

Construire des observables pour l'analyse des compétences discursives chez les apprenants plurilingues

STRATILAKI Sofia

Université Paris 3-Sorbonne nouvelle, DILTEC

1. Introduction

Quels liens pourrait-on mettre en évidence, entre les stratégies d'acquisition des langues¹ et les compétences discursives, telles qu'elles se construisent et se manifestent par le biais des pratiques langagières chez des apprenants plurilingues ? Cette question ne constitue pas seulement la matière de cet article, mais aussi une problématique qui concerne plus généralement les disciplines scientifiques et la vie sociale de tous les jours. Dans le cadre de cette contribution, nous nous attacherons à étudier les compétences discursives chez des apprenants plurilingues, en l'occurrence des élèves franco-allemands. Des compétences qui sont tout autant stratégiques que communicationnelles. Une telle approche implique, à notre sens, une étude systémique des facteurs liés à la fois à l'activité communicative, à l'interaction verbale et au contexte d'acquisition des langues. Pour illustrer notre réflexion, qui consiste à examiner la construction et la gestion des moyens langagiers chez des apprenants franco-allemands dans un contexte d'acquisition plurilingue, nous évoquerons ci-après, brièvement, quelques propositions théoriques émanant, d'une part, de la didactique des langues et, d'autre part, de l'analyse du discours. Ces deux approches seront ici représentées par des travaux portant sur l'acquisition des langues (Berthoud 1996 ; Moore 1996 ; Matthey et Véronique 2004), sur les productions langagières (Mondada 1998 ; Arditty et Vasseur 2005) et sur l'analyse des interactions verbales en contexte d'acquisition plurilingue (Gajo et Mondada 2000 ; Ringbom 2007). Puis, nous essayerons d'aborder, par le biais d'analyse d'entretiens semi-directifs, la question de compétences discursives dans son triple ancrage énonciatif, argumentatif et référentiel (Filliettaz 1999 ; Stratilaki, 2005a ; Beacco 2007). La discussion des résultats montrera en quel sens l'analyse des compétences discursives chez des apprenants de langues (de L2, L3 à Ln) peut faire écho à un certain nombre d'interrogations actuellement centrales dans les recherches en acquisition et en didactique des langues. Notre étude répond à un double objectif :

- montrer que l'apprenant lors de l'appropriation d'une nouvelle langue dispose d'un capital linguistique et des connaissances préalablement acquises, c'est-à-dire un « passé grammatical » pour reprendre l'éclairante formulation de Besse et Porquier (1991, p.

¹ Pour notre part, nous entendons par acquisition « un processus sociocognitif dont le fondement et en même temps l'objectif mental approprié de la langue à acquérir dans des situations d'interactions spécifiques. Au vu des interrelations entre nos activités cognitives et nos activités sociales et interactives, les facteurs situationnels et sociaux jouent une fonction médiatrice par rapport aux opérations cognitives » (cf. Vygotsky, 1961, 1978). Sur le plan terminologique, il nous paraît utile de rappeler ici la distinction entre les termes acquisition, apprentissage et appropriation. Le terme d'appropriation désigne, selon le *Cadre européen de référence pour l'enseignement des langues*, le développement par des acteurs sociaux des compétences à communiquer langagièrement. À propos de cette distinction Coste (2002a, p. 279) souligne que « retenir au bout du compte le terme d'appropriation des langues, c'est aussi sortir de ce que délimiterait la notion d'acquisition, si l'on admet que l'appropriation est le fait d'acteurs sociaux, individuels ou collectifs, dont il convient de ne pas limiter la capacité d'action à l'échange verbal, quel que soit au demeurant le rôle central des discours dans les transformations que permet la mise en oeuvre de cette capacité ». À ce titre, le terme d'appropriation, proposé par les linguistes de Neuchâtel, répond à la question de la relation entre acquisition et didactique des langues et sert, de ce fait, à neutraliser, en partie, la dichotomie entre acquisition et apprentissage. Pour prolonger ces réflexions, voir également Coste (2002b), Porquier et Py (2004).

113), qu'il mobilise et gère en fonction des situations et des tâches (ou activités) à accomplir. En fonction des savoirs langagiers qu'il maîtrise il est alors en moyen d'identifier et d'activer certaines composantes de son capital linguistique (par analogie, par exemple) en tant que sources d'indices sur le fonctionnement lexical, syntaxique et morphologique de la nouvelle langue qui est à acquérir.

- contribuer à la réflexion sur l'intérêt pour la didactique d'envisager l'apprentissage de langues comme une articulation des compétences (savoir, savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre²) et une construction à long terme où toutes les langues ont un rôle à jouer et où l'apprenant (co-)construit ses connaissances en langue *dans* et *par* les interactions verbales.

