

# PANORAMA

ANALYSES FRANCO-ALLEMANDES & EUROPÉENNES

OFAJ  
DFJW

**CONTEXTES ET DÉFIS  
DE L'APPRENTISSAGE  
DE LA LANGUE  
DU PARTENAIRE  
DANS UNE EUROPE  
MULTILINGUE**

**#6**

# **À l'école et hors les murs : contextes et défis de l'apprentissage de la langue du partenaire dans une Europe multilingue**

## **1**

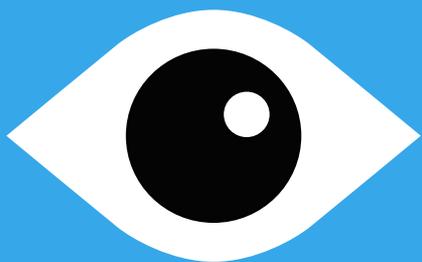
**L'apprentissage de l'allemand et du français  
en établissement scolaire et universitaire**

## **2**

**Motivation et démotivation dans l'apprentissage formel  
de la langue du voisin**

## **3**

**Réinventer la place de l'allemand et du français  
dans la socialisation plurilingue**



# L'ESSENTIEL L'ESSENTIEL **L'ESSENTIEL** L'ESSENTIEL L'ESSENTIEL

Le nombre d'élèves apprenant l'allemand et le français comme première langue vivante atteint, 60 ans après la signature du Traité de l'Élysée, **un niveau plus bas que jamais**. Cependant, la proportion d'élèves **apprenant la langue du pays partenaire comme première ou deuxième langue** est stabilisée autour de **15 %**.

Des **dispositifs favorisant l'immersion dans la langue du pays partenaire** se sont développés de manière tout à fait positive depuis 20 ans et de nombreux jeunes sortent de leur cursus scolaire et universitaire avec des **compétences bilingues**.

Les défis auxquels sont confrontés l'institution scolaire et les élèves **fragilisent la place de la 2<sup>e</sup> langue vivante** et, plus largement, des autres langues que l'anglais dans les cursus des élèves.

Les progrès technologiques et l'accès aux **outils numériques** facilitant une communication plurilingue **interrogent les motivations à apprendre des langues étrangères**.

Néanmoins, la part des jeunes en France et en Allemagne disposant de compétences plurilingues dans un nombre de langues très variées est croissant. Dans le contexte de la **mondialisation des échanges**, les facteurs de motivation pour apprendre une langue sont divers et multiples. **L'enseignement des deux langues des pays partenaires ne peut se concevoir sans prise en compte de cette réalité plurilingue**.

Les expériences de socialisation qui permettent aux adolescentes et adolescents de **construire leur identité** peuvent être des moments décisifs. Toutes les **expériences de socialisation au contact de pairs de l'autre pays** sont à prendre en compte pour **déclencher et soutenir des processus d'apprentissage**.

Les apprentissages langagiers « systématiques » que propose l'école sont essentiels pour la diffusion des langues des deux pays partenaires, mais ils doivent s'articuler avec des **activités de socialisation plurilingue et pluriculturelle** qui fassent sens dans le **développement des jeunes citoyens européens** des deux pays.

# Introduction

Rituellement, à chaque anniversaire du Traité de l'Élysée, les médias font le point sur la situation de l'apprentissage de la langue du voisin. Le 18 janvier 2023, le *Figaro* titrait « Parlez-vous Deutsch ? » : apprendre le français et l'allemand ne fait plus école », constat partagé par de nombreux autres médias français et allemand<sup>1</sup>. On était alors en pleine célébration du 60<sup>e</sup> anniversaire du Traité de l'Élysée et l'Office fédéral de statistique allemande choisissait, cette semaine-là, de faire de l'apprentissage du français son « chiffre de la semaine »<sup>2</sup>, soulignant la baisse régulière du nombre de jeunes allemands apprenant le français.

Le « phénomène » n'est pas nouveau. Dix ans auparavant de nombreux journaux avaient déjà souligné, dans des termes très proches<sup>3</sup>, le déclin de l'apprentissage du français et de l'allemand dans les deux pays.

De chaque côté du Rhin, la langue du pays voisin est donc vue comme une langue « en perte de vitesse »<sup>4</sup>, quand ce n'est pas un champ sémantique autour du « désamour »<sup>5</sup> qui est mobilisé pour parler de la situation. Et le traitement de ce sujet au moment, de l'anniversaire du Traité de l'Élysée établi, de fait, un lien direct entre l'apprentissage scolaire de la langue et l'amitié entre les deux peuples. Au même moment, la publication d'une « Stratégie pour l'apprentissage de la langue du partenaire » démontre la volonté des politiques de vouloir inverser la tendance.<sup>6</sup>

Ce numéro de *Panorama* fait en premier lieu le point sur la diffusion de la langue du pays voisin, en France et en Allemagne. Il interroge tout d'abord les chiffres (nombre d'apprenantes et apprenants dans les établissements scolaires), questionne la tendance à la baisse, et propose d'autres perspectives que ces seuls chiffres pour appréhender la vitalité de l'enseignement-apprentissage de la langue du voisin. Le numéro questionne aussi les motivations en 2023 à apprendre la langue du voisin et montre, pour conclure, l'intérêt de penser la question dans la perspective de la formation de citoyennes et citoyens européens plurilingues pour lesquels l'apprentissage d'une langue prend sens et se développe grâce à des expériences de socialisation interculturelles hors les murs de l'école.

1 Voir : *Le Figaro*. (18 janvier 2023). « Parlez-vous Deutsch ? » : apprendre le français et l'allemand ne fait plus école .

<https://www.lefigaro.fr/langue-francaise/actu-des-mots/parlez-vous-deutsch-apprendre-le-francais-et-l-allemand-ne-fait-plus-ecole-20230118>.

Parmi les nombreux articles parus dans les deux pays sur le sujet, voir aussi à titre d'exemple : Spiegel. (17 janvier 2023). « Immer weniger Französischunterricht an deutschen Schulen ».

<https://www.spiegel.de/panorama/bildung/schule-immer-weniger-franzoesischunterricht-in-deutschland-a-4bd291f0-4c5e-4da9-9cb6-789356613dc6>.

Voir aussi : *Allgemeine Zeitung*. (20 janvier 2023). « Immer weniger Schüler lernen Französisch ». <https://www.allgemeine-zeitung.de/politik/politik-hessen/immer-weniger-schueler-lernen-franzoesisch-2228351>

2 Destatis. (janvier 2023). *Zahl der Woche Nr. 03 vom 17. Januar 2023*. [https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/Zahl-der-Woche/2023/PD23\\_03\\_p002.html](https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/Zahl-der-Woche/2023/PD23_03_p002.html)

3 À titre d'exemple, voir : *Le Figaro*. (21 janvier 2013). « L'allemand ne séduit guère les élèves français... et vice-versa ».

<https://www.lefigaro.fr/international/2013/01/21/01003-20130121ARTEFIG00819-L-allemand-ne-seduit-guere-les-eleves-francais-et-vice-versa.php>

4 *Les Échos*. (19 octobre 2022). « Éducation : l'enseignement de l'allemand en perte de vitesse ». <https://www.lesechos.fr/politique-societe/societe/education-l-enseignement-de-l-allemand-en-perte-de-vitesse-1870805>

5 Voir : *L'Yonne républicaine*. (10 mai 2012). « L'allemand, la langue mal aimée ». <https://www.yonne.fr/auxerre-89000/actualites/l-allemand-la-langue-mal-aimee-1164452/>.

Voir aussi : *La Nouvelle république*. (17 février 2023). « Vendôme-Gevelsberg : cet ex-professeur d'allemand regrette le désamour pour la langue allemande ».

<https://www.lanouvellerepublique.fr/vendome/vendome-gevelsberg-cet-ex-professeur-regrette-le-desamour-pour-la-langue-allemande>

6 Version française : <https://www.education.gouv.fr/media/119359/download>

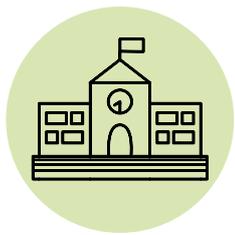
Version allemande : <https://www.kmk.org/aktuelles/artikelansicht/deutschland-und-frankreich-foerdern-jeweilige-partnersprache.html>

# L'apprentissage de l'allemand et du français en établissement scolaire et universitaire

## Trente années d'un recul confirmé

Au début des années 1970, environ 30 % des élèves français apprennent l'allemand au secondaire, en LV1 ou LV2. En Allemagne, la situation est équivalente. En France, l'allemand est alors considéré comme une langue réservée aux « bons élèves » et que l'on choisit pour être dans les « bonnes classes ». En Allemagne, le choix du français est aussi, dans une moindre mesure peut-être, un marqueur de distinction culturelle ou sociale<sup>7</sup>.

Depuis les années 1970, le nombre d'élèves au collège ou au lycée étudiant la langue du pays voisin n'a cessé de baisser, aussi bien en France qu'en Allemagne, et s'est aujourd'hui stabilisé autour de 15 % dans les deux pays, tandis que l'anglais, l'espagnol et l'italien ont connu une nette augmentation ces trente dernières années (*Graphique 1*).



Après une forte chute dans les années 1990 en Allemagne, il semble qu'un plateau bas ait été atteint depuis une dizaine d'années (15,4 % à la rentrée 2013/2014 ; 15,3 % à la rentrée 2022). Si le nombre d'élèves choisissant le français reste relativement stable

à l'entrée dans le secondaire sur les vingt-cinq dernières années, on observe une tendance à abandonner rapidement cette matière à l'entrée de la deuxième partie du secondaire. Le pourcentage d'élèves choisissant le français à l'entrée de la *Sekundarstufe II* connaît ainsi une chute de 13 points entre 2007 et 2018<sup>8</sup>. Le français conserve certes son statut de première LV2 à l'entrée du secondaire, mais c'est aussi la langue dont l'apprentissage est

interrompu le plus fréquemment au moment de choisir les matières centrales pour la préparation de l'*Abitur*.

Côté français, les chiffres du ministère de l'Éducation nationale<sup>9</sup> montrent que le nombre d'élèves apprenant l'allemand comme LV1 a été divisé quasiment par quatre entre 1995 et 2021, passant de 597 000 à 147 000 ; alors que sur la même période, il était en nette hausse pour l'anglais, l'espagnol et l'italien. Le nombre d'élèves choisissant l'allemand comme LV2 est resté à peu près stable (680 000) mais il a doublé pour l'espagnol et pour l'italien<sup>10</sup>.

