

Chez nous, on parle le franco-allemand. Frontières linguistiques et lieux de rencontre chez les apprenants franco-allemands

Sofia Stratilaki

Université Paris 3 – Sorbonne Nouvelle, DILTEC (Paris 3)

*« je me sens allemande donc je dirais que c'est ma langue maternelle,
mais j'ai grandi en France et je parle presque mieux cette langue.*

*En fait, c'est comme si on mettait un Allemand et un Français
dans une même personne »*

Témoignage d'une élève franco-allemande, 2003

Introduction¹

Depuis le remarquable travail de l'Équipe d'Accueil 2534 sur le plurilinguisme et les apprentissages des langues, ceux qui s'intéressent aux pratiques langagières plurilingues, aux processus d'acquisition du plurilinguisme et aux représentations des langues savent qu'une approche de la construction et de la gestion d'une *compétence plurilingue*, telle qu'elle apparaît dans les dynamiques interactionnelles, oblige à une « vision renouvelée » de la (socio)linguistique, des contacts de langues et des apprentissages langagiers. Dès lors, dans une perspective plurilingue de l'apprentissage et de ses objectifs, la compétence plurilingue² désigne la compétence des acteurs sociaux à communiquer à des degrés variables dans des langues différentes. À ce titre, il s'agit d'une compétence dynamique et évolutive, dans le sens où les acteurs sont à même de gérer et de remodeler cette compétence plurilingue au cours de leur trajectoire personnelle, en fonction de leurs besoins dans différents contextes scolaires et selon différentes configurations du contact des langues et des langues en contact (cf. Moore 2001 ; Coste 2002 ; Stratilaki 2004).

Dans le prolongement de ces travaux, nous nous proposons d'examiner ici, à travers des exemples issus d'apprenants frontaliers de familles françaises, allemandes ou binationales, quelques-uns des liens existant entre les pratiques langagières plurilingues des apprenants franco-allemands et les représentations sociales du plurilinguisme. Par ailleurs, nous tenterons d'explicitier les différentes relations entre les compétences plurilingues qui marquent de telles pratiques, qui sont, elles aussi, pour partie, marquées par ces représentations. Pour rendre explicites ces représentations des pratiques de langues en contact, notre réflexion s'articulera en particulier autour des situations d'enseignement bi-/plurilingue au sein de deux écoles bilingues frontalières à Sarrebruck (Sarre) et à

Fribourg (Brigau) dans lesquelles des ressources linguistiques plurielles sont utilisées par l'apprenant. Dans ce cadre, nous tenterons de montrer que les représentations du bi-/plurilinguisme (et leur mise en discours) dans une région frontalière sont à la fois complexes et dynamiques en raison de l'expérience personnelle de ces élèves (du fait de leur biographie langagière), de leur mode de scolarisation et/ou de leur mobilité transfrontalière, de l'apprentissage et de l'usage de plusieurs langues. En mettant l'accent sur la construction des *répertoires langagiers*, nous pouvons avancer l'hypothèse – sans doute peu originale – selon laquelle les représentations se (co-)construisent souvent de façon hétérogène et dialectique au niveau de la composante discursive et que, par conséquent, elles représentent des traces d'opérations de discours tout en faisant l'objet d'un traitement discursif. Dans ce sens, les unités de la langue sont orientées discursivement, autrement dit, elles cristallisent et révèlent, à travers les processus interactionnels et les procédés de catégorisations, des *représentations prototypiques* (partagées) et des *représentations individuelles* (subjectives) à propos du plurilinguisme et de l'apprentissage des langues³.

À partir de cette hypothèse, il convient de dégager un certain nombre d'interrogations parmi lesquelles nous retenons prioritairement les trois suivantes :

- Quelles sont les représentations du plurilinguisme des apprenants frontaliers et quelles sont les implications qui en résultent pour la construction de leur propre compétence plurilingue ?
- Comment se manifestent ces représentations de contacts de langues dans les pratiques langagières des apprenants et comment ceux-ci identifient, exploitent et configurent les ressources de ce qui sera désigné comme étant la compétence plurilingue ?
- De quelle manière la proximité de la frontière géographique et l'apprentissage de la langue du voisin peuvent-ils éduquer au plurilinguisme et œuvrer pour la construction d'une compétence plurilingue des apprenants ?