Pour trouver des éléments de réponse à cette problématique, il importe de se situer dans un cadre théorique qui propose en son centre des descriptions des structures et des fonctionnements du discours, y compris dans ses dimensions acquisitionnelles, communicationnelles et langagières. Dans cette perspective, les recherches de ces dernières années, menées sur les (inter-)actions verbales en situation d'acquisition, ont particulièrement enrichi nos connaissances sur les contacts de langues et les processus interactifs des productions langagières (Matthey et Py 2007). Elles ont notamment conduit à la description et à l'élaboration de schémas des ressources linguistiques mobilisées ou activées par des apprenants à des fins de communication et/ou d'apprentissage des langues. Ce regard sur la dynamique discursive implique que ces ressources langagières sont étroitement liées au discours et aux processus de mise en mots. Elles deviennent objet de discours ou d'élaboration discursive, et sont ainsi sujettes à de constantes négociations, reformulations, co-constructions ou recontextualisations. En partant de ce constat, nous admettons par hypothèse que chez l'apprenant de langues, ces ressources ne forment pas un ensemble homogène, cohérent et stabilisé. Ce serait, au contraire, un complexe fondamentalement dynamique, fluctuant, de contacts et de circulations en constante redéfinition et re-structuration au fil de l'interaction. Cette hypothèse pourrait se profiler comme piste de recherche et se prête à d'autres interrogations d'ordre didactique, en particulier sur le rapport à établir entre les stratégies langagières, les comportements discursifs et les compétences interactives que déploie un locuteur plurilingue pour communiquer, ou un apprenant pour apprendre à communiquer en classe de langue. Ces réflexions, sans doute peu originales, peuvent être résumées par une deuxième question : faut-il considérer que l'apprenant plurilingue construit dans ses interactions verbales son propre profil de communication et sa propre démarche d'acquisition des langues en combinant, de manière plus ou moins originale, les ressources linguistiques de son répertoire langagier ?

Nous souhaitons consacrer les analyses qui suivent à ces deux questions en étudiant les pratiques langagières des apprenants franco-allemands et les compétences discursives qu'ils activent et qui sous-tendent de telles pratiques. Pour ce faire, nous examinerons, dans un premier temps, la notion d'interaction, de façon à relever les articulations entre les niveaux discursif et communicatif. Une démarche que l'on considère indispensable pour permettre de mettre en relief la spécificité des compétences discursives en contexte d'acquisition plurilingue. Puis, dans un deuxième temps, nous analyserons les pratiques langagières des apprenants franco-allemands afin d'en esquisser sommairement leurs traits caractéristiques. Il s'agira donc, comme nous l'avons déjà souligné, de se questionner sur la manière dont cette compétence discursive s'acquiert, se manifeste et se constitue en même temps dans les pratiques langagières. Et plus précisément nous

² D'après le *Cadre européen de référence pour l'enseignement des langues*, p. 15 et p. 82-86.

verrons comment les apprenants plurilingues identifient, exploitent et par là configurent les ressources de leur répertoire langagier à travers leurs activités discursives.

2. Cadre théorique et notions mobilisées

2.1. Le rôle de l'interaction dans l'analyse du discours

Déjà avec les travaux d'Aristote sur la communication sociale, la question de la compétence interactionnelle (Psathas 1990, Mondada 2001) ou de la maîtrise du langage (Garfinkel et Sacks 1970) n'a cessé de mobiliser des sphères de connaissances variées. Nous la retrouvons dans le domaine de l'analyse historique (Chiss et Puech, 1989), de l'analyse modulaire (Roulet, 1991) ou encore dans les synthèses de Catherine Kerbrat-Orecchioni (1990, 1992), de Robert Vion (1992), sans oublier les propositions d'analyse de Patrick Charaudeau (1983, 1989, 1995) et de Daniel Véronique (1997, 1998). Or, en parcourant la littérature spécialisée, nous constatons que le concept d'interaction reste encore ambigu et reçoit plusieurs définitions qui thématisent les aspects multiples intervenant dans les rencontres entre êtres humains. Nous voyons que pour Goffman (1974 : p. 7), par exemple, « l'interaction est une classe d'évènements qui ont lieu lors d'une présence conjointe et en vertu de cette présence conjointe ». L'École de Palo Alto³, quant à elle, met l'accent sur les messages échangés entre individus. Ces travaux attestent de l'intérêt croissant des linguistes francophones sur la thématique de l'interaction et de la communication. Par ailleurs, les travaux de ce qui fut le GRAL ainsi que les colloques de FOCAL ont fortement contribué à l'exploration de nouvelles positions théoriques sur ce sujet⁴. De manière générale, on entend par interaction la « détermination réciproque et continue des comportements des partenaires en présence » (Kerbrat-Orecchioni 1990, p. 17)⁵. Cette définition, tout en étant très large et ouverte, permet de prendre en compte les deux éléments déterminants que sont l'interaction et la situation sociale. Au premier élément se rattachent la communication et l'action conjointe, dont les effets concernent la distribution des places discursives. Au deuxième, le choix de thèmes admis et/ou la production d'actes de paroles légitimés (Vasseur 2005). Comme Dell H. Hymes (1984) et John J. Gumperz (1989) nous l'ont enseigné, la compétence de communication d'un apprenant dans une langue est en partie fonction des autres langues qu'il peut connaître et des types d'interactions dans lesquelles l'acteur se trouve engagé, des contraintes que ces dernières présentent et des stratégies retenues pour les gérer.

« [...] l'option communicative ne consiste pas en une simple mise en oeuvre de compétences ou de structures connues séparément et à priori, mais plutôt en une intégration de ces compétences et de ces structures dans l'action » (Hymes, 1984, p. 190).

Cette perspective implique, comme le soulignent Arditty et Coste (1987), que la production langagière de l'apprenant dans l'interaction sociale n'est pas la simple mise en oeuvre d'une compétence, fût-elle à plusieurs registres, mais le résultat de stratégies d'adaptation à l'autre, à une situation donnée et aux normes d'usage de la parole. Suite aux travaux de Goffman (1973),

³ Voir en particulier les travaux de Bateson (1971), Schefflen (1973).