## L'expériences française des classes bilangues

Cette baisse s'est faite progressivement et l'on peut distinguer trois phases. La baisse constante dans les années 1990 (première phase) amène à une prise de conscience lors du 40<sup>e</sup> anniversaire du Traité de l'Élysée. Le « plan de Sarrebruck<sup>11</sup> » (2004) propose alors un certain nombre de mesures pour enrayer ce processus. Il prévoit notamment, côté français, une augmentation de 50 % des classes bilangues, dispositif mis en place au début des années 2000<sup>12</sup> pour permettre aux élèves d'étudier deux langues vivantes simultanément, dès la sixième.

Ce dispositif a eu pendant une dizaine d'années (seconde phase) un effet positif sur le choix de l'allemand en sixième. Le pourcentage global d'élèves apprenant l'allemand s'est alors stabilisé et a même connu une légère hausse (16 % à la rentrée 2018). Mais suite à la réforme du collège de 2015, le dispositif n'a plus été soutenu nationalement. Et le nombre d'élèves germanistes a recommencé à baisser (troisième phase). On ne compte plus que 14,7 % d'élèves germanistes dans le secondaire au moment du 60<sup>e</sup> anniversaire de la signature du Traité de l'Élysée<sup>13</sup>.

7 Dans certains Länder, le latin l'est davantage, et aujourd'hui encore.

8 Caspari, D. (2022). « Wozu eine 2. Fremdsprache lernen ? Überlegung zu einer Neuausrichtung der 2./3. Fremdsprachen in der Sekundarstufe ». In Bergmann, Mayer, Plikat. *Perspektiven der Schulfremdsprachen in Zeiten von « Global English » und Digitalisierung*. Peter Lang.

9 Pour les chiffres de 2021, voir : [education.gouv.fr](https://www.education.gouv.fr/repères-et-references-statistiques-2022-326939). (2022). *Repères et références statistiques*, édition 2022, DEPP. <https://www.education.gouv.fr/repères-et-references-statistiques-2022-326939>. Pour les chiffres de 1995, voir : [education.gouv.fr](https://www.education.gouv.fr/repères-et-references-statistiques). (1996). *Repères et références statistiques*, édition 1996, DEP.

10 Le nombre d'élèves choisissant l'anglais comme LV1 ayant augmenté, le nombre d'élèves qui ont pu choisir cette langue comme LV2 a mécaniquement diminué. Voir note 9.

11 Le « plan de Sarrebruck » fait référence à la stratégie élaborée pour la promotion de la langue du partenaire lors du Conseil des ministres franco-allemands du 26 octobre 2004 ; voir : Jugé-Pini, I. (2018). *Le mécanisme du choix de l'allemand : entre raison et sentiments*. Thèse. École doctorale Sciences humaines et sociales – Perspectives européennes – Strasbourg.

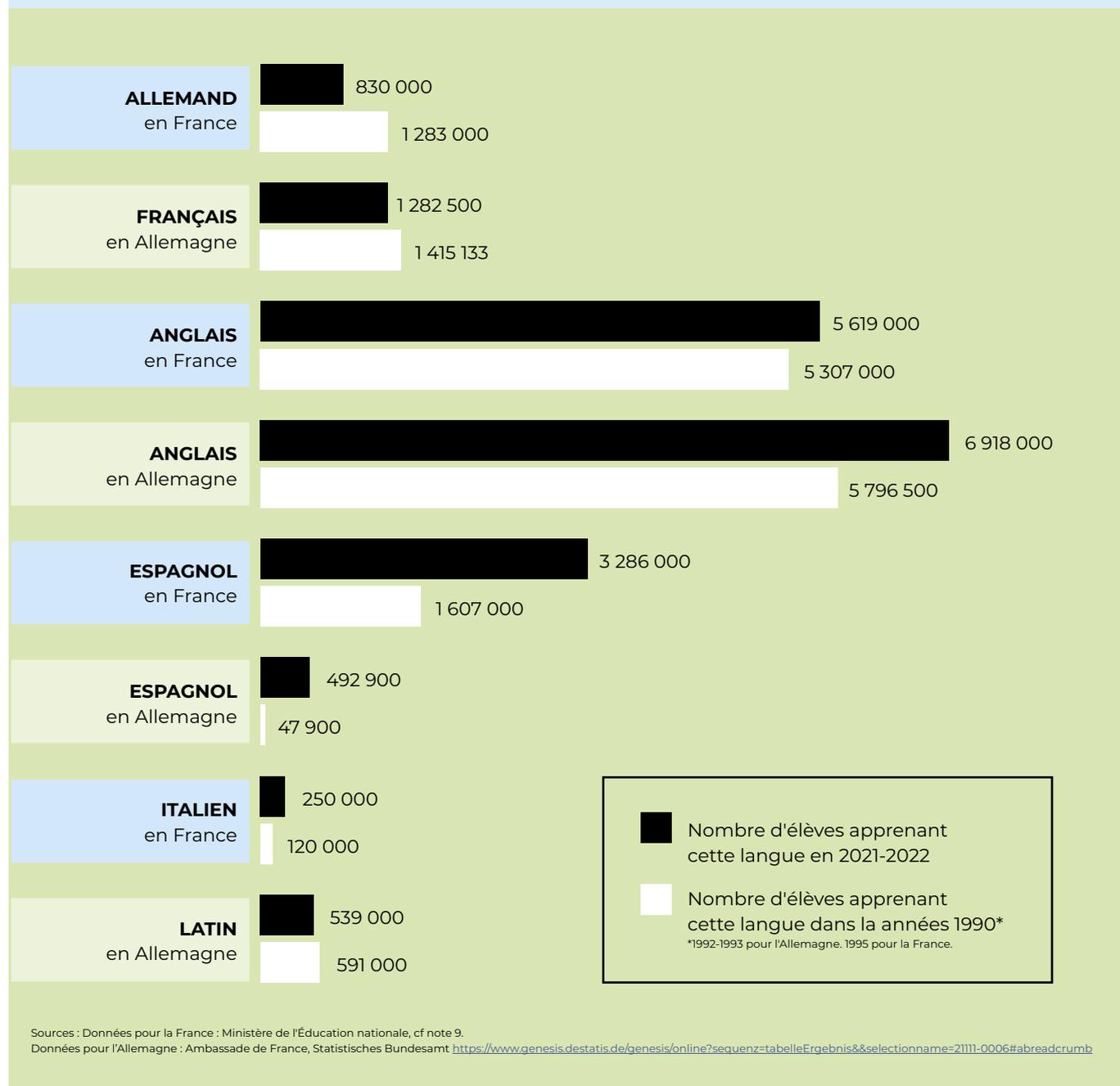
12 Pour un rappel historique du contexte de la naissance de ces sections bilangues, voir : Bernardy, J.-P. (2016). « Les sections bi-langues : mise en perspective ». *Allemagne d'aujourd'hui*, 2016/1 (N° 215), p. 11-24. DOI : 10.3917/all.215.0011.

13 Ces pourcentages globaux pour la France sont publiés sur le site de l'Association pour le Développement de l'Enseignement de l'Allemand en France (ADEAF) qui s'appuie sur les statistiques de la Direction de l'évaluation et de la prospective (DEP) du ministère de l'Éducation nationale. Voir : ADEAF. (août 2022). *Les chiffres des élèves de l'allemand à la rentrée 2021*. <https://adeaf.net/Les-chiffres-eleves-de-l-allemand-a-la-rentree-2021>

La remise en cause des classes bilingues a réveillé, notamment du côté des enseignantes et enseignants d'allemand, un discours de crise présentant cette réforme comme une menace directe de l'amitié franco-allemande. Ce discours s'oppose à celui du gouvernement qui met en valeur la continuité de ses politiques linguistiques et éducatives au service du plus grand nombre. Mettant à jour les logiques de ces deux discours qui construisent d'une même réalité une image très différente, M.-L. Durand a montré comment l'enseignement de l'allemand pouvait se retrouver au cœur de conflits de valeurs éducatives (Durand, 2016)<sup>14</sup>.

L'un des arguments mis en avant pour justifier l'abandon des classes bilingues reposait sur un discours égalitariste : à l'accès de quelques élèves privilégiés à un enseignement bilingue dès la sixième, il s'agissait de préférer un accès de tous à un enseignement de deux langues vivantes dès la cinquième. La question qui se posait alors était de savoir quels élèves (et parents d'élèves) choisiraient encore d'apprendre l'allemand si cet enseignement perdait son aura de « distinction » et de privilège (*de facto*, les élèves des sixièmes bilingues bénéficiaient de plus d'heures de cours que les autres).<sup>15</sup>

## Évolution de l'apprentissage des langues étrangère en France et en Allemagne



14 Durand, M.-L. (2017). « L'enseignement de l'allemand et la réforme du collège 2016 ». *Cahiers d'Études Germaniques*, 73. DOI : 10.4000/ceg.2422.

15 Souvent condamné pour son caractère élitiste, l'enseignement de l'allemand peut aussi être présenté comme servant un « idéal d'excellence ».

## En dépit des déclarations d'amitié, une priorité donnée à l'anglais

Parallèlement à la réforme du collège, les discours ministériels en France tendent à imposer l'idée que l'anglais occupe un statut privilégié dans la construction des citoyennes et citoyens plurilingues. Le dernier cadrage ministériel parle ainsi de l'« Enseignement de l'anglais et des langues vivantes étrangères »<sup>16</sup>, catégorisant ainsi implicitement l'anglais comme une langue « non étrangère ».

En RFA, ce statut particulier de l'anglais comme première langue vivante enseignée a fait dès 1955 l'objet d'un accord entre les ministères des *Länder*. Cette place de l'anglais est confortée par un deuxième accord dit « de Hambourg » en 1964, peu de temps après la signature du Traité de l'Élysée<sup>17</sup>. Dans les années qui suivent, le nombre d'apprenantes et d'apprenants du français diminue fortement et l'anglais s'impose comme première langue vivante étrangère enseignée. Après la réunification de l'Allemagne, dans l'ex-RDA, l'anglais a rapidement supplanté le russe comme LV1. Le français a donc acquis *de facto* un statut de deuxième, ou troisième langue vivante et se trouve depuis plusieurs décennies en concurrence avec l'espagnol, en particulier dans l'ouest de l'Allemagne. On constate par ailleurs que l'apprentissage d'une deuxième langue vivante reste en Allemagne essentiellement réservée aux élèves qui vont vers un bac général<sup>18</sup>. Ainsi, l'Allemagne se trouve en deçà de la moyenne européenne pour le nombre d'élèves apprenant une LV2, avec, selon le mode de calcul d'Eurostat, 36,9 % des élèves en 2020 contre 75,5 % en France<sup>19</sup>.

