

Frontières scolaires vs frontières sociales : vers la création d'espaces plurilingues au sein de la classe

Mariana Bono

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

Introduction

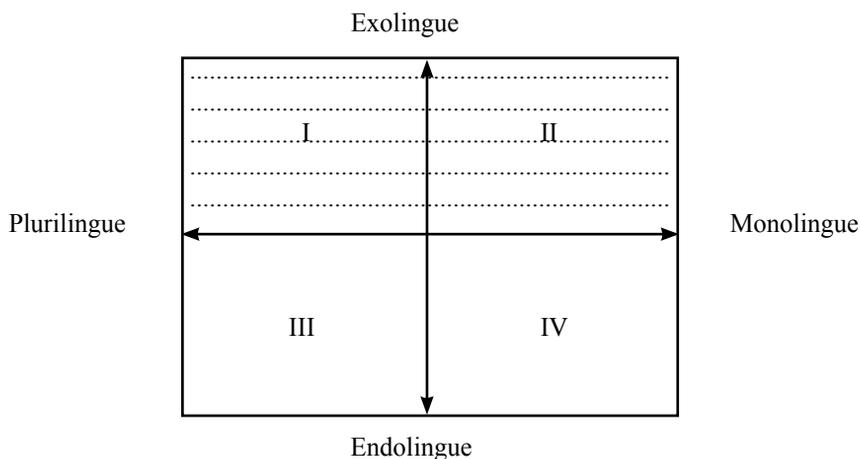
La notion de contact est au cœur des approches plurilingues de l'apprentissage et de l'enseignement des langues. Cette notion peut être abordée sous des angles différents. Tout d'abord, le contact peut être envisagé en termes de *contact de langues*, notamment pour étudier les pratiques d'alternance codique des locuteurs plurilingues. Mais on peut également réfléchir en termes de *contact d'espaces*, par exemple, pour soulever la question de l'articulation entre l'appropriation et l'usage de langues dans l'espace scolaire et dans l'espace social. Ces deux aspects seront sollicités dans cette contribution, qui se propose d'apporter quelques éléments de réflexion sur la création d'espaces plurilingues dans la classe de langue. Les témoignages auxquels nous ferons référence proviennent d'un corpus d'entretiens semi-directifs et ont été recueillis dans le cadre d'une enquête plus approfondie sur les ressources plurilingues dans l'acquisition d'une troisième langue (L3+n). Le public concerné est une population d'étudiants ingénieurs non-spécialistes inscrits dans le cours « Espagnol niveau pratique » (correspondant au niveau B2 du Cadre Européen Commun de Référence) à l'Université de Technologie de Compiègne. On retiendra deux caractéristiques de cette population : leur plurilinguisme et leur mobilité internationale. L'espagnol est au moins leur quatrième langue après le français, langue première, l'anglais et l'allemand qu'ils ont appris au cours de leur scolarité. Pour beaucoup d'entre eux, cette expérience de plusieurs années d'apprentissage guidé est doublée par des expériences d'immersion, grâce à des séjours d'étude ou des stages à l'étranger.

Nous nous intéresserons ici aux effets du contact des langues tel qu'ils se matérialisent dans les pratiques langagières des étudiants. Notre analyse est centrée sur l'apprenant en tant qu'acteur social plurilingue et pluriculturel et *locus* du contact, et plus spécifiquement sur la manière dont il gère, dans l'acquisition et dans la communication, à l'école comme dans la vie sociale, la coexistence de plusieurs interlangues plus au moins développées. En ce sens, nous prenons en compte l'ensemble du répertoire verbal de l'apprenant, avec toutes les langues (L1 mais aussi L2s) préalablement acquises et potentiellement activables, indépendamment des conditions d'acquisition et du degré d'activation de celles-ci.