Nous sommes tout à fait consciente que de nombreuses réponses à ces questions se trouvent dans la littérature spécialisée. Nous n'avons pas donc la prétention d'établir, dans ce qui suit, un inventaire exhaustif, mais seulement d'esquisser quelques-unes des réponses possibles, c'est-à-dire, celles qui depuis une dizaine d'années se cristallisent autour d'un ensemble de travaux sur le plurilinguisme et la dynamique d'apprentissage des langues. En nous appuyant sur une analyse d'un corpus d'entretiens semi-directifs, nous montrerons que le concept de *frontière linguistique* désigne des représentations de contacts de langues aussi bien cognitives qu'émotionnelles ou affectives et pas uniquement des règles sur les systèmes langagiers concrets, explicites et bien définis. Par conséquent, comme le rappelle clairement Albert Raasch, « les frontières existent dans les têtes et les cœurs des individus, et pas uniquement en tant que règles de jeux concrètes, explicites ou implicites. Dès lors, le concept de frontière est nécessairement tributaire de l'évolution ; il est dynamique ; il est influençable » (Raasch 2002 : 7). C'est dans ce sens qu'il nous paraît nécessaire de se concentrer sur l'apprenant à la fois en tant que locuteur plurilingue et qu'acteur social, sur sa biographie langagière diversifiée et sur l'ensemble des compétences déjà acquises et éventuellement à acquérir tout au long de sa vie.

Construction et gestion d'une compétence plurilingue : un pont entre pratiques et représentations langagières

Prendre en considération les enjeux des représentations dans la construction et la gestion de répertoires plurilingues chez les apprenants revient à se situer dans une

perspective à la fois linguistique et sociale et à considérer les représentations comme émergentes dans et par les pratiques langagières, comme une ressource permettant aux apprenants de (re)structurer et de faire évoluer leur répertoire langagier dans les parcours d'apprentissage⁴. Une telle démarche s'avère d'autant plus nécessaire qu'elle peut permettre, à notre sens, d'illustrer le processus de verbalisation des représentations, une activité symbolique, complexe et hybride au sein de laquelle le fait de construire la *référenciation* prime sur le simple pointage d'un référent conceptuel (voir Mondada & Dubois 1995). Pour développer cet argument, nous commencerons par analyser, à titre d'exemple, un premier extrait d'entretien avec deux élèves du lycée franco-allemand de Sarrebruck.

Extrait 1 [Corpus Sarrebruck/Sept.2003]

01[A] (...) ce sont des langues/ **très lointaines** mais c'est ce qui fait aussi l'intérêt d'un bilinguisme franco-allemand\ évidemment on retrouve certains **points communs** dans le vocabulaire\ l'alphabet est à peu près identique ou parce que certains mots sont parfois similaires/ mais peu:\ ..en revanche les mots se construisent beaucoup pareil ..lassen, 'verslassen, 'laisser, délaissé, 'repräsentieren, représenter de même pour les constructions de phrases ..par exemple accord verbe et sujet ou alors l'ordre des mots ne change pas\ surtout **& surtout de leur provenance latine ces deux langues possèdent beaucoup de similitudes** parfois je me sers du français par exemple pour & pour trouver des verbes en allemand que je ne connais pas ou si on apprend la grammaire on comprend mieux comment construire une phrase en allemand " par exemple la grammaire allemande n'est pas pareille en français mais & mais on arrive à remplacer à & à & à calquer des mots allemands en français\ par exemple **quand on parle franco-allemand pour parler plus vite\ pour dire quelque chose sans que personne nous comprenne**

