



## GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne  
n° 13 – juillet 2009

*Politiques linguistiques et enseignements  
plurilingues francophones :  
entre langage, pouvoir et identité*

Numéro dirigé par Régine Delamotte-Legrand

### SOMMAIRE

- Régine Delamotte-Legrand : *Réflexions introductives et présentation du volume*  
Laurent Gajo : *Politiques éducatives et enjeux socio-didactiques : l'enseignement bilingue francophone et ses modèles*  
Christel Troncy : *Des enseignements en français dans une université publique turque francophone : enjeux institutionnels / questions didactiques*  
Sandrine Hallion Bres & François Lentz : *La filière « immersion française » au Canada : le cas de la province du Manitoba*  
Catherine Julien-Kamal : *L'université française d'Égypte : spécificité et enjeux*  
Salwa Aggag : *Les langues et l'internationalisation dans les choix éducatifs de l'élite égyptienne*  
Belisa Salazar Orvig : *Education trilingue d'élites au Pérou : une expérience privilégiée du plurilinguisme*  
Kofi Tsivanyo Yiboe : *Politique linguistique et enseignement bilingue au Ghana*  
Frédéric Torterat : *Quelques éléments de réflexion sur la construction d'une grammaire bilingue créole/français*  
Paul Yeung : *The plurilingual educational context of young chinese children in British Columbia, Canada*  
Sofia Stratilaki : *Des identités, des langues et des récits de vie. Schèmes constitués ou nouvelles analogies dans la parole des élèves plurilingues*

### Entretien

- Gabriele Budach, interviewée par Christian Münch à propos de : Gabriele Budach, Jürgen Erfurt, Melanie Kunkel (dirs.), 2008, *Ecoles plurilingues - multilingual schools : Konzepte, Institutionen und Akteure*, Frankfurt, Peter Lang Verlag.

### Comptes rendus

- Philippe Blanchet : Bavoux C., Prudent L.-F., Wharton S., (dirs.), 2008, *Normes endogènes et plurilinguisme, aires francophones, aires créolophones*, Lyon, ENS-éditions, 198 p., ISBN : 978-2-84788-125-7.  
Jeanne Gonac'h : Candelier M., Ioannitou G., Omer D., Vasseur M.-T. (dirs.), 2008, *Conscience du plurilinguisme : Pratiques, représentations et interventions*, Presses universitaires de Rennes, collection Des sociétés, Rennes, 277 p., ISBN : 978-2753506493.  
Fabienne Leconte : Feussi V., 2008, *Parles-tu français ? Ça dépend... Penser, agir, construire son français en contexte plurilingue : le cas de Douala au Cameroun*, L'Harmattan, 288 p., ISBN : 978-2-296-06857.

# **DES IDENTITES, DES LANGUES ET DES RECITS DE VIE. SCHEMES CONSTITUES OU NOUVELLES ANALOGIES DANS LA PAROLE DES ELEVES PLURILINGUES ?**

**Sofia STRATILAKI**

**Johann Wolfgang Goethe-Universität**

*Comme les biographies langagières sont évolutives, par le passé qu'on peut évaluer différemment au cours des années et par l'avenir qui devient passé, on ne les établit donc pas une fois pour toutes. Il s'agit donc d'une réflexion récurrente, ou encore mieux, d'une réflexion constante qui accompagne en permanence l'apprentissage... (Brohy, 2002 : 189).*

## **Devenir plurilingue, apprendre à être bilingue**

Au cours de ces dernières années, la recherche dans le domaine du plurilinguisme s'est caractérisée notamment par une intégration marquée de conceptualisations émanant d'une part de *l'analyse du discours* et d'autre part des *théories sur les représentations sociales des langues* (Beacco, 2004 ; Coste, 1998). Cette mise en interface pose, au premier plan, des questions théoriques, épistémologiques et méthodologiques complexes que nous n'avons évidemment pas la prétention d'exposer, encore moins de résoudre, dans l'espace limité de cet article. Nous souhaitons néanmoins mettre en évidence, en dépit du risque de réduction, le thème des relations entre biographies langagières et construction d'identités plurilingues en interrogeant des données orales recueillies auprès d'apprenants de langues, en l'occurrence des élèves franco-allemands scolarisés dans les établissements institutionnellement valorisants et réputés que sont les lycées de Buc, en France, et de Sarrebruck, en Allemagne. Pour ce faire, nous préciserons, de manière relativement succincte, les modalités par lesquelles les représentations, en tant que valeurs, idées ou images, préfigurent ou reconfigurent certains éléments constitutifs de l'identité de l'apprenant. Ensuite, nous soulignerons les enjeux que le discours en général, et la description en particulier, mobilisent dans les récits langagiers où se déploie cette identité plurielle et complexe de l'apprenant. Dans cette perspective, nous faisons l'hypothèse que les représentations ne sont pas de simples images stabilisées propres à

des sujets ou à des collectivités mais qu'elles sont des versions du monde qui apparaissent, sont négociées, éventuellement imposées, transformées, reformulées sans cesse dans les interactions situées entre acteurs sociaux et qu'elles permettent de comprendre, à différents niveaux, les comportements linguistiques. En ce sens, la description, en tant que dispositif pertinent pour l'analyse du discours, ne renvoie pas à une réalité externe mais plutôt à la façon dont le locuteur-acteur se confronte à, gère, maintient et transforme son identité, sa vie sociale et communicationnelle. Deux entrées seront privilégiées dans notre démarche : d'une part, une approche formelle d'opérations sous-jacentes au discours, notamment celles de thématization et de focalisation ; d'autre part, une étude des macro-fonctions du récit du locuteur, impliquant l'analyse et reconstruction de ses représentations des langues et du plurilinguisme.

