



Tréma

Tréma

33 - 34 | 2010

Construction identitaire à l'école

Construction identitaire et compétence plurilingue/pluriculturelle : des principes à la mise en oeuvre de séquences interdisciplinaires (projet européen Combat+)

Nathalie Auger et Martine Kervan



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/trema/2524>

DOI : 10.4000/trema.2524

ISSN : 2107-0997

Éditeur

Faculté d'Éducation de l'université de Montpellier

Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 2010

Pagination : 34 - 43

ISSN : 1167-315X

Référence électronique

Nathalie Auger et Martine Kervan, « Construction identitaire et compétence plurilingue/pluriculturelle : des principes à la mise en oeuvre de séquences interdisciplinaires (projet européen Combat+) », *Tréma* [En ligne], 33 - 34 | 2010, mis en ligne le 01 décembre 2012, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/trema/2524> ; DOI : 10.4000/trema.2524

Ce document a été généré automatiquement le 19 avril 2019.

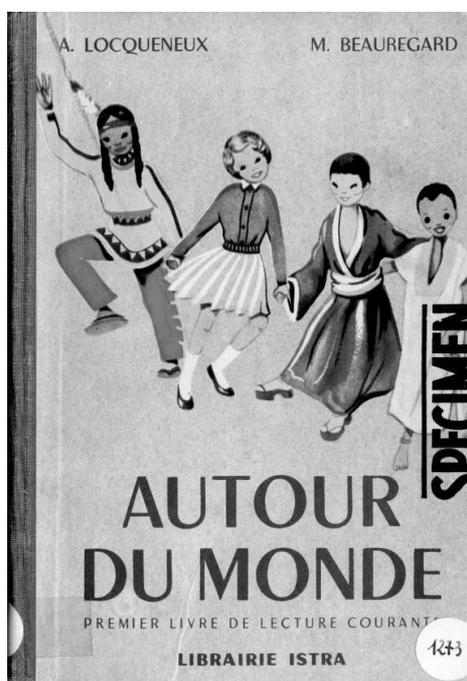
Trema

Construction identitaire et compétence plurilingue/ pluriculturelle : des principes à la mise en oeuvre de séquences interdisciplinaires (projet européen Conbat+)

Nathalie Auger et Martine Kervan

I. Le concept de bi-plurilinguisme/culturalisme en didactique des langues

- 1 Nous nous référons ici à une conception du bi-plurilinguisme non pas comme addition juxtaposée de monolinguisms mais comme une « compétence plurielle, complexe, voire composite, dans laquelle l'utilisateur peut puiser » (COSTE, MOORE ZARATE, 1997 : 12). Le répertoire langagier de chaque individu est ainsi considéré comme une construction dynamique, constituée de ressources plurielles, diversifiées et évolutives, en perpétuelle reconfiguration mais pourtant unique et singulière tout comme son identité. Ce modèle de la compétence plurilingue et pluriculturelle comme un système certes composite mais cohérent permet de dépasser le clivage entre les formes d'usage et d'apprentissages de langues, qu'il s'agisse de l'acquisition d'une L2 ou des formes multiples du bi/plurilinguisme. Une



conception dynamique et inclusive des langues s'accompagne d'une convergence entre les usages et les apprentissages de langues et suppose de considérer les apprenants de langues comme des usagers sociaux qui construisent leur identité en perpétuel développement.

La classe devient alors un lieu de communication « spécifique mais vrai » (GAJO, 2000 : 52) où les interactions langagières sont régies par les règles du contrat didactique et de l'institution scolaire mais répondent également aux critères communs à tout échange. Comme dans tout univers social, les répertoires et les niveaux d'expertise dans les variétés linguistiques en présence sont divers. Nous considérons donc après TRUJILLO (2005) la pluriculturalité comme mise en contact de cultures plurielles en contexte social.

II. Les principes didactiques à l'épreuve de la réalité des représentations et des pratiques de classe dans l'école française

- 2 Depuis 2000 différentes enquêtes ethnographiques (AUGER 2009, 2010) ont été menées dans les classes pour élèves allophones (élèves nouvellement arrivés en France), dans les classes ordinaires du primaire et dans les classes de langues vivantes dans le secondaire, en particulier dans des classes EMILE (Enseignement d'une Matière Intégrée à une Langue Étrangère), plus connues sous le terme sections européennes ou DNL (disciplines non linguistiques).