⁴ Cf. Coste (1992) pour un aperçu général sur le développement des travaux en didactique des langues autour de la notion d'interaction.

⁵ On relève, à la suite de Filliettaz (2002), que les termes « acte », « action », « activité », « actio » *etc.* ont fait l'objet de multiples tentatives de définition dans les divers cadres théoriques dans lesquels ils ont été sollicités. On trouvera dans Bronckart (1996) une présentation systématique et détaillée de différents découpages terminologiques. Cf. aussi Bange (1992) sur la distinction entre les faces « interne » et « externe » de l'interaction.

l'interaction s'ancre désormais dans l'activité sociale et met en relief les relations sociales et le contact des sujets inter-agissants. Pour Habermas (1987, p. 424) le langage, loin d'être un simple support ou outil transparent, permet de produire « un véritable tissu discursif » remplissant la fonction de « médium de socialisation ». Il structure l'action des individus comme le propose Bakhtine. Charaudeau (1995a), quant à lui, met en avant l'analyse du processus d'individualisation (dans le langage) dont le locuteur et l'interlocuteur sont les agents. Il voit dans l'interaction deux types d'entités. L'une dans une perspective sociologique en tant qu'être agissant, acteur social et siège de stratégies communicatives. L'autre, locuteur dans une perspective discursive capable d'assumer « plusieurs sortes d'identités discursives » en fonction des rôles communicationnels. Nous pouvons citer en exemple les travaux de Burger (1997, 1999) où l'on trouve des considérations intéressantes portant à la fois sur la stratification des prises de rôle et sur la distinction entre ce qu'il convient d'appeler, d'après Charaudeau (1995b), des rôles sociaux et des rôles communicationnels. Dans la même lignée, Schütz (1899-1959), et à sa suite l'interactionnisme symbolique⁶, insiste plus particulièrement sur la réflexivité de l'agent, sur une forme discursive qui émerge au cours d'une activité du locuteur, non seulement énonciative mais plus généralement sociale, sur la dimension constitutive de l'interaction verbale ainsi que sur le sens comme accomplissement interactif. Une position que l'on retrouve partiellement dans des travaux récents de Mondada (1998) qui, de son côté, accorde une place majeure aux usages langagiers dans l'analyse des interactions sociales et souligne la dynamique vivifiante de la construction de l'interaction. Elle s'attache notamment à montrer comment une interaction verbale se construit par l'adaptation progressive des interlocuteurs impliqués dans une élaboration collective du sens. Enfin, avec Watzlawick *et al.* (1972) on considère que, dans l'interaction, le mouvement est circulaire et que les rôles discursifs des partenaires sont interchangeables et complémentaires. Nous pourrions ainsi dire que tout sujet apprenant dans une interaction verbale produit, reçoit et interprète ses propres paroles et ceux de son interlocuteur.

2.2. Quels liens entre interaction et compétences ?

Nous avons cherché jusqu'ici à identifier les éléments qui caractérisent l'interaction. Nous souhaitons maintenant spécifier les fonctions que reçoit l'interaction. Comme nous l'avons déjà signalé, la langue devient un objet de discours, qui se construit dans et par l'interaction, comme une « mouvance », pour reprendre l'éclairante formulation de Kerbrat-Orecchioni, ou comme une ressource à la fois reprise et (re)élaborée contextuellement par les locuteurs à des fins de communication et/ou d'apprentissage de langues. Dans cette optique, nous admettons avec Mondada et Dubois (1995), qu'il existe différentes pratiques langagières. Certaines l'instaurent comme une réalité stable et constante et ont pour effet de « durcir » davantage la langue, d'autres recréent la langue à chacun de ses usages générant ainsi une dynamique de la langue. C'est à cette position que souscrit clairement Mondada (1998) dans son étude sur les interactions, quand elle s'interroge sur les procédures mises en oeuvre par les locuteurs pour gérer et (re)configurer contextuellement les ressources linguistiques à disposition. Pour cet auteur, les formes ne sont pas analysées *per se*, mais comme des ressources pour des activités interactionnelles *in situ*. Elles sont exploitées et interprétées contextuellement à toutes fins pratiques par les locuteurs, dans leur perspective et selon leurs orientations. D'autre part, elles sont configurées par les usages

⁶ Mead (1963, p. 39), le père fondateur de l'interactionnisme symbolique, envisage les interactions humaines comme suit : « il y a une interaction dans laquelle les gestes remplissent leurs fonctions, c'est-à-dire provoquent les réactions d'autrui, ces réactions devenant à leur tour ses stimuli pour une réadaptation, jusqu'à ce que l'acte final lui-même s'accomplisse. [...]. Nous avons là une série d'adaptations entre deux êtres qui réalisent un acte social commun ».

contextuels, notamment dans leur déroulement séquentiel. Comme nous l'avons souligné dans nos travaux antérieurs (voir Stratilaki 2006a, 2005b), et à la suite de Castellotti *et al.* (2001), on considère deux angles d'approche pour l'analyse des données interactionnelles qui aident à cerner les compétences discursives des apprenants plurilingues. Il s'agit d'une analyse qui tient compte du contenu du discours. Par ailleurs, il s'agit aussi d'une analyse qui tient compte des formes discursives et des mouvements séquentiels graduels ainsi que de l'orientation des locuteurs vers ces formes. Dans cette perspective, l'interaction verbale devient à la fois le moyen et le lieu où les compétences se manifestent et se co-construisent en tant qu'objet du discours. Dans son organisation et son déroulement, elle déploie les places discursives attribuées aux locuteurs. Nous y retrouvons également des traces des représentations que les apprenants ont sur leurs propres ressources langagières, sur la manière dont ils gèrent leurs compétences discursives pour construire leur propre profil d'acquisition et de communication dans des contextes divers d'interaction verbale. Pour illustrer notre propos, nous nous proposons d'analyser, dans ce qui va suivre, un corpus d'entretien réalisé auprès d'apprenants plurilingues de l'école franco-allemande de Buc.