## Les universités et écoles du supérieur



Dans l'enseignement supérieur, il est difficile de trouver des statistiques à l'échelle nationale. En France, une enquête menée en 2015 a permis de collecter des données chiffrées pour 30 départements universitaires d'études de germanistique (Lestrade, 2016)<sup>20</sup>.

Un tiers des licences d'études germaniques ont ouvert avec moins de 10 étudiants par promotion. L'enquête révèle aussi qu'entre 2011 et 2015, sept départements d'allemand ont fermé. Il est peu probable que, depuis cette enquête, la tendance se soit inversée.

En Allemagne, quelques instituts de romanistique ont aussi fermé dans les années 2000 et la place du français dans les études des langues latines a été relativisée au profit de l'espagnol et des études latino-américaines.

Les études de français, cependant, ne se portent pas si mal et le nombre d'étudiants reste conséquent<sup>21</sup>.

## Des dysfonctionnements institutionnels

Malgré les déclarations officielles ponctuant les anniversaires du Traité de l'Élysée et les volontés réaffirmées à l'échelle européenne de promouvoir un enseignement diversifié des langues, l'enseignement de la langue du voisin ne sort pas toujours gagnante des politiques éducatives internes des pays.

On dénonce ainsi souvent en France la baisse régulière du nombre d'enseignantes et d'enseignants d'allemand depuis une quinzaine d'années. Entre 2010 et 2020, leur nombre a baissé de 30 %. Les concours attirent très peu de candidates et candidats (le nombre d'étudiantes et étudiants se présentant au concours a été plusieurs fois inférieur au nombre de postes sur cette période) et beaucoup de postes restent chaque année non pourvus (72 % en 2022 !). Cette baisse s'explique non seulement par le faible nombre d'étudiantes et d'étudiants d'allemand dans les universités, mais aussi par une désaffection générale en France pour les métiers de l'enseignement, particulièrement aiguë pour ce qui concerne les postes d'allemand. En effet, leurs conditions de travail sont difficiles : très souvent seul enseignante ou enseignant de cette matière au sein d'un établissement, ils sont fréquemment obligés de partager leur temps sur deux, voire trois établissements<sup>22</sup>. Les cours non assurés dans les collèges découragent les élèves et leurs parents de choisir la discipline. Par ailleurs, le fait de savoir que l'enseignement sera assuré par un seul et même enseignant ou enseignante pendant toute la scolarité au collège peut être un frein supplémentaire, surtout quand celui-ci ou celle-ci n'a pas une bonne réputation. Seule une politique volontariste, inscrite dans la durée, pourrait empêcher cette spirale négative.

En Allemagne le français qui est comme l'allemand en France surtout étudié comme 2<sup>e</sup> langue vivante est particulièrement impacté par l'affaiblissement : cette situation inquiète fortement. En 2021, la Klett Akademie, commission de didacticiennes et didacticiens coordonnée par la maison d'édition allemande éponyme, publie un *Positionspapier* dénonçant les conditions d'enseignement des deuxième et troisième langues vivantes : un volume horaire d'enseignement plus faible alors que l'apprentissage de la langue commence plus tard, à un âge où les élèves ne sont pas dans les meilleures dispositions psychologiques pour apprendre, ne peut mener au niveau B1 attendu.

Toujours selon les estimations de la Klett Akademie, la pression étant trop forte, les notes souvent mauvaises et l'organisation des cours inconfortable, les élèves

16 Voir : « Enseignement de l'anglais et des langues vivantes étrangères tout au long de la scolarité obligatoire : Mesures pour améliorer les apprentissages des élèves ». In Ministère de l'Éducation nationale (8 décembre 2022). *Bulletin Officiel* N°46.

17 Flucke, F. (2023). « Apprentissage du français en Allemagne ». In Colin, DeFrance, Pfeil, Umlauf. *Dictionnaire des relations culturelles franco-allemandes depuis 1945*. Septentrion.

18 Un article paru en juillet 2023, au moment de la phase de révision finale de ce numéro de *Panorama*, compare précisément la situation de l'enseignement de la langue du pays partenaire dans le système éducatif du Land de Berlin et de l'Académie de Paris. La question de la différence entre l'enseignement général (*Gymnasien*) et l'enseignement dans les *Integrierte Sekundarschulen* (ISS) y est précisément documentée (p. 65). Barrière, A., Serrier, B. & Volkwein, A. (2023). « De l'apprentissage de la langue du partenaire à la défense du plurilinguisme européen : quelles réalités et quelles ambitions pour le franco-allemand ? ». *Allemagne d'aujourd'hui* N° 244, 55-75. DOI : 10.3917/all.244.0055

19 Eurostat. (2022). *Foreign language learning statistics*. [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Foreign\\_language\\_learning\\_statistics&stable=0&redirect=no#Lower\\_secondary\\_education](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Foreign_language_learning_statistics&stable=0&redirect=no#Lower_secondary_education)

20 Lestrade, B. (2016). « L'allemand à l'université – entre déclin et sursaut ». *Allemagne d'aujourd'hui*, N° 215(1), p. 32-44. DOI : 10.3917/all.215.0032.

21 Hashalt, W. (2016). « Le français dans les universités allemandes et la *Romanistik* ». *Allemagne d'aujourd'hui*, 2016/1 (N° 215), p. 57-64. DOI : 10.3917/all.215.0057.

22 Barrière, A., Serrier, B. & Volkwein, A. (op. cit.) précisent que « le taux d'enseignants travaillant sur deux établissements dans l'Académie de Paris est passé de 9 % en 2015 à 30 % aujourd'hui » (p. 61).

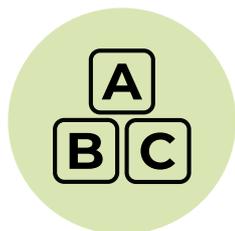
n'attendraient qu'une chose : l'arrivée au dernier cycle du secondaire pour pouvoir arrêter cet apprentissage d'une seconde langue vivante, souvent mal vécu, et qui peut mettre en péril l'entrée dans des formations sélectives à l'université<sup>23</sup>. L'enseignement ayant été de courte durée et de faible volume, on peut douter que les connaissances acquises mènent à des compétences durables<sup>24</sup>.

## Des dispositifs bilingues en croissance, du préscolaire aux études supérieures

Dans ce contexte plutôt morose, il existe cependant des dispositifs intégrant des enseignements renforcés de la langue du pays partenaire dont il faut souligner l'expansion ces vingt dernières années.

Notons tout d'abord le succès des écoles maternelles/*Kitas* Élysée : ce dispositif introduit en 2013 permet d'exposer les enfants très jeunes à la langue du pays voisin. L'exposition est variable suivant les établissements et peut aller de quelques heures par semaine à une exposition équivalente aux deux langues. Entre 2014 et 2023, on est passé, en France, de 73 à 276 écoles et côté allemand, de 120 à 197 jardins d'enfants, une expansion qui a dépassé les objectifs initiaux.

Le développement de la formation professionnelle des personnels éducatifs de ces écoles maternelles/*Kitas* reste à consolider pour assurer une intervention cohérente. Elle passe entre autres par la production de ressources et de référentiels mais surtout, comme le recommandent B. Abraham et M. Weltzer mais aussi C. Fourcaud et M. Springer, par la mise en réseau des professionnelles et professionnels (Abraham & Weltzer, 2018 ; Fourcaud & Springer, 2021)<sup>25</sup>. Le partage de pratiques et la réflexivité sur ces pratiques communes constitueront un levier central pour renforcer les compétences et structurer ce dispositif.



Outre les trois lycées franco-allemands existant depuis le début des années 1970, différents dispositifs d'enseignement renforcé de l'allemand ont été développés dans le secondaire. La préparation du double diplôme de fin d'études secondaires AbiBac, officialisé en

1994, connaît un succès retentissant et est aujourd'hui proposée dans 175 lycées répartis dans les deux pays. Des partenariats entre établissements situés de chaque côté du Rhin contribuent à la préparation des futurs bacheliers et bacheliers, auxquels l'AbiBac ouvre sans restriction le système d'enseignement supérieur des deux pays. En 2022, ce sont environ 1 500 élèves français qui ont obtenu ce double diplôme, et 800 côté allemand.

Par ailleurs, dans des sections dénommées européennes en France, bilingues en Allemagne, de nombreux élèves (en 2022 : 20 800 côté français)<sup>26</sup> bénéficient d'un enseignement linguistique renforcé, notamment à travers l'enseignement d'une ou plusieurs matières dans la langue choisie (DNL). Ces élèves sont fortement incités à participer à des projets avec leurs établissements partenaires, notamment à travers le programme des projets IN<sup>27</sup> de l'OFAJ. À l'issue de ce cursus, ils peuvent obtenir en France un baccalauréat mention section européenne, et en Allemagne un *bilinguales Abitur*.

Dans la continuité de ces parcours, il est possible d'accéder, depuis 1997, à de nombreux cursus universitaires bilingues dans une grande variété de disciplines. 6 300 étudiantes et étudiants se répartissent aujourd'hui dans 189 cursus proposés dans le cadre de l'Université franco-allemande, qui est un réseau d'universités des deux pays. Ils en ressortent avec d'excellentes compétences linguistiques, grâce à des parcours qui prévoient toujours une forme d'alternance entre les deux pays et favorisent aussi le développement de compétences interculturelles appréciées sur le marché du travail.

### Nombre d'établissements ou de cursus pour l'UFA, pour les deux pays

ÉCOLES MATERNELLES / KITAS	473
ABIBAC	150
CURSUS FRANCO-ALLEMANDS UFA	189

Il existe donc de part et d'autre du Rhin des offres solides et motivantes (pédagogie de projet et DNL notamment) permettant aux familles qui le souhaitent d'accéder à un enseignement de la langue et de la culture allant au-delà de quelques heures hebdomadaires. Certes, des défis restent à relever concernant le développement de ces cursus bilingues. On pense notamment à la difficulté d'assurer des parcours continus, l'offre étant notamment insuffisante au niveau élémentaire, et à la disparité de l'offre sur l'ensemble du territoire. Tandis que l'Académie de Strasbourg scolarise 18,5 % de ses élèves de classes primaires dans des cursus bilingue à parité horaire, on ne trouve qu'un seul « parcours allemand (maternelle Élysée 2020 et élémentaire) » pour l'ensemble des quatre académies outre-mer, ouvert à la Réunion à la rentrée 2022<sup>28</sup>.

23 Voir à ce sujet les travaux de Fritz, J. (2020). *Fremdsprachenunterricht aus Schülersicht. Eine qualitative Untersuchung zum Unterrichtserleben von Französisch- und Spanischlernenden am Ende der Sekundarstufe I*. Narr/Francke/Attempo.