Ce choix découle directement de l'objectif poursuivi depuis quelques années et qui consiste à étudier les représentations du plurilinguisme, des pratiques langagières et des dire des élèves franco-allemands, en particulier la façon dont se dessinent les profils d'apprenants plurilingues dans trois contextes différents d'enseignement bilingue en France et en Allemagne (Stratilaki, 2006). A travers les analyses de cet article, nous souhaitons répondre aux questions suivantes : comment identifier et décrire les représentations des langues et de leur apprentissage chez des apprenants plurilingues ? Comment certaines représentations aident-elles les apprenants à construire une identité plurielle et réflexive dont la dynamique se manifeste à travers le jeu des langues ? Et surtout, de quelle manière la proximité de la frontière géographique et l'apprentissage de la langue du voisin peuvent-ils éveiller au plurilinguisme et œuvrer à la construction d'une identité européenne et plus largement internationale ? Il nous semble en effet qu'une réflexion plus systématique dans ce sens permettrait, d'une part, de déterminer avec précision le pouvoir de l'articulation des langues dans la régulation communicationnelle des interactions individuelles et, d'autre part, de mieux comprendre le rôle des représentations dans la construction de l'identité plurilingue, dans un monde caractérisé par une mobilité (géographique ou langagière, vécue, imaginée ou désirée) sans précédent.

## **Une éducation plurilingue au cœur de l'Europe : les lycées franco-allemands**

### **Genèse et devenir des lycées franco-allemands**

Un traité franco-allemand a été signé le 23 janvier 1963 par le président Charles de Gaulle et le chancelier Konrad Adenauer. Ce traité constitue la base d'un important projet entre l'Allemagne et la France, qui prévoit trois axes de coopération : en matière de défense, sur le plan économique et dans le domaine culturel. Ce dernier aspect concerne particulièrement l'éducation et la jeunesse et donne lieu à la naissance de l'*Office franco-allemand de la jeunesse* (1965) et à la création des *Lycées franco-allemands*.

Il existe trois lycées franco-allemands (LFA) en Europe : après les fondations successives des écoles de Sarrebruck (1961) et de Fribourg (1972) en Allemagne, la France créa en 1975 son propre lycée franco-allemand à Buc, dans les Yvelines près de Versailles, comme laboratoire expérimental visant à rapprocher la jeunesse des deux pays. La Convention de 1972 concernant l'établissement des lycées franco-allemands, portant création du baccalauréat franco-allemand et fixant les conditions de délivrance de ce diplôme fut l'aboutissement des travaux, souvent difficiles, d'harmonisation des critères des deux pays qui s'engageaient à développer l'enseignement de la langue et de la culture du partenaire (l'allemand dans la section française, le français dans la section allemande). L'objectif de cette création était de

sanctionner des études effectuées dans le même établissement d'éducation secondaire par des élèves français et allemands suivant des études aussi semblables que possible, dans le cadre de programmes fixés d'un commun accord entre les deux pays. Il était aussi d'initier une formule d'enseignement bilingue de nature à favoriser les contacts binationaux et le développement des échanges entre la France et la République fédérale d'Allemagne en sanctionnant les acquis par un diplôme valable de plein droit dans les deux pays.

Grâce à l'apprentissage intensif de la langue du partenaire, au développement des cours intégrés et des multiples activités culturelles et périscolaires menées en commun, les responsables et enseignants des écoles franco-allemandes souhaitaient donner aux élèves une meilleure connaissance de la langue et de la culture du partenaire, tout en contribuant au développement de l'idée de citoyenneté européenne<sup>1</sup>. Ces objectifs ambitieux ont été poursuivis pendant plusieurs années à travers les négociations et discussions parfois âpres qui ont jalonné la vie d'un établissement scolaire situé dans la zone d'interférence entre deux systèmes éducatifs, bien différents l'un de l'autre en dépit des apparences. Les trois lycées franco-allemands sont désormais dotés d'un statut juridique particulier et leurs enseignements sont régis par la Convention franco-allemande du 10 février 1972 et par les accords complémentaires à cette Convention<sup>2</sup>. Pour saisir la volonté d'ouverture et de communication interculturelle qui présida à cette création, il suffit de se référer à l'introduction de la Convention :

*Considérant que, par le Traité du 22 janvier 1963, la République française et la République fédérale d'Allemagne sont convenues de développer la coopération culturelle entre leurs deux pays,*

*Désireux d'approfondir la compréhension entre les deux pays par l'établissement de relations plus étroites dans le domaine de l'éducation, notamment par des initiatives favorisant le rapprochement des deux systèmes d'enseignement,*

*Le Gouvernement de la République française et le Gouvernement de la République fédérale d'Allemagne sont convenus de ce qui suit : les deux parties contractantes conviennent de créer dans la mesure du possible et après consultation préalable, des lycées franco-allemands, tant en France qu'en République fédérale d'Allemagne.*

Le nouvel arrivant, qu'il soit professeur, parent, élève ou jeune chercheur, est dans un premier temps dépaycé par une réglementation inhabituelle de la vie scolaire. Très rapidement, il s'accoutume et découvre progressivement les nouvelles règles du jeu, d'abord les différences, puis, plus lentement, les avantages. Baccalauréat franco-allemand, notation, statut juridique particulier, règlement de passage de classe, programmes harmonisés, enseignement du « franco-allemand » constituent un paysage original, différent des cadres nationaux. Les lycées franco-allemands se définissent avant tout comme des lieux de rencontre et de contact entre les langues. La plupart des élèves sont allemands et/ou français. D'autres nationalités sont aussi représentées, attirées par l'ouverture culturelle et résolument européenne des lycées. Les élèves qui, de quelque pays qu'ils viennent, rêvent de retrouver intégralement leur système éducatif ne peuvent être que déçus. Ceux qui, en revanche, curieux de découvrir la différence, la façon de faire, de penser, de vivre de l'autre, acceptent de s'intégrer dans cette communauté particulière que constitue un établissement binational – et

<sup>1</sup> Nous lisons dans les documents officiels portant sur la création des lycées franco-allemands : « Die Schule ist als Begegnungsschule konzipiert. Auf dem Weg über die intensive Erlernung der Partnersprache mit fortschreitend integriertem Unterricht will sie deutschen und französischen Schülern ein besseres Verständnis der Kultur des Partnerlandes vermitteln und damit zur europäischen Integration beitragen » (L'école est conçue comme lieu de rencontre. L'apprentissage intensif de la langue du partenaire dans des cours intégrés vise à transmettre aux jeunes allemands et français une meilleure connaissance de la culture du pays partenaire et contribue ainsi à l'intégration européenne).