3. Compétences stratégiques et compétences discursives chez les apprenants plurilingues

3.1. Présentation du contexte et du corpus

Avant de passer à l'analyse du corpus, il nous semble nécessaire de présenter au lecteur, de manière relativement succincte toutefois, le contexte et les données d'étude. Le Lycée franco-allemand de Buc (Versailles) est un établissement d'enseignement public unique en France, tant par son organisation pédagogique, qui n'est pas celle du système national français, que par son statut de lycée d'Etat et seul établissement public bilingue franco-allemand. Il fut créé en 1972 en tant que laboratoire expérimental visant à rapprocher la jeunesse des deux pays et à initier une formule d'enseignement plurilingue, unique en Europe. Les cours intégrés constituent l'une des particularités du lycée : issus de classes parallèles allemandes et françaises, les élèves sont répartis en sixième dans deux filières, français et allemand, et reçoivent, dans le cadre de groupes mixtes franco-allemands, des cours communs dans l'une et l'autre langue dispensés par un professeur français et allemand enseignant dans sa langue première. Outre l'allemand (L1/L2) et le français (L1/L2), les élèves apprennent dès la sixième l'anglais (L3), l'espagnol (L4) et le latin (L5) ou l'italien (L5). L'enseignement plurilingue du lycée repose, par ailleurs, sur des modalités d'alternance entre langue(s) première(s) et langue(s) seconde(s) des élèves, qui contribuent à ce qui devient effectivement un enseignement plurilingue au-delà d'une répartition des langues sur différentes matières. Les élèves, dont la plupart d'entre eux sont bilingues dès leur entrée au collège, deviennent plurilingues à la fin de leur scolarité, puisque leur répertoire langagier comprend au moins trois langues.

Les réflexions qui seront ici proposées s'appuient sur des données de discours en situation, tels que des recueils d'entretiens oraux enregistrés, en particulier des entretiens de groupe semi-dirigés pour lesquels un guide spécifique a été élaboré. Ce guide d'entretiens (Stratilaki, 2001), permet aux élèves de verbaliser leurs propres conceptions sur l'acquisition et la gestion des langues dans une situation de communication. Il permet aussi aux élèves de s'exprimer sur le sujet en usant d'un discours argumentatif élaboré dont le contenu est très riche du point de vue

des représentations de la gestion de langues et de leur apprentissage. Nous précisons que les apprenants interviewés sont âgés de 16 à 17 ans⁷.

3.2. Construction et gestion des compétences discursives

Comme nous l'avons noté plus haut, l'objectif de cet article consiste à aborder, dans une perspective plurilingue, l'étude spécifique de la construction et de la gestion des compétences discursives chez les élèves franco-allemands. La démarche consiste à dégager deux niveaux d'analyse saisis dans leurs différences (ou singularités) et leur complémentarité. Le premier niveau, celui de l'organisation de séquences discursives, est un niveau qui implique la prise en compte de la complexité et de l'hétérogénéité des stratégies d'acquisition des moyens linguistiques. Le second niveau traite du contenu qui renvoie aux dimensions argumentative, référentielle et énonciative qui définissent la production de tout discours sur les pratiques langagières.

Extrait⁸

01A Moi/ je parle l'allemand avec ma mère et français avec mon père\ donc frères et sœurs je parle le français\ et oui/ ben ça dépend/ si jamais ça devrait être une conversation une conversation que maman a lancé en allemand on continue en allemand nous\ quand elle nous pose une question en allemand\ on continue à parler allemand nous même\ si ça dépend après on se rend compte qu'on parle en allemand donc on parle en français et on apprend ainsi vite

06B [...] non/ pas dans une phrase rarement/ sauf s'il y a un problème de vocabulaire\ dans ce cas là on prend le mot allemand/ alors qu'on parle en français\ on prend le mot allemand/ parce qu'on sait plus le mot français ou inversement mais sinon on alterne la phrase pour apprendre de nouveaux mots\ Pourtant pendant le cours quand je travaille je change l'anglais ou l'allemand. Les mots que j'ai appris quand j'étais petite reviennent toujours, même si l'ordre des mots en anglais et en allemand n'est pas le même. Les mots sont les mêmes XXX y change la prononciation du mot, même si c'est le même mot. Les deux langues se ressemblent mais elles ne sont pas les mêmes.

