

Andrade, A. I. (aceite; no prelo). Du contact de langues en salle de classe aux pratiques d'éducation et formation. *Synergies*, n°1.

Résumé:

Ce texte présente la façon dont l'auteur est partie de l'étude sur les modes de gestion des langues en classe de français langue étrangère en contexte scolaire portugais vers des projets de recherche-action centrés sur le développement des répertoires des enseignants et des apprenants dans le cadre d'une éducation et d'une formation à la diversité linguistique et culturelle. Les résultats de la planification, de l'intervention et de la réflexion sur les marques transcodiques, dans les activités des projets de recherche-action, mettent en évidence des possibilités d'une éducation au plurilinguisme plus consciente, qu'il faut continuer à chercher, dans le cadre d'une théorie didactique des choix de langue, plus diversifiée et plus adaptée aux contextes scolaires.

Mots-clés: communication bi/plurilingue; contact de langues; diversité linguistique et culturelle; éducation plurilingue

Resumo:

Este texto apresenta o modo como a autora partiu de um estudo sobre os modos de gestão das línguas em aula de francês língua estrangeira em contexto escolar português para projetos de investigação-ação centrados sobre o desenvolvimento de repertórios linguístico-comunicativos de professores/alunos no quadro de uma educação e formação para a diversidade linguística e cultural. Os resultados da planificação, intervenção e reflexão sobre as marcas transcódicas, nas atividades dos projetos de investigação-ação, evidenciam possibilidades de uma educação para o plurilinguismo mais consciente, educação que é necessário continuar a investigar, no quadro da construção de uma teoria didática sobre as escolhas de língua, necessariamente diversificada e adaptada aos contextos escolares.

Palavras-chave: comunicação bi/plurilingue; contacto de línguas; diversidade linguística e cultural; educação plurilingue

Abstract:

This text presents the way how the author came from a study on the management modes of the languages in French class as foreign language in the Portuguese school context to research-action projects focused on the development of linguistic-communicative repertoires of teachers/students in the framework of an education and training for linguistic and cultural diversity. The results of planning, intervention and reflection about transcodic markers, in the activities of research-action projects, show possibilities of an education for plurilingualism more aware, education that is needed to investigate further, within the framework of the construction of a didactic theory about language choices, necessarily diverse and adapted to school contexts.

Keywords: bi/plurilingual communication; language contact; linguistic and cultural diversity; plurilingual education

Introduction

Les dernières années ont montré l'importance d'une éducation plurilingue et interculturelle (Coste, Moore et Zarate, 1997), ce qui met l'accent sur le contact de langues. Dans ce texte, nous présentons la façon dont nous sommes parties de la réflexion sur les modes de gestion des langues en classe de français langue étrangère (LE) en contexte scolaire portugais vers des projets de recherche-action centrés sur le développement des répertoires des sujets dans le cadre d'une éducation/formation à la diversité linguistique et culturelle. Notre objectif était de comprendre les modes de contact de langues exploités dans les dynamiques communicatives et d'enseignement/apprentissage des acteurs éducatifs, pour construire de la connaissance capable de soutenir des activités didactiques qui enrichissent les répertoires linguistico-communicatifs. Comme Matras écrit les bilingues ne sont pas capables de maintenir les langues séparées, y compris dans leurs rêves, ils associent certaines expressions à certains événements, dans une volonté d'utiliser librement leur répertoire linguistique et communicatif tout entier (2011: xiii).

N'oublions pas que la répression des modes de communication des apprenants peut être cause d'échec académique, ce qui oblige à chercher un modèle d'éducation langagière capable de donner plus de pouvoir aux sujets.

Ainsi, ce texte s'organise en trois grandes parties : dans un premier point, nous explicitons quelques présupposés de base suivis dans l'étude sur le contact de langues en contexte scolaire; dans un second point, nous présentons l'étude empirique, ainsi que ses principaux résultats, tout en systématisant ses caractéristiques didactiques; et, finalement, dans un troisième moment, nous présentons deux projets didactiques développés dans le terrain pédagogique afin de comprendre comment construire d'autres parcours d'éducation au plurilinguisme.

