

MON CHAT JE LUI PARLE EN ALLEMAND MÊME S'IL VIENT DE FRANCE CONTACTS DE LANGUES ET REPRÉSENTATIONS DU PLURILINGUISME CHEZ LES JEUNES APPRENANTS FRONTALIERS

Sofia STRATILAKI, ERADLEC université Paris III – Sorbonne nouvelle

Résumé : Dans cet article, des exemples issus d'entretiens semi-directifs avec de jeunes apprenants bilingues issus de familles françaises, allemandes ou binationales illustrent quelques uns des liens qui existent entre les pratiques langagières plurilingues des enfants et les représentations sociales du plurilinguisme ainsi que les compétences plurilingues sous-tendant de telles pratiques et pour partie marquées par ces représentations. Les représentations verbalisées, à travers les exemples présentés, permettent de penser que certaines pratiques sont potentiellement reliées à la dynamique des représentations. Dans cette perspective, la langue maternelle est à la fois un point d'ancrage linguistique et affectif ainsi qu'un pont vers la construction de la compétence plurilingue chez l'enfant bilingue. Les réflexions qui sont proposées visent une meilleure compréhension des échanges langagiers en classe de langue.

INTRODUCTION¹

Nombreuses sont aujourd'hui les situations éducatives dans lesquelles, pour nombre d'apprenants, la construction de savoirs disciplinaires s'opère par le *medium* de plusieurs langues autres que leur langue première : sections internationales, écoles européennes ou établissements bilingues. En ce sens, l'analyse des dynamiques d'apprentissage passe, d'une part, par la description des conditions et des formes de l'interaction verbale par laquelle s'élaborent et se constituent des ressources plurilinguistiques mobilisées ou activées par des apprenants à des fins d'apprentissage. Une telle perspective implique un regard sur les pratiques langagières en tant qu'activités langagières conjointement construites dans l'interaction qui devraient permettre des ajustements, des rapprochements, des comparaisons ainsi que des rectifications des sens préalablement attribués aux référents par chacun des interlocuteurs en fonction de son répertoire plurilingue. D'autre part, un intérêt particulier est attribué aux liens entre les représentations sociales du plurilinguisme et les dynamiques d'apprentissage.

1. Nous tenons à remercier les évaluateurs anonymes de la revue dont les remarques critiques nous ont été précieuses.

Dans cette perspective, les représentations sociales sont envisagées en tant que valeurs, idées ou images qui ont une double fonction : celle de permettre aux apprenants de structurer leur action dans les parcours d'apprentissage et celle de leur permettre de communiquer en les dotant des codes communs. À partir de ces réflexions, une série d'interrogations inter-reliées émerge : « Quelle(s) image(s) se font les locuteurs de ce qu'apportent à leur développement individuel et à leurs relations interpersonnelles les ressources bi-/plurilingues de ce qui sera désigné comme étant la compétence plurilingue ? » Ou, si l'on formule l'interrogation du point de vue de l'apprentissage et de la communication : « Que disent-ils de leurs pratiques langagières, de leurs stratégies plurielles d'apprentissage de ces langues, ainsi que des difficultés d'apprentissage qu'elles leur posent ? » Mais surtout : « Comment est-ce qu'un environnement formel institutionnellement et historiquement dédié à l'apprentissage, en l'occurrence l'école, peut éduquer au plurilinguisme et œuvrer pour la construction d'une compétence plurilingue des apprenants ? ».

Ces questionnements nous conduisent à nous interroger ici sur les dynamiques entre, d'une part, les pratiques langagières plurilingues des élèves et les représentations sociales du plurilinguisme et, d'autre part, sur les compétences plurilingues sous-tendant de telles pratiques et pour partie marquées par ces représentations. Dans le cadre de cette contribution, une attention particulière sera accordée aux apports réciproques des représentations du plurilinguisme et de l'enseignement bilingue des disciplines en termes de construction de la compétence plurilingue des élèves. Dans notre argumentation, il sera proposé de considérer qu'il y a bien imbrication réciproque entre les enjeux disciplinaires et les enjeux linguistiques. De ce point de vue, l'apprenant plurilingue dispose d'un capital linguistique qu'il gère en fonction des situations et des tâches à accomplir, et dont les valeurs s'évaluent de manière différenciée en fonction des réseaux au sein desquels les composantes de ce capital sont activées. Notre réflexion s'articulera, en particulier, autour des situations d'enseignement bilingue dans lesquelles des ressources linguistiques plurielles sont utilisées par l'apprenant pour rendre explicite ses représentations des pratiques de langues. Nous proposerons ensuite des analyses de transcriptions d'interactions verbales où l'apprenant plurilingue met en œuvre certaines stratégies et tactiques conversationnelles qui lui permettent de gérer le déséquilibre entre lui et son interlocuteur, en négociant avec celui-ci, de manière dynamique et non statique, le contact de langues. Enfin, nous souhaitons aborder, dans notre perspective, une question complexe, à savoir les effets de la langue maternelle² sur l'apprentissage d'autres langues.

Nous ne prétendons pas, dans cette contribution, présenter des réflexions abouties mais bien plutôt poser des questions à partir de nos recherches en didactique des langues directement concernées par la didactique du plurilinguisme. En ce sens, est-ce que, par exemple, l'expérience de l'apprentissage du français langue maternelle dans et par l'interaction verbale permet aux enfants de développer des ressources plurilinguistiques appropriées à l'apprentissage d'autres langues, res-

2. Nous entendons dans notre contribution « langue maternelle » comme un générique englobant le terme de *langue première*. Cette dénomination présente l'intérêt de prendre en compte, quand cela est possible et nécessaire, que deux langues *ensemble* peuvent jouer le rôle de la langue maternelle. Sur cette problématique, voir en particulier Lüdi & Py (2002).

sources telles que le traitement métalinguistique des données, le renforcement d'une conscience linguistique³ ou les stratégies de liens entre les langues et de passage d'une langue à une autre ? Pour apporter un éclairage à cette problématique, nous définirons à très grands traits la notion de *compétence plurilingue et pluriculturelle* et esquisserons brièvement le cadre dans lequel s'inscrivent nos réflexions.