14C [...] moi je parle allemand avec ma mère et français avec mon père\ le plus souvent/ il arrive très souvent aussi que ma mère nous parle en allemand\ et nous on lui répond en français & français sauf quand on part en voyage en Allemagne voir mes grands-parents du côté de ma mère\ après on parle l'allemand entre nous\ c'est qui est bizarre\ c'est que quand on est en France en général\ enfin moi et mes sœurs\ on répond en allemand à ma mère enfin ça on répond plutôt en allemand par contre quand on est en Allemagne on lui répond en français après\

21D En fait moi & moi je ne maîtrise pas très bien l'allemand\ enfin je maîtrise la base, la grammaire, pour pouvoir m'exprimer correctement mais & mais je ne parle pas couramment

⁷ Pour des raisons d'espace, nous ne nous étendons pas davantage sur ce point. Si l'on souhaite étayer notre réflexion sur le recueil de données et le lycée franco-allemand de Buc, on pourrait consulter Stratilaki (2004).

⁸ Les transcriptions sont orthographiques. Conventions de transcriptions adoptées : pauses petite/moyenne, 1'' pauses en secondes : allongement de la syllabe, / \ intonations montante/ et descendante\, PLUilingue segment accentué, xxx segment inaudible, & enchaînement rapide, (question) commentaires du transcripteur, ^ liaison. Remarque complémentaire : les apprenants et les personnes citées sont rendus anonymes et caractérisés par un nom d'emprunt ou par un code de référence qui identifie à la fois un enregistrement et une transcription et qui signale leur position au sein du corpus dans sa totalité.

avec tout le vocabulaire\ donc j'ai & j'ai encore un peu du mal des fois pour trouver des mots juste comme ça il faut que je réfléchisse et puis j'ai aussi un accent quand je parle l'allemand... donc je ne suis pas tout à fait plurilingue ça veut dire je sais parler un peu allemand mais je ne suis pas vraiment plurilingue

27B Moi non plus je ne parle pas parfaitement l'allemand je & je m'améliore enfin mais le temps que qu'il faudrait pour que je & je maîtrise parfaitement l'allemand la grammaire et tout c'est & je pense qu'il faudrait attendre au moins la terminale donc je ne pense pas encore que je puisse me considérer comme un vrai plurilingue

L'extrait rapporté ci-dessus présente un double intérêt. D'une part, il révèle la conscience aiguë des apprenants quant aux besoins communicatifs et au potentiel acquisitionnel de l'interaction ; d'autre part, il montre que ces apprenants plurilingues mobilisent les outils appropriés aux pratiques langagières. Si nous examinons attentivement les séquences discursives de l'extrait, notamment les séquences argumentatives, nous voyons qu'elles présentent des configurations diverses. Pour préciser la nature de ces configurations et la manière dont elles se construisent, nous examinerons la référentiation ou la désignation de l'objet de discours, le topic, qui porte sur l'emploi des langues dans les activités langagières des apprenants. Nous constatons d'abord que ce thème intervient à différents moments de l'interaction, c'est-à-dire dans la première intervention au début « *je parle l'allemand* » (A), puis dans le déroulement de l'interaction « *on parle en français* » (B/C), et, enfin, à la fin de l'extrait « *je parle l'allemand* » (D). L'organisation de ces séquences se fait autour d'un ou plusieurs points d'ancrage, situés à différents moments de l'interaction et marqués par des traces anaphoriques. Cette première observation peut ensuite être complexifiée de deux manières. Dans un premier temps, le recours alterné aux langues nous permet de constater que l'acquisition d'une compétence discursive en allemand et en français ne se construit pas sur le principe de l'addition de ressources langagières distinctes. Cette compétence se caractérise, au contraire, par un ensemble des stratégies en réception, en production et en interaction qui correspondent aux exigences de la communication en situation « *quand on est en France [...] on répond en allemand quand on est en Allemagne on lui répond en français* » (17-19), aux interlocuteurs « *je parle allemand avec ma mère et français avec mon père* » (1) et aux enjeux des activités langagières « *s'il y a un problème de vocabulaire* » (6). Dans cette perspective, les stratégies d'accès au sens et de passage d'une langue à l'autre s'appuient sur des opérations métacognitives, telles que la comparaison entre les différentes langues et l'appréciation du degré de distance entre les systèmes en présence, ainsi que l'évaluation des possibilités de transferts, d'appuis et de mise en relation d'une langue à l'autre, comme le montre le témoignage suivant : « *les mots sont les mêmes [...] y change la prononciation du mot, même si c'est le même mot* » (11-12)

Dans un deuxième temps, la prise en compte des pratiques de langues permet de montrer que l'élève plurilingue dispose des compétences dans différents systèmes langagiers – typologiquement proches ou éloignés – et que la gestion de ces compétences dépend des ressources communicatives diversifiées. Pour illustrer ce point, examinons, à titre d'exemple, les choix lexicaux. Lorsque l'élève tente de combler ses lacunes lexicales, il use de différentes langues et met en oeuvre des stratégies discursives heuristiques lui permettant de communiquer en dépit de moyens insuffisants « *on prend le mot allemand parce qu'on sait plus le mot français ou inversement* » (7-8). Cette observation nous permet de relever un certain lien, un certain degré d'affinité, entre compétences discursives et gestion des moyens linguistiques dans les pratiques langagières de l'apprenant plurilingue. Pour y voir plus clair, prenons un deuxième exemple et regardons les témoignages des apprenants A et D : « *on se rend compte qu'on parle en allemand*