Problématique

Toute interaction entre locuteurs plurilingues, y compris l'interaction didactique, peut se dérouler dans des espaces monolingues, bi- ou plurilingues, que l'on reconnaîtra

en fonction de l'absence ou de la présence de marques transcodiques¹, qui sont les traces plus ou moins visibles et plus ou moins reconnues d'une activité de passage ou d'alternance. Dans le modèle théorique élaboré par Lüdi et Py à propos de différents modes de communication possibles entre locuteurs bi-plurilingues², les interactions didactiques se situent également dans une zone exolingue, caractérisée par une asymétrie constitutive entre les compétences des interlocuteurs (Lüdi 1989 ; Py 1995 ; Lüdi & Py 2002) :



Nous allons porter notre attention sur la ligne de démarcation monolingue/plurilingue, en faisant l'hypothèse que la possibilité de « traverser » cette frontière pour circuler dans les différents espaces selon les besoins communicatifs constitue une ressource en soi, qui relève de la compétence plurilingue du locuteur. L'analyse du corpus montre que les aller-retour entre l'espace II (quadrant exolingue/monolingue) et l'espace I (quadrant exolingue/plurilingue) sont jugés différemment selon qu'il s'agit des interactions à l'intérieur ou à l'extérieur de la classe. Dans l'interaction sociale, la frontière est relativement perméable et l'alternance est perçue comme un mouvement légitime, alors qu'en cours de langue, les frontières sont plus rigides et le contact est appréhendé. Ce constat nous conduira à interroger la prétendue étanchéité de la langue cible et à poser la question des modalités d'intégration d'espaces plurilingues au sein de la classe. En d'autres termes, on réfléchira aux conditions d'articulation entre une compétence de communication dans la langue cible et une compétence plurilingue qui inclut cette compétence à communiquer mais qui la dépasse³.

La classe de langue, un espace monolingue ?

Avant d'aller plus loin dans la discussion, quelques considérations s'imposent par rapport aux pratiques d'enseignement et d'apprentissage partagées par la communauté éducative sur laquelle nous enquêtons. Dans le contexte universitaire qui nous occupe (mais pas seulement) chaque langue est considérée comme une entité distincte, fermée sur son propre système de règles et fortement différenciée des autres. Ce modèle, vieux d'un siècle, est l'héritage historique de la méthode directe, construite par opposition à la méthode classique de grammaire-traduction. Malgré les variations introduites au gré des évolutions méthodologiques, un des piliers de l'enseignement des langues tout au

long du vingtième siècle a été sans aucun doute la pédagogie de la différence et de la séparation entre les langues (Castellotti 2001a ; Dabène 2003). L'exclusion de toute autre langue que la langue cible est fondée sur la base d'arguments tels que la reproduction des conditions « naturelles » d'acquisition, l'exposition maximale à la langue cible dans un temps limité ou encore la sollicitation maximale de l'apprenant (Coste 1997 ; Cook 2001).

Depuis plusieurs années déjà, les vertus de ces principes d'orientation fondamentalement monolingue sont interrogées, sinon directement mises en cause, par des développements théoriques dont le plus important par sa portée didactique et par les déplacements conceptuels qu'il opère est sans doute le travail sur la notion de *compétence plurilingue et pluriculturelle* (Coste, Moore & Zarate, 1997). De nombreuses études montrent, dans des contextes différents, que les principes d'exposition maximale ou de communication privilégiée en langue cible et l'appui sur les langues connues dans l'apprentissage d'une langue nouvelle ne s'excluent pas mutuellement⁴. Il n'empêche que la vision volontairement distancée des langues reste le modèle dominant en didactique et il n'est pas surprenant de constater son émergence dans le discours des apprenants. Leur peur du contact, leur méfiance de la proximité se manifestent régulièrement dans des phrases comme « *j'essaie de dire un mot en espagnol mais il vient en anglais ou en allemand* » ou bien « *si on faisait italien ou portugais, ça nous générerait plus qu'autre chose parce qu'il y a beaucoup d'interactions* ». Pour les étudiants, la classe est un espace idéalement monolingue – qui peut devenir si besoin bilingue dans la mesure où le recours au français est accepté pour la traduction, l'explication, les commentaires – mais ils ne la conçoivent pas comme un espace plurilingue, où toutes les langues connues auraient droit de cité en tant que ressources transversales potentiellement accélératrices de l'apprentissage. Il existe en effet un « réflexe bi » (bilingue, binaire ou bipolaire), à l'image de cet étudiant qui se prépare à partir en Espagne pour un semestre d'études et qui déclare qu'il ne suivra pas de cours d'anglais dans son université d'accueil, parce que pour apprendre une langue étrangère, « *c'est mieux de le faire avec la langue maternelle* » :