1. COMPÉTENCES PLURILINGUES, APPRENTISSAGES ET PRATIQUES DE LANGUES EN CONTEXTE SCOLAIRE

« Parler de compétence plurilingue et pluriculturelle, c'est s'intéresser à la compétence à communiquer d'acteurs sociaux en mesure d'opérer dans des langues et des cultures différentes, de jouer des rôles d'intermédiaires, de médiateurs linguistiques et culturels, à même aussi de gérer et de remodeler cette compétence plurielle au cours de leur trajectoire personnelle »

C'est sur ces mots que Coste, Moore, Zarate (1997) ouvrent leur étude intitulée *Compétence plurilingue et pluriculturelle* en s'inscrivant dans une perspective de respect du pluralisme linguistique et culturel et de diversification dans l'enseignement / apprentissage des langues. Comme la notion de *compétence plurilingue et pluriculturelle* avait eu le succès que l'on sait et que, phénomène fréquent, ce succès n'allait pas sans transformer bien des perspectives et bien des paysages, il nous paraît essentiel d'en revenir à l'une des sources les plus autorisées dont le texte nous semble être le plus accessible et le plus fécond de ceux mettant en place la notion. Si nous avons donc choisi ces quelques lignes, c'est pour démontrer que la notion phare de *compétence plurilingue et pluriculturelle*⁴, au sens

3. Notion polymorphe et dynamique, illustrée notamment par Eric Hawkins (1981) et nommée en anglais *awareness of language* ou *language awareness*. Pour étayer et préciser les aléas de cette notion traduite en français par *Eveil au langage*, on pourra se reporter, par exemple, à Moore (1995, 1998). Selon Coste, Moore, Zarate (1997 : 13) « La construction d'une compétence plurilingue et pluriculturelle favorise l'émergence d'une conscience linguistique, d'une forme d'*awareness*, voire de stratégies métacognitives qui permettent à l'acteur social de prendre conscience et de garder contrôle de ses modes "spontanés" de gestion des tâches et notamment de leur dimension langagière ».
4. Notons que la définition qui servira de point de départ à notre réflexion a à être formulée comme suit : « On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues, et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné » (Coste, Moore, Zarate, 1997 : 12). Cf. aussi Coste (1991, 1998), Porquier (1995) et Coste & Moore (1995) pour une analyse de la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle en termes de construction curriculaire et de trajectoires d'une biographie langagière et culturelle ainsi que le *Portfolio européen des langues*, développé sous l'égide du Conseil de l'Europe, et constituant un vecteur puissant d'apprentissage des langues dans des parcours individuels.

d'une compétence modulaire et partielle nécessairement marquée par un déséquilibre ordinaire, est de ces notions-ponts dont la portée et la signification s'avèrent primordiales dans la conception des scénarios curriculaires prévoyant des différenciations et des complémentarités dans la diachronie d'un cursus scolaire de langues et tendant à tenir compte de ce que l'apprenant doit développer au cours de sa trajectoire personnelle : la construction d'une compétence langagière, culturelle et stratégique d'apprentissage.

En ce sens, le travail sur le contact de langues, induit par le déséquilibre et produit du processus de construction de la compétence plurilingue, peut se traduire par des constellations de différentes stratégies⁵ telles que le commentaire métadiscursif (cf. Güllich, 1986a), l'hétéroachèvement (cf. Güllich, 1986b), la séquence analytique (cf. Kraft & Dausendschön-Gay, 1993) ou même la co-énonciation (cf. Jeanneret, 1991)⁶. Ainsi que l'explique Coste (1984b : 126-127), « s'interroger sur la constitution, la transformation et l'interrelation de divers micro-systèmes dans la compétence en construction de l'apprenant, poser le problème des passages d'un état de système à un autre, constater que coexistent, en un moment donné de l'apprentissage, des restes de systèmes intermédiaires "dépassés", des amorces de systèmes intermédiaires "à venir" et des zones du système transitoire alors prédominant, c'est, [...], y réintroduire en force la diachronie pour ce qui est de la mise en place des compétences linguistiques individuelles ».

Plus récemment, ces préoccupations didactiques conduisent Gajo (2001, 2003 : 51) à souligner que la dynamique de la compétence bi-/plurilingue est étroitement liée à des stratégies d'apprentissage et de négociation de sens. « L'interactivité des pratiques langagières plurilingues signifie une constante négociation, plus ou moins explicite, et dans tous les cas un ajustement au discours de l'autre, à son rôle. La complémentarité et l'asymétrie des répertoires peut aussi conduire à des stratégies communicatives plus sociales, plus collaboratives »⁷. Une telle perspective reconnaît que les pratiques langagières plurilingues sont fondamenta-

5. Nous retiendrons ce terme, chaque fois que faire se peut, dans son sens usuel de moyens mis en œuvre par chacun des partenaires de l'interaction pour atteindre un certain but. Cf. sur ce terme Gajo (2001).

6. Par exemple, Moore & Simon (2002) montrent que, dans les interactions en classe de langue étrangère, le locuteur / apprenant émerge dans sa double dynamique identitaire comme sujet social à part entière et comme acteur de son apprentissage. Leur étude met en évidence la richesse des procédures mobilisées par les apprenants en fonction de leurs besoins, et aussi la façon dont ils reconfigurent le discours de la classe et leurs ressources plurilinguistiques à des fins d'apprentissage. À propos de la notion de compétence stratégique dans des situations de communication et d'apprentissage, voir en particulier Holec, Little & Richterich (1996).

7. Gajo (2003 : 50) remarque, à propos des pratiques langagières plurilingues des apprenants : « Ordinairement, l'on perçoit les pratiques langagières plurilingues comme opaques : le discours fait écran ; la restitution du sens se montre problématique ; les activités métalinguistiques occupent une large place, hétérogènes : diversité et imbrication des moyens d'expression ; alternances de code, marques transcodiques, polygérées (interactives) : le locuteur moins compétent doit s'appuyer sur des stratégies compensatoires, en sollicitant par exemple la bienveillance ou l'intervention de l'interlocuteur plus compétent dans la langue de l'interaction, instables : un répertoire plurilingue apparaît comme moins équilibré, [...] plus changeant, et sa dynamique s'évalue souvent en termes de gain et de perte ».

lement dynamiques et instables, et que leurs objets sont en constante restructuration et évolution. Ainsi conçues, les pratiques langagières des apprenants sont envisagées en tant que matériau premier d'une réflexion didactique visant une compétence évolutive qui ne soit ni une compétence stabilisée et idéale, ni une construction homogène et équilibrée et surtout qu'elle ne résulte pas d'une simple addition de compétences monolingues. Un répertoire plurilingue apparaît, au contraire, comme moins équilibré, plus riche et dynamique. Il autorise des stratégies d'accomplissement de tâches reposant sur cette variation interlinguistique et interculturelle, lorsque les circonstances le permettent⁸. En ce sens, la production discursive de l'apprenant se module au fil de son émergence dans l'interaction, de façon à maintenir et ajuster son caractère approprié par rapport à l'interlocuteur et au contexte. Comme l'expliquait déjà Coste (1984b : 122) « ce qu'on voit ici prendre forme, c'est l'idée que l'interaction langagière peut contribuer à l'apprentissage d'une langue en cela qu'elle met nécessairement en jeu l'interaction entre compétence langagière et utilisation de la parole et que, par conséquent, indirectement, elle met en branle au niveau même de la compétence langagière des mouvements intrasystémiques de nature à modifier l'équilibre et/ou l'extension de cette compétence ».

