemand, l'italien, le français, l'espagnol, le croate, le serbe, le macédonien, le hongrois, le russe, le chinois et le latin. En pratique, le choix est beaucoup plus restreint. Les proviseurs doivent strictement respecter le nombre d'élèves dans les groupes et l'offre dépend de la demande. De ce fait, le macédonien et le hongrois n'ont jamais été proposés et le nombre d'écoles proposant le serbe ou le croate diminue constamment (Straus, 2018 : 15).

Dans le cycle secondaire, les élèves poursuivent leur apprentissage de la première langue étrangère, l'anglais ou l'allemand. Ils apprennent tous une deuxième langue étrangère qu'ils peuvent choisir entre l'anglais, l'allemand, le français, l'italien, l'espagnol, le russe, le latin et le grec ancien. Certains lycées proposent aussi une troisième langue étrangère que les élèves peuvent choisir de façon optionnelle, à partir de la 2ème année du lycée. Le niveau visé après le baccalauréat est B2 pour la première langue étrangère et B1 pour la deuxième langue étrangère.

Au niveau universitaire, les langues peuvent être étudiées de différentes manières dans trois universités d'État : celles de Ljubljana, Maribor et Koper.

La faculté des lettres de l'Université de Ljubljana propose le plus vaste choix de langues étrangères. On peut y étudier, en licence et dans la plupart des cas aussi en master, les langues suivantes : l'anglais, l'allemand, le français, l'espagnol, l'italien, le japonais, le chinois, le coréen, le russe, le tchèque, le polonais, le serbe, le croate, le macédonien, le latin et le grec ancien. Certaines langues, comme le suédois, le néerlandais, le portugais, le roumain, le catalan, le bulgare, le hongrois, sont proposées comme cours optionnels et d'autres langues uniquement comme cours payants du soir – cas de

---

l'albanais, de l'arabe, du norvégien, du grec, du perse, du sanskrit et du turc. Parmi les étudiants inscrits en 2020/21, il y avait le plus d'intérêt pour l'anglais, le japonais et le coréen.

Qu'en est-il de la langue française ? Le nombre d'élèves qui choisissent de l'apprendre dans le primaire varie d'année en année mais reste plutôt stable. La situation dans les lycées est plus préoccupante puisque le nombre d'élèves apprenant le français comme deuxième langue étrangère a été réduit de moitié (4328 élèves en 2006 et 2094 élèves en 2017). Le nombre d'étudiants à la faculté des lettres de l'Université de Ljubljana, qui est le seul établissement universitaire à proposer les études de français, diminue aussi.

Les raisons de cette chute d'intérêt varient selon le niveau d'études. Au primaire et au secondaire, l'opinion des parents compte beaucoup ; beaucoup d'entre eux trouvent le français trop difficile et favorisent d'autres langues, par exemple, l'allemand, jugées plus utiles. Le français a aussi la réputation d'être très difficile à apprendre. Au niveau universitaire, la raison principale de cette déperdition est probablement le manque de perspectives professionnelles ; en effet, certains étudiants mettent un terme à leurs études de français une fois la licence obtenue puis s'orientent vers un autre cursus.

Telle est la situation de l'enseignement des langues étrangères en Slovénie : certaines langues prédominent, notamment au primaire et secondaire, comme l'anglais et l'allemand, illustrant ainsi la portée utilitariste de celles-ci. Toutefois, ce panorama indique aussi un objectif saillant de la politique linguistique en Slovénie : la diversification du programme des langues étrangères générant un multilinguisme dynamique.

## Bibliographie

Balažic Bulc, T., Kenda, J., Lah, M., Požgaj Hadži, V. (2019). *Poti in stranpoti poučevanja tujih jezikov v Sloveniji*. Ljubljana : Znanstvena založba FF UL

Lah, M. (2021). « Le français en Slovénie : mythes du passé et présent désenchanté ». In Djordjevic Léonard, K., Kostov, J. (éds.), *Enseignement/apprentissage du français dans les Balkans. Points de vue et études de cas*. Rome : Aracne

Straus, B. (2018). Poučevanje tujih jezikov v slovenskem šolskem sistemu: prostor tudi za japonščino? In *Acta Linguistica Asiatica*, vol. 8, n° 1, p. 9-25.

---

## Le plurilinguisme et la compétence plurilingue et pluriculturelle : quelles implications didactiques pour l'enseignement / apprentissage du FLE dans deux contextes différents ?

Ivana Franić (Université de Zagreb, Croatie) | ifranic@yahoo.com

Josip Bruno Bilić (Université de Buenos Aires, Argentine) | josipbilic@yahoo.com

Le plurilinguisme ainsi que la compétence plurilingue et pluriculturelle représentent, à l'heure actuelle, un des principaux centres d'intérêt des chercheurs. Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL), en tant qu'outil global et approfondi du Conseil de l'Europe pour l'évaluation et la comparaison des niveaux de compétences linguistiques, propose un nouveau paradigme pour l'apprentissage/enseignement des langues. Ce nouveau paradigme, entre autres, vise à intégrer le plurilinguisme tout en soulignant la nécessité de mettre en valeur le potentiel plurilingue et pluriculturel de l'individu (l'apprenant). De même, d'autres documents et publications européens importants mettent en avant une approche active par rapport au plurilinguisme et cela en proposant des recommandations concrètes sur les possibilités de faire valoir la compétence plurilingue. Dans ce cadre, le Volume complémentaire au CECRL, publié en 2018, représente un tournant important compte tenu de l'introduction de nouveaux descripteurs pour la compétence plurilingue.