Exemple 1

[...] pour l'apprentissage par contre je pense qu'il faut bien maîtriser... par exemple si j'avais voulu faire un cours d'anglais en Espagne, il aurait fallu que je maîtrise bien l'espagnol pour pouvoir voir directement la signification d'un mot anglais en espagnol, parce que les cours que j'aurais faits ça aurait été avec des Espagnols en parlant espagnol donc si j'avais mal compris l'espagnol j'aurais pu très mal comprendre le tout, il faut vraiment une base très solide pour qu'il y ait facilement un dialogue et une compréhension entre le prof et l'élève, c'est mieux de le faire avec la langue maternelle, bon après quelqu'un qui maîtrise bien le français par exemple, si vous preniez des cours de polonais en France ça irait très bien parce que vous parlez couramment le français (Floriant, interview LA23)

Ce témoignage ne fait que refléter une tendance bien documentée dans la littérature, à savoir l'établissement d'une relation diglossique entre la langue à apprendre et la L1 en tant que langue de référence, à tel point que – malgré les injonctions des méthodes basées sur le principe du « tout en langue cible » – il est devenu banal de rappeler que la langue première a toujours été présente dans la classe. La définition de la classe de langue comme une communauté diglossique (Py 1997) part du constat que deux langues (la L1 et la L2) occupent des territoires spécifiques et se partagent des domaines d'utilisation complémentaires, communs ou concurrentiels, les rituels de la classe cadrant les

possibilités d'alternance (alternance légitimée, tolérée, stigmatisée).

Contacts des langues et apprentissage d'une L3

Nous avons jusqu'ici décrit la classe de langue comme un espace monolingue ou bilingue, sans tenir compte du plurilinguisme qui caractérise la population étudiée. Pourtant, les répertoires des apprenants représentent des configurations bien plus complexes que celle constituée par la paire L1-L2, notamment parce qu'ils permettent la mise en place de mécanismes d'alternance, d'appui ou de passage plus diversifiés. Dans ce contexte, les pratiques langagières issues du contact des langues (l'alternance, l'appui, le transfert, la médiation) acquièrent une toute autre dimension. L'analyse d'un corpus de production en espagnol⁵ pointe une contradiction évidente entre l'idéal monolingue (et sa version atténuée « bilingue ») et les pratiques de classe. Les entretiens conduits auprès des mêmes étudiants montrent que le décalage se creuse lorsqu'on quitte l'univers scolaire. Dans l'apprentissage de l'espagnol L3, la L1 est loin d'être la seule langue de référence. Le recours aux langues tierces est extrêmement fréquent dans la production des apprenants, comme en témoignent les extraits suivants :

Exemple 2

*leo un poco en **german**, es **difficulto** (François, PO3-LA21)*

<je lis un peu en allemand, c'est difficile>

Exemple 3

*mi novio ha estudiado en México durante seis... **monates** (Pauline, PO1-LA23)*

<mon copain a étudié au Mexique pendant six... mois>

Exemple 4

*sólo nos quedaba una máquina de fotos **alta** (Léa, PE2-LA23)*

<il ne nous restait qu'un vieil appareil photo>

Ces *autres langues* (l'anglais dans l'exemple 2, l'allemand dans les exemples 3 et 4) sont bien là, on s'en sert, mais on peine à le reconnaître, alors que dès qu'on dépasse les frontières scolaires, l'alternance est assumée, voire revendiquée par les élèves. Parfois il ne suffit pas de sortir des murs de la classe, mais il faut bien quitter la France pour que cela devienne possible. À la question « *comment faites-vous quand vous voulez dire quelque chose, mais que vous n'avez pas les mots ?* », une étudiante répond :

Exemple 5

*on fait de périphrases, mais **quand on est avec des gens qui parlent plusieurs langues**, et qu'**on n'est pas en France** par exemple, on est dans un pays étranger et on sait que l'autre par exemple parle anglais, peut être **un mot on va le dire en anglais, ça va aller plus vite et on évite de tourner en rond, de regarder dans le dictionnaire...** si l'autre parle anglais on le dit en anglais (Léa, interview LA23).*