donc on parle en français et on apprend ainsi vite » (5) et « j'ai encore un peu du mal des fois pour trouver des mots juste comme ça il faut que je réfléchisse et puis j'ai aussi un accent quand je parle l'allemand donc je ne suis pas tout à fait plurilingue » (23-25). L'élève plurilingue peut identifier et catégoriser ses interlocuteurs en fonction de leurs moyens linguistiques, de leurs rôles et places attribués dans l'interaction. Il peut aussi adapter sa conduite par rapport aux catégories ainsi rendues pertinentes, ou encore choisir les formes linguistiques appropriées à l'échange. En ce sens, l'apprenant plurilingue au fil de ses pratiques langagières recourt à des ressources linguistiques plurielles pour organiser certaines activités discursives. Parmi les facteurs qui influencent ces choix, on peut évoquer d'abord la notion de maîtrise de la langue, à laquelle sont rattachées des compétences particulières (la maîtrise du vocabulaire, la phonétique, la grammaire, par exemple), comme le montre le témoignage suivant : « on prend le mot allemand parce qu'on sait plus le mot français ou inversement, [...] moi je ne maîtrise pas très bien l'allemand [...] moi non plus je ne parle pas parfaitement l'allemand, j'ai aussi un accent quand je parle l'alleman », (B/D). Le contexte d'acquisition est le deuxième facteur qui agit sur les compétences et dans le cas de notre étude c'est l'environnement scolaire en tant que vecteur de savoirs et lieu de construction de connaissances « le temps que qu'il faudrait pour que je maîtrise parfaitement l'allemand c'est je pense qu'il faudrait attendre au moins la terminale » (27-29). Enfin, le troisième facteur qui joue aussi son rôle dans la gestion des compétences discursives est le cadre interactionnel, soit les locuteurs impliqués dans l'interaction « moi, je parle l'allemand avec ma mère et français avec mon père, donc frères et sœurs je parle le français, et oui, ben ça dépend » (1-2). Ces trois aspects, intimement liés, peuvent influencer la gestion des compétences discursives comme nous pouvons le constater par le témoignage de l'élève B « on prend le mot allemand parce qu'on sait plus le mot français ou inversement mais sinon on alterne la phrase pour apprendre de nouveaux mots » (7-9).

4. Laissons la place à la didactique des langues

Rendre compte de la complexité des compétences discursives chez les apprenants plurilingues revient à prendre en considération un ensemble complexe de facteurs interactionnels, acquisitionnels et discursifs qui interviennent dans les pratiques langagières, et qui peuvent être regroupés dans les réflexions suivantes en deux temps.

Dans un premier temps, il nous semble, comme nous l'avons souligné dans Stratilaki (2006b), que la construction et la gestion des compétences en langue est un objet de discours qui apparaît dans de nombreuses prises de parole avec des valeurs descriptives et argumentatives très diverses. Certes, les formes des activités discursives et les pratiques langagières qui en sont données à travers les discours des apprenants franco-allemands mériteraient de plus amples développements. Néanmoins, si nous avons opté, dans le cadre spécifique de cet article, de porter notre attention prioritairement sur les stratégies d'acquisition des moyens linguistiques et la gestion des compétences discursives chez les élèves plurilingues, telles qu'elles sont repérées et décrites dans les pratiques langagières, c'est parce qu'il nous semble que ces trois aspects ne fonctionnent pas isolément. Ils contribuent ensemble, et dans des constellations complexes et originales, à configurer différentes ressources linguistiques au fil de l'interaction. Cette corrélation relève de deux facteurs essentiels qu'on peut résumer comme suit. D'un côté, un lien indissociable entre les pratiques langagières et les dynamiques interactionnelles dans la construction de la compétence discursive chez l'élève plurilingue. De l'autre côté, l'acquisition des moyens linguistiques dépend des contextes discursifs où elle s'insère. Dès lors, effectuer une

analyse de la compétence discursive en contexte d'acquisition, c'est en lire la dynamique dans les traces des pratiques langagières qui la manifestent.

Dans un second temps, nous pensons que c'est à cet aspect que la didactique a un rôle important à jouer, celui d'aider les apprenants de langues à concevoir les besoins communicatifs comme moteurs d'acquisition des moyens langagiers pluriels et comme motifs de la configuration des systèmes linguistiques qui constituent déjà ou constitueront leur répertoire langagier. Le rôle de l'école – et de toute intervention didactique – ne consiste pas seulement à transmettre des connaissances aux élèves, mais également à les aider à mieux s'adapter aux interactions sociales et aux situations de communication de leur vie quotidienne en développant des compétences discursives diversifiées. Selon Simona Pekarek (1999, p. 174) « la fonction des systèmes éducatifs dans nos sociétés consiste, au-delà de l'enseignement de branches spécifiques, à promouvoir le développement cognitif, affectif et social de l'individu et à lui permettre de jouer un rôle à part entière dans ses rencontres sociales [...] ». En d'autres termes, l'école, en transmettant aux élèves des modèles d'apprentissage et de communication qui vont ensuite leur servir dans de nombreuses situations naturelles, vise à ouvrir les élèves à la diversité linguistique et à développer des compétences discursives variées. Si l'on souhaite analyser, et surtout comprendre, la gestion et la construction de la compétence discursive chez des apprenants de langues, il est alors nécessaire de décrire aussi bien les formes que les fonctions de cette compétence dans des situations éducatives particulières.