Outre cela, la Recommandation du Conseil de l'Union européenne relative à une approche globale de l'enseignement et de l'apprentissage des langues se fixe pour objectif de renforcer la prise de conscience de l'importance de l'apprentissage des langues, ainsi que la nécessité de proposer, au niveau des écoles, un éventail plus large de langues. Les stratégies proposées permettront de valoriser la diversité linguistique afin que le plurilinguisme soit perçu comme un atout et une richesse. De fait, les objectifs de l'enseignement/apprentissage des langues ont profondément changé au fil des décennies, à tel point que la maîtrise d'une, deux ou trois langues différentes ne représente pas un objectif *per se*. C'est ainsi que le modèle du locuteur natif fut abandonné au profit d'une compétence « complexe » et « plurielle ». En effet, le but serait avant tout de « développer un répertoire langagier dans lequel toutes les capacités linguistiques trouvent leur place », et pour le réaliser « les langues offertes par les institutions éducatives seraient diverses et (...) les étudiants auraient la possibilité de développer une compétence plurilingue » (CECRL, 1.3).

Tout cela pris en compte, nous avons cherché à fournir une vue d'ensemble sur les descripteurs pour la compétence plurilingue proposés dans le Volume complémentaire. Nous nous sommes efforcés de mettre en évidence les possibilités d'une meilleure intégration du concept de plurilinguisme dans l'enseignement/apprentissage du FLE. À cette fin, notre démarche consiste, dans un premier temps, à faire le point sur la présence (et déclinaisons correspondantes) des composantes de la compétence plurilingue dans le nouveau curriculum croate du FLE. En fait, celui-ci comporte, à des degrés divers, les composantes de la compétence plurilingue et pluriculturelle. À titre d'exemple, l'objectif de l'apprentissage du FLE est de « faire connaissance des cultures francophones ainsi que de développer sa propre compétence plurilingue et pluriculturelle ». Par la suite, le curriculum évoque le fait que l'apprentissage du français « facilite l'apprentissage d'autres langues romanes ». Par ailleurs, le domaine de la « compétence de communication interculturelle » est tout particulièrement mis en avant, surtout

---

l'idée pour l'apprenant de « prendre conscience de l'importance du plurilinguisme et du pluriculturalisme pour une participation active dans la communauté », ainsi que de « reconnaître l'importance des rencontres interculturelles tant pour la construction de son identité que pour son développement personnel ».

Ceci nous montre que le plurilinguisme est bel et bien inclus dans le curriculum croate du FLE. Il reste à voir quelles seraient les pratiques adéquates pour une véritable mise en place de ce concept.

C'est ainsi que nous avons fait le point sur la construction de la compétence plurilingue dans un contexte plurilingue et pluriculturel en Argentine, bien différent de celui de la Croatie. La situation hispanophone d'apprentissage du FLE nous fournit des éléments pour reconsidérer et approfondir encore les possibles déclinaisons de la compétence plurilingue. Ainsi, le fait de posséder l'espagnol comme LM et L1, une langue répandue à l'échelle mondiale, représente à notre avis une situation différente et particulière par rapport à la prise de conscience du plurilinguisme et à la construction, chez les apprenants, de la compétence plurilingue et pluriculturelle.

La situation d'apprentissage du FLE auprès des apprenants hispanophones nous permet d'examiner de plus près les démarches et procédés de la construction de compétence plurilingue et pluriculturelle. Ainsi, nous avons présenté un bref aperçu de la situation d'enseignement/apprentissage du FLE, du niveau B1 vers le niveau B2 du CECRL (utilisateur indépendant). Une attention particulière a été consacrée aux démarches de l'enseignant, surtout au niveau de l'interaction, déployées en vue de faire émerger le concept du plurilinguisme en classe. Or, l'enseignant a pour vocation de susciter chez les apprenants l'usage, autant que possible, des éléments des autres langues et cultures acquises ou maîtrisées (à des degrés divers). À l'aide des descripteurs correspondants, une vérification de la présence du concept plurilingue et pluriculturelle a été donnée pour les niveaux B1 et B2.

En effet, notre pratique d'enseignement dans une situation hispanophone nous permet de constater, dès le niveau B1, une maîtrise croissante de la compétence plurilingue et pluriculturelle, en particulier dans le domaine « exploiter un répertoire pluriculturel », p. ex. « peut reconnaître les stéréotypes culturels... » ou « peut adapter et expliquer l'équilibre qu'il/elle maintient dans le processus d'ajustement entre acculturation et préservation de sa propre culture », ou encore « peut coopérer avec des gens qui ont des orientations culturelles différentes ... ».

Par rapport aux descripteurs dans le domaine « exploiter un répertoire plurilingue », nous pourrions avancer que le répertoire plurilingue des apprenants hispanophones leur permet d'acquérir, dans une meilleure mesure, les compétences reliées au descripteur « peut suivre une conversation se déroulant en sa présence dans une ou plusieurs langues qu'il/elle comprend » ainsi qu'au descripteur « peut gérer une interaction dans deux langues ou plus de son répertoire plurilingue » et surtout au descripteur « peut utiliser et expliquer si nécessaire une expression venant d'une autre langue de son répertoire plurilingue ». Tout au long de notre étude, nous sommes bien conscients du concept de « l'intercompréhension des langues romanes » qui indubitablement a une influence sur la construction de la compétence plurilingue chez les hispanophones (et qui, pourtant, présente bien des désavantages, tels que les interférences et les erreurs dues à la LM et L1, les faux amis, etc.).