L'étudiante thématise une stratégie fréquente entre plurilingues qui consiste à faire

appel à une langue tierce commune aux interlocuteurs. Son témoignage correspond bien à la définition élaborée par Coste, Moore & Zarate (1997) et retenue par le *Cadre Européen Commun de Référence* : l'apprenant plurilingue est un acteur social capable d'opérer à des degrés variables dans plusieurs langues et de gérer ce répertoire de manière intégrée. Aussi, il montre qu'une interaction initialement située dans un espace exolingue/monolingue peut devenir à tout moment plurilingue (glissement de l'interaction le long de l'axe monolingue/plurilingue vers le pôle plurilingue). Il y a certes un code préférentiel, mais des éléments d'autres langues peuvent intervenir pour aller plus vite, éviter de tourner en rond, de regarder dans le dictionnaire, bref, pour réduire le coût cognitif de l'interaction. Pourtant, quand on demande à l'étudiante si l'on pourrait faire la même chose dans un cours de langue, sa réponse est catégorique : « non, on ne peut pas » (on remarquera ici que les exemples 4 et 5 proviennent respectivement d'une tâche de rédaction et d'un entretien avec la même étudiante).

Nous pouvons faire deux observations : d'une part, la classe reste pour les étudiants interviewés un espace fermé où l'on cherche à supprimer les traces d'autres langues que la langue cible. Cette autocensure trouve ses raisons et ses justifications dans la tension normative qui sous-tend toute démarche d'apprentissage et dans l'existence d'un projet didactique visant le rapprochement progressif vers la norme monolingue des locuteurs natifs. Mais d'autre part, il est commun de constater que l'enseignement formel et le progrès qu'il permet (ou qu'il ne permet pas) d'atteindre est une source d'insatisfaction permanente pour les étudiants, convaincus que la meilleure façon d'apprendre une langue, c'est de partir, prendre l'avion, aller dans le pays, vivre dans la langue⁶. Or ceux qui partent reviennent avec le récit d'un vécu résolument plurilingue :

Exemple 6

J'ai fait un stage de 6 mois en Allemagne avec une Américaine, j'ai du parler les deux langues et traduire de l'allemand à l'anglais et... on vivait avec un Japonais, un Tchèque, on parlait tous anglais, deux mois plus tard j'ai déménagé, j'ai vécu avec un Italien, une Croate et une Turque, on parlait allemand avec l'Italien et la Croatie, parce qu'avec la Turque je parlais anglais (Maude, interview LA23).

Les liens qui se tissent entre l'apprentissage de langues et l'expérience de la mobilité étudiante sont de nature singulière, puisque les aspects pragmatiques et sociaux liés au contact des langues (économie de l'effort, intercompréhension, maintien de la communication...) priment sur la dimension purement linguistique. À propos de ces liens, Murphy-Lejeune & Zarate (2003 : 39) observent que :

« la langue sous-tend, et détermine en un sens, l'expérience de mobilité. Mais l'apprentissage en temps réel, par interactions vécues, déborde les apprentissages scolaires coutumiers. A la différence de la classe monolingue ou bilingue, les voyageurs feront appel à toutes leurs ressources langagières pour gérer au mieux leurs contacts en situation pluriculturelle. »

Mais revenons à l'espace scolaire. Les travaux d'inspiration interactionniste sur la communication exolingue, par lesquels la recherche sur les séquences potentiellement acquisitionnelles, ont contribué à notre compréhension du rôle de l'alternance dans l'appropriation des compétences linguistiques ; ils ont également montré que les enjeux acquisitionnels et les enjeux communicatifs sont inter-reliés (De Pietro, Matthey & Py, 1989). Pekarek (1999 : 128), entre autres, rappelle que :

« ces travaux ont montré l'importance, pour l'acquisition, des traitements interactifs de l'alternance lors desquels s'entrecroisent un travail sur l'intercompréhension et un travail sur des formes langagières. »