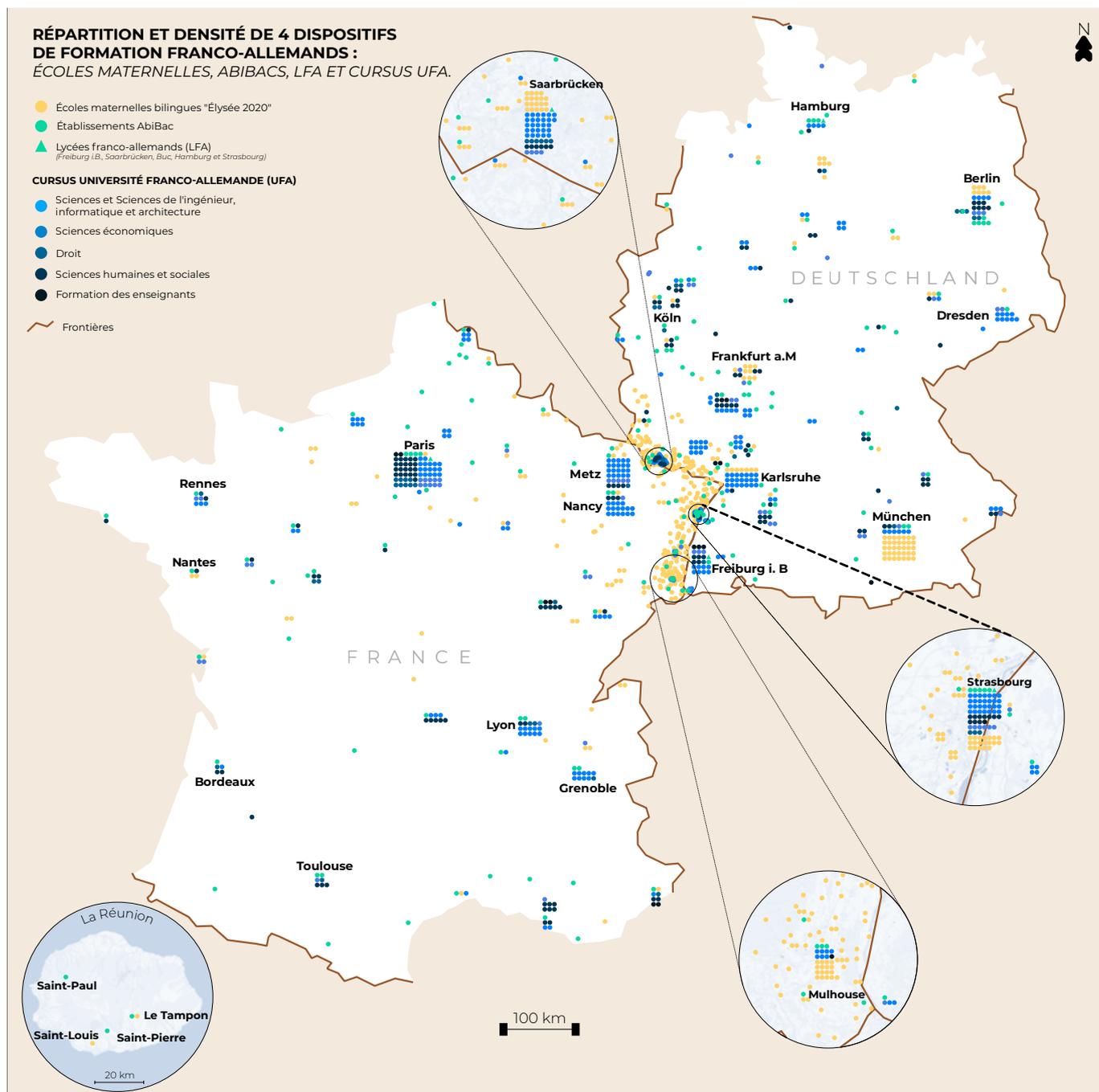
24 Klett Akademie. (juin 2021). *Für eine Stärkung der 2. und 3. Fremdsprachen – Positionspapier*. [https://www.klett.de/inhalt/sixcms/media.php/437/Positionspapier\\_Klett\\_Akademie\\_2021.pdf](https://www.klett.de/inhalt/sixcms/media.php/437/Positionspapier_Klett_Akademie_2021.pdf)

25 In Abraham, B. & Weltzer, M. (décembre 2018). *Le réseau franco-allemand des écoles maternelles bilingues « Élysée 2020 »*. Rapport l'IGEN. <https://www.education.gouv.fr/le-reseau-franco-allemand-des-ecoles-maternelles-bilingues-elysee-2020-8198> (Recommandation 4, p. 25-27). Voir aussi : Fourcaud, C. & Springer, M. (2021). *Frühkindlicher Fremdspracherwerb in den « Élysée-Kitas »*. *Schnupperstunde Französisch in den Münchner städtischen Kindertageseinrichtungen*. Narr/Francke/Attempo.

26 Les chiffres pour l'Allemagne n'étant pas centralisés, il est difficile d'évaluer le nombre total d'élèves.

27 Les projets IN sont des projets innovants, interdisciplinaires et interculturels réalisés au sein du réseau de projets scolaires franco-allemands. L'OFAJ soutient des projets scolaires réalisés entre classes et groupes issus de collèges et de lycées français et allemands. Pour participer, au moins l'un des deux établissements du binôme franco-allemand doit enseigner de manière renforcée la langue partenaire. Il peut s'agir d'écoles franco-allemandes, mais aussi d'un enseignement bilingue, des classes AbiBac, de français à partir de la 5<sup>e</sup> classe ou d'une section européenne allemande. <https://www.ofaj.org/programmes-formations/projets-in-reseau-des-projets-scolaires-franco-allemands-interculturels-interdisciplinaires-et-innovants.html> ou voir : <https://projets-in.ofaj.org/>

28 Martens, S. (2022). « L'avenir des échanges franco-allemands en Outre-mer ». *Panorama*. N°3. OFAJ. <https://www.ofaj.org/media/panorama-3-l-avenir-des-echanges-franco-allemands-en-outre-mer-vo.pdf>



Sources : Ministère de l'Éducation nationale, Büro der Bevollmächtigten für Kulturangelegenheiten, Kultusministerkonferenz (KMK), Deutsch-Französische Hochschule.

On retrouve la même disparité en Allemagne, comme en témoigne par exemple la répartition des *Kitas* Élysée sur le territoire : 82 sont situées en Sarre, alors que le *Land* de Mecklembourg-Poméranie orientale n'en compte qu'une et la Thuringe aucune.



Ces dispositifs bilingues sont présents d'un bout à l'autre du territoire national (voir carte). Ils offrent des opportunités d'apprentissage renforcé et/ou en immersion à différents âges du parcours éducatif et mériteraient aujourd'hui de faire l'objet d'évaluations de grande ampleur. Celles-ci pourraient contribuer à interroger et améliorer la cohérence et la continuité pédagogique de ces dispositifs.

Aucune étude ne semble avoir été menée notamment sur les compétences linguistiques des bacheliers et bacheliers AbiBac ni sur les relations qu'ils entretiennent avec le pays voisin à l'issue de leur cursus secondaire. Malgré l'absence d'évaluation systématique, le développement de ces dispositifs, même s'il concerne un nombre modeste d'élèves, résulte d'une volonté affirmée de diffusion de la langue du pays voisin et contribue à la formation d'une communauté de locuteurs et locuteurs bilingues français-allemands, disposant de solides connaissances du pays voisin et en capacité d'échanger dans des domaines très variés et spécialisés, sans passer par une langue tierce ou des traductrices et traducteurs. Les médias, qui soulignent régulièrement les chiffres négatifs de la diffusion de l'allemand et du français dans l'enseignement secondaire, semblent beaucoup moins enclins à valoriser ce travail de fond qui résulte directement des traités d'amitié franco-allemande.

## Au-delà de l'enseignement scolaire : une mosaïque d'offres et de motivations

Il est intéressant par ailleurs de regarder, au-delà du cursus scolaire obligatoire et des dispositifs spécifiques franco-allemands, quelle place peuvent occuper les deux langues dans l'offre de cours (et le choix d'apprentissage) de langues vivantes dans les cursus d'études supérieures<sup>29</sup>. Ainsi, par exemple, une étude conduite sur les cours de langue de 77 écoles d'ingénieurs en France a pu montrer que l'allemand y est la troisième langue la plus enseignée (12 % des étudiantes et étudiants ingénieurs apprennent l'allemand), certes derrière l'espagnol (22 %), mais largement devant le chinois (3 %) ou l'italien (1,9 %)<sup>30</sup>.

L'enseignement du français et de l'allemand dans les centres de langues des universités pour les étudiantes et étudiants non spécialistes constitue également un indicateur possible. En Allemagne, le français est souvent la langue la plus enseignée après l'anglais et l'allemand langue étrangère. En l'absence de statistique centralisée, quelques exemples peuvent être cités : à la *Humboldt Universität* (HU) de Berlin, environ 400 étudiantes et étudiants par semestre apprennent le français, et les listes d'attente y sont supérieures au nombre d'étudiantes et étudiants accueillis. La demande ne peut être satisfaite en raison du manque de personnel enseignant et de crédits pour embaucher davantage de chargés de cours. De même, la demande d'étudiantes et étudiants qui souhaitent partir en France pour un stage dans le cadre de leur cursus universitaire est importante, en médecine notamment. En France, il n'existe pas non plus de statistiques centralisées sur l'enseignement aux non-spécialistes de l'allemand.



L'allemand y garde une place de choix, mais il peut être devancé par des langues avec lesquelles il n'était quasiment pas en concurrence dans le secondaire. À l'Université Lumière (Lyon 2) et l'Université de Grenoble Alpes (UGA), il arrive loin derrière l'anglais, l'espagnol et l'italien. Dans les deux universités il occupe la 5<sup>e</sup> position, juste après l'arabe<sup>31</sup>.

Ces apprentissages pendant les cursus de formation supérieure sont sans doute marqueurs d'une sympathie ou relation positive au pays voisin, mais éventuellement aussi de désir de mobilité étudiante et/ou professionnelle vers ce pays.