<sup>2</sup> Texte sacré s'il en est dans le monde du « franco-allemand », acte de baptême (d'une dizaine de lignes) des lycées franco-allemands et (en une demi-douzaine de pages) du Baccalauréat franco-allemand.

c'est loin d'être chose facile – ont la chance de voir s'élargir leur tolérance, d'apprendre à travers l'autre à se découvrir eux-mêmes.

Dans le système d'enseignement de l'école, le français et l'allemand sont appelés « langues du partenaire ». Elles disposent dès le début, en comparaison avec les autres langues enseignées (anglais, espagnol ou italien et latin), d'un nombre de séquences d'enseignement élevé en effectifs réduits. Parallèlement à cet enseignement intensif, les élèves sont immergés dans un bain linguistique authentique, où ils mettent en pratique les connaissances nouvellement acquises : ce sont notamment les groupes franco-allemands, appelés classes intégrées, dans lesquels des enseignants français et/ou allemands enseignent, dans leur langue première, les arts plastiques, la musique et l'éducation physique et sportive. Cet enseignement intégré est étendu plus tard à d'autres disciplines, telles l'anglais, l'histoire, la géographie et la biologie. C'est ainsi que les élèves s'habituent rapidement à ne plus considérer la langue du partenaire comme une simple langue étrangère, mais comme une langue de communication et d'apprentissage au lycée. Dès le début du second cycle, l'enseignement de la langue du partenaire est pris en charge par des enseignants français et allemands dans leur langue maternelle. Au baccalauréat, les élèves ont des épreuves écrites et orales obligatoires dans les deux langues pesant le même poids (50/50) dans la notation.

Les lycées franco-allemands, contraints à d'énormes sacrifices, s'attachent à préserver leur caractère emblématique, mais aussi à évoluer avec leur temps et à se développer selon les besoins des deux nations. Ils sont guidés dans leur tâche par la Commission des Experts de l'enseignement général français et allemands, que les familiers des établissements appellent plus simplement la « Commission des Experts ». Composée de hauts représentants des Ministères allemand et français des Affaires étrangères, des Directions concernées des *Kultusministerien* et du Ministère de l'Education nationale, elle est, entre autres, chargée des affaires des lycées franco-allemands. Elle veille – avec une prudence extrême que certains qualifient parfois de lenteur, d'autres de timidité – à l'application de la Convention, à l'harmonisation des règlements et des programmes et sert d'intermédiaire entre les trois lycées et les autorités compétentes des deux pays. La Commission est chargée de la mise à jour de l'Annexe à la Convention de 1972. Cette Annexe régit les dispositions relatives à la mise en œuvre de la Convention. Elle la complète à certains égards et précise la nature et les paramètres des épreuves de l'examen du baccalauréat franco-allemand. Le dispositif d'enseignement des lycées franco-allemands est complexe. L'Annexe est l'organe par excellence qui permet de prendre en compte leurs modifications. Rien de surprenant alors à ce qu'elle soit régulièrement dépassée et que des mises à jour s'imposent de temps à autre. Notons que la Convention n'étant pas limitative, elle n'interdit pas la création d'autres établissements du même type en France ou en Allemagne.

### **Histoire du lycée franco-allemand de Sarrebruck**

Le lycée franco-allemand de Sarrebruck est le résultat de la lente transformation du lycée français Maréchal Ney et son émergence a été ponctuée d'événements qui ont marqué sa personnalité. A l'automne 1945, plusieurs familles françaises issues des forces d'occupation s'installèrent à Sarrebruck pour des raisons économiques. Un collège français fut ouvert le 1<sup>er</sup> décembre 1945, et fut nommé *Collège du Maréchal Ney*. L'école comportait toutes les sections primaires et secondaires avec deux, puis trois classes, mais n'accueillait alors que des enfants français. Dès 1947, la venue de douaniers français remplaçant les gendarmes et la création du gouvernement sarrois fit se multiplier les classes primaires françaises ; mais surtout, de jeunes élèves sarrois ou allemands commençaient à fréquenter les enseignements, et incitèrent les enseignants à créer des classes spéciales qui allaient faire l'originalité du lycée Maréchal Ney.

Ainsi, alors que le Traité d'amitié franco-allemand n'était pas encore en vigueur, on entama la transformation du lycée français Maréchal Ney en un lycée franco-allemand. Le lycée a ouvert officiellement ses portes en septembre 1961 avec 19 élèves dans la section allemande et 27 dans la section française, à une époque où, dans la région frontalière, les ressortissants des deux nations étaient particulièrement distants et méfiants. Il fut le premier lycée franco-allemand en Europe fonctionnant selon des programmes et des objectifs pédagogiques élaborés en commun et acceptés par les deux pays. Le choix d'implantation du lycée binational à Sarrebruck peut s'expliquer par le caractère particulier qu'a joué la Sarre dans les relations entre la France et l'Allemagne au cours du XX<sup>e</sup> siècle, mais aussi par l'existence d'un établissement français sur place. D'emblée, l'entreprise rencontra un assentiment sans partage et se vit accorder sans hésitation la reconnaissance de la République française.