Cette conception dynamique des parcours d'apprentissage, recentrée sur l'apprenant, prend en compte pleinement que la construction de la compétence plurilingue s'inscrit à l'intérieur d'une éducation au long cours qui verrait les apprentissages se poursuivre, se compléter et se renouveler tout au long de la vie car « elle permet de cumuler et de combiner l'expérience d'appropriation⁹ de plusieurs langues à des moments et dans des contextes divers » (Castellotti, Coste, Moore, 2001 : 103). Ainsi, comme le fait remarquer Coste (1998 : 267), « diversifier les langues apprises, c'est aussi diversifier les voies pour les apprendre, et l'école devrait avoir les moyens d'assurer ici, comme dans d'autres domaines, le rôle propédeutique qui est le sien en dotant les élèves d'une panoplie de stratégies (et d'une réflexion sur ces stratégies) pour leur permettre d'engager ou de poursuivre ensuite l'apprentissage d'autres (ou de ces mêmes) langues ». D'où se dégagent et s'inspirent les propositions à propos ou à partir de la notion de variation linguistique et de diversification des choix de langues en contexte scolaire « le premier enjeu pour l'école en matière de langues et de cultures serait donc [...] de contribuer à l'éta-

8. Nous pensons, en particulier, aux travaux portant sur l'interlangue, qui ont fortement contribué à renouveler la réflexion sur l'acquisition des langues secondes. Comme le relèvent Besse & Porquier (1984) les interlangues sont relativement instables car elles se modifient au gré des circonstances communicatives. Ainsi, l'apprenant construit ses connaissances intermédiaires en réinterprétant certains échantillons de L2 au moyen de certaines catégories inhérentes à une compétence linguistique antérieure. De même, Py (1991 : 150) met en évidence que « dans la mesure où les connaissances en langue d'origine et en langue d'accueil sont intégrées à un répertoire unique, on se demandera si les modifications internes de l'interlangue – inhérentes à l'acquisition de la langue d'accueil – ne sont pas accompagnées de modifications systémiques de la compétence en langue d'origine ». Conformément à la tradition, *interlangue* désigne ici l'ensemble linguistiquement organisé des connaissances intermédiaires (de compréhension et de production) dont l'apprenant dispose à un moment donné de l'acquisition / apprentissage d'une langue seconde. Sur cette problématique, voir aussi les travaux de Pienemann (1985), Véronique (2000), Vogel (1995) et Coste (1981), notamment sur la notion d'*interlangage*.

blissement d'un profil plurilingue et pluriculturel des apprenants, à une familiarisation avec les ressources permettant de faire évoluer ultérieurement ce profil, à une maîtrise progressive des moyens de gestion dynamique de cette compétence plurielle, à une reconnaissance et à une valorisation des divers savoirs et savoir-faire ainsi acquis » (Coste, Moore, Zarate, 1997 : 35). Dans la perspective ainsi tracée, Coste (1995) relève pertinemment que les enjeux didactiques de l'éducation au plurilinguisme restent clairs : comment faire en sorte que la partie scolaire d'un parcours d'expériences d'apprentissage à la fois prenne en compte, exploite, optimise et prépare les autres expériences d'apprentissage, tout en assurant, de manière aussi cohérente et économique que possible, son apport propre à ce parcours qui la dépasse ?

En prolongeant cette piste de recherche, nous pouvons nous demander dans quelle mesure l'école suscite et favorise, chez les apprenants, une intégration réflexive de la diversité et l'originalité des pratiques et des expériences vécues dans les divers domaines de leur vie langagière quotidienne. Pour aborder cette question, nous nous proposons, dans les lignes qui suivent, de comparer les pratiques langagières et les représentations du plurilinguisme chez de jeunes apprenants frontaliers placés, du fait de leur biographie langagière ou de leur mode de scolarisation, dans un établissement institutionnellement réputé comme l'école franco-allemande de Sarrebruck / Sarre¹⁰. Mais avant d'en arriver là, nous tenons à présenter nos choix méthodologiques relatifs au contexte et au recueil de données.

9. À propos de l'articulation entre acquisition et apprentissage en ce qui concerne l'appropriation des langues voir Coste (1984a, 2002). Il convient de souligner que dans ses travaux Coste illustre une perspective écologique de la classe comme lieu qui fait apparaître des déplacements, des (re)structurations, des négociations, des ajustements ainsi que des transformations dans la durée en termes d'appropriation des langues, ou d'élaboration discursive, ou même d'action en contexte social. Selon Py (1995 : 160) s'approprier signifie « mettre la main (ou plutôt la langue) sur un élément encore inconnu mais présent dans le discours d'autrui (en principe un interlocuteur plus compétent linguistiquement) et le reproduire de manière fonctionnelle sous une forme ou une autre ». Précisons que dans les termes de Py, acquisition désigne l'appropriation de nouveaux éléments du système linguistique, qu'ils coïncident ou non avec les normes utilisées par l'interlocuteur natif. On utilisera le terme hyperonymique d'*appropriation* comme terme neutre recouvrant *acquisition* et *apprentissage*. Cf. aussi Krashen (1981), Porquier (1994) et Véronique (1997).
10. Quelques repères historiques et géographiques : l'école franco-allemande de Sarrebruck a ouvert ses portes en septembre 1961, date historiquement et linguistiquement précoce en regard de l'histoire turbulente des relations franco-allemandes d'après-guerre. La création de l'école franco-allemande à Sarrebruck peut s'expliquer par le caractère particulier qu'a joué la Sarre dans les relations entre la France et l'Allemagne ainsi que par l'existence d'un établissement français sur place. La transformation du collège Maréchal Ney en une école Franco-Allemande de Sarrebruck a constitué pour sa part une pierre angulaire de cette amitié et de ce rapprochement. Ainsi, l'école franco-allemande est devenue pour les français habitant en Sarre ou à proximité l'établissement « national » le plus proche, tandis que les frontaliers de Lorraine ont pris conscience de l'avantage d'une école binationale proche de la réalité et de l'avenir économique transfrontalier qui exigeait une très bonne connaissance de la langue et de la culture de leur voisin. Pour une discussion plus approfondie de l'enseignement bilingue actuel de l'école franco-allemande, nous nous permettons de renvoyer à Stratilaki (2004a).