Tout cela nous sert de base ou de tremplin pour dégager des exemples de bonne pratique et des démarches pour une meilleure mise en place du concept du plurilinguisme et, en son sein, de la

---

compétence plurilingue et pluriculturelle. Ainsi, cette étude nous aide à intégrer, dans une plus large mesure, les composantes de la compétence plurilingue, compte tenu du fait que le contexte croate ne vient que d'intégrer le concept du plurilinguisme dans ses nouveaux curricula de LE.

## Bibliographie

Bilić, J. B., Franić, I. (2019, sous presse). « Hrvatski jezik u perspektivi očuvanja jezične raznolikosti » [La langue croate et la préservation de la diversité linguistique]. Međunarodni znanstveno-stručni skup *Migracijski procesi između Hrvatske i Južne Amerike : povijest, kultura i društvo*. Fakultet hrvatskih studija Sveučilišta u Zagrebu, 10 – 11 décembre 2019.

Bilić, J. B., Franić, I. (2020) « La lengua croata como factor de preservación de la identidad en el contexto hispanoamericano. » *II Jornadas de Investigación y Extensión del Instituto de Lingüística*. Universidad Nacional de La Pampa, Argentina, 9 – 11 diciembre 2020.

Berlengi, V., Damić Bohač, D. (2014). « Ce français que nous enseignons ». In Franić, I. et Ruet, M. (dir.) *Le français sur objectif universitaire : Du concept à la pratique*. Zagreb : FF Press. P. 115-125.

Chardenet, P. (2017). « Francophonie des Amériques ou (inter) américanité francophone ? » (un système d'action concret glottopolitique). *Synergies Argentine* n° 5, p. 27-55.

Coste, D. (2001). « De plus d'une langue à d'autres encore. Penser les compétences plurilingues ? » In Castellotti, V. (dir.), *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations*. PUR : Rouen. P. 191-202.

Coste, D. (2002). "Compétence à communiquer et compétence plurilingue". In Castellotti, V. & Py, B. (coord.), *Notions en Questions (NEQ)*, n° 6, p. 115-123.

Coste, D., Moore, D., Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe

Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. ASDIFLE.

Cusicanqui, S. (2010). *Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Buenos Aires : Retazos-Tinta Limón.

Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette.

Damić Bohač, D. et Pećnik, P. (2018) « Interférences lexicales et orthographiques de l'anglais dans l'interlangue française des apprenants croatophones – niveau intermédiaire ». *Strani jezici*, vol. 47, n° 1-2, p. 5-26.

Delayel, S. (Comp.) (2018). *Las lenguas en la Universidad : desafíos en tiempos de plurilingüismo, interculturalidad e intertextualidad. Comunicaciones de las II Jornadas Lengua, Cultura e Identidad*. Bernal, Argentina : Universidad Nacional de Quilmes. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/1021>

Escude, P., Janin, P. (2010). *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme* (Didactique des langues étrangères). Paris : CLE International.

---

Fernández L., Mc Cormack A, Loyo A. (2012). « Estrategias Socioculturales e interculturales de comprensión de hipertextos en Lenguas Extranjeras ». In Castel, M. V., Klett, E. & Filippini, M. A., *Enseñanza de lenguas e interculturalidad*. Mendoza : Éditorial FFyL-UNCuyo y SAL. P. 47-60.

Franić, I. (2019) « Perspektive višejezičnosti i hrvatski obrazovni sustav – od preporuke do provedbe » [Les perspectives du plurilinguisme et le système éducatif croate : de la recommandation a la mise en œuvre]. Zbornik radova XXVII. Međunarodnoga skupa profesora i učitelja njemačkoga jezika: *Von der sprachanimation über ausgewogene entwicklung der sprachfertigkeiten bis zur kommunikativen kompetenz*, Kroatischer Deutschlehrer Verband – Hrvatsko društvo učitelja i profesora njemačkog jezika. P. 10-25.

Franić, I. (2012) « Le Portfolio européen des langues et le contexte éducatif croate : les enjeux pour le futur ». In Vrhovac, Y. (ur.), *Introduire le Portfolio européen des langues dans des classes croates françaises de langues étrangères. De l'usage de la langue à la conscience linguistique*. Zagreb : FF Press. P. 59-74.

Gajo, L. (2000). « Disponibilité sociale des représentations : approche linguistique ». *TRANEL*, n° 32, p. 39-53.

Gajo, L. (2001). *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*. Paris : Crédif – Didier.

Gajo, L. et Steffen, G. (2015). « Didactique du plurilinguisme et alternance de codes : Le cas de l'enseignement bilingue précoce ». *Canadian Modern Language Review*, vol. 71, n° 4, p. 471-499.

Gentile A.M., Sara M.L. (2012). « La problematización de las referencias culturales en la didáctica de la lengua-cultura extranjera ». In Castel, M. V., Klett, E. & Filippini, M. A., *Enseñanza de lenguas e interculturalidad*. Mendoza : Éditorial FFyL-UNCuyo y SAL. P. 23-29.