C'est le cas également pour les apprentissages réalisés dans le cadre de formations d'adultes : centres privés ou publics comme les Greta ou Chambres de commerce en France et les *Volkshochschule* en Allemagne, associations (comités de jumelage par exemple), instituts de langue privés ou publics (à commencer par l'Institut Goethe, l'Institut français et les centres franco-allemands). Aucune statistique n'étant centralisée, il est très difficile de dégager une tendance concernant l'évolution du nombre d'apprenantes et apprenants dans ce type de structures. Cependant, on sait que la vitalité et l'efficacité de ces cours est soutenue par le fait que les adultes les intègrent par volonté d'apprendre l'allemand ou le français, généralement pour répondre à un projet précis.

Les adolescentes et adolescents, au contraire, s'engagent souvent dans leurs apprentissages pour répondre à l'obligation scolaire de choisir une deuxième langue vivante. Ils ont donc des projets beaucoup plus flous, des attentes et des freins indissociables de la période cruciale de construction identitaire qu'ils traversent.

29 Enseignement de langue que l'on désigne en France par l'acronyme LANSAD (Langues pour spécialistes d'autres disciplines).

30 Tano, M. (2022). *Les effectifs étudiants en langues étrangères dans les écoles d'ingénieurs françaises*. Rapport de recherche. Université de Lorraine et Laboratoire Inter-universitaire de Recherche en Didactique Lansad. <https://hal.science/hal-03774011v2/document>

31 Chiffres de l'année 2022/2023.

# 2

## Motivation et démotivation dans l'apprentissage formel de la langue du voisin

Les motivations qui incitent les jeunes à s'engager (ou non) et à poursuivre (ou non) un apprentissage linguistique dans ou hors d'un contexte scolaire peuvent être très variables, en fonction de leur histoire personnelle et familiale, de leur profil d'apprenante ou apprenant, de leur environnement et de la langue cible<sup>32</sup>. Différents paramètres susceptibles de déclencher et soutenir le processus d'apprentissage ont été mis à jour, accordant aux affects une place de plus en plus importante. Mais des éléments contextuels doivent aussi être pris en compte, comme le contexte politico-historique (particulièrement important dans le cas de la France et de l'Allemagne) ainsi que des facteurs plus globaux en lien avec la mondialisation des échanges et le développement des technologies numériques.

### Être voisin : atout ou frein ?

La proximité a été longtemps posée comme une évidente source de motivation censée soutenir l'apprentissage de la langue du pays voisin. On a pu cependant montrer que le poids de l'histoire conflictuelle entre les deux pays peut constituer un frein à la motivation de nombreux élèves. Par ailleurs, la proximité, qui donne l'illusion d'une certaine « familiarité », voire du banal, peut aussi jouer contre l'intérêt pour la langue du voisin.

C'est sur l'opposition entre motivations d'ordre rationnel (être dans une bonne classe, trouver un emploi) et motivations plus affectives ou émotionnelles (attitudes, représentations, affects liés à la langue cible, à ses locuteurs, à son apprentissage...) que s'appuie la recherche de I. Jugé-Pini qui compare les motivations à choisir l'allemand ou l'espagnol au collège, dans l'Académie

d'Orléans-Tours (Jugé-Pini, 2018)<sup>33</sup>. Analysant les préconisations du Conseil des ministres franco-allemand de 2004<sup>34</sup>, elle montre que le texte, en recommandant d'informer les élèves et les parents « des avantages de l'apprentissage de la langue du partenaire<sup>35</sup> », compte sur une stimulation de la motivation rationnelle des élèves pour renforcer l'allemand. Pourtant, son enquête<sup>36</sup> révèle que le non-choix de l'allemand s'explique avant tout par des « résistances » liées à des représentations négatives de l'Allemagne et des Allemandes et Allemands, et elle en conclut que la redynamisation de l'apprentissage de l'allemand aurait intérêt à passer par une confrontation directe des élèves à leurs peurs non dites.

À l'échelle de l'Europe, une enquête sur l'impact de la proximité géographique d'une langue sur la motivation à l'apprendre comme langue étrangère a par ailleurs conduit à relativiser ce facteur (Goffin, Fagnant & Blondin, 2009)<sup>37</sup>. On y rapporte par exemple que chez 300 jeunes de la Hesse et 300 jeunes de Berlin sondés dans cette enquête, l'intérêt pour l'apprentissage du polonais (2 % de jeunes intéressés dans les deux *Länder*) et pour le français (respectivement 7 % et 8 %) est le même. L'espagnol et l'italien intéressent plus ces jeunes allemands que le français. De même, le russe, le japonais, le chinois, le grec et le turc attirent plus que le polonais.

Il ressort de cette étude que la motivation à apprendre repose, pour ces adolescentes et adolescents en pleine construction identitaire, sur des facteurs très divers, parmi lesquels la recherche de l'inconnu voire de l'altérité radicale, qui peuvent prendre le pas sur l'assurance d'une insertion professionnelle ou la possibilité d'utiliser la langue avec des personnes natives à moins de deux

32 Depuis les travaux fondateurs de Lambert et Gardner (voir Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Newbury House Publishers) qui ont distingué les motivations instrumentales (liées à la poursuite de buts externes, matériels, comme la possibilité d'échanger dans un cadre professionnel) et les motivations intégratives (qui sont liées à l'attractivité de la communauté des locuteurs dont on veut apprendre la langue), de nombreux types et sous-types de motivation ont été mis en relief et leur rôle dans la réussite des apprentissages a fait l'objet de nombreuses études.

33 Jugé-Pini, I. (2018). *Le mécanisme du choix de l'allemand : entre raison et sentiments*. Thèse. École doctorale Sciences humaines et sociales – Perspectives européennes – Strasbourg.

34 Voir note 11.

35 Les arguments que le Conseil des ministres franco-allemand recommande de mettre en avant sont les suivants :

- « l'allemand et le français sont les deux langues maternelles les plus parlées en Europe,
- la France et l'Allemagne sont les deux partenaires économiques les plus importants en Europe,
- l'apprentissage de la langue du partenaire facilite l'apprentissage des autres langues,
- pour les jeunes Allemands et Français, la connaissance de la langue du partenaire constitue un atout majeur sur le marché du travail européen. »

In Jugé-Pini, I. (2018). *Le mécanisme du choix allemand : entre raison et sentiments*. Thèse. École doctorale Sciences humaines et sociales – Perspectives européennes – Strasbourg (p. 70).

36 L'enquête par questionnaires a entre autres permis d'étudier les représentations concernant l'Allemagne et l'Espagne, les raisons du choix de la LV2, et la réception des documents de « promotion » de la langue allemande. Elle a été conduite auprès de 209 enseignantes et enseignants, auprès de 206 élèves étudiant l'espagnol L2 et 98 lycéennes et lycéens étudiant l'allemand et de leurs parents (voir : Jugé-Pini, I. (2018). *op. cit.*).

37 Goffin, C., Fagnant, A. & C. Blondin. (2009). « Les langues des voisins : des langues toujours appréciées ? ». *Lidil*. 40. DOI : 10.4000/lidil.2897

heures de route. Peut-être même que la perspective d'être confronté aux limites de ses apprentissages dans une situation réelle (combien de Françaises et Français déplorent – ou revendiquent - ne pas être capables d'acheter du pain en allemand après cinq années d'apprentissage !) peut conduire à ne pas choisir la langue du pays voisin et à privilégier une langue plus lointaine, dont l'utilisation, dans des situations de face-à-face ordinaire, a moins de chance de survenir.

L'intérêt pour ces langues lointaines apparaît clairement dans les chiffres collectés concernant l'apprentissage des langues étrangères à l'université. À la rentrée 2020, à l'Université de Strasbourg, 60 étudiantes et étudiants ont choisi le japonais comme seconde langue pour leur licence de LEA<sup>38</sup> alors qu'ils n'étaient que 56 à choisir l'allemand ; ces chiffres ne faisaient que confirmer une tendance des trois dernières années à la hausse pour le japonais et à la baisse pour l'allemand (Rösch, 2021)<sup>39</sup>.

L'apprentissage de langues plus lointaines apparaît sans doute comme l'exploration de nouveaux continents linguistiques et ouvre des voies de singularisation aux adolescents qui leur permettent aussi de prendre de la distance par rapport à l'histoire d'apprenantes et apprenants de langue de leurs parents, souvent chargée de frustrations. Ces langues « lointaines » trouvent aussi leur place dans les pratiques de communication des jeunes citoyens du monde connecté. Jusqu'au début du XXI<sup>e</sup> siècle, avant leur entrée à l'école, les enfants avaient très peu d'occasions d'entrer en contact direct avec d'autres langues et variétés de langues que celle(s) de l'école et de leur famille. Les voyages scolaires, les mobilités étudiantes (qui se sont développées en Europe à la fin des années 1980) et/ou des partenariats dans le cadre professionnel et les activités touristiques constituaient les rares occasions d'avoir des interactions « naturelles » en seconde langue.



Le développement des transports aériens, la mondialisation des échanges et surtout le développement de la communication virtuelle multiplient les opportunités de contacts avec des locutrices et locuteurs du monde entier et avec des langues variées. Nul besoin de choisir la langue du pays limitrophe pour avoir l'occasion de la parler un jour hors du contexte de classe.

## Soutenir la motivation à apprendre : un défi à relever

Environ 15 % des élèves des deux pays font néanmoins le choix d'apprendre la langue du pays voisin, sous l'impulsion de motivations diverses. Une fois ce choix fait, se pose la question de la motivation à poursuivre l'apprentissage. Les personnels enseignant l'allemand et le français ne manquent ni de ressources ni de soutien pour promouvoir l'apprentissage<sup>40</sup>, et lui donner du sens à travers la rencontre avec l'autre (échanges scolaires sous différents formats par l'OFAJ etc.). Les formations plus intensives qui s'ouvrent au lycée peuvent constituer aussi des sources de motivation.

Il semble cependant que certaines caractéristiques de l'enseignement de ces deux langues jouent contre la poursuite des apprentissages. Ainsi, l'introduction de l'apprentissage de la première langue vivante au premier degré n'a pas toujours provoqué une adaptation de l'enseignement au secondaire. Lorsqu'ils arrivent au collège ou *Sekundar I*, les élèves qui ne sont plus débutants se lassent vite s'ils ont le sentiment de retravailler le même vocabulaire et les mêmes structures. Quand ce n'est pas la répétition des contenus qui provoque la lassitude, c'est la répétition des « formes » de travail. Z. Dörnyei parlait déjà en 2001 de la nécessité de « rompre la monotonie des événements de la classe » pour maintenir la motivation (Dörnyei, 2001)<sup>41</sup>. Le passage de l'étape de découverte de la langue, souvent fondée sur une approche ludique, à un travail plus austère et systématique dans les années qui suivent, constitue une source de démotivation bien connue.