2. CONTEXTE ET RECUEIL DE DONNÉES

À l'école franco-allemande de Sarrebruck, où l'enseignement bilingue est structuré autour d'une dynamique sociale et pédagogique d'enseignement de plusieurs disciplines scolaires dans la *langue du partenaire* (français et allemand) et du développement d'activités d'une prise de conscience des rapports interlinguistiques entre les langues (anglais, espagnol et italien), il nous paraît qu'un plurilinguisme en construction trouve son sens. Dans cette perspective, la dynamique du système d'éducation bilingue à l'école franco-allemande est d'offrir non seulement un enseignement de la langue seconde, mais surtout un enseignement en langue seconde, c'est-à-dire d'enseigner aux enfants frontaliers à apprendre et à communiquer au moins en deux langues.

Cette particularité de la scolarisation à l'école franco-allemande, marquée par la création, dès la 6^e, et la mise en place au collège des *classes biculturelles*, permet l'accueil des enfants qui étaient en mesure, dès l'école élémentaire, de suivre des cours dans les langues allemande et française. Ainsi, avec l'aide des enseignants, l'enseignement à parité des deux langues et la présence commune et quotidienne, dans une même classe, d'enfants issus de familles françaises, allemandes ou binationales visent à développer de manière dynamique leurs compétences plurilingues par l'interaction des langues en contact et la gestion de l'alternance codique comme stratégie « ordinaire » caractérisant le parler bi/plurilingue en situation. En même temps, la valorisation de la langue régionale, le voisinage frontalier et le contact avec des natifs de la langue apprise (française / allemande) contribuent à la construction d'une relation suivie et intense avec plusieurs langues qui favorise une ouverture au plurilinguisme, en particulier la reconnaissance du caractère déséquilibré et pluriel de la compétence plurilingue. Dans une telle perspective, les classes biculturelles constituent, à travers la prise de conscience de la diversité linguistique inhérente à ces classes, le pilier d'une « aventure commune » vers la construction d'une compétence plurilingue au sein de l'école franco-allemande.

Avant de procéder à l'analyse de nos exemples, précisons que nous utilisons comme données des discours situés, tels qu'ils peuvent être observés sous la forme stabilisée du document oral enregistré¹¹, en particulier des entretiens semi-dirigés de groupe. Les entretiens ont réuni de jeunes apprenants de la sixième sélectionnés en fonction de leur biographie langagière, ayant effectué leur scolarité

11. Les transcriptions sont orthographiques. Conventions principales de transcriptions adoptées : ... pauses petite/moyenne, 1" pauses en secondes, : allongement de la syllabe, / \ intonations montante/ et descendante\, PLUringue segment accentué, xxx segment inaudible, & enchaînement rapide, (question) commentaires du transcrip- teur, ^ liaison. Remarques complémentaires : les huit apprenants et les personnes citées sont rendus anonymes et caractérisés par un pseudonyme ou par un code qui identifie à la fois un enregistrement et une transcription et qui signale leur position au sein du corpus dans sa totalité. Afin de faciliter la lecture, les références numériques (notées entre parenthèses) dans les analyses renvoient aux séquences de notre corpus et les caractères mis en italique ont été ajoutés pour mettre en évidence ces séquences dans les extraits proposés en exemple. Nous remercions de leur collaboration les enseignants, les élèves et les membres de l'école franco-allemande de Sarrebruck sans qui ce travail d'aurait pu être fait.

sation élémentaire à une école sarroise ou à l'école française de Sarrebruck et Dillingen qui fait partie de l'école franco-allemande et se caractérise par un apprentissage très précoce et très intensif des deux langues. La répartition est équilibrée en ce qui concerne le sexe des enfants ainsi que leur âge et leur origine socioculturelle. Les enfants sont tous considérés comme bilingues, dans la mesure où ils pratiquent régulièrement les deux langues à l'école et/ou en famille. Le choix que l'on a fait nous permet, nous semble-t-il, de rendre compte de la complémentarité des représentations et des pratiques du plurilinguisme chez les apprenants frontaliers dans les extraits analysés.

3. DYNAMIQUES DES REPRÉSENTATIONS DES LANGUES EN CONTACT ET DES PARCOURS D'APPRENTISSAGES CHEZ LES JEUNES APPRENANTS FRANCO-ALLEMANDS

En mettant l'accent, dans les quelques considérations qui vont suivre, sur la valorisation des compétences plurilingues, certaines stratégies d'apprentissage en classe de langue maternelle, telles que métalinguistiques, discursives, métalangagières ou même affectives, peuvent s'avérer très précieuses pour l'économie d'ensemble de l'apprentissage de langues. Dans sa complexité même et dans sa dynamique d'ensemble, une telle perspective permet de rendre compte du fait que les pratiques langagières ne peuvent pas être conçues comme une simple mise en œuvre de ressources plurilinguistiques qui leur préexisteraient, mais elles peuvent être traitées, potentiellement, en tant qu'observables de la façon dont les apprenants eux-mêmes les considèrent, les traitent, les excluent ou les généralisent. Pour décrire et interpréter donc la diversité des pratiques et des représentations des contacts de langues qui pourraient être observées chez les apprenants franco-allemands – comme d'ailleurs annoncé dans nos questionnements de départ, nous proposons l'analyse de quelques séquences dans les extraits suivants.

3.1. Choix de la langue en fonction des contextes

Extrait 1 (corpus SB-6^ebi)

SBbi-A 01. *la plupart du temps français\ &car je suis née en France &mais avec tous mes amis de l'école primaire allemand\ parce que je parle mieux cette langue\ & parce que c'est ma langue maternelle et: et j'ai plus de vocabulaire\ &même si mes amis ou ma famille me parle en allemand\ je: je leur réponds le plus souvent en français\ parfois/ j'oublie quelques mots &mais après un certain temps ils reviennent\ mais quand je ne trouve pas un mot en français je le dis en allemand parce que ici on est en Allemagne\ xxx la grammaire est le plus compliqué en français au début\ & mais : mais ensuite c'est le vocabulaire\ pour les mots qu'on connaît pas\ comme en français*

SBbi-B 09. *mo\ je parle allemand avec les allemands et français avec les français à l'école\ et: et ceux qui parlent mieux allemand que français je parle avec eux la langue qui veulent\ je parle des fois allemand ET français dans une phrase\ parce que on utilise les mêmes lettres\ je: je mélange les mots quand je parle\ et:et quand y a quelqu'un qui parle qu'une langue\ alors ça dépend si on veut qu'il nous comprenne/ je préfère français &car j'ai un bon accent que: que en allemand' on me dit les profs que j'ai un bon accent &mais je me gêne un peu\ parce que: parce que*

l'allemand je l'ai entendu depuis ma naissance\ et: et je parle très très très bien/ je parle de la même façon les deux langues\ xxx l'allemand est un peu plus compliqué par la grammaire\ il faut donc faire attention avec le datif le génitif le neutre et l'accusatif\ enfin/ un peu/ pas beaucoup/ c'est au début surtout/ qu'il faut faire attention quand on parle