Ce contexte favorable permit avant tout d'atténuer le souvenir des relations tendues de la fin des années 1950, en raison de la « question sarroise » qui avait entraîné une baisse très sensible du nombre des élèves du lycée français, surtout ceux de nationalité allemande. Un certain nombre de familles sarroises retrouva, pour leurs enfants, le chemin de l'établissement où les parents avaient suivi leurs études secondaires. Dans le même temps, l'important rôle économique de la ville et son influence culturelle jouèrent un rôle non négligeable dans le recrutement de la section française. Le lycée franco-allemand devint dès lors pour les Français habitant en Sarre ou à proximité l'établissement national le plus proche, tandis que les frontaliers de Lorraine prenaient conscience de l'intérêt d'une école binationale.

Chaque année, des résultats tangibles ont pu être enregistrés. A chaque rentrée, une nouvelle classe a été créée dans chaque section. La population scolaire a augmenté rapidement et on comptait en 1964-65 près de 200 demandes d'entrée en section allemande pour 45 à 50 places. Il en est résulté un examen d'entrée difficile – toujours en vigueur – le nombre des candidats étant jusqu'à quatre fois plus élevé que les places offertes. Cette croissance était cependant gênée par l'impossibilité d'ouvrir plus de deux classes dans chaque section à l'entrée du lycée, en raison du contrôle exercé par le Ministère des Cultes de Sarre et de l'interdiction d'inscription faite aux enfants des Français non-résidents en Allemagne. Dès 1962-63, la section française a connu des effectifs moins nombreux que sa partenaire et a augmenté moins rapidement ; l'écart, même aujourd'hui, n'a pas été comblé.

### **Spécificités des lycées franco-allemands**

Le lycée franco-allemand de Buc est un lycée d'Etat unique en France : bien que géré conjointement par le Ministère de l'Education nationale français et par son équivalent allemand (Conférence permanente des Ministres de l'Education des Länder), il n'appartient pas au système national français. Il est issu des accords de l'Elysée et son organisation pédagogique est régie par la Convention du 10 février 1972, complétée par les accords du 6 juillet 1976. Entre 1974 et 1981, date de l'ouverture des locaux à Buc, les élèves franco-allemands étaient hébergés au lycée Hoche à Versailles. Depuis 1982, les promotions de bacheliers n'ont cessé d'augmenter, et depuis la rentrée de 1997, le lycée accueille aussi une école primaire allemande qui forme, en quelque sorte, la pépinière de la section allemande du lycée. L'établissement compte environ 800 élèves, la direction ayant instauré un examen d'entrée en 6<sup>e</sup> très sélectif. Ils sont 80 à 85 à obtenir chaque année le baccalauréat franco-allemand.

Les lycées de Sarrebruck et de Fribourg relèvent du droit allemand et sont gérés respectivement par le Land de la Sarre et le Land du Bade-Wurtemberg<sup>3</sup>.

<sup>3</sup> Rappelons qu'en Allemagne les Länder sont souverains en matière d'éducation.

Dans ces trois établissements, deux sections, française et allemande, coopèrent. Le principe de ces collèges-lycées (les deux cycles du secondaire sont regroupés) est celui de la rencontre de deux systèmes, de deux cultures et de deux façons d'appréhender le monde. Cette rencontre se fait en respectant autant que possible la personnalité de chacun et les exigences de chaque système national, sur le plan à la fois administratif et pédagogique (harmonisation des programmes). Il s'agit d'établissements publics dont le recrutement n'est pas particulièrement socialement favorisé, même si la proportion des enfants de cadres est légèrement supérieure à la moyenne. Les élèves de ces sections ne possèdent pas nécessairement la nationalité correspondante. A Fribourg, par exemple, 15 % des effectifs de la section allemande sont binationaux ou de nationalité française, 30 % de la section française sont binationaux ou allemands. A Buc, la plupart des élèves allemands ont passé leur petite enfance en Allemagne et sont venus ensuite en France. Les élèves français viennent des environs et ont choisi l'école pour son cursus particulier.

Les élèves sont admis sur la base de leurs résultats scolaires et d'un examen d'entrée dans les disciplines non linguistiques, en allemand et en français (à l'oral et à l'écrit). A partir de la classe de 2<sup>nde</sup> s'ajoutent un examen d'anglais pour les littéraires et un examen de mathématiques pour les scientifiques. Il n'est pas possible d'entrer au LFA au niveau de la Terminale. Il va de soi qu'un élève souhaitant intégrer l'établissement au niveau de la 2<sup>nde</sup> doit posséder un très bon niveau d'allemand et de français. Compte tenu de la scolarité spécifique du premier cycle franco-allemand et afin de leur permettre d'atteindre en fin d'année le même niveau que les autres élèves ayant intégré le lycée en sixième, les élèves admis en seconde bénéficient, durant toute l'année, d'un horaire renforcé en allemand. Les examens d'entrée ont lieu en mai et ne représentent pas, en principe, une sélection mais, de même que l'entretien avec la famille, ils servent à déterminer si le candidat a de bonnes chances de réussir dans ce cursus exigeant. Contrairement à ce qui a lieu dans les établissements habituels, les élèves choisissent dès la classe de seconde leur profil : SMP, SBC (scientifiques), ES (sciences économiques et sociales) ou L (littéraire).

Dans les lycées franco-allemands, l'intégration des deux sections (la section française et la section allemande) est toujours privilégiée. Les lycées entendent par ce principe la rencontre à bénéfices réciproques des élèves des deux nations. Celle-ci a deux dispositifs principaux : une intégration institutionnelle et pédagogique (classes binationales, cours dispensés à des groupes binationaux) et une intégration relationnelle (les élèves des deux sections participent à des activités ludiques). A partir de la 6<sup>e</sup>, les cours dits non-linguistiques sont dispensés en groupes binationaux dans la langue du professeur. A partir de la 4<sup>e</sup>, l'histoire s'enseigne dans la langue du partenaire, un des principes des établissements étant que la langue du partenaire est enseignée par des professeurs dont c'est la langue maternelle. A partir de la 3<sup>e</sup>, l'anglais s'enseigne en groupes binationaux. Dans cette classe, une partie des cours de biologie a également lieu dans la langue du partenaire.