1. Quelques présupposés de base : la communication en classe de langues

Le contact de langues, qui arrive dans n'importe quelle classe de langue seconde (L2) ou étrangère (LE), souvent nommé recours à la langue première (L1) ou maternelle (LM), est un des aspects les plus polémiques en Didactique des Langues (DL) (Levine, 2011). L'absence d'études, dans notre contexte éducatif, nous a fait étudier les fonctions et les modalités de recours à la LM à partir de données empiriques recueillies dans les interactions entre l'enseignant et ses élèves en classe de français LE. Nous avons voulu identifier les formats d'alternance codique dans les différents niveaux de fonctionnement de la communication utilisés par les différents acteurs de la situation didactique à fin d'arriver à qui se passait dans le processus d'enseignement d'une nouvelle langue en contexte scolaire.

Nous avons postulé que le dialogue entre l'enseignant (locuteur qui maîtrise la langue cible) et les apprenants (locuteurs qui développent leurs compétences linguistiques à partir de langues sources) est une des formes de communication les plus importantes dans le processus d'apprentissage, surtout, quand il s'agit de l'objet-langue où l'interaction verbale constitue l'espace à conquérir. Comme écrivent Dabène *et al*, l'interaction est le centre névralgique de la classe de langues, tout en déterminant l'attitude des apprenants confrontés à un savoir nouveau et à de nouveaux modes de relation face à ceux qui l'enseignent (1990). Dans cet effort d'appropriation d'un nouveau savoir, les sujets utilisent leurs ressources linguistiques, communicatives et cognitives, ce qui fait de la LM une référence obligatoire dans les pratiques communicatives des sujets. Par les identités socioculturelles et par les compétences communicatives des locuteurs qui y participent, la classe de LE est un espace de contact de langues, dont le matériel verbal est toujours un discours produit en alternance codique. Ainsi, il fallait étudier le dialogue éducatif pour comprendre les choix linguistiques des enseignants face à leurs élèves en fonction de leurs objectifs didactiques pour arriver à une théorie du «recours à la LM» ou de «la communication bi/plurilingue de salle de classe». Nous avons pensé que

plusieurs codes se croisent en salle de classe même s'ils ne sont pas explicites. Une approche théoriquement motivée des changements de code peut aider les enseignants et les apprenants à répondre aux besoins de communication et à regarder la salle de classe comme un environnement multilingue tout en faisant partie du 'monde réel' (Levine, 2011: XV).¹

La LM (ou n'importe quelle autre langue) pouvait, selon nous, faire partie du discours public de la classe de LE, mais il fallait construire une théorie des alternances codiques pour les exploiter en fonction du projet d'apprentissage de l'enseignant (Andrade, 1997: 16-17). Il était notre objectif de construire une théorie didactique sur l'alternance codique pour aider les enseignants à développer les compétences bi/plurilingues de l'apprenant ce qui obligeait à mieux comprendre deux situations qui se croisent dans le processus éducatif: la situation communicative de la classe de langues; et la situation d'apprentissage qu'elle constitue.

La situation communicative

La situation communicative de la classe de langues a été vue comme déterminée par les caractéristiques du projet éducatif de l'institution et de l'enseignant (leurs représentations de l'objet langue et de ce que c'est l'enseigner/apprendre, ainsi que par leurs pratiques traduites dans le matériel didactique utilisé, les objectifs définis, les contenus sélectionnés, les activités planifiées et mises en action), ainsi que par le nombre et le type d'apprenants que l'enseignant reçoit en chaque groupe. Au-delà de ces facteurs, la classe de langues est une situation de communication authentique et différente de celle qui arrive en dehors de l'école: elle est surtout construite par les compétences communicatives des acteurs qui décident sur le langage, les formes linguistiques ou les codes à utiliser pour construire du sens: « On peut reconnaître dans l'interaction les marques de la *compétence des interlocuteurs* à se servir de leurs ressources de façon adaptée au contexte *spatio-temporel* privé, au public, à celui de la *relation entre les participants* et au *but anticipé* » (Ercicum et Page, 1988 : 165).