À travers un jeu complexe de contacts de langues, les jeunes apprenants franco-allemands recourent de façon située aux ressources plurilinguistiques de la compétence plurilingue qui peuvent se modifier pour mieux s'ajuster au contexte. Parmi les différentes ressources dont dispose l'enfant, la langue maternelle occupe une place dont l'importance peut varier selon les personnes (s.1-4/s.9-10), les activités verbales à effectuer (s.12-13) ou même les situations de communication nouvelles (s.1-6). En d'autres termes, la diversité des moyens d'expression détermine le choix ou non-choix de langue par l'enfant afin de répondre le mieux possible à ses besoins propres. En ce sens, l'enfant bilingue interprète chaque situation de communication en vue de déterminer laquelle ou laquelle(s) langue(s) qu'il maîtrise est ou sont appropriée(s). Parmi ces besoins, figure en très bonne place celui de communiquer avec des amis du même âge à l'école (s.1-2), c'est-à-dire de maîtriser avec succès *par deux langues* des situations de communication plus ou moins complexes. Dans une certaine mesure, le souci de la norme adulte est remplacé au moins partiellement par celui de l'efficacité. Ceci signifie que les liens que le jeune apprenant fait entre les systèmes des langues (*on utilise les mêmes lettres*) peuvent être conçus en termes de stratégies de bricolage linguistique ou de création langagière par approximation, autrement dit, des ressources discursives originales soutenues plutôt par la « transparence » du discours. Nous remarquons que ces ressources ne sont pas négligeables mais, en revanche, elles sont prises en charge de façon systématique par l'enfant bilingue et suscitent un travail permanent d'élaboration sur la langue pour la plier aux exigences de l'interaction (s.11-12).

Ainsi conçue, la compétence plurilingue, étant *évolutive* et *malléable*, peut amener l'apprenant à majorer son répertoire d'outils linguistiques, à mettre en jeu son système linguistique et à l'adapter au contexte et aux participants de l'interaction (s.9-10). Au cours de cette interaction, il y a donc une orientation préférentielle vers une *négociation* de la langue entre les sujets dont les compétences de communication ne sont jamais identiques, ce qui suppose une volonté, des structures et des moyens de négociations. De cette manière, la dynamique de la construction de la compétence plurilingue s'inscrit en quelque sorte en continuité (*au début ; depuis ma naissance*) entraînant une instabilité plus marquée de la langue, c'est-à-dire relative à des états de l'interlangue dans laquelle elle s'insère : *parfois j'oublie quelques mots mais après un certain temps ils reviennent* (s.5-6/s.16-17). Une telle perspective permet de faire ressortir les expériences diverses liées à l'apprentissage informel et formel des langues et des dialectes, comme nous le verrons plus tard, de lier les langues aux aspects communicationnels et aux échanges, tout en valorisant des compétences en construction.

Dans le cadre de ces séquences essentiellement argumentatives, on signalera le recours fréquent à des articulations syntaxiques pouvant ainsi être le lieu de ruptures-reprises, voire de relance, tels que *parce que*, *car*, *donc* ou *alors* qui signalent qu'on justifie ou qu'on explique / argumente une évaluation à un commen-

taire. Cette stratégie, peu habituelle entre enfants, augmente considérablement lorsque ceux-ci interagissent avec l'enquêtrice pour exprimer leur position par rapport à un thème ou par rapport à l'autre. En ce sens, ils s'investissent personnellement dans leurs propos et ils utilisent les formes linguistiques comme des ressources *pour* leur discours et ses visées discursives. Ces marqueurs nous permettent surtout de décrire le rapport intime qu'entretiennent les procédés de choix de langues et les représentations du plurilinguisme et fournir par là des points de repères essentiels pour comprendre la mise en relation des langues et les points d'ancrage développés par les jeunes apprenants.

3.2. La langue maternelle, repère pour comprendre la diversité des langues, passerelle vers la langue seconde

Extrait 2 (corpus SB-6^ebi)

SBbi-C 19. *mo\ je ne sais pas\ je parle aussi bien l'un que l'autre\ si: si je ne sais pas un mot en français je le dis en allemand &ou en sarrois\ parce que les deux langues ne sont pas très lointains &mais pas très proches non plus\ &car il y a quelques mots qui se ressemblent &ou se prononcent de la même façon\ xxx ou\ l'alphabet est aussi pareil*

SBbi-D 23. *ou\ il y des liens et moi je les utilise dans le train\ ou à l'école\ &mais le sarrois c'est une dialecte c'est pas une langue\ souvent je parle français &mais je ne sais pas pourquoi et: et avec ma famille je parle allemand\ &parce que j'aime bien les mots et: et j'aime aussi parler\ &mais moi j'habite en France pas en Allemagne comme Sylvain\ je suis FRAnçais &mais je peux aussi très bien parler allemand*

SBbi-E 28. *mo\ aussi je parle les deux langues &car ce sont les langues de mes parents\ si: si je suis en France je parle français avec les gens que je ne connais pas mais mon chat je lui parle en allemand même s'il vient de France\ je crois que c'est parce que je parle avec ma famille allemand\ &aussi car tous mes oncles et tantes sont allemandes\ xxx j'aime plus le français\ je: je trouve que c'est plus beau\ et: et j'écris plutôt français\ c'est plus simple avec l'orthographe &et la grammaire auss\ la grammaire est plus compliqué en allemand qu'en français*

Dans les deux extraits, les pratiques langagières activent l'observation des enfants qui témoignent de la plus ou moins grande sensibilité au développement de leurs activités d'apprentissage (s.4-6/s.13-16/s.24-25/s.31-33). Ainsi est-il intéressant de remarquer les processus d'interprétation et de production de discours par lesquels les enfants identifient et rendent reconnaissables leurs difficultés dans l'apprentissage d'une langue seconde : il s'agit plutôt de façon progressive au fil de la progression du discours et au fil de sa propre élaboration. De ce fait, l'orientation vers l'explication se passe comme si les stratégies d'apprentissage pour le jeune apprenant se basaient avant tout sur les principes sémantiques et pragmatiques du langage, c'est-à-dire sur les *besoins communicatifs* de l'apprenant, et moins sur ses aspects morpho-syntaxiques, comme ceux-ci apparaissent seulement à la fin des séquences. C'est dans cette perspective de la reconnaissance d'une compétence communicationnelle flexible que l'apprentissage de la langue seconde s'appuie essentiellement sur les connaissances linguistiques à différents niveaux ou les catégories plus familières que l'enfant a de sa langue maternelle, en

particulier la grammaire, le lexique, l'orthographe et la phonologie (s.7-8/s.20-22/s.32-33).