L'esprit franco-allemand y est de mise et est présent au quotidien à tous les niveaux pour les élèves comme pour les enseignants : le moindre document officiel, la moindre note sont rédigés dans les deux langues. Les parents d'élèves peuvent s'adresser à l'administration dans la langue de leur choix, chacun de ses membres étant bilingue. Tout comme les élèves, les professeurs appartiennent aux deux nationalités. Les professeurs français, nommés pour la plupart sur des postes à profil, en tant que fonctionnaires ou expatriés, sont sous l'autorité du Ministère de l'Education nationale. Les professeurs allemands, quant à eux, reçoivent leur salaire de l'Etat allemand, par le biais des Länder ou du Ministère allemand des Affaires étrangères (*das Auswärtige Amt*). Le recrutement des enseignants se fait à travers les seize Länder allemands pour un contrat limité de cinq ou sept ans pouvant être exceptionnellement renouvelé une fois. Le LFA de Buc est dirigé par un proviseur français et son adjoint mais comporte également un directeur allemand. Le proviseur français coordonne les deux sections

et le directeur allemand, dépendant de l'équivalent allemand de l'Education Nationale, sert principalement de référent à la section allemande. Les LFA de Sarrebruck et de Fribourg ont, quant à eux, un proviseur allemand et un directeur français. Ils ne disposent ni de surveillants, ni d'infirmière, ni de personnel ATOS. Ces responsabilités sont en effet assurées par les enseignants et les directeurs, qui continuent à enseigner.

L'existence du lycée de Buc est étroitement liée au transport des élèves. Cela fait en tout cas partie intégrante de la vie du lycée. Seize lignes de bus assurent le ramassage des élèves le matin et le soir, grâce à une collaboration étroite entre les différents transporteurs, l'administration du lycée et les parents d'élèves. Pour le bon fonctionnement du système, l'école adapte chaque année la capacité des bus aux nouveaux élèves, édite sur papier et sur internet les trajets et horaires, met en place et anime un réseau de parents responsables de ligne et veille au respect des horaires et des trajets. De plus, elle s'assure du bon comportement des élèves dans les bus, relève les dysfonctionnements pour mieux les prévenir, informe et rassure les nouveaux élèves et parents. Petit à petit, les élèves deviennent autonomes, apprennent à aller d'une ville à l'autre, aident les plus jeunes à se repérer. Pour les élèves, le temps de transport est un moment convivial, où l'on se retrouve pour parler le « françallemant » entre amis.

Des échanges et des activités périscolaires, nombreuses et variées, renforcent la politique d'intégration de l'établissement. Une place importante est accordée aux ateliers, options et autres clubs, lieux privilégiés de l'intégration et de la rencontre des élèves des deux sections (théâtre franco-allemand, ciné-club, ateliers d'arts plastiques, orchestres, sport d'équipe, etc.). Des comédiens de troupes de théâtre, des orchestres, des chorales et des auteurs de livres étudiés en classe (comme Hans-Georg Noack, Klaus Kordon, Benjamin Lebert, Michel Tournier), mais aussi des universitaires spécialistes de certains auteurs ou courants littéraires, des chercheurs scientifiques sont régulièrement invités aux lycées. Il faut ajouter que la situation géographique des trois lycées permet un accès aisé à la vie culturelle des deux pays. Par ailleurs, Sarrebruck et Fribourg disposent d'une tradition francophile que matérialise une véritable filière franco-allemande : l'école primaire franco-allemande, le lycée franco-allemand, l'Institut Culturel, l'Université franco-allemande et le *Frankreichzentrum* pour le niveau universitaire.

La spécificité des écoles franco-allemandes réside enfin dans le fait que les élèves à la fin de leur parcours scolaire obtiennent un baccalauréat franco-allemand<sup>4</sup>. Ce diplôme qui

---

<sup>4</sup> La création du baccalauréat franco-allemand, le 10 février 1972, constitue l'aboutissement de ce travail commun. Nous jugeons utile d'évoquer ici la création, en 1994, d'un autre diplôme, appelé AbiBac : il s'agit de la délivrance simultanée des deux diplômes de fin d'études secondaires français et allemand, le baccalauréat et l'Abitur (AbiBac) permettant à ses titulaires l'accès aux universités françaises ou allemandes et aux écoles supérieures en France sans avoir à présenter une demande d'équivalence. Pour cela, sur la base des sections européennes, les sections bilingues à profil franco-allemand visent à dispenser en France, au collège, un enseignement renforcé en allemand à partir de la 4<sup>e</sup> ; au lycée, en plus du renforcement de la langue allemande, un enseignement en allemand d'une autre discipline, généralement l'histoire ou la géographie. D'autres disciplines non-linguistiques peuvent aussi être proposées selon le choix de l'établissement : sciences de la vie et de la Terre, mathématiques, etc. Plus particulièrement, l'admission se fait en France en classe de seconde, en séries ES, L ou S. Les élèves français suivent l'enseignement correspondant à leur série, à l'exception de l'histoire-géographie, dispensé en allemand. Ils suivent également un enseignement de trois heures hebdomadaires de littérature allemande, en allemand. Les élèves allemands suivent l'enseignement en vigueur dans le Land où ils sont scolarisés, plus un enseignement d'histoire-géographie et de littérature française, en français. A l'examen, les candidats français présentent toutes les épreuves du baccalauréat de leur série, à l'exception de l'histoire et de la géographie qui font chacune l'objet d'une épreuve écrite en langue allemande. La note est prise en compte pour la délivrance du Baccalauréat et de l'Abitur. Ils passent en plus une épreuve de littérature allemande, en langue allemande, qui n'est prise en compte que pour la délivrance de l'Abitur. En Allemagne, les élèves des lycées AbiBac suivent au début de leur cursus un enseignement intensif de langue française. Les disciplines comme l'histoire et la géographie sont enseignées en français dès la classe 7 (classe de 5<sup>ème</sup> intégrée au lycée), pour cela l'horaire habituel de ces disciplines est augmenté. Dans ces disciplines, les