14[B] oui & oui les mots se ressemblent/ souvent d'une langue à l'autre\ de l'anglais à l'allemand de français à l'allemand\ en fait plus on maîtrise plusieurs langues plus l'apprentissage d'autres langues devient facile .. et même si l'allemand et le français sont des langues très lointaines elles sont d'origine latine & puisque **les deux langues descendent de la langue indoeuropéenne**\ et le lien entre les deux est davantage le latin... on trouve des ressemblances assez lointaines\ quant à l'espagnol\ ça rassemble énormément au français ..**je me repère par rapport à la grammaire française** pour la traduction & la compréhension des mots proches du français dans l'espagnol\

Un des principaux intérêts de cet extrait sur les représentations des contacts de langues réside dans l'étroite articulation que celles-ci entretiennent avec les pratiques langagières et les stratégies d'apprentissage des apprenants. Afin d'explicitier les modes de manifestation de cette articulation, nous recourons à la notion de *mouvement discursif* en cherchant à circonscrire, à différents niveaux d'emboîtement, les représentations en termes de « versions du monde qui apparaissent, sont négociées, éventuellement imposées, transformées, reformulées sans cesse dans les interactions situées entre acteurs sociaux » (Mondada 1998 : 130)⁵. Dans ce cadre, un premier élément qui s'avère particulièrement significatif dans la complexité des compétences discursives est le fait que les productions verbales des locuteurs A/B visent non seulement à mobiliser des ressources langagières pour communiquer, mais elles peuvent également, à travers des opérations métalinguistiques, commenter, confirmer, négocier et/ou argumenter certaines positions énonciatives. Plus particulièrement, le locuteur A amorce son discours par une thématization, en ce sens qu'il désigne l'objet de son discours « *ce sont des langues* » en lui attribuant des propriétés pour le déterminer « *très lointaines* ». C'est sur ces éléments minimaux qu'il se fondera pour étayer son discours par une différenciation

(le marquage adversatif attesté notamment par le connecteur « *mais* ») qui détermine la cohérence argumentative globale de son discours et, par conséquent, garantit l'interprétation subjective de l'énoncé « *c'est ce qui fait aussi l'intérêt du bilinguisme franco-allemand* ». En effet, cette complexité structurelle du discours fait apparaître que, dans la dynamique interactionnelle, les unités langagières (à savoir les formes verbales « *lassen, verlassen etc.* » ou le niveau syntaxique « *l'ordre des mots ne change pas* ») se construisent progressivement comme des objets de discours, deviennent sujettes à des comparaisons successives et forment la base des représentations prototypiques et individuelles sur la distance et la proximité des langues « *surtout de leur provenance latine ces deux langues possèdent beaucoup de similitudes* ». Du point de vue discursif, ceci a un certain nombre de conséquences : les représentations relatives aux contacts de langues sont présentées, d'abord, comme partagées, parce qu'elles désignent, de manière générale, des référents dans le monde et instaurent des relations d'intercompréhension avec l'interlocuteur B « *elles sont d'origine latine puisque les deux langues descendent de la langue indoeuropéenne* ». Par ailleurs, dès lors que nous les considérons comme le produit d'un mouvement discursif et de processus séquentiels par lesquels le locuteur cherche à expliciter sa position énonciative, nous pouvons admettre qu'elles manifestent aussi une position personnelle et subjective de ce locuteur.