Ce mode de projection n'est pas sans conséquences sur la construction du répertoire plurilingue de l'apprenant : la langue maternelle sert de point d'attache ou de repérage en matière de distance interlinguistique, pourrait-on dire, qui permet, d'une part, de comprendre la diversité des langues en faisant des parallèles et, d'autre part, d'établir des passerelles d'appuis à la construction des significations (s.19-21). En d'autres termes, l'ancrage linguistique et affectif à la langue maternelle reste un passage nécessaire, un pont indispensable pour aller vers l'autre langue. Dans cette optique, le travail sur le contact de langues par approximation qu'effectuent les jeunes apprenants montre leur capacité à construire un système de correspondances entre les deux langues qui leur permet ensuite d'exploiter leurs ressources plurilinguistiques pour surmonter une difficulté particulière et construire un discours cohérent dans un contexte discursif et pragmatique déterminé : *oui il y a des liens et moi je les utilise dans le train ou à l'école* (s.5-6/s.23). Et souvent, il semble qu'il y ait une réelle conscience des règles linguistiques, car l'élaboration d'une métalangue explicative de la part des enfants nécessite des va et vient entre les représentations des contacts de langues et les pratiques du plurilinguisme.

Notons, par ailleurs, que la construction de l'identité plurilingue de l'enfant semble également liée à son expérience langagière et ses relations affectives avec ses proches : *moi aussi je parle les deux langues car ce sont les langues de mes parents* (s.28-31). En ce sens, les pratiques langagières de la famille, tant en termes de choix de langue, que de fonctions symboliques pour lesquelles ces langues sont utilisées vont également déterminer la construction de la compétence plurilingue chez l'enfant. On peut penser que ces pratiques langagières acquièrent encore plus d'importance lorsque les apprenants sont des enfants, qui font preuve d'un fort investissement affectif dans la communication verbale : *je parle français avec les gens que je ne connais pas mais mon chat je lui parle en allemand même s'il vient de France*.

3.3. Les deux langues mises à contribution pour l'apprentissage d'une troisième langue

Ces considérations montrent que les compétences communicationnelles des élèves plurilingues peuvent intégrer assez profondément deux langues comme ressources dans leurs pratiques langagières et dans leurs connaissances métalinguistiques¹² à la fois riches, complexes et très élaborées. Ces dernières pourraient être mises à profit, par exemple, dans l'apprentissage d'une troisième langue par une sélection / progression des données linguistiques ou des types d'interaction. À titre d'illustration, nous donnons ci-dessous quelques exemples :

Extrait 3 (corpus SB-6^ebi)

SBbi-F 34. *c'est ma maman qui m'a appris le français depuis que j'ai 2 ans\ et avec l'école à la maternelle avec Monsieur Dedalieu\ j'ai appris l'allemand &et je suis en train d'apprendre l'anglais car l'allemand m'aide un peu en anglais\ et lorsque je ne connais pas un mot en anglais je le dis en allemand\'eh: eh si jamais je*

12. Au sens de Bailly (1980), comme contenu et comme activité psycholinguistique.

voudrais faire latin ou italien ça serait le français qui m'aiderait \ &car les mots en anglais ressemble un peu aux mots allemands et les mots italiens un peu à la langue française

SBbi-G 40. *mo\ je suis venu pour faire l'allemand pour parler avec mes grands parents\ et: et le français que je connaissais déjà &mais je ne sais pas pourquoi\ et depuis cette année l'anglais &car quelques mots anglais ressemblent dans la langue française &ou allemande\ oui/ par exemple/ table &et table\ j'apprends aussi le hongrois car j'ai deux frères adoptés en Hongrie &et j'ai des copains là-bas*

SBbi-E 45. *mo\ je suis venue parce que ma mère a toujours voulu que je continue à parler deux langues &mais moi\ j'aime l'espagnol &même si je ne le parle pas car je: je trouve que c'est une belle langue\ &et le français m'aide à apprendre l'espagnol\ car cette langue est plus proche du français que de l'allemand\ mais: mais l'allemand m'aide pour l'anglais &parce que il y a plusieurs mots en commun et: et j'aimerais bien apprendre le croate\ car c'est une langue un peu bizarre*

Ainsi que l'explique Vygotsky (1985 : 226), « l'apprentissage d'une langue étrangère s'appuie donc sur la connaissance de la langue maternelle. Moins évident et moins connu est le rapport de dépendance inverse entre ces deux processus : la langue étrangère exerce en retour une influence sur la langue maternelle de l'enfant. [...]. L'analyse montre que si l'assimilation d'une langue étrangère peut prendre appui sur la langue maternelle de l'enfant et en retour exercer sur elle une influence au fur et à mesure de son propre développement, c'est parce qu'elle ne suit pas la même voie de développement que la langue maternelle et que la force et la faiblesse de l'une diffèrent de celles de l'autre ».

Dans cette perspective, il est indispensable de mettre en relief les rapports entre la construction de la compétence plurilingue et les représentations métalinguistiques chez les enfants. Ces représentations métalinguistiques, conscientes et verbalisables dans les trois extraits, souvent nées de transferts implicites ou « illicites » entre les deux systèmes linguistiques, peuvent s'accompagner de véritables réflexions sur les démarches d'apprentissage des langues. En ce sens, on peut penser que les enfants créent leurs propres règles et stratégies de *médiation* ou de *transposition* des connaissances qui vont parfois se nourrir à la fois du français comme système linguistique, mais aussi des représentations métalinguistiques, conformes au contexte et à la cohérence sémantique, que les enfants ont sur le français (s.46-48). D'où proviennent des hypothèses inconscientes ou conscientes sur les recouvrements et différences entre les deux langues (proches ou distantes), difficilement isolables parfois, et qui s'appuient tantôt sur l'une, tantôt sur l'autre, dans une activité sémantique, discursive et langagière en un mot : *quelques mots anglais ressemblent dans la langue française ou allemande, oui, par exemple, table et table*. Les oppositions systématiques ne se construisent pas au sein du système cible mais entre les deux systèmes, ou du moins les représentations métalinguistiques que les enfants en ont. Par conséquent, on peut inférer que même si la distance et la proximité objectives entre les deux langues forment la base des évaluations subjectives, omniprésentes dans le discours des enfants, ce sont en revanche les évaluations subjectives qui influent, nous semble-t-il, sur les pratiques langagières (s.19-23) et les stratégies d'apprentissage des langues (s.34-38/s.39-43/s.46-50)¹³.