représente à la fois le diplôme français (Baccalauréat de l'enseignement du second degré) et le diplôme allemand (*Abitur*) est reconnu de plein droit dans les deux pays partenaires – ainsi qu'en Suisse – au même titre que les examens traditionnels. De cette manière, les élèves accèdent aux études supérieures dans le pays de leur choix, sont admis directement dans les universités et classes préparatoires françaises au même titre que les bacheliers français, sans examens de langue (loi du 1<sup>er</sup> janvier 1982). De même, les titulaires du baccalauréat franco-allemand ont accès à tous les établissements d'enseignement supérieur allemands. Le règlement du Baccalauréat franco-allemand est complexe. Seuls les lycées franco-allemands sont habilités à préparer leurs élèves au baccalauréat franco-allemand. Le premier baccalauréat franco-allemand s'est déroulé en mai-juin 1972 au lycée de Sarrebruck qui constituait alors un modèle pour une politique d'intégration européenne réussie dans le domaine de l'éducation.

### **Un pont entre la Sarre et la Lorraine : le lycée franco-allemand de Sarrebruck**

Pour la Sarre et la Lorraine, le LFA est une référence importante depuis 1961. Il l'est aussi pour les deux pays : la France et l'Allemagne. Premier né parmi les lycées franco-allemands, il a servi de modèle aux deux autres. D'abord voué à la réconciliation franco-allemande, il continue d'avoir la mission d'accueillir les élèves français habitant en Sarre pour lesquels il assure la continuité des apprentissages selon les prescriptions de l'Éducation nationale française, mais il est appelé dorénavant à être le lieu où se rencontrent deux cultures éducatives et deux populations qui apprennent à travailler avec, au moins, deux langues différentes.

Le lycée se compose d'une section française et d'une section allemande. La section allemande scolarise les élèves à partir de la 5. Klasse sans examen d'entrée spécifique<sup>5</sup>. La connaissance du français ne constitue pas une condition. Cependant, un entretien approfondi avec l'élève et les parents permet de cerner les raisons et les motivations qui fondent la demande de scolarisation au lycée franco-allemand. La 5. Klasse est une classe de préparation pour le lycée franco-allemand, et sa particularité réside dans le fait que les programmes d'enseignement, la division de l'année scolaire en deux semestres, ainsi que la notation sont les mêmes au lycée franco-allemand et dans les autres établissements scolaires de Sarre.

Issus de classes parallèles allemandes et françaises, les élèves sont répartis en 6<sup>e</sup> dans deux sections, française et allemande, et reçoivent dans le cadre de groupes mixtes franco-allemands, des cours communs dans l'une ou l'autre langue dispensés par un professeur français et/ou allemand enseignant dans sa langue maternelle. La première langue vivante, dans la section allemande, est le français, langue du partenaire, enseignée huit heures par semaine. Les élèves allemands et français arrivant en 6. Klasse ont en commun quelques heures de cours, celles d'anglais, de musique et de sport, occasion de constituer des groupes où les élèves des deux nationalités travaillent ensemble. Par la suite, chaque année de

---

épreuves de l'AbiBac ont lieu en français. La spécificité de ce réseau de sections bilingues à profil franco-allemand – appellation commune aux deux pays – consiste dans un jumelage de deux établissements et dans la conception en commun de projets d'enseignement. Dans le cadre du partenariat inter-établissement de l'AbiBac, des activités culturelles et des échanges sont organisés, visant à faire acquérir aux élèves une connaissance approfondie de la civilisation du pays partenaire. Actuellement, 40 établissements possèdent une section bilingue à profil franco-allemand.

<sup>5</sup> Notons que, selon la réglementation de l'enseignement secondaire en Sarre, est demandée aux élèves une attestation certifiant leur niveau d'études. Nous citons, à ce propos, la réglementation intérieure du lycée : « Aufnahme an das DFG gelten die gleichen Bedingungen wie für alle anderen saarländischen Gymnasien d.h. benötigt wird entweder eine Empfehlung zum Besuch eines Gymnasiums durch die Grundschule oder eine bestandene zentrale Aufnahmeprüfung. » (Les conditions d'admission au Lycée franco-allemand sont les mêmes que dans les autres écoles sarroises, c'est-à-dire soit une lettre de recommandation venant de l'école primaire ou soit un examen d'admission au lycée).

nouvelles matières leur sont proposées sous cette forme. De la 6. Klasse à la 9. Klasse (équivalent du collège en France), les enseignements communs concernent les disciplines non-linguistiques, à savoir l'éducation artistique, l'éducation musicale, l'éducation physique et sportive auxquelles s'ajoutent, à compter de la 8. Klasse, les cours d'histoire-géographie, puis de mathématiques, sciences physiques et biologie. Ce qui permet aux élèves des deux sections d'arriver en fin de 1<sup>er</sup> cycle du secondaire avec des connaissances solides dans la langue du partenaire et de passer à l'intégration totale en seconde où les cours se font en commun, en français ou en allemand, sauf ceux portant sur la langue maternelle.

Un nombre croissant d'élèves issus de familles françaises, allemandes ou binationales ayant un niveau de compétence élevé en français et en allemand ont amené l'établissement à varier son offre de formation et à créer, en 1997, les classes biculturelles dans lesquelles, dès la 6<sup>e</sup>, les élèves bénéficient d'un enseignement à parité en français et en allemand assuré par des enseignants des deux sections qui travaillent dans leur langue maternelle respective. Cet enseignement à parité permet de développer les compétences des élèves dans les deux langues et de confronter l'allemand et le français dans leur statut de langues de communication et d'apprentissage dès les premières classes du collège. Ces élèves des classes biculturelles choisissent en seconde la section dans laquelle ils souhaitent continuer leurs études, ce qui revient pour eux à choisir la langue dans laquelle ils décident de suivre les cours de français et d'allemand, et celle d'une ou deux autres disciplines caractéristiques en classe de 1<sup>ère</sup> et Terminale. Ainsi, les élèves choisissent de s'inscrire dans l'une des classes de seconde, française ou allemande, mais peuvent suivre de la 2<sup>nde</sup> à la Terminale des cours dans la classe allemande ou française parallèle. Cette souplesse de parcours leur permet d'organiser leur formation en fonction de leur projet personnel, tout en mettant à profit et en développant leurs compétences langagières.