Ces résultats se fondent sur une recherche menée sur le terrain scolaire en suivant une méthodologie ethnographique : entretien avec les différents acteurs (enseignants, personnels dans l'école, inspecteurs, élèves, parents), enregistrements des pratiques de classe, récolte de matériel pédagogique...essentiellement dans l'Académie de Montpellier. Le but est de faire un état des lieux des pratiques, de mesurer leur adéquation avec les

besoins des élèves et des enseignants afin de proposer des pistes de réflexions, de nouvelles démarches et des activités pertinentes. L'objectif de ce travail est de comprendre les modalités d'appropriation d'une nouvelle langue et d'une nouvelle culture dans le système scolaire français et de comprendre aussi comment les plurilinguismes se constituent chez les ENA ainsi que dans des classes ordinaires ou EMILE.

Comparer ces différents types de classes permet de prendre du recul sur les pratiques de classe et sur les compétences qui sont développées par les élèves.

- 3 Ainsi, prenant appui sur la définition du développement des compétences langagières et culturelles en didactique des langues, nous avons souhaité observer si, à la fois dans les représentations et les pratiques, les enseignants de ces divers dispositifs mettaient en oeuvre ces principes et favorisaient l'ouverture à la diversité linguistique et la prise en compte de la variété des répertoires langagiers des élèves. Les entretiens avec les acteurs du terrain, l'observation de la vie des classes ont révélé un écart criant avec l'état des recherches en didactique des langues. Ainsi, les résultats montrent que le plurilinguisme/pluriculturalisme (construit et en construction) des élèves est très majoritairement perçu sous la forme de ce que nous appelons « le stéréotype du bilingue » (AUGER, DALLEY & ROY 2006). Ce stéréotype voit le bi-plurilingue comme un locuteur développant ou ayant développé des compétences langagières et culturelles de façon séparée, étanche, sans lien entre ses compétences. En somme, il s'agit de la représentation d'un monolinguisme multiple (voir aussi HELLER 2002, Gajo 2001) qualifié de « rare » et « fascinant ». *Le Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL, 2005 : 105) stipule pourtant que le fait de parler/écrire différentes langues met forcément en jeu des « compétences déséquilibrées et évolutives », où « les déséquilibres sont de règle » et les compétences dans les différentes langues en « configuration évolutive ».

Pourtant, les acteurs en charge des ENA (enfants nouvellement arrivés) ne savent généralement pas que le bilinguisme est la capacité d'utiliser deux langues dans des situations de communication réelles avec des degrés de maîtrise variables. La langue que les élèves allophones pratiquent à la maison est encore souvent perçue comme un handicap et non une ressource pour le développement des compétences dans une autre langue (AUGER 2010). De plus, l'objectif n'est pas de développer un plurilinguisme/pluriculturalisme chez l'élève mais uniquement son entrée dans la langue française et son insertion scolaire. En face de cette représentation récurrente du « handicap linguistique » associé à un potentiel « échec scolaire », on rencontre fréquemment l'idée, dans les discours des acteurs de terrain, que les classes qui accueillent des élèves dans des classes EMILE travaillent avec « les meilleurs classes ». Le bilinguisme de haut niveau est, dans les imaginaires collectifs, et en particulier dans ces classes, un « attribut de l'élite » (VARRO 2003). Par ailleurs, les entretiens réalisés lors des études mentionnées ci-dessus (AUGER 2009 et 2010) ont également montré que les enseignants des classes EMILE ne faisaient que peu de cas des autres langues des élèves et que le seul plurilinguisme reconnu restait encore souvent le français + la langue de l'EMILE.

- 4 Le rapport de l'Éducation nationale de 2000 concernant les SELO (sections européennes ou de langues orientales) dénonce les dérives de « certains chefs d'établissement (qui) ont perçu l'ouverture de sections européennes comme (un) moyen d'infléchir le recrutement et d'attirer de meilleurs élèves ». Ainsi, l'Inspection générale note avec force qu'il serait souhaitable que les nouvelles ouvertures de classes s'effectuent dans des établissements moins favorisés, à dominante technologique ou professionnelle.