Gualdieri, B. et Vazquez, M. J. (2013) « L'interculturalité ici et maintenant : un regard latino-américain. » *Synergies Argentine*, n° 2, p. 47-56.

Grosjean, F. (1995). « A psycholinguistic approach to code-switching: the recognition of guestwords by bilinguals ». In Milroy, L. & Muysken, P. (éds.), *One Speaker, Two Languages*. Cambridge, MA : Cambridge University Press.

Klett, E. (2017). « Internationalisation, plurilinguisme et formation des enseignants de langues étrangères. ». *Synergies Argentine* n° 5, p. 57-70.

Klett, E. (2015). « Cultures éducatives et théories didactiques : quels rapports dans l'enseignement des langues en Argentine ? ». *Synergies Argentine*, n° 3, p. 35-47.

Lenz, P. et Berthele, R. (2010). *Prise en compte des compétences plurilingue et interculturelle dans l'évaluation*. Strasbourg : Division des Politique linguistiques, Direction de l'Education et de Langues, DGIV Conseil de l'Europe.

Lüdi, G. et Py, B. (2002). *Être bilingue*. Berne : Peter Lang.

Py, B. (2000). « Le discours comme médiation - Exemple de l'apprentissage et des représentations sociales ». In Berthoud, A.-C. & Mondada, L. (éds), *Modèles du discours en confrontation*. Berne : Peter Lang. P. 117-130.

---

Stratilaki, S. et Bono, M. (2006.) « Parcours d'apprentissage des apprenants des troisièmes langues : dynamiques des répertoires plurilingues en construction ». *Les cahiers de l'Acedle 2, Recherches en didactique des langues*. Actes du colloque de Lyon.

Sapina, P. (2013). *Intercompréhension comme outil d'apprentissage plurilingue*. Mémoire de Master 2, Université de Zagreb.

Vrhovac, Y. (ur.). (2012). « Le Portfolio européen des langues et le contexte éducatif croate : les enjeux pour le futur ». In *Introduire le Portfolio européen des langues dans des classes croates françaises de langues étrangères. De l'usage de la langue à la conscience linguistique* ». Zagreb : FF Press. P. 59-74.



---

# Les langues parlées et apprises aujourd'hui en Roumanie : pour une explication dynamique du passage d'une « petite » langue vers les « grandes » langues

Monica Vlad (Université Ovidius de Constanta, Roumanie) | monicavlad@yahoo.fr

« En vérité, les philosophes ont raison quand ils nous disent qu'il n'y a rien de grand ou de petit que par comparaison »  
(Jonathan SWIFT, *Les Voyages de Gulliver : Voyage à Brobdingnag*)

Dans le monde de plus en plus métissé dans lequel nous vivons, situer les problématiques d'étude par rapport à un contexte géographique devient de plus en plus compliqué, sachant que les frontières que l'on pensait autrefois pouvoir poser entre langues, communautés, systèmes de toute sorte deviennent perméables, transgressables, parfois impensables. L'idée de Viard d'envisager le territoire non plus comme « une étendue continue, mais comme un archipel » (Viard, 1994) me paraît riche de sens, car elle permet de comprendre les notions, les déplacements qu'elles induisent, les nouveaux liens qu'elles tissent, les hiérarchies, comme autant de concepts provisoires qui méritent d'être périodiquement revisités. C'est ce que je vous propose dans mon texte, à travers les concepts (que je mets volontairement entre guillemets, car issus de représentations fluides) de « grande » et « petite » langue.

En effet, dans la présentation d'une conférence à l'Inalco en juillet 2006 on pouvait lire : « Ces travaux interrogent, chacun selon l'angle spécifique de son terrain, de son contexte ou des pratiques analysées, ce que le sens commun désigne par « grandes » et « petites » langues. Celles-ci sont appréhendées ici en tant que représentations sociales et catégorisations qui fluctuent au gré des histoires nationales, des renversements géopolitiques et des visions du monde traversées par les profondes mutations résultant de la mondialisation ». À l'époque j'avais parlé des croisements méthodologiques que l'on pouvait remarquer, en contexte roumain, entre la méthodologie de la lecture en FLE et en roumain langue maternelle en concluant qu'en fonction des époques et des contextes, le rapport de transversalité entre les méthodologies d'enseignement / apprentissage des « grandes » et « petites » langues peut changer de direction. Ce que je vous propose aujourd'hui c'est de revisiter les dichotomies qui séparent le roumain comme langue nationale, petite langue parlée notamment et essentiellement sur le territoire de la Roumanie, des autres langues qu'il rencontre, petites ou grandes langues, dans les nouvelles dynamiques territoriales, représentationnelles, institutionnelles, didactiques, sociétales au sens large.

Je vous propose de le faire à travers trois exemples<sup>1</sup> :

- **Le roumain langue d'intégration** dans le contexte des nouvelles mobilités estudiantines
- **Le roumain langue véhiculaire** en rapport avec les **langues des minorités** dans les nouveaux territoires identitaires

---

<sup>1</sup> Je remercie mes anciennes doctorantes, Veronica Hagi, Daniela Mitacu et Anamaria Ionita de m'avoir permis de reprendre de manière analytique les conclusions de leurs travaux ainsi que des extraits de leurs corpus de recherche doctorale.