Ce que l'extrait 5 ci-dessus ne dit pas, mais que l'on peut facilement imaginer, c'est que le recours à des mots d'une tierce langue connue des interlocuteurs sera très probablement interprété comme une sollicitation, laquelle, si elle est satisfaite, pourrait se constituer en séquence acquisitionnelle. Nous arrivons ici au coeur de notre problématique : si l'on pense que l'apprentissage le plus réussi est celui que l'on entreprend en milieu naturel, et si l'un des traits les plus saillants des interactions en milieu naturel est la possibilité d'avoir recours à l'alternance, comment réduire les distances entre l'espace scolaire et l'espace social pour accueillir et exploiter ces pratiques extrascolaires dont les étudiants ont déjà fait l'expérience par le biais de leur séjour de mobilité ? Une fois que l'on reconnaît le potentiel acquisitionnel et communicatif de l'alternance, comment organiser la coexistence du mode de fonctionnement monolingue, qui représente la norme en didactique et qui impose une zone d'exclusion, avec des espaces plurilingues où le contact est permis et même souhaité ?

Articulation entre l'espace scolaire et l'espace social : perspectives

La reconnaissance et l'intégration des savoirs et des savoir-faire qu'elle n'a pas inculqués elle-même est, selon Py, un des principaux défis pour l'école (1997 : 500, voir aussi Coste & Moore, 1994). L'alternance de langues, un des piliers de la compétence plurilingue, ne fait manifestement pas partie des pratiques reconnues dans l'espace scolaire. Depuis plusieurs années déjà, les chercheurs travaillant dans le cadre d'une didactique du plurilinguisme réfléchissent à la façon dont on peut didactiser l'alternance⁷. La question n'est donc pas nouvelle, mais l'enjeu pour l'introduction d'une dimension plurilingue dans l'apprentissage d'une langue donnée est bien là, et il est toujours d'actualité. C'est une question d'état d'esprit, de convictions, mais aussi de moyens et d'outils didactiques. En ce sens, les *Portfolios Européens des Langues* constituent des outils privilégiés pour informer, sensibiliser, éduquer aux valeurs associées à la pluralité linguistique et culturelle. En relation aux contacts entre les langues, les Portfolios, de même que le *Cadre Européen Commun de Référence*, introduisent une *compétence de médiation*, définie comme la capacité à gérer les circulations interlinguistiques. Cette compétence peut être développée par le biais d'activités langagières spécifiquement conçues pour solliciter plusieurs langues à la fois. En ce qui concerne les étudiants ingénieurs de l'Université de Technologie de Compiègne, il est certain que dans leurs séjours de mobilité étudiante, tout comme dans leurs activités professionnelles futures du fait de l'internationalisation du marché du travail, ils sont ou seront amenés, par exemple, à servir d'interprètes, à travailler avec des textes dans des langues différentes, à faire des présentations dans une langue à partir de notes prises dans une autre, à participer à des conversations où l'on parle des langues différentes et où l'on se comprend⁸.

Il est cependant aisé de constater que ce type d'activités, que Coste (2003) qualifie de « connexions inédites mais sans doute fécondes », n'est pas prévu dans les manuels de langue ni dans d'autres supports pédagogiques. On peut ainsi imaginer que la recherche se tournera de plus en plus vers le niveau méthodologique, pour une mise en place effective des pratiques d'enseignement et d'apprentissage permettant de favoriser la circulation et la transversalité. Comme le signale Coste dans le même article, ces objectifs entraînent forcément des changements importants dans les dispositifs éducatifs existants. L'analyse de Castellotti & Moore (2004 : 181) va dans le même sens :

« sur le plan de la gestion des apprentissages, les interactions visées entre les langues invitent à l'innovation dans les méthodologies et les démarches pédagogiques, et la transformation des pratiques enseignantes. Ces orientations impliquent notamment la prise en compte et la valorisation des circulations interlinguistiques, une articulation entre les vécus scolaires et non scolaires, et un travail de réflexion sur les langues et leur apprentissage. »