Sur la base de ces réflexions, la dynamique des représentations présente une configuration intéressante qui mérite que nous nous y attardions quelque peu, dans la mesure où elle peut conditionner, au moins partiellement, la construction et la gestion d'une compétence plurilingue. Dans cette perspective, l'analyse de cet extrait révèle que les locuteurs A/B – à travers leurs conduites communicationnelles – manifestent certaines stratégies discursives par lesquelles ils s'approprient et utilisent une nouvelle langue « *en fait, plus on maîtrise plusieurs langues plus l'apprentissage d'autres langues devient facile* » et « *on arrive à remplacer à calquer des mots allemands en français* ». Ceci signifie, d'une part, que l'acquisition d'une langue peut être liée à des activités contextuellement spécifiques, telles que la traduction ou la compréhension, et d'autre part, que l'apprenant déploie, développe, met en œuvre de façon spécifique des compétences discursives plurilingues et des identités langagières diverses pour communiquer « *je me repère par rapport à la grammaire française pour la traduction, la compréhension des mots proches du français dans l'espagnol* » ou même « *quand on parle franco-allemand pour parler plus vite pour dire quelque chose sans que personne nous comprenne* ». Le choix de ces ressources dépend, à notre sens, des représentations que l'apprenant se fait du contact de langues et permet de mobiliser, gérer et remodeler à l'occasion et en fonction de besoins et circonstances données, la compétence plurilingue de son répertoire langagier. Ces quelques observations, malgré leur caractère limité, amènent à ouvrir de nouvelles perspectives sur la notion de frontière, permettent de préciser ses enjeux dans la construction de la compétence plurilingue et de mieux comprendre le rôle déterminant que joue la perception que l'on a des contacts de langues et des systèmes linguistiques.

La complexité et les degrés variables d'implication des représentations dans les pratiques langagières et les stratégies d'apprentissage des apprenants peuvent être traités à l'aide des éléments suivants, qui, comme le montre le schéma ci-dessous, s'imbriquent les uns dans les autres. Sans faire ici l'objet d'une analyse détaillée, ce schéma servira d'illustration pour esquisser les orientations prises par nos interprétations.

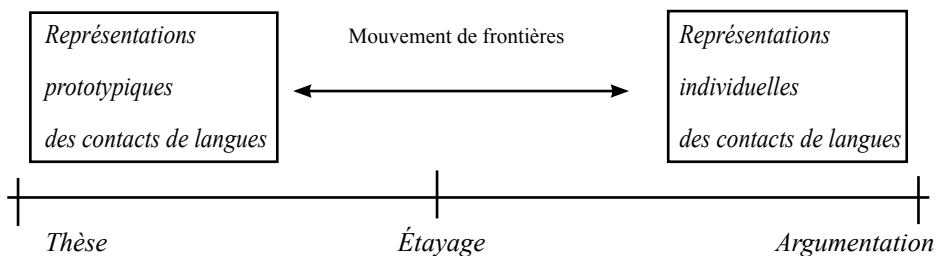


Schéma. Analyse des représentations langagières

Profils d'apprenants et représentations du bi-/plurilinguisme

Dans ce qui précède, nous avons essayé de traduire sur le plan discursif le fait que les représentations prototypiques et individuelles des contacts de langues s'interpénètrent en permanence et s'imbriquent dans la construction et la gestion de la compétence plurilingue. Ce faisant, nous sommes conduite, dans la lignée des travaux de Cavalli et al. (2003 : 16)⁶, à distinguer des profils d'apprenants puisque :

« ces relations forment ainsi des sortes de constellations de représentations, qui dessinent 'des profils typologiques' de base, sorte de repères pouvant aider chacun à se positionner par rapport à la question linguistique, mais ne correspondant nullement [...] à des individus concrets et identifiables. Ces profils de base se complètent et se concrétisent différemment à travers les traits contextuels et dans les divers contextes où les personnes agissent ».

C'est ce que nous nous proposons de décrire à propos de l'extrait suivant, tiré d'un entretien avec deux élèves du lycée franco-allemand de Fribourg.

Extrait 2 [Corpus Fribourg/Oct.2003]

01[A] dans bilingue il y a bi, donc deux &deux langues, dans plurilingue il y a pluri ça veut dire plus que deux mais **à mon avis il n'y ait la moindre différence**\ être bilingue je ne pense pas qu'il y a de différences avec être plurilingue\ **c'est à la fois maîtriser plusieurs langues et baigner dans plusieurs cultures**\ cela peut donc se faire avec deux ou plus de langues\ cela &cela n'a aucune importance (...) **bilingue c'est bien mais uniquement pratique**\ l'intérêt/ l'intérêt **c'est plurilingue**\ car on peut saisir toute la richesse et l'utilité\ bilingue n'est que l'outil pour les autres langues seul c'est frustrant "par exemple moi **je me considère comme totalement bilingue** 'entre l'allemand et le français\ je n'ai aucun mal à m'exprimer dans chaque langue et je comprends couramment\ je pense aussi avoir un bon niveau en anglais, italien, espagnol, j'arrive à m'exprimer/ **mais je peux être aussi un peu plurilingue**\