- **Le roumain langue de scolarisation** en rapport avec les **langues étrangères** étudiées à l'école dans le nouveau paradigme plurilingue et interculturel

## Le roumain langue d'intégration

Considéré pays du Sud jusqu'à très récemment encore, la Roumanie a intégré en 2007 l'Union Européenne. Ceci a déterminé une croissance progressive des mobilités Erasmus vers la Roumanie, et une croissance de plus en plus marquée des mobilités de diplôme (de plus longue durée), le nombre d'étudiants étrangers qui viennent faire leurs études en Roumanie ayant doublé pendant les dix dernières années. Actuellement, les universités roumaines comptent plus de 20.000 étudiants étrangers qui viennent de Bulgarie, Turquie, Grèce, Espagne, Chypre, France, République de Moldavie, Albanie, Suède, Norvège, Portugal, Grande Bretagne, Pologne, Suisse, Allemagne, Ukraine, Angola, Jordanie, Turkménistan, Pakistan, Maroc, Syrie, Irak, etc.

Les étudiants étrangers qui choisissent de faire leurs études universitaires en roumain et qui ne parlent pas cette langue doivent suivre le programme d'études de *l'année préparatoire de langue roumaine pour les citoyens étrangers* d'une durée de deux semestres. À présent, il existe 24 universités roumaines organisant ce programme d'études qui s'inscrit dans ce que M. Anquetil (2012) appelle « le paradigme de l'hospitalité ». La langue roumaine représente, pour le public d'étudiants en mobilité de diplôme, une langue autre que la langue de la première socialisation et qui est apprise aussi bien par le biais de l'enseignement (dans le cadre des cours mis en place lors de l'année préparatoire) que par le biais de contacts fortuits, dans des situations d'usage hors de l'école, comme il en résulte d'une recherche récente, menée dans le cadre d'un parcours doctoral (Ionita, 2021). Interrogés au sujet des contextes d'usage du roumain, les étudiants étrangers inscrits dans une mobilité de diplôme à l'Université *Ovidius* de Constanta expliquent :

*Avec mon copain je parle le roumain et le bulgare. [...] Si je dois écrire mes devoirs, lorsque je lis quelque chose, j'utilise plus le roumain que le bulgare parce que c'est plus facile pour moi. (étudiante bulgare)*

*A présent, j'utilise l'arabe et le roumain, moins l'anglais, cela dépend si je rencontre des non roumanophones, des non arabophones. Avec les copines de ma sœur qui sont étudiantes en Médecine et qui viennent de la Jordanie, de l'Irak, de l'Arabie Saoudite je parle l'arabe car certaines étudient en anglais, d'autres en roumain et on ne peut pas parler en roumain parce qu'elles ne comprendraient pas. (étudiante jordanienne).*

Les étudiants définissent le roumain comme langue d'intégration en déclinant des contextes d'usage très variés et qui dépassent le simple cadre scolaire. Ils relient ces contextes autant à une véhicularité normale de la langue locale qu'à leurs projets d'apprentissage et de professionnalisation :

*La langue la plus importante pour ma carrière est le roumain. Les écoles roumaines sont bonnes, et les écoles de médecine de Roumanie sont même très bonnes. Per esempio, Tg. Mures est une école de médecine meilleure, difficile mais très bien. (étudiante albanaise)*

*Je suis en Roumanie pour apprendre le roumain afin de suivre les études de la Faculté de Médecine. [...] La langue roumaine est utile pour moi parce que j'en ai besoin pour faire mes études en Médecine générale. (étudiant turkmène)*

À la différence des contextes habituels de définition des langues secondes, le roumain n'apparaît pas ici en alternance communicationnelle avec les langues de première socialisation des apprenants, mais avec l'anglais, langue véhiculaire plus englobante – étant donné les milieux multiculturels dans lesquels

---

s'inscrivent les étudiants. Les langues de première socialisation des sujets marquent leur appartenance à des groupes homogènes d'étudiants provenant du même pays d'origine, mais elles sont moins présentes dans le répertoire communicationnel courant.

*Maintenant j'utilise beaucoup le roumain, avec tout le monde. Au début je ne l'utilisais pas beaucoup, j'utilisais l'anglais parce que je ne parlais pas le roumain. [...] Maintenant je parle peu l'anglais et beaucoup le roumain, j'ai changé de rôle. (étudiante albanaise)*

*Ici, à Constanta, lorsque je suis venue la première fois, I told them to talk me in Romanin and I was trying to understand them and I was talking in English, but now they are talking me in Romanian, me too and I am trying to talk correct and they are correcting me. (étudiante macédonienne)*

Alors que les étudiants actuels sont considérés sous des étiquettes telles étudiants « en mobilité » ou « en migration », les identités décomposées dont ils parlent en rapport avec leurs différentes langues maternelles et en rapport avec le roumain langue d'accueil ou l'anglais langue de communication internationale nous permettent de dessiner de nouvelles configurations et rapports entre les langues, de nouvelles formes de circularité entre des langues non prises en compte auparavant, et à travers lesquelles on arrive à percevoir de manière différente le rapport entre « grande » et « petite » langue. Ici le roumain devient une grande langue même par rapport au français, à l'allemand ou à l'espagnol grâce à un nouveau type de véhicularité dû à la mobilité d'études et aux projets professionnels transfrontaliers.