La Sarre constitue à cet égard un « laboratoire » intéressant. Ce *Land* accorde une place importante à l'enseignement du français, renforcée en 2014 par l'adoption d'une Stratégie France<sup>42</sup> particulièrement volontariste en phase préscolaire et primaire, puisque tous les élèves y apprennent le français dès la troisième ou quatrième classe (c'est-à-dire dès le cours élémentaire). Cependant, la disparité de l'offre dans l'enseignement primaire a pour conséquence une grande hétérogénéité du niveau des élèves à l'arrivée au secondaire. 50 % des élèves ne gardent pas le français comme LV1 en arrivant au collège, ce qui provoque une « rupture dans la biographie des apprentissages langagiers » (Polzin-Hauman & Reissner, 2020)<sup>43</sup>. L'abandon du français, quelques années avant l'*Abitur*, est un phénomène que l'on constate dans ce *Land* comme sur l'ensemble du territoire allemand.

38 Type de licence que l'on désigne sous l'appellation LEA (Langues Étrangères Appliquées).

39 Ces chiffres sont extraits du mémoire de Juliana Rösch ; voir : Rösch, J. (2021). « Freins et leviers à la prise de parole dans les cours de production orale collectifs en visioconférence en contexte de confinement ». Mémoire de M2, sous la direction de Violaine Bigot. Université Sorbonne Nouvelle.

Il est intéressant de noter cependant, que le parcours de double licence LEA-économie-gestion ouvert exclusivement pour la langue allemande, et soumis à une plus forte sélectivité des dossiers, a connu pendant cette même période de trois ans un succès grandissant, confirmant que l'allemand se diffuse bien dans des formations exigeantes.

40 Le programme *Mobiklasse*/France Mobil de l'OFAJ finance la mobilité pendant une année à des animatrices et animateurs formés à promouvoir l'apprentissage de leur langue dans le pays voisin.

41 In Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge University Press. (p. 91).

42 La Stratégie France, qui prévoit que tous les citoyennes et citoyens formés dans le *Land* soient bilingues à la sortie du système scolaire, bénéficie d'une réception positive de la part de la population (61,6 % d'avis favorables voire très favorables). Voir : Krämer, P. (2017). Dossier de presse du projet de recherche « La politique linguistique en Sarre : attitudes à l'égard de la stratégie France ». *Freie Universität Berlin*. [https://www.sr.de/sr/home/nachrichten/politik\\_wirtschaft/studie\\_frankreichstrategie104.pdf](https://www.sr.de/sr/home/nachrichten/politik_wirtschaft/studie_frankreichstrategie104.pdf)

43 In Polzin-Haumann, R. & Reissner, C. (2020). « Die Frankreichstrategie des Saarlandes : ein aktueller Blick auf die Herausforderungen für das Französische im regionalen Kontext und darüber hinaus ». *Synergies pays germanophone*. N°13. p. 73-90 (p. 4).

Les modalités d'évaluation devraient elles aussi être prises en considération pour comprendre le taux d'abandon du français ou de l'allemand. E. Huver, lors de la conférence de consensus sur l'enseignement des langues de 2019, déplorait qu'« il n'existe actuellement aucune recherche sur les usages évaluatifs relatifs aux différentes LV enseignées », or poursuivait-elle, on peut se demander si « on évalue de la même façon en anglais, en allemand, en chinois, en russe ou en arabe, alors que ces langues ont des systèmes linguistiques différents, des histoires différentes, des traditions d'enseignement différentes et qu'elles véhiculent des représentations et des rapports différents à la norme »<sup>44</sup>. Dans les deux pays, la langue du pays voisin souffre d'une réputation de « langue difficile » et de pratiques de notation sévères qui réduisent la confiance en soi et mettent en route la spirale de l'échec. Ces pratiques d'évaluation provoquent aussi des abandons, parfois très stratégiques, pour préserver la qualité du dossier scolaire global.

## Apprendre une LV2 à l'heure de l'anglais *lingua franca* et des IA

Si l'on s'intéresse maintenant aux motivations de type instrumental, on peut se demander dans quelle mesure la place de l'anglais, devenu *lingua franca* internationale, et le développement des ressources numériques facilitant la communication interlingue ne jouent pas contre l'apprentissage du français et de l'allemand.

Concernant l'anglais, les politiques éducatives et linguistiques des deux pays sont ambivalentes. Malgré le renouvellement régulier de leurs vœux de coopération renforcée, la France et l'Allemagne promeuvent toujours davantage l'anglais, s'inscrivant ainsi dans la dynamique dominante en Europe. Si les déclarations politiques à l'échelle européenne, depuis le Livre Blanc sur l'enseignement général et professionnel<sup>45</sup>, rappellent la volonté de maintenir le plurilinguisme, la situation actuelle de l'enseignement de l'anglais est sans appel : 97,3 % des jeunes européens l'étudient comme première langue vivante<sup>46</sup>.



L'anglais est non seulement la langue la plus enseignée, mais c'est aussi la langue la plus utilisée dans la vie quotidienne par les jeunes, du fait de la place grandissante qu'elle occupe dans les cultures populaires et dans leurs pratiques numériques<sup>47</sup>.

La motivation à apprendre des langues pour les vacances décline depuis que les outils numériques qui soutiennent la communication interlingue (dictionnaires en ligne et, plus récemment, traducteurs automatiques et agents conversationnels) se sont développés, particulièrement pour des langues comme le français et l'allemand où de grands corpus alignés viennent nourrir les intelligences artificielles.

Ces outils sont aujourd'hui disponibles gratuitement sur n'importe quel *smartphone*. Ils peuvent conduire à des conclusions positives (augmentation du nombre de langues présentes sur Internet et baisse de la part relative de l'anglais dans la communication numérique). Mais des recherches conduisent à nuancer une approche exclusivement quantitative du multilinguisme sur Internet par une étude plus qualitative de ce que C. Larsonneur préfère qualifier de « diversité linguistique », évaluée à travers une observation des « pratiques, des usages, des degrés d'intelligibilité et des questions d'identité » (Larsonneur, 2021)<sup>48</sup>. Elle se demande si « celui qui accède plus facilement à des contenus dans sa langue maternelle peut être moins motivé pour apprendre des langues » (Larsonneur, 2021)<sup>49</sup>. Or, le recours à des agents conversationnels et des outils de traduction automatique qui ne comprennent et ne produisent que des formes relativement standard soulève des craintes pour la diversité linguistique. Ces « menaces » potentielles sur l'avenir du plurilinguisme (Beacco, Herreras & Tremblay, 2021)<sup>50</sup> sont encore diffuses et rappellent celles que les outils de calcul numérique ont pu faire peser et dont la principale conséquence n'a pas été une disparition de l'enseignement des mathématiques, mais un déplacement des compétences. Elles rappellent aussi l'importance de continuer à étendre le répertoire langagier des citoyennes et citoyens européens pour en faire des usagères et usagers intelligents et critiques des outils linguistiques qu'offre l'intelligence artificielle.

44 In Huver, E. (2019). « Que sait-on de l'évaluation en langue vivante étrangère ? ». In Cnesco (2019). *Langue vivantes étrangères : comment l'école peut-elle mieux accompagner les élèves ?* Note des experts. p. 143-155. [https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2019/04/190408\\_CCLV\\_Note\\_experts-1.pdf](https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2019/04/190408_CCLV_Note_experts-1.pdf) (p. 147).

45 Commission européenne, Direction générale de l'éducation, de la jeunesse, du sport et de la culture (1996). *Livre blanc sur l'éducation et la formation. Enseigner et apprendre : vers la société cognitive*. Publications Office. <https://op.europa.eu/fr/publication-detail/-/publication/8722c9fb-71da-435f-94b6-33aab67eb081>

46 Eurostat. (2022). *Foreign language learning statistics*. [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Foreign\\_language\\_learning\\_statistics&stable=0&redirect=no#Lower\\_secondary\\_education](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Foreign_language_learning_statistics&stable=0&redirect=no#Lower_secondary_education)

47 Mayer, C.O. & Plikat J. (2022). « Muttersprache plus zwei » oder doch nur Muttersprache plus Englisch ? Zum systematischen Verfehlen eines wichtigen Bildungsziels an deutschen Schulen in Perspektiven der Schulfremdsprachen in Zeiten von Global English und Digitalisierung. Peter Lang.

48 In Larsonneur, C. (2021). « Intelligence artificielle ET/OU diversité linguistique : les paradoxes du traitement automatique des langues ». *Hybrid*, 7. DOI : 10.4000/hybrid.650 (p. 4).

49 In Larsonneur. (2021). *op. cit.* (p. 3).

50 Beacco, J., Herreras, J. & Tremblay, C. (2021). *Traduction automatique et usages sociaux des langues. Quelles conséquences pour la diversité linguistique ?* Observatoire européen du plurilinguisme.

# 3

## Réinventer la place de l'allemand et du français dans la socialisation plurilingue

Malgré le succès de quelques programmes visant un enseignement intensif et de qualité de l'allemand et du français, des contraintes et difficultés internes à l'institution scolaire freinent depuis plusieurs décennies la diffusion large de ces langues « sur les bancs de l'école ». Leur apprentissage perd de sa pertinence dans un monde où la diffusion de l'anglais *lingua franca* et le développement des agents conversationnels plurilingues permettent au grand public de franchir aisément au quotidien les barrières linguistiques. Dans ce contexte, quels déplacements du regard permettent d'envisager une redynamisation de l'intérêt pour la langue du pays voisin ?

### Plurilinguisme et pluriculturalité

Les jeunes que visait le premier Traité de l'Élysée sont profondément différents de ceux que l'on cherche aujourd'hui à ouvrir à la langue du pays voisin. Une partie d'entre eux entre très tôt en contact avec la diversité linguistique, à travers la socialisation familiale et/ou à travers leur socialisation numérique. Le paradigme « franco-allemand » peut sembler quelque peu limité pour penser l'ouverture à la langue et à la culture du pays voisin pour des jeunes qui construisent d'emblée un répertoire plurilingue et pluriculturel.

Pour la plupart des jeunes, la langue de scolarisation (une variété académique du français et du *Hochdeutsch*, l'allemand standard) présente un écart non négligeable avec les langues et variétés de langues vernaculaires rencontrées dans le cadre de la première socialisation. L'apprentissage du français ou de l'allemand (ou de toute autre langue étrangère) peut donc être pensé comme l'extension d'un répertoire langagier d'emblée plurilingue et marqué par la diversité. Ceci semble particulièrement vrai pour les jeunes exposés très tôt à d'autres langues, notamment les langues héritées du parcours migratoire de leur famille. Bien que porteurs d'une histoire migratoire différente, chaque pays doit penser la diffusion de la langue du pays voisin et partenaire en prenant en compte la richesse du répertoire linguistique d'une grande partie de sa jeunesse.