11[B] (...) être bilingue pour moi c'est enfin être &**être à l'aise avec deux langues** les maîtriser aussi bien l'une que l'autre au point de ne pas presque plus pouvoir reconnaître sa langue maternelle de l'autre\ je pense que lorsque l'on est plurilingue\ il y a forcément une langue que l'on préfère\ **elles ne peuvent pas être sur un pied d'égalité/ (...) je ne me considère moi-même ni comme bilingue ni comme plurilingue**\ bon peut-être un petit peu bilingue mais &il est évident que je parle le français beaucoup mieux

que n'importe quelle autre langue que j'étudie\ je sais que je me débrouille & que je lis & je parle & je comprends mais & mais je la ressens pas au fond de moi/ le reflet en est l'humour: je suis incapable de faire des blagues dans d'autres langues\

Une brève analyse de cet extrait nous permet de signaler un phénomène fréquemment thématiqué dans les verbalisations des apprenants. Les définitions de bi-/plurilinguisme et les images qui en sont données à travers ces discours montrent que les apprenants ont recours à un *processus de catégorisation* pour mieux construire, interroger et préciser leurs représentations du bi-/plurilinguisme et celles d'eux-mêmes. Dans cet extrait, deviennent ainsi observables non seulement les ressources linguistiques exploitées (par exemple, le recours à l'étymologie des mots « *dans bilingue il y a bi, donc deux, deux langues, dans plurilingue il y a pluri ça veut dire plus que deux* », mais encore la façon dont les locuteurs eux-mêmes les considèrent, les différencient, les structurent ou les généralisent, les différents critères selon lesquels les deux locuteurs s'auto-catégorisent comme bilingues ou comme plurilingues, et enfin la manière dont le plurilinguisme devient lui-même un domaine notionnel à parcourir et à définir. Dans cette perspective, le processus d'(auto-)catégorisation peut être dynamique et flexible, dans la mesure où il peut souligner la saillance d'une propriété d'un objet « *c'est à la fois maîtriser plusieurs langues et baigner dans plusieurs cultures* », attirer l'attention de l'interlocuteur sur une entité particulière « *bilingue c'est bien mais uniquement pratique l'intérêt, l'intérêt c'est plurilingue car on peut saisir toute la richesse et l'utilité* » et s'adapter à différents critères ; critères que d'ailleurs le locuteur explicite « *être à l'aise avec deux langues les maîtriser aussi bien l'une que l'autre au point de ne pas presque plus pouvoir reconnaître sa langue maternelle de l'autre* » et met à l'épreuve dans son argumentation « *je me considère comme totalement bilingue...mais je peux être aussi un peu plurilingue* » ou même « *je sais que je me débrouille, que je lis, je parle, je comprends mais je la ressens pas au fond de moi, le reflet en est l'humour* »⁷. Le locuteur peut ainsi, suivant les critères ou le faisceau de critères choisis pour identifier et décrire le plurilinguisme, s'auto-catégoriser comme « *totalement* » bilingue ou comme « *un peu* » plurilingue. D'autres auto-catégorisations peuvent se fonder sur des configurations argumentatives différentes qui permettent de démontrer à la fois la variabilité et l'instabilité de la structure graduée des catégories ainsi que la grande flexibilité de leur fonctionnement « *je ne me considère moi-même ni comme bilingue ni comme plurilingue, peut-être un petit peu bilingue* ». Dans ce sens, il apparaît qu'à travers la diversité des modes de construction et des modes d'identification des processus de catégorisation manifestés en langue, les locuteurs choisissent tantôt de confirmer des sens déjà construits, tantôt de déplacer les frontières de ces champs de signification pour en reconstruire le sens. Ce « mouvement de frontières » permet au locuteur de créer ou non une « distance » vis-à-vis d'une représentation prototypique du bi-/plurilinguisme et fait intervenir, au plan discursif, des modificateurs tels que le connecteur *mais* qui manifeste des modalités possibles de différenciation par rapport à un repère ou à un appariement typique. Dans cette perspective, on peut admettre avec Mondada (1997 : 310) que :