Ce type de recherche, au-delà de la finalité ethnographique et exploratoire, a également une finalité pratique, car « réfléchir aux identités et aux relations que les sujets entretiennent avec les langues, c'est aussi essayer de favoriser l'intégration de ceux qui, à la faveur des flux migratoires, sont devenus partie prenante de l'Europe, en valorisant et en légitimant la diversité linguistique et le plurilinguisme » (Bertucci, 2008 : 111).

## **Le roumain langue véhiculaire en rapport avec les langues des minorités**

Dans le contexte socioculturel roumain, la tendance générale, héritée de l'époque communiste, est de considérer les locuteurs comme monolingues et de partir de la prémisse qu'ils maîtrisent tous le roumain standard en tant que langue maternelle / première / vernaculaire. L'école roumaine se base sur ce présupposé lorsqu'elle construit son offre pédagogique et ne se pose pratiquement jamais la question de la gestion des langues / des cultures des apprenants.

Dans le cadre d'une recherche plus vaste (Hagi, 2020), portant sur les répertoires langagiers des élèves d'une école centrale de la ville de Constanta, ville située dans le sud-est du pays et ayant subi, dans le cours de l'histoire plus ou moins récente, de nombreux aménagements politiques et territoriaux, la chercheuse s'est interrogée sur la diversité des langues parlées / apprises par les enfants ainsi que sur leurs représentations concernant la notion de langue maternelle.

Les principaux éléments de conclusion auxquels elle est aboutie peuvent être résumés de la manière suivante :

- sur le total des apprenants interrogés, seuls trois quarts se déclarent d'ethnie et de nationalité roumaine ;

- le reste déclarent des ethnies différentes qui les associent à des communautés minoritaires de la ville (turque, tatare, aroumaine), représentatives de la diversité ethnique de la région ;
- tous les apprenants ne déclarent pas leur ethnie non-roumaine, par peur, sans doute, de ne paraître différents de leurs collègues ou parce que les valeurs de leur communauté d'origine ne leur sont pas suffisamment claires à leur âge ;
- la plupart des enfants provenant des autres ethnies maîtrisent les langues de leurs communautés d'origine en tant que langues premières. Ceci dit, le roumain est la langue véhiculaire partagée par tous les sujets ;
- plus les enfants grandissent, plus leurs répertoires langagiers se diversifient au contact avec des amis réels ou virtuels. L'anglais apparaît comme une constante de cette diversification ;
- plus les parents ont des moyens, plus les enfants diversifient leurs répertoires langagiers grâce, notamment, à des cours particuliers ou optionnels ;

Voici plus bas des extraits provenant du corpus de l'étude, comportant des biographies langagières :

*Je considère que ma langue maternelle est celle dans laquelle j'ai prononcé les premiers mots et que je parle avec ma famille, c'est-à-dire l'aroumain. J'aime cette langue, mais je me suis habituée à la langue roumaine et je considère que c'est ma deuxième langue maternelle.*

*À partir d'un âge très jeune, j'ai commencé à parler tatare. Mes parents m'ont appris le roumain et le tatare, mais la première langue que j'ai parlée a été le tatare. Le tatare est une langue ancienne, qui n'a pas trop évolué parce que nos semblables ne la parlent pas trop. Entre temps, j'ai oublié un peu cette langue. C'est ma première langue maternelle. Le roumain est ma deuxième langue maternelle et la langue officielle du pays où j'habite, cette langue est plus facile que le tatare.*

*La première langue que j'ai apprise était le roumain avec l'italien, par exemple je disais un mot en roumain, un mot en italien. Probablement vous allez penser que c'est très cool, mais vous vous trompez beaucoup. Quand j'étais petit, on ne me comprenait pas du tout. Je n'ai jamais compris quelle était ma langue maternelle. Si j'apprends deux langues en même temps cela signifie que j'ai deux langues maternelles? Malgré tout ça, ma bouche n'a pas l'apparence des monstres du film Alien.*

Ces bribes de réflexion montrent bien que le fait de casser les habitudes et les stéréotypes liés au monolinguisme et monoculturalisme de l'école roumaine en réfléchissant au répertoire langagier des apprenants ouvre de nouvelles possibilités de travail des langues et permet de situer le roumain dans de nouvelles configurations identitaires, plus complexes.

## **Le roumain langue de scolarisation en rapport avec les langues étrangères étudiées à l'école**

Ce troisième cas de figure me permet de m'interroger sur la place des langues sur le palier institutionnel en Roumanie, palier figé et « territorialisé » à plus d'un égard. Le système scolaire préuniversitaire d'enseignement en Roumanie comprend les cycles d'enseignement primaire, secondaire inférieur (ou niveau collège) et secondaire supérieur (ou lycée). L'enseignement des langues étrangères y est présent à partir de la première année d'étude, à l'âge de 6 ans.

---

À part le roumain langue maternelle, l'enseignement des autres langues étrangères s'organise selon un programme spécifique et selon les niveaux d'étude prévus par le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (désormais CECRL). Ce niveau d'étude, débutant ou avancé, est donné par le choix de la première langue étrangère étudiée (L1) à l'école primaire.

Les nouveaux programmes pour le collège rédigés en 2017 proposent un traitement unifié des langues maternelles et étrangères et s'appuient de manière explicite sur les documents suivants : *Key Competences for Lifelong Learning - a European Reference Framework* et le *CECR*<sup>2</sup>.