Ainsi, malgré la méthode suivie par l'enseignant, les interlocuteurs ne peuvent pas s'empêcher de communiquer sur les répertoires déjà construits et n'échappent pas aux caractéristiques de la communication bi/plurilingue. À la suite de Weinreich (1974ⁱⁱ), nous avons accepté avec d'autres auteurs que le locuteur bi/plurilingue est le locus de contact de langues, car il utilise de façon alternée plus d'une langue (Lüdi et Py *et al*, 1995). L'apprenant de langues est un locuteur bi/plurilingue en devenir, état qu'il ne pourra jamais acquérir sans l'expérimentation du bi/plurilinguisme, ce que l'enseignant doit assurer dans un processus de guidage intentionnel.

Dans le sens de l'ethnographie de la communication, nous avons voulu comprendre de l'intérieur l'évènement communicatif/classe de LE. Tout en partant de la place de la LM dans son discours public, nous avons voulu identifier les finalités, intentions, normes qui régissent les échanges communicatifs de salle de classe.

En même temps que la classe était vue comme une situation de communication qu'il fallait connaître par ses pratiques sociales, la langue à apprendre était envisagée comme un système de communication intersubjective construit dans ces pratiques-là. Dans cette vision socioculturelle, la langue est un instrument de communication, différent des autres, qui constitue et construit la pensée et la connaissance, ainsi que les relations sociales et identitaires: « l'option communicative ne consiste pas en une simple mise en œuvre de compétences ou de structures connues séparément et a priori, mais plutôt en une intégration de ces compétences et de ces structures dans l'action » (Hymes, 1984 : 189).

Cette vision de l'apprentissage présuppose que le langage produit la société et l'individu, en même temps qu'il est produit par eux. Les données linguistiques ne se dégagent pas de la vie, de la pensée et des valeurs d'une communauté qui les produit et est produite par eux. Mais les communautés ne sont pas homogènes, elles sont faites de plusieurs communautés qui s'imbriquent les unes dans les autres. Chaque communauté, même la moins complexe, possède des variétés linguistiques utilisées dans différentes situations de communication, et chaque variété est soumise aux modifications vécues par les sujets qui la parlent, tout en traduisant la diversité de leurs parcours. Ceci revient à penser qu'avoir comme modèle un locuteur idéal au sein d'une communauté linguistique homogène est avoir une fausse idée de la réalité.

Apprendre une nouvelle langue est apprendre à gérer l'inégalité linguistico-communicative, apportée par les différences sociales et individuelles des sujets, des rôles qu'ils jouent dans

la communication et des répertoires qu'ils transportent, mais aussi par la diversité des codes en présence. Apprendre à maîtriser une langue se traduit dans l'action d'apprendre à gérer l'imprévisibilité et la diversité, de plus en plus évidentes dans les processus de mobilité, ce qui fait que les sujets appartiennent de plus en plus à plusieurs communautés. N'oublions pas que la majorité de la population mondiale n'est pas monolingue et que nous changeons de langue quand la situation de communication (interlocuteur, thématique,...) se modifie. Plus qu'un stade, le bi/plurilinguisme est une activité caractérisée par la variété de répertoires, ce qui est d'ailleurs commun à toute situation de communication (Lüdi & Py *et al.*, 1995).

Devenir compétent dans une langue est se placer dans un continuum qui va de la capacité de reconnaître la langue jusqu'à la capacité de produire des discours plus ou moins élaborés, tout en passant par la capacité d'utiliser un mot ou une phrase simple, qui va de la maîtrise exclusive d'un registre familial jusqu'à la maîtrise de plusieurs registres, de la capacité à parler d'un thème spécifique jusqu'à la capacité de faire référence à une diversité de thématiques. Plus important que faire référence à des descriptions exhaustives des niveaux de fonctionnement verbal, il fallait prendre la langue comme un objet constamment réinventé dans des processus de communication qui sont aussi des processus d'apprentissage.

La situation d'apprentissage

La salle de classe est un espace de communication conçu en fonction de la capacité d'apprendre des élèves. Avec cette intention les tâches se dirigent à la construction verbale que l'apprenant peut réaliser avec la médiation de l'autre (par exemple, l'enseignant). Cette médiation se traduit dans un langage partagé construit de façon bi/plurilingue et exolingue, car il s'agit d'un espace-temps de négociation de nouveaux savoirs avec des divergences significatives entre les répertoires linguistiques des participants.