Ces témoignages montrent que les représentations subjectives des enfants sur les connaissances *déjà-là* semblent être des repères cohérents et avoir un impact déterminant dans la construction dynamique et progressive de la compétence plurilingue ($L1 \leftrightarrow Lx$), en tout cas en production sinon en reconnaissance : *moi j'aime l'espagnol même si je ne le parle pas car je trouve que c'est une belle langue et le français m'aide à apprendre l'espagnol*. Cette construction ne va pas sans exploiter les ressources plurilinguistiques de l'enfant : elle permet souvent d'aller vers une prise en charge des savoirs langagiers qui peuvent s'acquérir par le biais de l'une ou de l'autre langue et se transférer de l'une vers l'autre : *je suis en train d'apprendre l'anglais car l'allemand m'aide un peu en anglais et lorsque je ne connais pas un mot en anglais je le dis en allemand*.

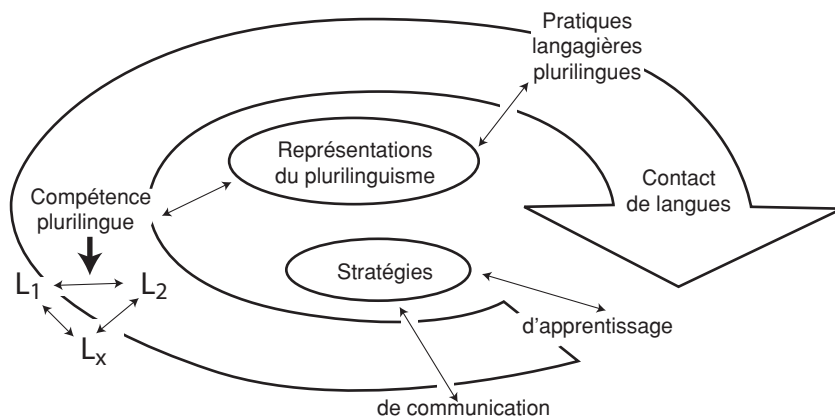
3.4. Un modèle de la compétence plurilingue

Nous proposons ainsi un modèle récapitulatif de nos réflexions sur les relations qui existent entre la compétence plurilingue *plurielle*, les représentations du plurilinguisme et les pratiques langagières plurilingues qui s'enrichissent aux différents moments de contact des langues par les stratégies d'apprentissage et de communication de l'apprenant. Ce modèle est représenté par le schéma ci-dessous. Un premier cercle schématise une première notion, celle de représentations sociales du plurilinguisme qui guident la construction et l'interprétation des pratiques langagières plurilingues en situation de contact de langues. Un deuxième cercle représente une deuxième notion, celle de stratégies mises en œuvre par l'apprenant lors de gestion de l'interaction, que ce soit des stratégies *d'apprentissage et/ou de communication*. Un troisième cercle désigne les dynamiques entre, d'une part, les stratégies, les pratiques langagières plurilingues des élèves et les représentations sociales du plurilinguisme et, d'autre part, les compétences plurilingues sous-tendant de telles stratégies et de telles pratiques et pour partie marquées par ces représentations. La relation entre les composantes des trois cercles, représentée par des flèches, est à double sens. C'est par cette réflexivité qui interroge les rapports des notions que peuvent, à notre sens, être reconnues les dynamiques de la compétence plurilingue et ses ressources plurilinguistiques mobilisées ou activées par des apprenants à des fins d'apprentissage.

4. EN GUISE DE CONCLUSION

Les réflexions à propos du plurilinguisme présentées ici nous ont permis de faire apparaître que l'objectif communicatif se trouvait être le plus fréquemment et spontanément activé dans les discours des enfants jonglant constamment avec une pluralité des langues. À travers les données recueillies, qui illustrent la pluralité des représentations et des pratiques langagières, notre recherche entend développer des procédures d'observation en mesure de reconnaître qu'au delà d'une formation traditionnelle en langues, la chance d'une langue est de devenir aussi une langue d'enseignement pour le développement des compétences stratégiques d'apprentissage.

13. Voir Castellotti, Coste, Moore (2001) pour une discussion plus approfondie à propos de la distance et la proximité entre les langues.



Ces procédures, qui s'ancrent dans l'analyse détaillée des interactions, permettent de comprendre que, *tout naturellement*, l'enjeu didactique, à la fois disciplinaire et linguistique, devrait s'orienter vers un plurilinguisme qui, pour reprendre la jolie formule de Lüdi & Py (2002 : 1), « n'est pas une exception, il n'a rien d'exotique, d'énigmatique, il représente simplement une possibilité de normativité, une des manifestations de la compétence linguistique humaine offertes à l'observation de celui qui considère son entourage avec l'optique du linguiste ». De la sorte la didactique des langues n'est pas « uniquement responsable des contenus à enseigner » -pour reprendre l'éclairante formulation de J-C. Beacco- mais elle l'est aussi de la construction d'une compétence langagière, culturelle et stratégique d'apprentissage.

C'est dans cette perspective que nous pensons que le premier enjeu pour l'école en matière de langues devrait être de doter les jeunes apprenants d'une connaissance active et réflexive de plusieurs langues et de leur offrir les moyens d'une gestion dynamique de cette compétence plurilingue, souvent sanctionnée ou mal interprétée.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BAILLY (D.), 1980, Synthèse de la discussion sur connaissance implicite et connaissance explicite en langue non maternelle, *Encrages*, numéro spécial, p. 118-121.
- BEACCO (J.-C.), 1990, L'intervention didactique et les variables culturelles, *Le Français dans le Monde. Recherches et applications : Publics spécifiques et communication spécialisée*, p. 8-16.
- BESSE (H.), & PORQUIER (R.), 1984, *Grammaire et didactique des langues*, Crédif, Paris, Hatier.
- BIALYSTOK (E.), 1990, *Communication Strategies. A Psychological Analysis of Second-Language Use*, Oxford-Cambridge (MA), Blackwell.