L'absurdité du « mythe de la compétence idéale du locuteur natif » qui constituerait l'aune à laquelle il faudrait évaluer les progrès en langue est dénoncée depuis plus de vingt ans par les travaux du Conseil de l'Europe qui s'inscrivent dans le paradigme du plurilinguisme. L'apprentissage de la langue du pays voisin doit pouvoir être articulé avec les autres langues du répertoire acquises antérieurement et prendre en compte la complexité des reconfigurations linguistiques et identitaires liées à l'apprentissage d'une nouvelle langue dans une perspective qui dépasse le cadre du bilinguisme franco-allemand.

Pour les jeunes qui héritent d'une histoire familiale en lien avec les migrations post-coloniales les familles n'ont pas vécu les traumatismes de deux guerres mondiales. L'attrait pour la langue du pays voisin ou son rejet sont sans doute déterminés par des facteurs différents que ceux qu'a pu relever I. Jugé-Pini<sup>51</sup>. Si leurs parents ont été scolarisés ailleurs, ces jeunes n'ont pas non plus été imprégnés du discours de réconciliation portés par le système scolaire des deux pays depuis plusieurs décennies. Mais ces jeunes et/ou leur famille peuvent avoir été touchés par d'autres conflits internationaux ou « inter-ethniques ». Le couple franco-allemand, porteur d'une histoire de réconciliation entre d'anciens belligérants, peut alors être construit/perçu comme un facteur d'intérêt. Et c'est ainsi sa capacité à incarner la perspective d'une terre d'accueil européenne pacifiée et ouverte à la diversité qui peut être mise en avant pour susciter l'intérêt pour la relation franco-allemande.

### Apprendre hors les murs

Des recherches montrent depuis une dizaine d'années le potentiel des apprentissages linguistiques réalisés de manière autonome par les internautes qui entrent en interaction avec des locuteurs d'une langue en cours d'apprentissage. Parmi ces expériences de socialisation et d'apprentissage en ligne, on peut mentionner la participation à des *fandoms* (communautés numériques de fans de personnages réels ou de fiction), l'écriture de *fan-fiction*, la participation à des communautés de jeux en ligne, etc. : autant d'activités qui permettent à des

apprenantes et apprenants de langue d'entrer dans des échanges interculturels avec des locutrices et locuteurs plus experts, autour d'intérêts partagés qui favorisent le développement des ressources langagières (Thorne, 2010)<sup>52</sup>.



Ces recherches ont essentiellement documenté l'apprentissage autonome de l'anglais par des adolescentes, adolescents et jeunes adultes, dans ce que S. Sauro et K. Zourou ont proposé d'appeler les *digital wilds* (Sauro & Zourou, 2019)<sup>53</sup> ; mais elles ont pu aussi montrer le potentiel de ces pratiques de littératie numérique plurilingue pour des enfants danois de 7-11 ans qui développent aussi, indépendamment de l'école, des compétences langagières plurilingues (Jensen, 2019)<sup>54</sup>. De tels parcours autonomes d'apprentissage peuvent être observés pour d'autres langues comme le coréen, le japonais, en lien avec l'attrait pour des musiques, séries ou mangas produits en Asie, ou encore les langues d'héritage pour les jeunes issus de l'immigration.

Certes, dans ces parcours plurilingues autonomes guidés par l'activité des jeunes dans leurs réseaux sociaux numériques, et en lien avec leurs centres d'intérêts privilégiés, les chances de rencontrer la langue du pays voisin restent faibles - la domination de l'anglais dans l'espace numérique est trop importante. Mais d'autres dynamiques d'expérience plurilingue ayant du sens pour le jeune peuvent être impulsées et accompagnées dans le cadre d'apprentissages non formels et informels initiés par les rencontres internationales de jeunes. Celles-ci sont une autre occasion pour des jeunes résidant dans les deux pays de faire l'expérience d'une rencontre plurilingue et pluriculturelle. En 2019, ce sont 191 540 jeunes des deux pays qui ont participé à un programme soutenu par l'OFAJ. Tout y est mis en œuvre par les équipes pédagogiques pour que la rencontre soit l'occasion d'une communication réussie avec les jeunes de l'autre pays et pour que cette rencontre ait un impact positif sur leur construction identitaire. Une étude sur les échanges réalisés dans le cadre du 1<sup>er</sup> réseau « Intégration et égalité des chances » de l'OFAJ<sup>55</sup> a notamment montré que ces rencontres contribuent à la « la reconfiguration des représentations de soi et du monde, ainsi que des rapports entre soi et

le monde »<sup>56</sup> et renforcent la confiance en soi des jeunes concernés.

Pour les jeunes participant à ces rencontres, la confrontation avec une langue souvent très peu, voire pas du tout apprise antérieurement n'est pas la moindre des appréhensions avant le début d'un échange, et le dépassement de cet obstacle peut avoir des effets très positifs<sup>57</sup>. Les équipes pédagogiques qui organisent et encadrent ces rencontres binationales mettent en place des activités qui facilitent le contact et le tissage de liens affectifs entre les participantes et participants des deux groupes nationaux, sans attendre les premiers apprentissages linguistiques. Les animatrices et animateurs souvent formés à la démarche de l'animation linguistique développée par l'OFAJ s'efforcent d'éveiller la curiosité pour la langue de l'autre groupe, ils aident à surmonter peur et blocages, ils soutiennent les interactions entre les jeunes venus des deux pays par diverses formes de médiation et contribuent au développement de stratégies de communication et d'apprentissage.

L'évaluation empirique des rencontres de jeunes menée par l'OFAJ et l'OGPJ (Office germano-polonais pour la Jeunesse) auprès de 5 200 jeunes ayant participé à des rencontres entre 2005 et 2010<sup>58</sup> montre que 74 % des jeunes estiment avoir amélioré leurs connaissances dans l'autre langue pendant la rencontre, et 77 % témoignent avoir envie d'apprendre l'autre langue. Par ailleurs, 68 % des jeunes interrogés déclarent qu'après la rencontre, ils « peuvent s'imaginer partir plus longtemps (au moins trois mois) dans le pays/l'un des pays partenaires »<sup>59</sup>. S'il est très difficile d'évaluer les progrès linguistiques réalisés dans ces rencontres souvent brèves (une ou deux semaines), ces chiffres montrent le rôle central qu'elles peuvent jouer dans les motivations à apprendre.

Les échanges dans un cadre non formel permettent la découverte de l'altérité linguistique et culturelle par l'expérimentation. Ils sont un cadre propice à la prise de risque, à des apprentissages davantage guidés par les intérêts de chacun et du groupe que par la logique des programmes scolaires. Certes, des ressources très variées (*lingua franca*, traduction par une animatrice ou animateur, etc.) sont également mobilisées pour communiquer, mais des temps et des dispositifs sont proposés pour que la langue du pays partenaire fasse l'objet d'une attention ciblée<sup>60</sup>. L'enjeu est alors de dépasser l'altérité linguistique pour parvenir à communiquer malgré tout, sans la pression normative qu'exerce bien souvent la pratique linguistique dans un contexte académique. La notion de « faute » est bannie, aucune production n'est évaluée pour sa qualité linguistique, l'enjeu étant de faire reculer l'insécurité linguistique qui prévaut souvent en milieu scolaire et réduit beaucoup d'élèves au silence.

52 Thorne, S. (2010). « The 'Intercultural Turn' and Language Learning in the Crucible of New Media ». In *Telecollaboration 2.0 for language and intercultural learning*. p. 139-164. Peter Lang.

53 Sauro, S. & Zourou, K. (2019). « What Are the Digital Wilds ? ». *Language Learning and Technology*, 23(1), p.17. DOI : 10125/44666.

54 Jensen, H. (2019). « Language learning in the wild : A young user perspective ». *Language Learning and Technology*, 23(1), p. 72-86.

55 Pierre, T. & Ottersbach, M. (dir.). (2014). *Le réseau franco-allemand « Intégration et égalité des chances »*. Texte de travail. OFAJ, N°26. [https://www.ofaj.org/resources/fipbooks/texte-de-travail\\_26/index.html](https://www.ofaj.org/resources/fipbooks/texte-de-travail_26/index.html)

56 In Pierre, T. & Ottersbach, M. (dir.). (2014). *op. cit.* (p. 191).

57 In Pierre, T. & Ottersbach, M. (dir.). (2014). *op. cit.* (p. 215).

58 Les résultats de cette enquête ont été publiés dans Dubiski, J. & Ilg, W. (2011). *Les rencontres ouvrent des perspectives. Un aperçu empirique des rencontres internationales de jeunes*. OFAJ/OGPJ.

59 Voir : Dubiski, J. & Ilg, W. (2011). *op. cit.* L'enquête a été menée auprès de 5 200 jeunes et 700 animatrices et animateurs ayant participé à des rencontres franco-allemandes (56 %), des rencontres germano-polonaises (7 %) et des rencontres trinotionales (37 %). Une des qualités de cette étude est d'avoir pris en compte la question de la stabilité des effets des rencontres. Pour cela, dans l'étape de conception du questionnaire, un groupe de participants « test » a été soumis aux mêmes questions à trois mois d'intervalle. Cela a permis de garder dans le questionnaire final les questions qui portaient sur des effets dont la durabilité avait été éprouvée.

60 OFAJ. (2022). *L'animation linguistique dans les rencontres interculturelles de jeunes. Contribution à une éducation au plurilinguisme en Europe*. <https://www.ofaj.org/media/die-sprachanimation-in-deutsch-franzosischen-jugendbegegnungen.pdf>



L'échange d'information, de savoirs, d'émotions entre pairs (moments festifs par exemple), la participation à des communautés construites sur des bases non linguistiques et autour d'intérêts communs (sport, danse, musique, théâtre, écologie, etc.) constituent les principales

sources de motivation et soutiennent des tentatives de communication parfois périlleuses, mais sécurisées par l'absence de jugement. Si ces rencontres ne peuvent pas aller très loin sur le plan d'un travail linguistique systématique, elles peuvent contribuer à soutenir des apprentissages plus guidés et ciblés qui peuvent les avoir précédées ou qui pourraient les suivre et elles leur donnent du sens<sup>61</sup>.

## Soutenir les apprentissages linguistiques tout au long de la vie

L'OFAJ soutient également des projets où l'apprentissage linguistique a une place centrale. La démarche d'apprentissage en tandem est mise en œuvre dans différents contextes et a fait l'objet de travaux de recherche depuis une trentaine d'années. Dans le cadre de l'éducation non formelle, les cours d'été qui la mettent en œuvre sont pris d'assaut par les familles. Selon leurs organisatrices et organisateurs les inscriptions sont closes souvent des mois à l'avance.