La salle de classe est un contexte intéressé par l'acquisition de connaissances des apprenants, par le développement d'une compétence linguistico-communicative. Si l'interaction est la manifestation du langage verbal, elle est aussi l'espace d'apprentissage où «l'apprenant doit à la fois interagir pour apprendre et apprendre pour pouvoir interagir» (Vasseur, 1993 : 26). La langue s'acquiert à travers d'innombrables discours et situations où l'apprenant se développe par le processus de négociation de la tâche verbale qui devient une situation de collaboration entre un locuteur plus compétent, qui enseigne, et un autre moins compétent, qui apprend, où le premier doit aider le second, tout en lui fournissant une expérience « en quelque sorte un pas en avant de son état actuel de développement » (Byram, 1992 : 142). Dans d'autres mots,

en collaboration, sous la direction et avec l'aide de quelqu'un, l'enfant peut toujours faire plus et résoudre des problèmes plus difficiles que lorsqu'il agit tout seul [...] Le seul apprentissage [...] est celui qui anticipe sur le développement et le fait progresser (Vygotsky, 1985 : 270-27).ⁱⁱⁱ

Si l'interaction didactique est déterminée par la plus grande maîtrise du code de la part de l'enseignant, elle est renforcée par la différence de droits et de devoirs des participants qui se fondent dans un rapport de dominance entre les participants, traduite dans l'obligation de la part du locuteur le plus compétent de conduire les locuteurs moins compétents à s'engager dans le processus de communication. Ce type de communication se caractérise par toute une série de stratégies d'aide à la compréhension (reformulations, simplifications, explicitations) et d'aide à la production (Vasseur, 1993) qui peuvent jouer avec les changements de langue comme ressources à la disposition des participants dans le processus d'enseignement/apprentissage, tel qu'il arrive dans les autres situations de contact de langues.

Enseigner/apprendre à être bi/plurilingue revient à préparer à l'alternance codique, tout en sachant que les locuteurs d'une communauté linguistique

disposent d'une panoplie de 'styles contextuels', qu'ils font en permanence 'commuter' ('style-switching') en fonction de stratégies communicatives spécifiques, le bilinguisme et le plurilinguisme n'étant tout compte fait que la manifestation extrême (et d'ailleurs beaucoup plus fréquente qu'on le considère habituellement) de cette pluralité de registres fonctionnels (Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 34).

Comprendre l'alternance codique dans le contexte d'apprentissage d'une LE nous paraissait fondamental pour accéder aux compétences professionnelles des enseignants et aux modes de les développer. La situation de contact de langues, en tant que phénomène social, a été très étudiée, mais pas suffisamment en salle de classe, espace de travail conjoint en fonction d'une finalité précise, apprendre à communiquer.

2. L'étude empirique sur le contact de langues

Pour étudier le contact de langues, nous avons enregistré en vidéo 74 cours de français LE, destinés à des élèves de 7ème année de scolarité ayant déjà appris l'anglais comme première LE en contexte éducatif portugais. Ces cours se sont déroulés pendant une année scolaire (1988/1990) dans les classes de 4 enseignantes de 3 écoles de la région d'Aveiro. Nous avons transcrit entièrement les cours, recueilli tout le matériel didactique et analysé les marques transcodiques du discours public de l'interaction pédagogique, ainsi que confronté les enseignantes avec des épisodes afin de comprendre leur pensée didactique, tout en identifiant les objectifs du recours aux différents codes (Andrade, 1997). Nous avons défini l'espace de la LM en classe de français LE, tout en calculant les émissions (le discours produit entre deux pauses considérées comme les frontières d'une conscience métalinguistique vis-à-vis les limites de la maîtrise de chaque langue en présence; Weinreich, 1974) où il était possible de repérer le portugais (LM de la presque totalité des élèves et langue de scolarisation).

Pour comprendre les fonctions des marques transcodiques nous avons analysé la communication didactique en deux niveaux discursifs: le niveau communicatif et le niveau métacommunicatif. Le niveau communicatif est constitué par toutes les formes régulatrices des relations institutionnelles entre les acteurs (distribution de tâches, résolution de problèmes administratifs ou disciplinaires), ainsi que par les stratégies de communication utilisées lorsque les sujets s'efforcent d'utiliser la langue cible dans la recherche d'itinéraires d'élargissement de leur répertoire linguistique. Le niveau métacommunicatif est l'espace d'explicitation du processus d'enseignement/apprentissage.