Cette intégration croissante ouverte à une large population scolaire, sans distinction de section, de langue ou de nationalité, a commencé en 2001 et est officialisée au lycée depuis la rentrée 2005-2006. Elle est devenue désormais le chantier essentiel de 80 professeurs d'un établissement comptant plus de 1000 élèves, dont 460 français habitant en Sarre ou en Lorraine<sup>6</sup>, lesquels rappellent aussi que le lycée « a d'abord pour vocation d'accueillir les Français vivant en Sarre » et se doit, même s'il a une réputation d'excellence, d'être ouvert « à tous les élèves, et pas seulement aux meilleurs d'entre eux, pour s'assurer qu'Allemands et Français ont un même désir d'avancer ensemble pour construire l'Europe ».

## **Déterminer les observables d'analyse : des images discursives aux rencontres des langues**

Etudier les représentations du plurilinguisme chez les élèves franco-allemands pose la question des observables et des catégories qui permettent de les repérer, de les recueillir, de les différencier ou de les rassembler. Parmi les nombreux aspects qui pourraient être abordés dans le cadre d'une étude systématique des représentations, nous allons nous arrêter sur le fait que les représentations reflètent un processus en développement, celui d'un acte dynamique de création ou de recréation d'une réalité sociale. Cet acte de re-création prend sa source dans un objet réel, extérieur, pris dans un contexte social, soit dans des situations où des acteurs sociaux, des identités plurielles et des conceptions culturelles et historiques d'une réalité sociale sont impliqués. La représentation figure dans le même temps la vision intérieure d'un locuteur à propos de cet objet, une vision qui sera proposée à d'autres locuteurs, lesquels ne manqueront pas de prendre position à leur tour par rapport à l'objet de cette représentation ;

<sup>6</sup> L'intégration complète sera achevée au lycée en 2009.

c'est ainsi qu'elle deviendra objet de discours et de débats, de discussions ou de conflits, objet d'une interaction sociale qui s'élaborera et sera construite à partir des participants, des activités langagières et des situations particulières.

Ce cheminement d'analyse nous conduit à questionner brièvement certains concepts opératoires qui relèvent de l'analyse du discours, en les articulant à d'autres notions, comme celle de description. Les débats que suscite la notion de description sont nombreux et ont pour enjeu une définition plus précise des catégories employées, des relations entre unités linguistiques, structures globales et opérations de production ou de réception, pour n'en mentionner que quelques-uns. A ce titre, elle relève de plusieurs points de vue théoriques, dont on retiendra ici les trois suivants :

- de la *sociolinguistique*, en tant que représentation métalinguistique de la réalité et de la communication sociales ;
- de la *pragmatique psycho-sociale*, en tant que cadre interprétatif permettant de déterminer et de comprendre la nature et la configuration des ressources psychologiques et sociales liées à l'accomplissement des actions dans le monde ;
- enfin, de *l'analyse du discours*, au sens large, en tant que forme langagière faisant partie des dynamiques discursives.

La problématique concernant la description pourrait alors s'énoncer de la manière suivante : il s'agit, d'une part, de reconnaître ce que cette notion, appréhendée globalement, porte en elle d'expérience humaine, collective et réflexive, de la communication verbale et d'examiner comment celle-ci peut être à la fois construite et considérée comme un lieu d'investigation particulièrement fécond pour analyser les biographies langagières des apprenants. D'autre part, on peut examiner la notion de description sur la base de ses composantes morphosyntaxiques, sémantico-pragmatiques et interactionnelles, en prenant en considération que la formulation d'éléments discursifs se fait autant par rapport à un ensemble de traits sémantiques que par rapport à l'interlocuteur et à l'objet dont il est question. C'est à partir de ces réflexions que l'on peut s'interroger sur les propriétés du discours, telles qu'elles sont activées, construites ou réélaborees dans la description sous forme notamment de récits langagiers. Dans cette perspective, on conçoit que la description dans les récits langagiers soit l'une des multiples formes discursives dont on peut décrire le déroulement et l'enchaînement des séquences comme une succession unifiée et hiérarchique, une *structure* d'activités réflexives qui résultent, d'une façon générale, d'une configuration d'actions, de propriétés ou d'événements humains<sup>7</sup>.

Il n'est sans doute pas inutile de préciser, à ce propos, que le chercheur bute sur une difficulté bien réelle lorsque son attention se porte sur le récit langagier et sur le réseau sémantique qui lui est associé. Cette difficulté réside en particulier dans la complexité de la structure du récit, qui ne représente pas toujours une progression linéaire des séquences descriptives. Le récit se présente, de manière générale, comme un déroulement temporel qui engage des intérêts, de l'agir humain ou des intentions des personnages. A titre d'exemple, nous pouvons mentionner ici le travail de Claude Brémond (1973), qui propose un modèle original, articulant le système de personnages et la temporalité, conçu comme le moteur de la narrativité. Dans ce cadre, il redéfinit la séquence narrative élémentaire selon un schéma trinitaire très abstrait, susceptible de s'appliquer à une infinité de cas, en prenant en compte à la fois les modalités de son origine, de son développement et de son achèvement. Dès lors,

<sup>7</sup> Combe (1989) donne la définition suivante du récit : « énoncé supérieur ou égal à la proposition dans une phrase, simple ou complexe, remplissant de manière dominante la fonction référentielle grâce à la modalité assertive, signifiant l'idée d'action ou d'événement chronologique et logique par l'intermédiaire d'un prédicat où l'idée de temps est impliquée, attribuée à un thème, dont *le signifié est par là même anthropomorphe* ». (nos italiques).

tout récit peut être appréhendé comme une combinaison de séquences (S) régie par une série de principes parmi lesquels Brémond retient l'*enchaînement* (S1 + S2 + S3, etc.), l'*enchâssement* (S1...[S2]...S1) et l'*entrelacement* (S1a + S2a + S1b + S2b + S1c, etc.). Cette attention aux transformations du récit conduit Brémond à redéfinir également le rôle du personnage comme vecteur et support du récit, et, de ce fait, à lui donner une plus grande plasticité. Pour lui, le devenir des personnages constitue le fil conducteur des actions et assure la transformation du récit.