Références bibliographiques

- Arditty, J., et D. Coste, 1987, Interaction en langue étrangère : intermède entre interlangue et interaction, in H. Blanc, M. Le Douaron, D. Véronique coord. *S'approprier une langue étrangère... Actes du colloque 'Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches'*, Aix-en-Provence, Didier Erudition, p. 15-22.
- Arditty, J., et M.-T. Vasseur, dir. 2005, *Interaction et diversité des conduites d'apprentissage*. Aile, 22.
- Bange, P., 1992, *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*, Paris, Crédif/Hatier/Didier.
- Bateson, G. 1971, trad. fr. 1981. Communication, in Y. Winkin éd. *La nouvelle communication*. Paris, Éditions du Seuil.
- Beacco, J.-Cl., éd. 2004, *Représentations métalinguistiques ordinaires et discours*, Langages, 154, Paris, Larousse.
- Beacco, J.-Cl., 2007, *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*, Paris, Didier.
- Berthoud, A.-C., éd. 1996, Acquisition des compétences discursives dans un contexte plurilingue. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 64.
- Besse, H. et R. Porquier, 1991, *Grammaires et didactique des langues*, Collection LAL, Paris, Didier.
- Bronckart, J.-P., 1996, *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme sociodiscursif*, Lausanne & Paris, Delachaux et Niestlé.
- Burger, M., 1997, Positions d'interaction : une approche modulaire, *Cahiers de linguistique française*, 19, p. 11-46.
- Burger, M., 1999, Identités de statut, identités de rôle, *Cahiers de linguistique française*, 21, p. 35-59.

- Castellotti, V., D. Coste, et D. Moore, 2001, Le proche et le lointain dans les représentations des langues et de leur apprentissage, in D. Moore coord. *Les représentations des langues et de leur apprentissage*, Paris, Crédif/Essais/Didier, p. 101-131.
- Charaudeau, P., 1983, *Langage et discours. Éléments de sémiolinguistique. Théorie et pratique*, Paris, Hachette.
- Charaudeau, P., 1989, La conversation entre le situationnel et le linguistique, *Connexions*, 53, p. 9-22.
- Charaudeau, P., 1995a, Rôles sociaux et rôles langagiers, in D. Véronique & R. Vion éd. *Modèles de l'interaction verbale*, Aix-en-Provence, Publications de l'université de Provence, p. 79-96.
- Charaudeau, P., 1995b, Le dialogue dans un modèle de discours, *Cahiers de linguistique française*, 17, p. 141-178.
- Chiss, J.-L., et C. Puech, 1989, Énonciation, Interaction, Conversation : les théories du langage entre le psychique et le social, *Histoire Epistémologie Langage* 11, 2, p. 7-36.
- Conseil de l'Europe, 2001, *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris, Didier.
- Coste, D., 1992, Linguistique de l'acquisition et didactique des langues. Repères pour des trajectoires, in R. Bouchard et al. *Acquisition et enseignement/apprentissage des langues*, Grenoble, Lidilem, p. 319-328.
- Coste, D., 2002a, Des usages pragmatiques à l'action, et de l'acquisition à l'appropriation, in F. Cicurel, & D. Véronique coord. *Discours, action et appropriation des langues*, Paris, Presses de la Sorbonne nouvelle, p. 273-279.
- Coste, D., dir. 2002b, *L'acquisition en classe de langue*, Aile 16.
- Elejabarrieta, E., 1996, Le concept de représentation sociale, in J.-C. Deschamps & J.-L. Beauvois éd. *Des attitudes aux attributions. Sur la construction de la réalité sociale*, Grenoble, PUG, p. 137-149.
- Fillietaz, L., 1999, Une approche modulaire de l'hétérogénéité compositionnelle des discours : le cas des récits oraux, *Cahiers de linguistique française*, 21, p. 79-100.
- Fillietaz, L., 2002, *La parole en action. Éléments de pragmatique psycho-sociale*. Collection Langues et pratiques discursives, Éditions Nota bene.
- Gajo, L., et L. Mondada, 2000, *Interactions et acquisitions en contexte*, Fribourg, Éditions universitaires de Fribourg.
- Garfinkel, H., et H. Sacks, 1970, On formal structures of practical actions, in J. McKinney et E.-A. Tiryakian éd. *Theoretical Sociology*, New York, Appleton Century Crofts.
- Goffman, E., 1973, *La mise en scène de la vie quotidienne*. Paris, Éditions de Minuit.
- Goffman, E., 1974, *Les rites d'interaction* (A. Kihm, trad.), Paris, Minuit.
- Gumperz, J., 1989, *Engager la conversation*. Paris, Éditions de Minuit.
- Habermas, J., 1987, *Théorie de l'agir communicationnel*, Paris, Fayard.
- Hymes, D., 1984, *Vers la compétence de communication*, Paris, Hatier.
- Jodelet, D., 1989, Représentations sociales : un domaine en expansion, in D. Jodelet dir. *Les représentations sociales*, Paris, PUF, p. 47-78.
- Kerbrat-Orecchioni, C., 1990, *Les Interactions verbales*, Tome 1, Paris, Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C., 1992, *Les Interactions verbales*, Tome 2, Paris, Armand Colin.
- Matthey, M., 2003, Aspects théoriques et méthodologiques de la recherche, in M. Cavalli et al. *Langues, bilinguisme et représentations sociales au Val d'Aoste*, Rapport final de recherche, Collection Documents, Aoste, IRRE-VDA, p. 47-54.
- Matthey, M., et D. Véronique, dir. 2004, *Trois courants de recherche en acquisition des langues*. Aile 21.