Dans ce contexte, le français peut être étudié comme L1 par les apprenants qui commencent l'étude du français au niveau primaire, ou comme L2, par les apprenants qui commencent l'étude du français à la première année du collège, après l'anglais étudié comme L1.

La plupart des élèves roumains apprennent le français dans un contexte dans lequel le roumain est la langue véhiculaire prioritaire et l'anglais la première langue étrangère apprise à l'école, langue qui est devenue véhiculaire dans leurs expériences quotidiennes.

Dans une recherche portant sur l'enseignement de la notion de possession en FLE (Mitacu, 2020), l'auteure part de l'hypothèse que les apprenants roumains débutants en FLE (niveau A1) mobilisent, lors de la production en français langue étrangère, un processus intégré et dynamique qui utilise toutes les ressources linguistiques acquises dans les différentes langues qu'ils ont à leur disposition (essentiellement le roumain langue maternelle mais également l'anglais, première langue étrangère).

La chercheuse place donc l'enseignement de la possession en FLE au niveau A1 au carrefour des différentes interférences des systèmes linguistiques avec lesquels les apprenants sont en contact, mais également au carrefour des différentes transpositions didactiques des contenus dans les trois langues auxquelles les apprenants roumains sont principalement exposés dans le contexte scolaire. Elle démontre que les interférences repérées viennent autant de l'anglais, la première langue étrangère apprise à l'école, que du roumain langue maternelle. Au niveau débutant d'apprentissage d'une langue nouvelle, l'apprenant construit son propre système d'*interlangue*, un système qui englobe les expériences linguistiques déjà traversées et qui facilite l'expression dans une situation de communication dans la nouvelle langue. Elle montre, à travers une ample analyse, que la mobilisation de toutes les connaissances langagières englobées dans le système linguistique intermédiaire propre (français – roumain - anglais) et le transfert entre ces systèmes intermédiaires créés pour l'apprentissage du français représente une dynamique des apprentissages qui pourrait être assimilée à un processus de *translanguaging*. Comme on peut le voir dans cet extrait de verbalisation provoquée lors d'un entretien mené avec les apprenants après la passation d'un test en expression écrite en FLE :

*App : Une importante qualité*

*Ens : Pourquoi as-tu choisi d'utiliser l'adjectif devant le nom ?*

*App : ça ressemble au roumain mais j'ai l'impression que c'est bien aussi en français...j'ai voulu souligner la qualité*

*App : Parce que je suis moderne mon chat a une partie de la fourrure est body rose. Her preferer jouets est un plumeau de jeu, un poisson, un pompon et une souris en peluche after.... Her coussinets est très moeulleuse.*

*Ens : Je vois ici des mots qui ne sont pas en français... Pourquoi ?*

---

<sup>2</sup> <http://programe.ise.ro/Portals/1/Curriculum/2017-progr/19-Limba %20moderna1.pdf>

---

*Ens : J'avais oublié les mots en français et j'ai écrit en anglais...*

*E : Pourquoi en anglais ?*

*App : Je ne sais pas... les deux sont des langues étrangères... il aurait été honteux d'écrire en roumain.*

Ce type d'échange décrit une étape de progression qui permet aux apprenants d'avancer dans leur apprentissage à travers des stratégies complexes de compensation, et met à jour une certaine conscience métalinguistique ainsi que les frontières très perméables qu'ils placent entre les langues de leur répertoire langagier en construction.

## Éléments de bilan

Comme on a pu le voir de manière rapide et non exhaustive à travers ces trois exemples, dans l'espace roumain les dynamiques langagières changent et induisent de nouvelles représentations sur les langues parlées et apprises. Autrefois perçu uniquement en tant que « petite » langue par rapport aux « grandes » langues étrangères véhiculaires européennes, le roumain acquiert de nouvelles dimensions : il est pris en compte dans les interférences translangagières qui conditionnent les apprentissages, il se redéfinit en tant que langue identitaire dans son rapport avec les langues des minorités, il devient une « grande » langue véhiculaire pour les étrangers venus en mobilité professionnelle et d'études en Roumanie. Son parcours reste, sans doute, à suivre...

## Bibliographie

Anquetil, M. (2012). « La préparation linguistico-culturelle des étudiants Erasmus au départ pour la France: pour un projet d'interdidacticité franco-italienne ». *Repères Dorif*, n° 7. *Le français dans le contexte plurilingue des Centres Linguistiques Universitaires italiens*.

Bertucci, M.-M. (2008). « Chronique de linguistique. Le récit de vie, outil heuristique de la connaissance des identités plurilingues dans des situations d'exil ou de migration », *Le français aujourd'hui*, 2008/2, n° 161, p. 107-112.

Hagi, V. (2020). « Du répertoire langagier vers les représentations sur les langues par l'écriture autoréflexive. Proposition d'analyse pour le contexte d'une école secondaire de Roumanie ». Thèse de doctorat soutenue à l'Université Ovidius de Constanta sous la direction de M. Vlad.

Ionita, A. (2021). « Les parcours langagiers des étudiants étrangers en mobilité de diplôme en tant qu'outil d'intégration dans l'université roumaine. Étude de cas : l'Université Ovidius de Constanta ». Thèse de doctorat soutenue à l'Université Ovidius de Constanta sous la direction de M. Vlad et de M. Candea (Université Paris 3 Sorbonne Nouvelle).