- 5 Ces représentations contradictoires des classes d'ENA et EMILE sont éloignées des principes du CECRL. En ce qui concerne les classes de langues vivantes, la prise en compte du plurilinguisme/ pluriculturalisme est encore timide mais des expérimentations de démarches de type « éveil aux langues » (CANDELIER, 2000, KERVRAN, 2008) menées depuis une dizaine d'années dans des classes primaires ont montré des formes possibles de prise en compte concrète de la diversité par la mise en place d'activités de comparaisons entre des langues de tout statut et de toutes provenances. Dans les classes ENA, des initiatives visant à tenter de faire reconnaître la diversité en présence pour la mobiliser en tant que ressource ont été expérimentées (comme dans le DVD Comparons nos langues, AUGER 2005). Dans les classes EMILE, de telles tentatives restent encore quasiment inexistantes. Il convenait d'introduire de la diversité au travers des matières étudiées tout en reconnaissant aussi les langues déjà présentes parmi les élèves de la classe et par là même les répertoires individuels, en tant que marqueurs identitaires.

III. Plurilinguisme et disciplines non linguistiques

- 6 Dans le projet CONBAT+ (<http://combat.ecml.at>, BERNAUS dir., à paraître en 2011), il est question d'intégrer la pluriculturalité et la mise en contact d'expériences plurielles dans des séquences pour les classes EMILE (primaire et secondaire). Conformément au CECRL, (2005 : 11) il ne s'agit plus simplement d'acquérir la « maîtrise » d'une, deux, voire de trois langues, chacune de son côté, avec le « locuteur natif idéal » comme ultime modèle. Le but est davantage de développer un répertoire langagier, de réduire l'écart entre les connaissances entre les recherches sociolinguistiques et didactiques et le terrain à propos du bi-plurilinguisme, et, dans le cas de notre projet, dans les classes EMILE.) Le "+" de l'acronyme du projet CONBAT+) se réfère à une plus-value que peut apporter la prise en compte du plurilinguisme dans l'enseignement des contenus des disciplines non-linguistiques. Le projet s'appuie essentiellement sur trois principes :
- la prise en compte des répertoires langagiers des élèves, ainsi on valorise toutes les langues et variétés en présence dans la classe, conformément aux données de la plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle du Conseil de l'Europe (2009).
 - l'intégration de la diversité linguistique et culturelle dans les disciplines non linguistiques ;
 - l'intégration inter- et transdisciplinaire du plurilinguisme et de la « pluriculturalité ».
- 7 Il s'agit d'entrecroiser les apports d'un enseignement disciplinaire (que ce soit en L1 ou en L2) et ceux d'une référence à la diversité linguistique et culturelle comme composante intrinsèque des disciplines, quelles qu'elles soient. L'objectif est de produire des matériaux didactiques pour l'enseignement des disciplines non linguistiques visant à contribuer à la construction d'une compétence plurilingue inclusive qui prenne en compte l'ensemble des langues en présence dans la classe, qu'il s'agisse des langues de scolarisation, des langues enseignées ou des langues d'origines des élèves. Les séquences didactiques produites dans le cadre du projet ne sont pas conçues pour un public national spécifique mais sont transposables dans des contextes institutionnels divers en Europe.

IV. Un exemple de séquence didactique : Les langues ont du relief (« Notre terre nous nourrit »)

- 8 Ce module s'adresse aux élèves de fin d'école primaire ou du début du cycle secondaire et touche à la fois aux domaines de la géographie et à celui des sciences de la vie et de la terre. Il a pour objectif principal d'amener les élèves à prendre conscience des universaux singuliers concernant les zones géographiques (reliefs et climats) et l'alimentation (diversité et mondialisation des régimes alimentaires). Il s'agit d'accompagner les élèves dans la reconnaissance, l'objectivation et le dépassement des stéréotypes concernant les populations et leurs langues, tout en valorisant les répertoires langagiers individuels et en incitant à établir une distinction entre les opinions ou les croyances et les hypothèses issues de l'observation et de l'analyse propres à la démarche scientifique.

La prise en compte des répertoires individuels se manifeste dans une approche inclusive des langues et cultures de la classe.

V. Développement des compétences plurilingues

- 9 Ainsi, dans les séquences didactiques élaborées pour le projet, on peut proposer aux élèves, en géographie, de reconnaître, à partir d'enregistrements de locuteurs de différentes langues, du lexique de cette discipline (*oued* en arabe, *golf Stream* en anglais, *taiga* en russe, etc.) ou encore amener à l'identification de la relativité syntaxique dans les façons d'exprimer le climat selon les langues. La prise en compte des répertoires des élèves est toujours présente, sollicitée par des questions visant la mobilisation des expériences linguistiques des apprenants, comme dans l'exemple ci-dessous concernant le « genre ».