- BÖRNER (W.), & VOGEL (K.), 1997, *Kognitive Linguistik und Fremdspracherwerb*, Tübingen, Gunter Narr.
- CAPORALE-MOORE (D.), 1989, L'Eveil au langage : une voie nouvelle pour l'apprentissage des langues, *LIDIL*, 2, p. 128-141.
- CASTELLOTTI (V.) & MOORE (D.), 1999, Schémas en coupe du plurilinguisme, *Bulletin suisse de linguistique appliquée (VALS-ASLA)*, 70, p. 27-49.
- CASTELLOTTI (V.), COSTE (D.) & MOORE (D.), 2001, Le proche et le lointain dans les représentations des langues et de leur apprentissage, dans D. Moore (Coord.). *Les représentations des langues et de leur apprentissage*, Paris, Didier/Crédif, coll. Essais, p. 101-131.
- COSTE (D.), & MOORE (D.), (1995) : Profil d'apprenant et gestion des passages, dans J. Pochard (Éd.) *Profils d'apprenants*, Actes du IX^e colloque international « Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches », Saint-Etienne, mai 1993, Publications de l'Université de Saint-Etienne, p. 411-431.
- COSTE (D.), 1981, Spéculations sur la relation langue décrite-langue enseignée en classe, dans R. Richterich, H.G. Widdowson (Éd.) *Description, présentation et enseignement des langues*, p. 33-44.
- COSTE (D.), 1984a, Les discours naturels de la classe, *Le Français dans le Monde*, 183, p. 16-25.
- COSTE (D.), 1984b, Note sur la notion d'interaction, activité langagière et apprentissage des langues, *Études de linguistique appliquée* n° 55, Paris, Didier Érudition, p. 118-128.
- COSTE (D.), 1991, Diversifier, certes..., *Le Français dans le Monde. Recherches et applications : Vers le plurilinguisme ?*, p. 170-176.
- COSTE (D.), 1995, Curriculum et pluralité, *Études de linguistique appliquée*, 98, Paris : Didier Érudition, p. 68-84.
- COSTE (D.), 1998, Quelques remarques sur la diversification des langues en contexte scolaire, dans J. Billiez (Coord.). *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme. Hommage à Louise Dabène*, CDL-LIDILEM, p. 258-269.
- COSTE (D.), 2002, Quelle(s) acquisition(s) dans quelle(s) classe(s) ?, *AILE* n° 16, p. 3-22.
- COSTE (D.), MOORE (D.) & ZARATE (G.), 1997, *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Strasbourg, Conseil de l'Europe. Repris dans *Le Français dans le Monde. Recherches et applications*, L'apprentissage des langues dans le cadre européen, juillet 1998.
- GAJO (L.), 2001, *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*, Langues et apprentissages des langues (LAL), Paris, Didier.
- GAJO (L.), 2003, Pratiques langagières, pratiques plurilingues : quelles spécificités ? quels outils d'analyse ? Regards sur l'opacité du discours, dans J. Buttet-Sovilla, G. De Weck & P. Marro (Éd.). *Analyses des pratiques langagières*, Travaux neuchâtelois de linguistique (TRANEL), 38-39, mars-oct. 2003, p. 49-62.
- GÜLICH (E.), 1986a, Saôul c'est pas un mot très français. Procédés d'évaluation et de commentaire métadiscursifs dans un corpus de conversations en situation de contact, *Cahiers de linguistique française* n° 7, p. 231-258.
- GÜLICH (E.), 1986b, L'organisation conversationnelle des énoncés inachevés et leur achèvement interactifs en situation de contact, *DRLAV*, 34/35, p. 161-182.

- HAWKINS (E-W.), 1981, *Awareness of Language : An Introduction*, Cambridge, Cambridge University Press.
- HOLEC (H.), LITTLE (D.), & RICHTERICH (R.), 1996, *Stratégies dans l'apprentissage et l'usage des langues*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- JEANNERET (T.), 1991, Fabrication du texte conversationnel et conversation pluri-locuteurs, *Cahiers de linguistique française* n° 12, p. 83-102.
- KRAFT (U.) & DAUSENDSCHÖN-GAY (U.), 1993, La séquence analytique, *Bulletin CILA*, p. 137-157.
- KRASHEN (S.-D.), 1981, *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford, Pergamon Press.
- LÜDI (G.) & PY (B.), 2002, *Être bilingue*, 2^e édition, Bern, Peter Lang.
- MONDADA (L.), 1995, La construction interactionnelle du topic, *Cahiers de l'ILSL*, n° 7, université de Lausanne, p. 111-135.
- MOORE (D.) & SIMON (D.-L.), 2002, Déréalisation et identité d'apprenants, *AILE* n° 16, p. 121-144.
- MOORE (D.), 1998, C'est tout du chinois on a l'impression Quentin. Approches de la distance et mises en proximité chez les enfants éveillés aux langues, dans J. Billiez (Coord.). *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme. Hommage à Louise Dabène*, CDL-LIDILEM, p. 309-322.
- MOORE (D.), Coord., 1995, *L'éveil au langage*, Notions en Questions, 1, Didier/ Crédif/Lidilem.
- PIENEMANN (M.), 1985, Learnability and syllabus construction, dans K. Hylstentamm, M. Pienemann (Éd.) *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*, Clevedon : Multilingual Matters, p. 171-201.
- PORQUIER (R.) 1994, Communication exolingue et contextes d'appropriation. Le continuum acquisition / apprentissage, dans B. Py (Éd.) *L'acquisition d'une langue seconde*, *Bulletin suisse de linguistique appliquée (VALS-ASLA)* n° 59, p. 159-169.
- PORQUIER (R.), 1995, Trajectoires d'apprentissage(s) des langues : diversité et multiplicité des parcours, *Études de linguistique appliquée* n° 98, p. 92-101.
- PY (B.), 1991, Bilinguisme, exolinguisme et acquisition : rôle de L1 dans l'acquisition de L2, *Travaux neuchâtelois de linguistique (TRANEL)* n° 17, p. 147-161.
- PY (B.), 1995, Interaction exolingue et processus d'acquisition, *Cahiers de l'ILSL*, n° 7, université de Lausanne, p. 159-175.
- STRATILAKI (S.), 2004a, Pluralité des représentations sociales et des pratiques bi-/plurilingues dans les lycées franco-allemands de Buc et de Sarrebrück, *Cahiers du Français Contemporain* n° 9, Lyon : ENS Éditions, p. 173-190.
- STRATILAKI (S.), 2004b, Représentations et pratiques du bi-/plurilinguisme : une enquête auprès d'élèves des lycées franco-allemands de Buc et de Sarrebruck, *Marges Linguistiques*, M.L.M.S Editeur.
- TRÉVISE (A.), 1994, Représentations métalinguistiques des apprenants, des enseignants et des linguistes : un défi pour la didactique, dans B. Py (Éd.) *L'acquisition d'une langue seconde*, *Bulletin suisse de linguistique appliquée (VALS-ASLA)*, 59, p. 171-190.
- VÉRONIQUE (D.), 1997, La didactique des langues et des cultures face à l'apprenant de langues étrangères et à ses activités d'appropriation, *Études de linguistique appliquée* n° 105, p. 93-110.

VÉRONIQUE (D.), 2000, Recherches sur l'apprentissage des langues étrangères : friches et chantiers en didactique des langues étrangères, *Études de linguistique appliquée* n° 120, p. 405-417.

VOGEL (K.), 1995, *L'Interlangue*, Toulouse, Presses universitaires du Mirail.

VYGOTSKY (L.-S.), Trad. 1985, *Pensée et langage*, Paris, Éditions sociales.