Mitacu, D. (2020). « L'enseignement / apprentissage de la possession en classe de FLE en contexte roumain. Interférences et enjeux ». Thèse de doctorat soutenue à l'Université Ovidius de Constanta sous la direction de M. Vlad et de M. Causa (Université Montaigne Bordeaux).

Viard, J. (1994). *La société d'archipel ou les territoires du village global*. Paris : L'Aube.

---

## Références bibliographiques sur le même sujet

Vlad, M. (2021). « Un master bilingue français-anglais pour la formation des enseignants de langues en contexte roumain. Prémises, mise en place et enjeux ». *Le Français dans le Monde. Recherches et applications* n° 70. Paris : Clé International.

Galligani, S. et Vlad, M. (coord.). (2020). « Didactique du plurilinguisme et formation des enseignants : contextes, dispositifs et perspectives Recherches et Applications ». *Le Français dans le Monde*, n° 67. Paris : Clé International.

Vlad, M. (2019). « Les discours biographiques sur les langues : l'inscription symbolique du rapprochement et de la distance ». In Causa, M. & Stratilaki-Klein, S. (dir.), *Distance(s) et didactique des langues*. Louvain la Neuve : EME éditions. P. 107-118.

Vlad, M. et Hagi, V. (2019). « Les langues parlées dans une école secondaire de Roumanie : effets de sens pour une meilleure prise en compte des langues premières des apprenants dans le parcours d'enseignement / apprentissage ». *Relais 4, Enseigner et apprendre en contextes plurilingues : quels aménagements et quelles modalités pour les langues premières/maternelles ?*. P. 137-151.

Vlad, M. (2019). « La didactique du FLE en contexte roumain : une discipline en quête de légitimité ». *Le Français dans le Monde. Recherches et applications*, n° 66, p. 39-52. Paris : Clé International.

Vlad, M. et Ionita, A. (2017). « Le roumain langue seconde chez les étudiants en mobilité de diplôme. Représentations et effets de sens ». *Mélanges Crapel, L'Éclectisme en didactique des langues et sociolinguistique : hommage à Francis Carton*, n° 38/1, p. 83-98.

Vlad, M. (2017). « Langue(s) maternelle(s) et identités (dé)composées. Depuis Ovide jusqu'à nos jours » in *The Annals of Ovidius University of Constanța : Philology Series*, vol. XXVIII, 2/2017, p. 121-131.

Vlad, M. (2016). « L'enseignement du français à l'école en Roumanie : évolutions méthodologiques pendant les années 1970-1989 ». *Synergies Roumanie*, n° 11, p. 67-77.

Borg, S., Cheggour, M., Desrochers, N., Gajo, L., Larivière, V. et Vlad, M. (dir.). (2016). *L'Université en contexte plurilingue dans la dynamique numérique*. Paris : Éditions des archives contemporaines.

Vlad, M. (2015) : *Le plurilinguisme dans la formation universitaire des enseignants de langues. Compte rendu d'une expérience en contexte roumain*. Bucaresti : Editura Universitara.

Causa, M., Galligani, S. et Vlad, M. (dir.). (2014). *Formation et pratiques enseignantes en contextes pluriels*, Paris : Riveneuve, coll. Actes Académiques, série Langues et perspectives didactiques.

Vlad, M. (2011). « La lecture scolaire en FLE : quelques éléments d'analyse à partir de l'évolution des manuels scolaires en Roumanie ». In Godard, A., Havard, A.-M. et Rollinat-Levasseur, E.-M. (dir.), *L'expérience de lecture et ses médiations. Réflexions pour une didactique*. Paris : Riveneuve éditions. P. 159-179.

Carette, E., Carton, F. et Vlad, M. (dir.). (2011). *Diversités culturelles et enseignement du français dans le monde*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

---

## Liste des communiquants

APOSTOLOVIC Marija

Université Sorbonne Nouvelle, Paris, France  
marija.apostolovic@sorbonne-nouvelle.fr

BILIC Josip Bruno

Université de Buenos Aires, Argentine  
josipbilic@yahoo.com

BRULEY Cécile

Université Sorbonne Nouvelle, Paris, France  
cecile.bruley@sorbonne-nouvelle.fr

CHOVANCOVA Katarina

Université Matej Bel, Banska Bystrica, Slovaquie  
katarina.chovancova@umb.sk

DJORDJEVIC LEONARD Ksenija

Université Paul-Valéry Montpellier 3, France  
ksenija.leonard@univ-montp3.fr

FRANIC Ivana

Université de Zagreb, Croatie  
ifranic@yahoo.com

LAH Meta

Université de Ljubljana, Slovénie  
lah.meta@gmail.com

MESZAROS Branislav

Université Paris Descartes, Paris, France  
branislav.meszaros@gmail.com

PESEK Ondřej

Université de Bohème sud, République tchèque  
onpesek@ff.jcu.cz

PUCHOVSKA Zuzana

Université Comenius, Slovaquie  
zuzana.puchovska@uniba.sk

SZENDE Thomas

INALCO, Plidam, Paris, France  
thomas.szende@inalco.fr

VLAD Monica

Université Ovidius de Constanta, Roumanie  
monicavlad@yahoo.fr