- Matthey, M. et B. Py, 2007, Etudier les contacts de langues pour mieux comprendre le langage, in P. Lambert *et al.* éd. *Variations au cœur et aux marges de la sociolinguistique*, Paris, l'Harmattan.
- Mead, G.-H., 1934, *Mind, Self and Society from the standpoint of a behaviorist*, Chicago, University of Chicago Press (trad. fr. *L'esprit, le soi et la société*, 1963, Paris, PUF).
- Mondada, L., 1998, De l'analyse des représentations à l'analyse des activités descriptives en contexte, *Cahiers de praxématique*, 31, p. 127-148.
- Mondada, L., 2001, Apports de l'ethnométhodologie et de l'analyse conversationnelle à la description de l'acquisition dans l'interaction, *Cahiers de FORELL*, 15, p. 111-116.
- Mondada, L., et D. Dubois, 1995, Construction des objets de discours et catégorisation : une approche des processus de référenciation, *Travaux neuchâtelois de linguistique*, 23, p. 273-302.
- Moore, D., 1996, Bouées transcodiques en situation immersive, ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue étrangère à l'école, *Aile*, 7, p. 95-121.
- Moscovici, S., 1961, *La psychanalyse, son image et son public*, Paris, PUF (2nd édition 1976).
- Pekarek, S., 1999, *Leçons de conversation : dynamiques de l'interaction et acquisition de compétences discursives en classe de langue seconde*, Fribourg, Éditions Universitaires.
- Porquier, R., et B. Py, 2004, *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*, Paris, Drédif/Essais/Didier.
- Psathas, G., 1990, Introduction, in G. Psathas éd. *Interaction Competence*, Washington, International Institute for Ethnomethodology and Conversation Analysis, p. 1-6
- Ringbom, H., 2007, *Cross-linguistic Similarity in Foreign Language Learning*, Clevedon, Multilingual Matters.
- Roulet, E., 1991, Vers une approche modulaire de l'analyse du discours, *Cahiers de linguistique française (CLF)* 12, p. 53-81.
- Schefflen, A.-F., 1973, *Communication structure: analysis of a psychotherapy*, Bloomington, Indiana University Press.
- Stratilaki, S., 2001, *Une enquête auprès d'élèves des lycées franco-allemands de Buc et de Sarrebruck. Représentations et pratiques du bi-/plurilinguisme*. Mémoire de DEA, Université Paris 3-Sorbonne Nouvelle, non-publié.
- Stratilaki, S., 2004, Représentations et pratiques du bi-/plurilinguisme : une enquête auprès d'élèves des lycées franco-allemands de Buc et de Sarrebruck, Revue en ligne *Marges Linguistiques*, M.L.M.S éditeur, 7, 13 p. (http://marges.linguistiques.free.fr/bdd_ml/archives_pres/doc0263presentation.htm).
- Stratilaki, S., 2005a, Contextes, pratiques et représentations du bi-/plurilinguisme : le cas des lycées franco-allemands de Buc et de Sarrebruck, in C. Van den Avenne éd. *Mobilités et contacts de langues*, Paris, l'Harmattan, Espaces Discursifs, p. 343-361.
- Stratilaki, S., 2005b, Vers une conception dynamique de la compétence plurilingue : quelques réflexions six ans après..., in M. Mochet, *et al.* éd, *Plurilinguisme et apprentissages. Mélanges Daniel Coste*, Lyon, ENS Éditions, p. 155-168.
- Stratilaki, S., 2006a, Plurilinguisme, apprentissages et construction des connaissances : les représentations des langues dans et par le discours, in M. Vliegen Hrsg., *Variation in Sprachtheorie und Spracherwerb, Akten des 39. Linguistischen Kolloquiums in Amsterdam 2004*, Berne, Peter Lang, p. 343-353.
- Stratilaki, S., 2006b, *Et si on jonglait un peu avec les langues ? Construction et gestion des répertoires plurilingues chez les apprenants franco-allemands*, *Bulletin suisse de linguistique appliquée (VALS-ASLA)*, 83/1, Neuchâtel, Université de Neuchâtel, p. 121-132.
- Vasseur, M.-T., 2005, *Rencontres de langues. Question(s) d'interaction*. Paris, LAL, Didier.

- Véronique, D., 1997, Dialogue et interaction communicative : linguistique et sociologie compréhensive, in M. Grossen & B. Py éd. *Pratiques sociales et médiations symboliques*, Berne, Peter Lang, p. 79-95.
- Véronique, D., 1998, Interlocuteurs sociaux et énonciateurs, in R. Vion éd. *Les sujets et leurs discours. Énonciation et interaction*. Aix-en-Provence, Publications de l'université de Provence, p. 91-104.
- Vion, R., 1992, *La Communication verbale. Analyse des interactions*, Paris, Hachette.
- Vygotsky, L.-S., 1961, *Thought and Press language. Studies in communication*, Cambridge, Massachusetts Press.
- Vygotsky, L.-S., 1978, *Mind in society*, Cambridge, Harvard University Press.
- Watzlawick, P., J.-H. Beavin, et D.-D. Jackson, 1972, *Une logique de la communication*. Paris, Éditions du Seuil.