Encadré 1 : «Montagne en tous genres», fiche de travail extraite de : *Les langues ont du relief* (Nathalie Auger).

Le mot "montagne" : définitions multilingues	Consignes
<p>Catalan : Una muntanya és quals evolució natural, acusada i abrupta del terreny.</p> <p>Allemand : Ein Berg ist eine Erhebung im Gelände und im Gegensatz zu einem Hügel meist höher oder steiler.</p> <p>Anglais : A mountain is a landform that stretches above the surrounding land in a limited area usually in the form of a peak.</p> <p>Italien : Una montagna è un rilievo della superficie terrestre che si estende sopra il terreno circostante in un'area limitata.</p> <p>Espagnol : Montaña (del latín montanea, de mons, montis) es un elevación del terreno superior a 700 metros respecto a su base.</p> <p>Occitan : Una montanha es una estructura topografica en relèu positiu.</p>	<p>Trouve les éléments communs avec le mot « montagne » dans chaque définition en coloriant les parties semblables en bleu et différentes en rouge. Donne d'autres définitions dans les langues que tu connais.</p> <p>Fais des hypothèses sur ce qui indique le genre selon les langues. Par exemple une lettre à la fin du mot, ou un mot devant le nom...</p> <p>Que peux-tu dire du genre de ces mots selon les langues ? (semblable au français, différent du français (masculin, neutre))</p> <p>Que peux-tu en conclure sur le genre des mots selon les langues ?</p>

VI. Développement des compétences pluriculturelles, démarches cognitives et interdisciplinarité

10 Pour éviter la surcharge des programmes et inciter les enseignants à mettre en place le projet en classe, il s'agit également de relier les disciplines entre elles, de faire en sorte qu'elles fassent sens pour les élèves. Dans les séquences élaborées, on part de données géographiques (reliefs, climats) pour les mettre ensuite en relation avec les agricultures et les habitudes alimentaires. La mise en perspective des langues avec la prise de conscience des universaux singuliers est donc recherchée dans les matières scientifiques : universaux concernant les climats, les cultures mais spécificités de leur actualisation selon les différents contextes. On peut alors mobiliser encore d'autres disciplines comme l'histoire pour contextualiser, expliciter, comprendre les phénomènes analysés.

L'objectif est de faire entrer les élèves dans une démarche scientifique : observer, faire des hypothèses, les confirmer/infirmes afin de comprendre la raison d'être des matières scientifiques qui est, dans cette séquence, d'opérer des liens entre l'environnement (géographique, climatique) et les habitudes alimentaires. Les questions posées amènent les élèves à distinguer faits et hypothèses vérifiables, opinions et croyances, grâce aux supports (cartes, expériences menées). Ainsi, la découverte, en géographie, des grands traits du relief de la planète et des principales zones climatiques, constitue la première étape de la démarche. Ces connaissances en géographie physique autour de la diversité des reliefs et des zones climatiques dans le monde et des formes usuelles de représentations de l'espace (photographies, cartes, mappemondes, planisphères, globes, diagrammes) sont censées activer les processus d'inférences et généraliser ce type de démarche cognitive. Le lien entre géographie et éducation à la santé s'opère alors. La compréhension de ce qu'est la biodiversité au travers des points communs et des différences selon les zones du monde permet de comprendre l'adaptation des êtres vivants aux conditions du milieu. Dans un autre temps, il devient alors possible de mettre en regard habitudes alimentaires/santé (hygiène alimentaire) et diversité alimentaire/mondialisation.

L'élève peut alors développer un apprendre à apprendre : faire du lien, des ponts, entre des connaissances (géographiques), des habitudes humaines (ici alimentaires) et les stéréotypes qui peuvent en découler. Il apprend à mettre en regard espaces familiers et espaces lointains, à mobiliser ses connaissances non seulement dans un contexte scientifique mais aussi dans les activités de la vie courante, notamment grâce à une approche sensible de la nature, à des démarches d'investigation qui développent la curiosité, la créativité (type « la main à la pâte »). Il apprend donc à s'impliquer dans les activités de groupe en partant de ses propres représentations voire de ses stéréotypes pour, à l'instar d'une démarche interculturelle, les relativiser à la faveur de discussions pour co-construire les apprentissages.