« la formulation discursive de l'appartenance catégorielle utilise comme ressource des opérations à la fois d'identification et de différenciation, opérant sur des propriétés rendues pertinentes par le contexte interactionnel, pouvant être invoquées ou rejetées, bloquées ou renversées pour construire les catégories adéquates. »

Dès lors, il faut considérer que la question de profils typologiques d'apprenants n'est réductible ni à des processus cognitifs de catégorisation, ni à des facteurs sociaux, mais qu'elle relève au contraire de déterminations propres à ces deux ordres. C'est pourquoi, tout en admettant l'importance d'une norme et d'un système de connaissances

linguistiques – au sens de Bernard Py – comme repères dans l'évolution du répertoire langagier de l'apprenant, nous considérons que la diversité des ressources linguistiques et la flexibilité des représentations langagières (y compris des contacts de langues) opèrent sur la construction de sa compétence plurilingue.

En guise de conclusion

Des conclusions ponctuelles ont été progressivement tirées tout au long de ce texte. Aussi il ne nous semble pas nécessaire de nous attarder trop longuement sur des discussions déjà développées précédemment. Toutefois, si nous nous prêtons brièvement au jeu d'un regard rétrospectif sur l'analyse effectuée dans cet article, nous constatons que cette dernière repose principalement sur l'hypothèse que les frontières entre les langues peuvent être mouvantes et les découpages qui les séparent peuvent changer grâce au développement des compétences transitoires en construction chez un apprenant plurilingue. À n'en pas douter, cette hypothèse de travail recoupe des postulats largement admis dans les théories interactionnistes, mais qui n'ont pas souvent abouti à la possibilité de décrire l'organisation des interactions situées ainsi que les productions langagières des locuteurs/apprenants au moyen de la notion de compétence plurilingue. Il nous semble en effet qu'une réflexion plus systématique dans ce sens permettrait d'une part, de déterminer avec précision le pouvoir de l'articulation des langues dans la régulation communicationnelle des interactions individuelles et, d'autre part, de mieux comprendre le rôle des représentations dans l'évolution du répertoire langagier de l'apprenant. Dans ce cadre précis du plurilinguisme, la notion de compétence plurilingue instaurerait son propre espace épistémologique.

Bibliographie

- BEACCO, J.-C. & BYRAM, M. (2003), *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques et éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques.
- BÉGUIN-JEANNERET, T. (1987), « Analyse hiérarchique et fonctionnel du discours: co-énonciation et mouvement discursif », in *Travaux neuchâtelois de linguistique (TRANEL)* 13, Neuchâtel, Institut de linguistique de l'Université de Neuchâtel, 15-42,
- CAVALLI, M. COLETTA, D. ; GAJO, L. ; MATTHEY, M. & SERRA, C. (2003), *Langues, bilinguisme et représentations sociales au Val d'Aoste - Rapport final*, Collection Documents, Aoste, IRRE-VDA.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- COSTE, D. (1995), « Curriculum et pluralité », in COSTE D. & LEHMANN D. (coord.), *Études de linguistique appliquée* n° 98, Paris, Didier Érudition, 68-84.
- COSTE, D. (2002), « Compétence à communiquer et compétence plurilingue », in *Notions en Questions (NEQ)* n° 6, Paris, ENS Éditions, 115-123.
- 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.
- DOURY, M. & MOIRAND, S. (éds.) (2004), *L'Argumentation aujourd'hui. Positions théoriques en confrontation*, Paris, Presses Sorbonne Nouvelle.
- FILLIETTAZ, L. (1996), « Vers une approche interactionniste de la dimension référentielle du discours », in *Cahiers de Linguistique Française* n° 18, Genève, Université de Genève, 33-67.
- FILLIETTAZ, L. (2002), *La parole en action. Éléments de pragmatique psycho-sociale*. Québec, Éditions Nota bene.