Les marques transcodiques sont présentes dans 21% du discours public de la classe, surtout dans le niveau métacommunicatif, 13%, et dans des émissions en LM sur l'objet LE, 12,7%. Dans le niveau communicatif, les marques transcodiques occupent 9% du discours public, avec 7,4% dans le discours pédagogique-didactique et 0.6% dans les stratégies de communication. Ce sont les enseignantes qui produisent plus de discours mettant en évidence la situation de contact de langues vécue en salle de classe, 17,7% contre 3,3% du discours des élèves. Ces résultats nous amènent à deux idées: la centralité du professeur dans la construction de l'interaction didactique qui laisse peu d'espace à l'autonomie communicative des apprenants; le poids du méta (surtout, linguistique), renvoyant à une conception normative et fermée de la langue comme objet à expliciter dans ses dimensions de fonctionnement et par rapport à laquelle les enseignantes prennent les décisions.

Par les marques transcodiques, comme nous pouvons regarder dans les transcriptions des cours^{iv}, les enseignantes donnent des informations sur les apprentissages à réaliser, tout en caractérisant les systèmes linguistiques en contact comme des objets à part,

A1/153 ALS femme [fΣ-]

A1/154 P pas femme [fΣ-]/ femme/ c'est la femme de;

B9/205 PA et du [du] fromage

B9/206 P et DU/ et DU fromage/ regarde/ DU/ DU/ fromage,

mais aussi proches,

B10/206 ALS um conselho

B10/207 P un conseil vê-se bem o que é.

Ces informations sur les langues sont communiquées dans des comportements discursifs parfois contradictoires, où il s'agit d'interdire l'alternance codique,

D3/191 A [...] mas caneta não é masculino

D3/192 P tu não podes pensar em português/ em francês é masculino tá bem,

de l'accepter,

B2/142 A o que é chimie

B2/143 P excuse-moi/ chimie+ regarde le dessin/ tu vois la physique/ et après la chimie// ils font des expériences

B2/144 S é química

B2/145 P é química/ como está a dizer a Sofia [...],

ou de la solliciter,

D10/190 P ora digam uma palavra em português que tenha o som [o];

B15/256 M em francês

B15/257 P não/ vamos falar português/ e depois falamos em francês;

D5/254 P [...]/ elle va essayer d'expliquer en portugais/ tu peux expliquer en portugais

D5/255 A eu acho que aquele tem e porque é masculino e aquele porque é feminino

D5/256 P claro,

tout en réalisant cette même alternance,

B3/021 P gâteaux/ gâteaux au chocolat/ bolos de chocolate/ gâteaux au chocolat// flûte/ alors/ les gâteaux sont os bolos/ les gâteaux (Q: les gâteaux (bolos)).

Les enseignantes sollicitent à la fois l'abandon des marques transcodiques et produisent elles-mêmes un discours bilingue, ce qui prouve l'impossibilité du monolinguisme quand il y a plus d'une langue en présence. Il y a une contradiction entre le discours déclaratif et le discours processuel des enseignantes, car malgré la présence des marques transcodiques dans tous les contextes, seulement une des enseignantes en est consciente, bien qu'elle n'arrive pas à expliciter l'ensemble des fonctions du choix de langue dans la construction de l'interaction didactique (Andrade, 1997 : 387).

Malgré les différences observées, dues aux styles communicatifs et à l'histoire personnelle et professionnelle des enseignantes, ainsi qu'au fait du choix de langue se définir à l'intérieur de l'histoire des groupes, les quatre enseignantes mettent en évidence une compétence de communication didactique qui est contradictoire avec le discours méta qu'elles construisent avec les apprenants. Elles annoncent un modèle de communication verbale presque sans marques transcodiques et où l'histoire interactive des sujets est absente (Andrade, 1997). Les enseignantes poursuivent une langue de locuteur natif, un bilinguisme parfait ou équilibré, «cet idéal inaccessible et insidieux qui consiste à imiter le locuteur natif et à évaluer la performance communicative par rapport au locuteur et au scripteur autochtones » (Byram, 1992 : 291), sans prendre en compte les conditions d'apprentissage et sans prêter attention au fait qu'apprendre une langue prend du temps.