Faire le lien entre des données physiques et des comportements humains permet de dépasser ses représentations initiales par l'observation et la réflexion. La prise de conscience des universaux singuliers concernant les zones géographiques (reliefs et climats) et la diversité et la mondialisation de certains comportements peut permettre d'objectiver les stéréotypes concernant les populations et leurs langues (assimilés parfois à tort à des caractéristiques géographiques, alimentaires). Par exemple, dans la séquence « les langues ont du relief », il s'agit de comprendre l'émergence de stéréotypes sur les

langues : l'arabe, la langue du désert, le soleil chante dans l'espagnol, et, en les contextualisant, de les dépasser, de distinguer les imaginaires de la réalité. Il en va de même des stéréotypes alimentaires, si le contexte permet de comprendre leur émergence (activités « dis-moi comment est ta région et je te dirai ce que tu manges » ou « proverbes alimentaires »), il permet aussi, du local au global, de prendre la mesure des échanges avec les autres régions/pays et la réalité économique que constitue la mondialisation.

VII. Vers une construction identitaire et une compétence plurilingue/pluriculturelle

- 11 Le fait de co-construire les données avec les autres élèves favorise le vivre ensemble et la valorisation de toutes les identités. On peut espérer que cette démarche soit transposable dans d'autres situations quand des stéréotypes culturels ou linguistiques émergeront, qu'elle incitera l'élève à devenir médiateur en cas de catégorisation négative liée à la diversité (des langues, des cultures) et le préparera ainsi à vivre dans nos sociétés multilingues et multiculturelles. On s'attend aussi à ce que l'élève puisse prendre conscience plus facilement que la terre est un bien commun et mobiliser davantage sa responsabilité face à l'environnement, à la santé, et au monde du vivant en général grâce aux mises en relations qui ont été opérées. Le fait de s'ouvrir à la diversité géographique et linguistique vise à la reconnaissance des différents modes de vie, des variétés de langues et de l'altérité en général.

Les autres modules didactiques du projet sont articulés autour des mêmes principes. Ils concernent une grande variété de domaines disciplinaires (technologie, éducation à la citoyenneté, biologie, histoire, mathématiques, arts visuels, musique), trois langues cibles (anglais, espagnol, français) et tous les niveaux de la scolarité. On y trouvera des modules comme *Japanese calligraphy*, *Contar hasta diez*, *La déclaration des droits de l'homme multilingue* ou *A symphony of fraction*. La publication en préparation contiendra en outre un argumentaire à l'intention des formateurs, destiné à mettre en évidence les atouts du plurilinguisme pour la compréhension des contenus des disciplines non linguistiques et pour la reconnaissance et la valorisation des langues et cultures de tous les élèves et donc de la pluralité de leurs identités.



Image tirée de *Le langage dans les petites classes des écoles nord-africaines* / A. Abbad, L.-P. Renaud, B. Aïtouyahia. Paris : Hatier, 1952. 301 p. ; 22 cm.- Couverture. Source : CEDRHE.

BIBLIOGRAPHIE

AUGER, N., (2005). *Comparons nos langues, une démarche d'apprentissage du français auprès des enfants nouvellement*. Editions CNDP, collection Ressources Formation Multimédia, fabrication : CRDP Languedoc-Roussillon, CDDP du Gard, DVD et guide pédagogique, 15 pages

AUGER, N., DALLEY, P., & ROY, S. (2006). Stéréotypes et stéréotypages du bilinguisme en classe de français langue seconde et minoritaire. In Boyer, H. (Dir.) *Actes du colloque Stéréotypage, stéréotypes : fonctionnement ordinaire et mises en scène. Perspectives interdisciplinaires*, Tome 3, Paris, l'Harmattan, pp. 25-36.

AUGER, N., (2007). Enseignement des langues d'origine et apprentissage du français : vers une pédagogie de l'inclusion. In *Le français aujourd'hui "enseigner les langues d'origine"*, septembre 2007, n° 6800, Paris : A. Colin, p.79-88

AUGER, N., (2009). *Ecole, langues et représentations : sociolinguistique/didactique de la variation*. Habilitation à Diriger des Recherches, Université Paris 3, Sorbonne Nouvelle

AUGER, N., (2010). *Elèves Nouvellement Arrivés en France. Réalités et perspectives en classe*, Paris, Editions des Archives Contemporaines