- HERDINA, P. & JESSNER, U. (2002), *A dynamic model of multilingualism*, Clevedon, Multilingual Matters.
- JESSNER, U. (1998), « Bilingualismus und Drittspracherwerb : Dynamische Aspekte des Multilingualismus auf individueller Ebene » in HUFSEISEN B. & LINDEMANN B. (éds), *Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden*, Tübingen, Stauffenburg, 149-158.
- MOESCHLER, J. & REBOUL, A. (1994), *Dictionnaire encyclopédique de pragmatique*, Paris, Seuil.
- MOESCHLER, J. (1985), *Argumentation et Conversation. Éléments pour une analyse pragmatique du discours*, Paris, LAL, Crédiff/Hatier/Didier.
- MONDADA, L. & DUBOIS, D. (1995), « Construction des objets de discours et catégorisation : une approche des processus de référenciation », in *TRANEL* n° 23, Neuchâtel, Institut de linguistique de l'Université de Neuchâtel, 273-302.
- MONDADA, L. (1997), « Processus de catégorisation : construction discursive des catégories », in DUBOIS D. (éd.), *Catégorisation et cognition. De la perception au discours*, Paris, Éditions Kimé, 291-313.
- MONDADA, L. (1998), « De l'analyse des représentations à l'analyse des activités descriptives en contexte », in *Cahiers de praxématique* n° 31, Montpellier, Université de Montpellier, 127-148.
- MOORE, D. (coord.) (2001), *Les représentations des langues et de leur apprentissage*, Paris, Essais/ Crédiff/Didier.
- MOORE, D. (2003), *Plurilinguismes et École. Représentations et dynamiques d'apprentissage*, HDR, Université Stendhal, Grenoble 3.
- PORQUIER, R. (1994), « Communication exolingue et contextes d'appropriation : le continuum acquisition/apprentissage », in *Bulletin suisse de linguistique appliquée (Vals-Asla)* n° 59, Neuchâtel, Institut de linguistique de l'Université de Neuchâtel, 159-169.
- PY, B. (1991), « Bilinguisme, exolingue et acquisition : rôle de L1 dans l'acquisition de L2 », in *TRANEL* n° 17, Neuchâtel, Institut de linguistique de l'Université de Neuchâtel, 147-161.
- PY, B. (1995), « Quelques remarques sur les notions d'exolingue et de bilinguisme », in *Cahiers de praxématique* n° 25, Montpellier, Université de Montpellier, 79-95.
- PY, B. (2000), « Le discours comme médiation. Exemple de l'apprentissage et des représentations sociales », in BERTHOUD A.-C. & MONDADA L. (éds), *Modèles du discours en confrontation*, Bern, Peter Lang, 117-130.
- RAASCH, A. (2002), *L'Europe, les frontières et les langues*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques.
- ROSCH, E. (1978), "Principles of Categorization", in ROSCH E. & LYOD B.-B. (eds), *Cognition and Categorization*, New York, Wiley, 27-48.
- ROULET, E. (1986), « Complétude interactive et mouvements discursifs », in *Cahiers de Linguistique Française* n° 7, Genève, Université de Genève, 189-206.
- SPERBER, D. & WILSON, D. (1989), *La Pertinence. Communication et cognition*, Paris, Minuit.
- STRATILAKI, S. (2004), « Pluralité des représentations sociales et des pratiques bi-/plurilingues dans les lycées franco-allemands de Buc et de Sarrebruck », in *Cahiers du français contemporain* n° 9, Lyon, ENS éditions, 173-190.
- STRATILAKI, S. (2005a), « *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 », in DUCANCEL, G. & SIMON D.-L. (coord), *Français et langues étrangères et régionales à l'école. Quelles interactions ?*, in *REPÈRES* n° 29, Paris, INRP, 233-249.
- STRATILAKI, S. (2005b), « Répertoires plurilingues et apprentissages des langues : images et usages des langues dans des contextes plurilingues », in *Éducation et Sociétés plurilingues* n° 18, Val d'Aoste, IRRE-VDA, 63-76.
- STRATILAKI, S. (à paraître), « Construction et gestion des répertoires plurilingues chez les apprenants franco-allemands », in *Bulletin suisse de linguistique appliquée (Vals-Asla)*, Neuchâtel, Institut de linguistique de l'Université de Neuchâtel.