En guise de conclusion

Les résultats de l'enquête nous conduisent à penser qu'une des raisons qui fait que l'enseignement universitaire de langues est perçu par les jeunes étudiants et futurs professionnels comme déficient est l'existence d'attentes normatives trop élevées, excluant d'office les pratiques plurilingues pourtant très répandues dans leur vie extra- et post-scolaire. En faisant une place à toutes les langues connues, une approche décloisonnée de l'apprentissage peut permettre d'aller au-delà des situations diglossiques habituelles pour adopter une vision intégrée, élargie des compétences langagières des apprenants. La question à laquelle la didactique du plurilinguisme doit répondre est la suivante : comment développer des compétences à communiquer dans des langues spécifiques (L2, L3, L4...) tout en promouvant la construction d'une compétence plurilingue qui embrasse toutes ces langues et qui place le contact au centre du processus d'apprentissage ? D'une certaine façon, la compétence plurilingue doit être au service de l'apprentissage des langues, dans la mesure où toutes les langues connues constituent des objets de réflexion et de conceptualisation qui accompagnent l'appropriation d'une langue nouvelle. Castellotti & Moore (2004) posent deux conditions essentielles pour atteindre cet objectif : l'innovation méthodologique et la transformation des pratiques enseignantes. La première condition commence à voir le jour sous la forme d'activités de médiation centrées sur l'alternance des langues. La seconde, plus délicate, pose le problème majeur de la formation de formateurs. Alors que l'immense majorité des enseignants sont spécialisés dans une seule langue, demander à l'enseignant d'accomplir un rôle de guidage ou de sensibilisation au plurilinguisme présuppose qu'il a fait lui-même l'expérience de l'apprentissage, sinon de l'enseignement, de plusieurs langues.

Bibliographie

- CASTELLOTTI, V. (éd.) (2001a), *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations*, Rouen, Publications de l'Université de Rouen.
- CASTELLOTTI, V. (2001b), *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, Paris, Clé International.
- CASTELLOTTI, V. (2004), « Les apprenants de langues, entre diglossie et plurilinguisme », in GAJO, L. et al. (éds.), *Un parcours au contact des langues. Textes de Bernard Py commentés*, Paris, Didier, coll. LAL, 157-160.
- CASTELLOTTI, V. & MOORE, D. (éds.) (1997), *Alternances des langues et apprentissages*, *Études de linguistique appliquée* n° 108, Paris, Didier Érudition.
- CASTELLOTTI, V. & MOORE, D. (2004), « Les *Portfolios* Européens des Langues : des outils plurilingues pour une culture éducative partagée », in DUCANEL, G. & SIMON, D.-L. (coord.), *Langue étrangère ou régionale et langue française à l'école : quelles interactions ?*, in *Repères* n° 29, Paris, INRP, 167-183.
- CASTELLOTTI, V. ; COSTE, D. ; MOORE, D. & TAGLIANTE, C. (2004), *Portfolio Européen des Langues Collège*, Paris, Didier.
- CHISS, J.-L. (coord.) (2001), *Didactique intégrée des langues : l'exemple de la bivalence au Brésil*, *Études de linguistique appliquée* n° 121, Paris, Didier Érudition.