L'étude empirique a montré que la compétence de communication bi/plurilingue des enseignants de langues fait partie de leur compétence didactique, mais qu'ils en ont très peu conscience. Cette constatation nous a conduit à des projets de recherche sur des pratiques d'éducation et de formation dont la finalité était de continuer à poursuivre une théorie didactique des choix de langue. La construction de cette théorie exigeait, à notre avis, la planification, l'expérimentation, la confrontation et l'interprétation des moments d'alternance codique, par l'importance que ces moments gagnent dans le développement d'une compétence plurilingue, ainsi que de la compétence didactique dans un monde où la diversité linguistique et culturelle nous entoure de plus en plus.

3. Des projets didactiques développés sur le terrain pédagogique

Pour continuer à construire de la connaissance sur les potentialités éducatives des situations de contact de langues en contexte scolaire, nous avons développé en collaboration avec d'autres chercheurs, après l'étude empirique en classe de français LE, des projets de recherche-action, où des activités didactiques de développement communicatif plurilingue

ont été conçues à partir de l'idée de contact de langues. Ce travail a été aussi développé grâce aux travaux du Conseil de l'Europe (Coste, Moore et Zarate, 1997), ainsi qu'à la participation dans des projets sur «l'intercompréhension»^v et «l'éveil aux langues»^{vi} où le transfert langagier a été travaillé.

Nous présentons ici deux projets que nous avons dirigés: l'un sur le développement plurilingue d'élèves de l'enseignement secondaire en classe de latin; et l'autre sur le développement de la connaissance didactique d'enseignantes en formation initiale.

Le projet *Intercompréhension, apprentissage de langues et didactique du plurilinguisme* (Santos, 2007) a analysé un projet d'intervention didactique qui a eu comme objectifs: i) comprendre comment travailler le plurilinguisme à travers des activités d'intercompréhension, dans le contexte d'une classe de latin dans le curriculum scolaire portugais; ii) discuter les différentes conceptions d'"intercompréhension" par la mise en lumière des processus de traitement de données linguistiques inconnues par un groupe d'huit élèves de l'enseignement secondaire. Ce groupe d'élèves (des filles âgées de 16 à 20 ans) a été confronté, dans des activités de compréhension écrite, à des textes sur Rome en différentes langues (basque, roumain, catalan, suédois, afrikaans, breton, néerlandais). L'analyse des données recueillies montre qu'il est possible, en contexte scolaire «monolingue», d'éduquer au plurilinguisme, tout en contribuant à une meilleure compréhension du monde des langues et à la mobilisation de ressources linguistico-communicatives dans des situations de communication multilingues, par des processus de construction du sens et de réflexion sur les passages d'une langue à une autre.

Le projet *Intercompréhension, identité et connaissance professionnelle dans la formation des enseignants de langues* (Pinho, 2008) voulait comprendre les possibilités de travailler l'intercompréhension dans la connaissance didactique de futurs enseignants de langues, tout en définissant comme objectifs: (i) identifier les images de ce que c'est une langue comme objet du curriculum dans le discours de futurs enseignants; (ii) comprendre les dynamiques entre ces images de la langue, la connaissance didactique et l'identité professionnelle; (iii) identifier des moments de transformation des futurs enseignants, tout en comprenant le potentiel formatif de projets de recherche-action centrés sur l'intercompréhension. La recherche a accompagné un groupe de quatre futures enseignantes de langues dans leur parcours de formation en DL et en stage pédagogique dans une école (4ème et 5ème années universitaires). L'analyse des données nous montre une image «grammaticale», instrumentale et monolithique de la langue en conflit avec une image plurielle et multidimensionnelle de la langue exigée par une théorie didactique du plurilinguisme. Malgré la durée limitée des projets développés par les enseignantes, les résultats montrent qu'il est possible, à partir d'activités d'éveil aux langues, l'enrichissement de la culture linguistique des enseignants, la réflexion sur la spécificité de la communication plurilingue et interculturelle, ainsi que sur la nécessité d'autres mesures de politique linguistique, tout en développant un répertoire didactique qui prépare au plurilinguisme.