Notes

¹ Le travail présenté ici se situe dans le cadre de ma thèse de doctorat et fait partie d'une recherche de plus ample envergure sur le plurilinguisme.

² Nous soulignons qu'en 1997, pour la première fois, à notre connaissance, une étude de référence (*Compétence plurilingue et pluriculturelle. Langues vivantes*) claire, précise, complète fait le point sur les avancés remarquables de la recherche européenne dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues vivantes. Elle présente ainsi de façon systématique et dans une progression cohérente les principes de conception d'un curriculum, de l'apprentissage continu des langues, de compétences de communication modulaires et partielles dans une perspective de promotion d'un pluralisme linguistique et culturel. La notion de compétence plurilingue et pluriculturelle, telle qu'elle a été définie par Coste, Moore & Zarate en 1997, a été reprise dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (2001) et consignée dans les *Portfolios européens des langues*. Afin de ne pas alourdir cette présentation nous ne nous étendrons pas davantage sur ce thème mais si l'on souhaite étayer la réflexion sur la notion de compétence plurilingue on pourra se rapporter, notamment, à Coste (1995), Herdina & Jessner (2002) et Moore (2003).

³ Nous retenons, chaque fois que faire se peut, le terme de *représentations prototypiques*, comme hyperonyme de *représentations normatives* et *représentations de référence*. Si la question de la distinction de ces termes est bien évidemment pertinente, elle n'est pas centrale dans la perspective plurilingue des représentations des langues adoptée ici. Pour une illustration détaillée de ces termes (ainsi que celui de *Vorstellung*), on se référera à Stratilaki (à paraître). Il convient encore de préciser que nous donnons un sens assez large à l'expression « contact de langues ». Nous désignons en effet par là non seulement des situations que l'on trouve le long des frontières linguistiques (entre la France, l'Allemagne et la Suisse), mais aussi des relations d'apprentissage entre un locuteur bilingue et la nouvelle langue qui prend place progressivement dans son répertoire plurilingue. Voir à ce sujet Py (1995), Porquier (1994).

⁴ Nous soulignons que cette restructuration du répertoire dans son ensemble peut se traduire notamment au niveau des articulations entre L1, L2 et Ln. Cf. également à ce sujet Py (1991), Jessner (1998), Stratilaki (2005a), par exemple.

⁵ Selon Moeschler (1985 : 132), « un mouvement discursif ne doit pas seulement être envisagé en termes des variables argumentatives qui le sous-tendent, ou encore des fonctions interactives qui lui sont structurellement associées, mais surtout en termes de l'ensemble des relations (argumentatives et fonctionnelles) qui le définissent ». Nous pensons également à des travaux comme ceux de Roulet (1986), Jeanneret (1987), Sperber & Wilson (1989). Nous soulignons que Roulet introduit la notion de mouvement discursif pour désigner une intervention potentiellement constitutive d'échange, c'est-à-dire présentée à un moment donné comme complète.

⁶ Nous précisons que cet article prolonge certaines propositions formulées, entre autres, par Cavalli et al. (2003), accordant notamment une plus grande importance aux langues, au bilinguisme et aux représentations sociales au Val d'Aoste. Pour une présentation récente et détaillée de la construction de catégories et de profils d'apprenants, on consultera Stratilaki (2005b).

⁷ Ainsi que Rosch (1978 : 36) l'explique clairement « une autre façon d'assurer la distinctivité et la clarté de catégories rangées sur un *continuum* consiste à penser chaque catégorie en termes de cas typiques plutôt qu'en termes de frontières ».