- CONSEIL de l'EUROPE (2001), *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier.
- CONSEIL de l'EUROPE (2001), *Portfolio européen des langues pour jeunes et adultes*, Paris, Didier.
- COOK, V. (2001), "Using the First Language in the Classroom", in *The Canadian Modern Language Review*, vol. 57, n° 3.
- COSTE, D. (1997), « Alternances didactiques », in CASTELLOTTI, V. & MOORE, D. (éds.), *Alternances des langues et apprentissages, op. cit.*, 393-400.
- COSTE, D. (2003), « La notion de compétence plurilingue », source : <http://eduscol.education.fr/index.php?/D0033/langviv-acte3.htm>
- COSTE, D. & MOORE, D. (1994), « Profil d'apprenant et gestion des passages », in POCHARD, J.-C. (éd.), *Profil d'apprenants. Actes du 9^e Colloque international Acquisition des langues, perspectives et recherches*, 13-15 mai 1993, Université de Saint-Étienne, 411-431.
- COSTE, D. ; MOORE, D. & ZARATE, G. (1997), *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Strasbourg, Division des politiques linguistiques, Conseil de l'Europe.
- DABÈNE, L. (2003), « De Galatea à Galanet, un itinéraire de recherche », in DEGACHE, C. (éd.), *Intercompréhension en langues romanes, LIDIL n° 28*, Grenoble, Université Stendhal Grenoble 3, 23-31.
- DE PIETRO, J.-F. ; MATTHEY, M. ; PY, B. (1989), « Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue », in WEIL, E. & FUGIER, H. (éds.), *Actes du troisième colloque régional de linguistique*, Strasbourg, Université des Sciences Humaines et Université Louis Pasteur.
- LÜDI, G. (1989), « Aspects de la conversation exolingue entre Suisses romands et alémaniques », in KREMER, D. (dir.), *Actes du XVIII^e congrès international de linguistique et philologie romanes*, Tübingen, Niemeyer.
- LÜDI, G. & PY, B. (2002), *Être bilingue*, Berne, Peter Lang.
- MOORE, D. (1996), « Bouées transcodiques en situation immersive, ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue étrangère à l'école », in OESCH-SERRA, C. & PY, B. (éds.), *Le bilinguisme, AILE n° 7*, Paris, Association Encrages, Université Paris 8, 95-121.
- MURPHY-LEJEUNE, E. & ZARATE, G. (2003), « L'acteur social pluriculturel : évolution politique, positions didactiques », in CARTON, F. & RILEY, P. (éds.), *Vers une compétence plurilingue, Recherches et applications- Le français dans le monde*, n° spécial juillet 2003, Paris, Clé International, 32-46.
- PEKAREK, S. (1999), « Stratégies de communication bilingues en classe de L2 ? Enjeux acquisitionnels et enjeux communicatifs », in *AILE n° spécial*, Actes du 8^e Colloque EUROSLA, Paris, Association Encrages, Université Paris 8, 127-141.
- PY, B. (1991), « Bilinguisme, exolinguisme et acquisition : rôle de L1 dans l'acquisition de L2 », in *TRANEL n° 17*, Neuchâtel, Université de Neuchâtel, 147-161.
- PY, B. (1995), « Quelques remarques sur les notions d'exolinguisme et de bilinguisme », in *Cahiers de praxématique n° 25*, Montpellier, Publications de l'Université Paul Valéry-Montpellier 3, 79-95.
- PY, B. (1997), « Pour une perspective bilingue sur l'enseignement et l'apprentissage des langues », in CASTELLOTTI V. & MOORE, D. (éds.), *Alternances des langues et apprentissages, op. cit.*, 495-503.
- ROULET, E. (1980), *Langue maternelle et langue seconde, vers une pédagogie intégrée*, Paris, Hatier-CREDIF.
- STRATILAKI, S. (2004), « 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 DUCANEL, G. & SIMON, D.-L. (coord.), *Langue étrangère ou régionale et langue française à l'école : quelles interactions ? Repères n° 29*, Paris, INRP, 233-249.
- WEINREICH, U. (1963), *Languages in Contact*, The Hague, Mouton.

Notes

¹ Nous adoptons la définition proposée par Lüdi et Py, pour qui l'hyperonyme « marque transcodique » désigne « tout observable, à la surface d'un discours en une langue ou variété donnée, qui représente, pour les interlocuteurs et/ou le linguiste, la trace de l'influence d'une autre langue ou variété » (2002 : 142).

² Le terme « bilingue » employé dans le schéma original est ici remplacé par le terme « plurilingue », plus pertinent pour notre analyse puisque mieux adapté aux répertoires linguistiques de la population étudiée.

³ Pour une discussion des rapports entre les notions de *compétence à communiquer* et *compétence plurilingue*, se référer à Coste (2003).

⁴ Cf. Roulet 1980 ; Moore 1996 ; Castellotti & Moore 1997 ; Castellotti 2001b; Chiss 2001 ; Stratilaki 2004 et bien d'autres.

⁵ Corpus de productions orales et écrites en classe d'espagnol, recueilli en parallèle aux entretiens semi-directifs conduits avec les mêmes étudiants.

⁶ Nous reproduisons ici un échantillon des réponses à la question : « *Quelle est la meilleure façon d'apprendre une langue ?* » dans le corpus d'entretiens.

⁷ À ce sujet, voir notamment Castellotti & Moore 1997.

⁸ Ces exemples de tâches langagières impliquant plusieurs langues proviennent du *Portfolio Européen des Langues Collège* (Castellotti, Coste, Moore & Tagliante 2004).