Ces projets contiennent l'idée que le modèle de langue à proposer dans les situations d'apprentissage verbal ne peut pas être seulement locuteur natif, car apprendre une autre langue implique le passage d'une culture monolingue à une culture plurilingue et interculturelle qu'il faut expérimenter. Dans ce sens, les sujets-participants ont compris qu'il ne faut pas pénaliser l'influence des langues déjà acquises sur les productions verbales des apprenants pour les rendre plus disponibles à participer dans des interactions bi/plurilingues et que les interactions réussies peuvent agir sur la motivation et la progression de l'apprentissage.

Dans les deux projets, il a été question de

- travailler différents systèmes linguistiques, tout en multipliant les langues à contacter dans des processus de mobilisation des langues sources comme des aides à la reconstruction du savoir, dans un parcours de découverte des différences et des ressemblances entre langues. La LM a gagné son droit d'existence, tout en fournissant des cadres de référence sur d'autres systèmes linguistiques et d'autres situations de communication, car le sujet qui parle utilise

les ressources linguistico-communicatives à sa portée, dans un processus de bricolage avec les langues connues et/ou contactées;

- travailler les attitudes face aux langues/cultures. La question du statut, des fonctions et des caractéristiques des langues dans les représentations des sujets a été abordée, ainsi que les biographies langagières des participants. Les activités d'intercompréhension montrent que la distance subjective ou perçue est parfois plus importante que la distance typologique (Billiez, 1996). L'histoire langagière des apprenants et des enseignants a été prise en compte et élargie par de nouvelles expériences, tout en donnant du sens à l'apprentissage et tout en modifiant les représentations du facile/difficile;

- observer la communication bi/plurilingue en contexte, tout en réfléchissant sur les situations de diversité, comme des espaces de convergence (l'internet, les aéroports, la publicité, les grandes villes, la salle de classe) (Calvet, 1994 : 178, sur Dakar).

Les sujets ont réfléchi sur le choix de langue, tout en prenant conscience que la communication bi/plurilingue joue avec la capacité à utiliser les langues en présence dans la construction du sens et de la relation. Nous avons vu qu'il est possible d'entraîner l'apprenant à mobiliser son potentiel cognitif, en lui fournissant d'outils permettant le passage d'une langue à l'autre, dans une vision écologique de l'apprentissage (processus non linéaire, complexe et dynamique, Levine, 2011 : 8).

Les résultats des projets renforcent l'importance de travailler les zones de transfert dans le respect du profil des apprenants et des enseignants et que les situations de contact de langues ont du potentiel didactique, tout en attirant l'attention sur le besoin de prendre en compte les parcours d'apprentissage afin de former d'apprenants plus interactifs et responsables face à des communautés linguistiques et socioculturelles de plus en plus mixtes.

Réflexion finale

Notre travail, dans les dernières années, s'est focalisé sur les pratiques d'éducation au plurilinguisme, dans des processus de recherche de ces pratiques-là, avec la finalité d'analyser la façon dont les enseignants négocient les choix de langue et quelles sont leurs finalités. Le travail fait est encore à son début, car nous sommes loin d'avoir des écoles inclusives et plurielles et de savoir comme elles le peuvent devenir. Comme Levine, «mon leitmotif dans la formation a été de reconnaître et d'encourager les formateurs soient à trouver leur propre chemin dans toutes les questions pédagogiques, y compris dans l'approche à la L2 et au recours à la L1» (2011 : xiv).^{vii}

Il faut continuer à la recherche d'une DL plus centrée sur le sujet et sa relation avec les langues, tout en sachant que l'alternance codique est un signe de dynamisme des processus de communication, car elle ouvre des possibilités de prise de distance par rapport à l'expérience immédiate et conduit à d'autres voies de développement. Si la communication scolaire peut être gérée de multiples formes, il faut continuer à étudier comment les dynamiques linguistiques et didactiques permettent le développement plurilingue, pas seulement pour apprendre une langue/culture, mais aussi pour établir des connexions critiques sur les langues, les discours et la vie (Levine, 2011 : 4).