Le programme de ces cours alterne apprentissage intensif pendant lequel les jeunes travaillent en tandem ou en petits groupes, et activités de loisirs ou de découverte de l'autre pays. Le contenu du cours est déterminé quotidiennement par le personnel encadrant et est en lien avec le contexte de la rencontre. Ainsi, comme l'observe M. Ciekanski dans les cours tandem, « les enjeux d'apprentissage et de socialisation s'articulent : l'apprentissage de la langue rend possible la socialisation tout comme la socialisation motive l'apprentissage de la langue » (Ciekanski, 2017)<sup>62</sup>.

Dans le cadre institutionnel scolaire, ce ne sont plus des « rencontres de jeunes » mais des « échanges scolaires » qui permettent la mise en œuvre de cette démarche tandem. Elle peut être mobilisée au moment de la mobilité des « correspondantes et correspondants » qui passent quelques jours ensemble, expérience inégalable en termes d'apprentissages et de motivation. Mais elle peut aussi se développer dans le cadre du Télé-Tandem<sup>63</sup>. Les nouvelles technologies reconfigurent en effet le paysage des échanges scolaires. Elles permettent, en cas de difficulté pour organiser une rencontre en présentiel, de faire vivre malgré tout l'expérience de l'échange direct avec des élèves de l'autre pays<sup>64</sup> ou de préparer et poursuivre les échanges au-delà de la rencontre physique. Les conditions techniques sont aujourd'hui suffisamment performantes pour permettre de travailler tout au long

de l'année scolaire sur un projet commun qui permettent des interactions à distance régulières entre jeunes de France et d'Allemagne. Si les projets concernent des sujets proches des préoccupations des jeunes et que leur mise en œuvre prévoit des tâches avec de véritables enjeux de communication, les dispositifs Télé-Tandem offrent un potentiel d'apprentissage fort qui demanderait à être étudié dans le cadre de recherches focalisées, cette fois, sur l'enseignement secondaire.

D'autres programmes de mobilité plus longue permettent une expérience de socialisation souvent marquante pour ceux qui la vivent. L'accompagnement des jeunes qui participent à ces programmes doit placer au centre de ses préoccupations le soutien du parcours d'apprentissage linguistique et la valorisation des compétences acquises. Un jeune de retour d'un programme Voltaire<sup>65</sup> (classe de seconde) pourra en général valoriser les progrès réalisés au cours de la mobilité dans la suite de sa scolarité au lycée. En revanche, les compétences linguistiques développées pendant des mobilités effectuées pendant une année de césure post-bac peuvent être plus difficiles à faire reconnaître. Les jeunes réalisant un volontariat franco-allemand (VFA) sont certes accompagnés et soutenus dans leur apprentissage linguistique, mais ils ont moins d'opportunités de faire reconnaître celui-ci, bien que certains d'entre eux, débutants complets au moment du départ, réalisent des progrès immenses.

Il conviendrait d'offrir un soutien sérieux à l'apprentissage linguistique lors de tous les programmes de mobilité, que ceux-ci soient organisés par l'OFAJ ou soutenus par d'autres institutions (par exemple le Corps européen de solidarité) et de permettre davantage de passerelles entre ces formes non formelles d'apprentissage et l'apprentissage formel. La reconnaissance systématique, dans tous les parcours d'orientation<sup>66</sup> de l'enseignement supérieur et professionnel, des compétences linguistiques et interculturelles développées pendant une mobilité pourrait motiver les jeunes. La démarche *portfolio* et l'accès gratuit à des certifications développées dans le cadre de l'enseignement supérieur public (comme le CLES en France, par exemple) constitueraient des sources de motivation à apprendre non négligeables.

La diffusion du français et de l'allemand dans les systèmes scolaires des deux pays ne peut pas être le seul ni même le principal indicateur des relations linguistiques et culturelles que développent les populations des deux pays. Pour assurer une diffusion suffisante de la langue du pays voisin en France et en Allemagne, l'école a certes un rôle central à jouer, mais il serait important de valoriser toutes les formes d'apprentissage, en particulier celles qui s'intègrent dans les parcours de socialisation volontaire des adolescentes, adolescents et jeunes adultes.

61 Sur les opportunités d'apprentissage dans l'éducation non-formelle, Voir : Lahr-Kurten, M. (2013). *La langue du partenaire : étude sur les possibilités de promotion de la langue du partenaire allemand en France et le français en Allemagne*. (ifa-Edition Kultur und Außenpolitik). Stuttgart: ifa (Institut für Auslandsbeziehungen). <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-51132-5>

62 In. Ciekanski, M. (2017). « Les compétences développées par les apprenants en tandem linguistiques ». In Jardin (dir.). *Développer des compétences par l'apprentissage en tandem : focus sur les acteurs, les ressources et la formation. Une étude franco-allemande*. Texte de travail. OFAJ. N°29. [https://www.ofaj.org/resources/flipbooks/texte-de-travail\\_29/index.html](https://www.ofaj.org/resources/flipbooks/texte-de-travail_29/index.html) (p. 9).

63 <https://www.tele-tandem.net>

64 Récemment, dans le cadre d'un projet pilote, des élèves suivant leur scolarité au CNED et des élèves d'une *Mittelschule* de Saxe apprenant le français en option et dont l'école n'a pas de partenariat en France ont pu suivre un projet de tandem virtuel pendant trois mois, qui pour la majorité d'entre eux était la première occasion d'échange avec des pairs de l'autre pays.

65 <https://www.ofaj.org/programmes-formations/programme-d-echange-voltaire.html>

66 Y compris dans des parcours où les compétences dans d'autres langues que l'anglais sont souvent, à tort, considérées comme négligeables.

# RECOMMANDATIONS



**Élargir et structurer les indicateurs, mettre en place un observatoire :** l'intensité du dialogue entre les deux pays ne peut pas se mesurer qu'à un chiffre, qui par ailleurs exprime d'autres choses que l'intérêt pour la langue du pays partenaire. Un observatoire associant responsables du secondaire, du préscolaire et élémentaire, de la formation professionnelle de l'enseignement supérieur et de l'éducation non formelle, permettrait de suivre des cohortes d'apprenantes et apprenants dans le temps. On pourrait ainsi avoir une vision plus nuancée et diversifiée des tendances dans l'apprentissage de la langue du pays voisin.

**Continuer à soutenir la formation et la mise en réseau des personnels enseignants dans les dispositifs bilingues** pour renforcer la qualité de l'enseignement. Assurer un développement territorial qui permette à tous les élèves qui le souhaitent d'accéder à un enseignement bilingue de qualité dans toutes les académies/*Länder*.

**Permettre au maximum de jeunes de faire l'expérience de la rencontre et de la mobilité :** lever les obstacles administratifs et institutionnels, continuer à former les pédagogues et leur procurer un support à l'organisation, soutenir les enseignantes et enseignants dans l'organisation de ces rencontres, introduire la démarche d'animation linguistique ainsi que le travail sur un projet commun pour stimuler les interactions et l'usage de la langue dans des situations authentiques et motivantes de communication, en présentiel ou en virtuel.

**Créer des émotions positives grâce à des figures d'identification :** mettre en valeur des personnes (issues du monde artistique, sportif, scientifique...) qui utilisent les deux langues dans leur vie quotidienne et peuvent témoigner de l'enrichissement que cela constitue dans leur vie.

**Valoriser davantage les apprentissages réalisés dans un contexte non formel** dans le parcours de formation scolaire, professionnel et/ou universitaire (démarche portfolio y compris lors des évaluations certificatives). Valoriser les expériences, les performances, plutôt que de chercher à évaluer les compétences à l'aune de celles d'une locutrice ou locuteur natif.

**Concevoir l'apprentissage de la langue du partenaire comme une diversification des répertoires** des apprenantes et apprenants, en articulation avec les compétences linguistiques déjà présentes dans le répertoire. L'enrichissement des compétences transversales lors d'un parcours d'apprentissage de la langue à quelque niveau favorise ainsi la construction d'une identité plurilingue et pluriculturelle, importante pour les citoyennes et citoyens européens.

**Violaine Bigot** est professeure en sciences du langage, membre du laboratoire Lidilem (EA 609, Université Grenoble Alpes). Elle y développe ses recherches sur les phénomènes de socialisation langagière à travers le prisme de l'hétérogénéité langagière et des contacts de (variétés de) langues. Elle s'intéresse particulièrement aux questions de développement des répertoires langagiers des sujets dans des contextes scolaires et non-scolaires et aux enjeux identitaires des pratiques langagières en situation de contact linguistique et culturel. Elle a participé à un projet de recherche franco-allemand avec l'OFAJ entre 2017 et 2022 qui a conduit à la nouvelle édition du guide de [L'animation linguistique dans les rencontres inter-culturelles de jeunes : contribution à une éducation au plurilinguisme en Europe](#) (2022).

## RÉDIGÉ PAR

**Anne Jardin** est titulaire d'un DEA d'études germaniques de l'université Paris III et d'un Master Ingénierie des échanges interculturels. Elle est cheffe-adjointe du bureau Formation interculturelle et responsable du secteur linguistique au sein de ce même bureau depuis 2009. Elle a dirigé plusieurs publications d'ouvrages consacrés à la méthodologie dans les échanges interculturels, entre autre récemment [L'animation linguistique dans les rencontres interculturelles de jeunes : contribution à une éducation au plurilinguisme en Europe](#). Elle a piloté également le développement de plusieurs plateformes numériques dédiées à l'apprentissage des deux langues partenaires, notamment [Tele-Tandem](#) et [Parkur](#).

**Direction de la publication :**  
Anne Tallineau et Tobias Bütow

**Rédaction en chef :**  
Claire Demesmay

**Rédaction :**  
Anya Reichmann, Margot Dufaux et Morgann Gainville

**Lectorat :**  
Nathalie Heyblom

**Carte réalisé par :**  
Lubin Picard

**Mise en page et design :**  
La petite agence parisienne

*Le texte reflète des opinions personnelles  
et non celle de l'OFAJ*



OFAJ - 51 rue de l'Amiral-Mouchez - 75013 Paris  
[recherche-evaluation@ofaj.org](mailto:recherche-evaluation@ofaj.org)

<https://www.ofaj.org/recherche-et-evaluation/panorama.html>

Écoutez PANORAMA, le podcast



OFAJ/DFJW, Paris/Berlin, 2023



Attribution - Pas d'utilisation commerciale 4.0 International  
(CC BY-NC-ND 4.0) · ISSN : 2827-1483