- BEACCO, J.-C. & BYRAM, M. (2002) *Guide pour l'élaboration des politiques éducatives en Europe*. Editions du Conseil de l'Europe, Strasbourg
- BILLIEZ, J.(COORD.) (1998) *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme*. Grenoble : CDL-LIDILEM
- CAMBRA-GINÉ, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. LAL. Didier
- CANDELIER, M. (DIR.) (2003). *Evlang - l'éveil aux langues à l'école primaire - Bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles : De Boek - Duculot
- CONSEIL DE L'EUROPE (2009). *Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle du Conseil de l'Europe* http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/LangEduc/SuiteIntro_fr.asp
- COSTE, D., MOORE, D. & ZARATE, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Strasbourg, Ed. du Conseil de l'Europe
- GAJO, L. (2000). *Interaction en classe de langue : spécificités, contraintes, limitations*. In Gajo, L., et Mondala, L. *Interactions et acquisitions en contexte*, Université de Fribourg, pp. 49-71
- GENELOT, S., NEGRO, I & PESLAGES, D. (2007). *Bilinguisme familial et acquisitions scolaires – Le cas des départements d'outremer français (DOM)*, *Actualités de la recherche en formation et éducation*, Strasbourg, téléchargeable sur <http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00205048/fr>
- HAWKINS, E. (1984). *Awareness of Language*. An Introduction, Cambridge University Press
- KERVAN, M. (COORD.) (2006). *Les langues du monde au quotidien : observation réfléchie des langues (deux volumes : cycle 2 et Cycle 3)*, CRDP de Bretagne, SCREN-CNDP
- KERVAN, M.(2008). *Apprentissage de l'anglais et éveil aux langues à l'école primaire développement et transfert de compétences métalinguistiques dans le cadre d'une didactique intégrée*. Thèse de doctorat non publiée. Université du Maine
- KERVAN, M. (2010). *L'éveil aux langues au cœur d'une didactique intégrée du langage et des langues à l'école primaire*. In Corblin, C & Sauvage, J. (Eds) *L'apprentissage et l'enseignement des langues vivantes à l'école : impacts sur le développement de la langue maternelle*, collection « *Enfance & Langage* ». L'Harmattan.
- MORIN, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : Le Seuil
- MOORE, D. (2006) *Plurilinguisme et école*. Paris: Didier
- ROULET, E. (1980). *Vers une pédagogie intégrée des langues maternelle et seconde*, collection LAL, (Langues et Apprentissage des langues). Paris : Crédif-Hatier
- TRUJILLO SÁEZ, F. (2005). En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua, *Porta Linguarum*, 4, pp. 23-39
- VARRO, G. (2003) *Les représentations autour du bilinguisme des primo-arrivants*. Ville Ecole Intégration, n°83, pp. 13-19

RÉSUMÉS

Cette contribution développe les principes et les réalisations concrètes du projet CONBAT + (Content - based teaching + plurilingualism) actuellement en cours au sein du programme 2008-2011 du Centre Européen pour les Langues Vivantes (CELV - Graz. Conseil de l'Europe). L'objectif est d'enrichir « L'Enseignement d'une Matière Intégrée à une Langue Étrangère »

(EMILE) en milieu scolaire d'une dimension plurilingue et pluriculturelle. Partant d'une conception de la didactique comme la construction d'un savoir dans une situation de médiation sociale et des langues comme modes d'action sociale et comme vecteurs d'accès à l'altérité et à la pluralité les modules d'apprentissage élaborés dans le cadre du projet visent à favoriser la construction identitaire des élèves, plurilingue et pluriculturelle, complexe (au sens de Morin 1990) par la mise en œuvre d'une didactique intégrée du langage et des langues.

If education is a right, it is indeed not equal and identical for all. Already, education is a place conducive to the reproduction of social norms connected to gender roles. While many studies have highlighted differences in human capital endowment between girls and boys, referring mainly to knowledge and skills, few studies have been interested in savoir-être (attitudes) and emotional skills. The traditional separation of the cognitive, emotional and psychomotor domains has long prevented the full measure of the role that savoir-être has in the formation of persons and its implications for their futures. In this article, the impact of gender education on the development of emotional skills of girls and boys, involved in the formation of differentiated emotional capital is studied in the attempt to bring to light the elements of differences observed in terms of school performance and choices in educational and professional orientation.

INDEX

Mots-clés : compétence pluriculturelle, compétence plurilingue, identités plurielles, interdisciplinarité

AUTEURS

NATHALIE AUGER

Université Montpellier III

MARTINE KERVAN

IUFM Bretagne – Université de Bretagne occidentale