Références bibliographiques

Andrade, A. I. 1997. *Processos de interação verbal em aula de francês língua estrangeira. Funções e modalidades de recurso à língua materna*. Aveiro : Universidade de Aveiro (Thèse de doctorat non publiée).

Billiez, J. 1996. "Langues de soi, langues voisines: représentations entrecroisées". *Études de Linguistique Appliquée*, n° 104, pp. 401-409.

Byram, M. 1992. *Culture et éducation en langue étrangère*. Paris: CREDIF-Hatier/Didier.

Calvet, L. J. 1994. *Les voix de la ville*. Paris: Éditions Payot & Rivages.

Coste, D., Moore, D., Zarate, G. 1997, *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg: Conseil de l' Europe.

Dabène, L., Cicurel, F., Lauga-Hamid, M.-C., Foerster, C. 1990. *Variations et rituels en classe de langue*. Paris: Hatier.

Erpicum, D., Page, M. 1988. L'activité de converser. In : J. Cosnier, N. Gelas, C. Kerbrat-Orecchioni (dir). *Échanges sur la conversation*. Paris : CNRS.

Hymes, D. 1984. *Vers la compétence de communication*. Paris: Hatier-CREDIF.

Kerbrat-Orecchioni, C. 1990. *Les interactions verbales*. Tome I. Paris: Armand Colin.

Lüdi, G., Py, B. et al. 1995. *Changement de langage et langage du changement. Aspects linguistiques de la migration interne en Suisse*. Lausanne: Editions L'Age d'Homme.

Levine, G. S. 2011. *Code choice in the language classroom*. Bristol: Multilingual Matters.

Matras, Y. 2011. *Language contact*. Cambridge: Cambridge University Press.

Pinho, A. S. 2008. *Intercompreensão, identidade e conhecimento profissional na formação de professoras de línguas*. Aveiro: Universidade de Aveiro (Thèse de doctorat non publiée).

Santos, L. 2007. *Intercompreensão, aprendizagem de línguas e didáctica do plurilinguismo*. Aveiro: Universidade de Aveiro (Thèse de doctorat non publiée).

Vasseur, M.-T. 1993. «Gestion de l'interaction, activités métalangagières et apprentissage en langue étrangère». *AILE*, n° 2, pp. 25-59.

ⁱ « multiple codes are always at work in any language classroom regardless of explicit interventions, a theoretically motivated, principle approach to code choice can help teachers and students have what they need to regard the language classroom as a multilingual environment as a part of the 'real world' » (Levine, 2011 : XV)

ⁱⁱ Weinreich, U. 1974. *Languages in contact. Findings and problems*. Paris: Mouton.

ⁱⁱⁱ Vygotsky, L. S. 1985. *Pensée et langage*. Paris: Editions Sociales.

^{iv} Règles utilisées dans la transcription:

A = élève non identifié; ALS = plusieurs élèves; P = enseignante

A1, A8, B2, B3, B9, B10, B15, B16, D3, D5, D10 = différents cours de différentes enseignantes)

PA, S, C, M = lettres des prénoms des élèves identifiés

/ = pause brève; // = pause longue; [...] = texte non transcript

Le numéros (154, 205, ...) correspondent aux numéros des interventions dans le cours en question.

Les majuscules sont utilisées pour marquer le relief donné à certains mots ou expressions

^v Galatea - Apprentissage de la Compréhension en Langues Voisines (domaine roman) (1994-1998, Socrates-Lingua - Action D - TM-LD-1995-1-Fr-89 (1/1)) ; ILTE (Intercomprehension in

Language Teaching Education) (1998-2002, Socrates Lingua - Action A - 56290-CP-1-2000-PT-LINGUA-LA) ; Galanet - Plate-forme Internet pour le Développement de l'Intercompréhension en Langues Romanes (2001-2004, Socrates-Lingua 2 - CE-90235-CP-1-2001-1-FR-LINGUA-L2).

^{vi} Projet - Janua Liguarum - Ja-Ling (2001-2004, Comenius - 89540-CP-1-2001-DE-Comenius-C21)

^{vii} «my leitmotif in language teacher training has become an acknowledgement and encouragement of instructors to find their own groove in all pedagogical matters, including in their approach to L2 and [L1] use» (2011: XIV)