A partir de ce constat, d'autres critères sont venus complexifier l'analyse de la structure du récit. D'après Fayol (1985 : 10) par exemple, le récit « fait référence à une "histoire" (ou *inventio*) qui correspond à une représentation cognitive, incluant des événements et états, relativement indépendante de la mise en texte, c'est-à-dire du langagier. D'autre part, il implique, comme toute manifestation discursive, une énonciation, un (ou plusieurs) acte de parole par lequel l'auteur se situe par rapport à un "destinataire" [...] dans un cadre interlocutif et, cela, même lorsque la trame narrative est celle d'un conte. Ce second aspect se manifeste principalement par le biais de la "*dispositio*" : manière dont les choses sont formulées, agencement des propositions, etc. (Caron, 1983) ». Au vu alors du caractère très complexe du récit, quelques précisions s'imposent à propos de l'organisation thématique des séquences et des fonctions des constituants à travers lesquels le récit se constitue et évolue.

En effet, dans l'organisation thématique des récits interviennent aussi bien la structure séquentielle et le fonctionnement pragmatique des énoncés que les dimensions interactives et cognitives du langage permettant de mettre au jour quelques-unes des stratégies discursives utilisées par les locuteurs pour *verbaliser leur biographie* et *raconter à autrui leur histoire*. Franceschini (2001 : 115) évoque trois niveaux d'analyse : le premier niveau se situe sur le plan personnel et l'investissement du locuteur dans son récit (*das Eigenerleben muß vor sich selbst in Einklang gebracht werden, EGO-Sinn*), le deuxième implique l'interlocuteur dans l'activité discursive (*das Erzählte muß dem Interaktionspartner gegenüber gestaltet werden, ALTER-Sinn*) et le troisième tend à ramener la question du récit à la nécessité d'adaptation au groupe et à la communauté discursive (*das Eigenerleben muß vor dem Hintergrund einer Kollektivität gestaltet werden, zu dem sich der Erzähler zugehörig fühlt, WIR-Sinn*). Comprendons que l'objet du récit, loin de résulter d'un simple processus d'énonciation ou d'ancrage énonciatif (par le jeu des déictiques, des anaphores, des modalités ou des déterminations), est construit progressivement dans des formulations et reformulations hétérogènes témoignant, au-delà des modes divers d'organisation du discours, des représentations et des choix langagiers particuliers (en l'occurrence, lexicaux, énonciatifs, narratifs ou argumentatifs) en fonction des locuteurs et des contextes. Or, comme nous le verrons ci-après, dans une perspective énonciative, nous sommes amenée à étudier la relation entre énoncé et énonciation, c'est-à-dire entre ce qui est dit (le résultat) et la manière de le dire (le processus), à travers les traces qui l'actualisent au fil des énoncés et, par conséquent, à travers les représentations que permettent la langue et l'usage qui en est fait au fil du discours. Considérer donc un récit langagier comme la manifestation d'une *activité descriptive* suppose de le rapporter à son contexte linguistique, à savoir à la situation de communication dans laquelle il s'inscrit et qu'il caractérise (par l'identification des régularités), et de considérer l'activité discursive, et avec elle les processus de description et de narration (*Erzählung*), comme des processus situés, articulés aux cours dynamiques et séquentiellement organisés de l'interaction verbale (Pekarek, 2005). Cela revient à dire aussi que l'hétérogénéité énonciative est constitutive du récit langagier dans la progression et l'organisation des séquences linguistiques.

Pour notre part, nous choisissons de suivre l'analyse structurale du récit, telle qu'elle a été proposée par Barthes (1977), Adam (1984, 1994) et Fayol (1985). Dans ce cadre, nous retiendrons leurs positions communes et envisagerons la description dans une perspective

hiérarchique, telle qu'elle se déploie et se construit dans le récit langagier des élèves franco-allemands, comme une opération discursive complexe comportant deux niveaux fondamentaux : le niveau microtextuel et le niveau macrotextuel. Plus précisément le premier, c'est-à-dire le niveau microtextuel, renvoie au sens local d'un énoncé ou d'une séquence et permet au lecteur de déterminer les différents segments ou unités de composition du discours. Le sens d'un énoncé peut être traité dans sa cohérence interne tout comme dans sa mise en relation dans une série d'énoncés dont il fait partie. A ce titre, plusieurs composantes ont été dégagées dans le champ de la linguistique textuelle et une attention particulière a été portée, suivant les propositions de Barthes (1966), à la structure du récit, en particulier aux fonctions cardinales (ou noyaux détaillés) et aux fonctions d'expansion, comme les catalyses, les indices et les informants (ou agents).

Le second niveau de la description, celui du macrotextuel, a trait à la cohésion globale du discours et aux personnages (énonciateurs/narrateurs) du récit. Sur ce plan précis, il s'agit de définir le personnage par rapport à sa participation à une sphère d'actions. Glaudes et Reuter (1991) proposent, par exemple, d'analyser les personnages (ou actants internes au récit) selon leurs fonctions intra-fictionnelles. C'est ainsi qu'ils distinguent la fonction dynamique, notamment les rôles actionnels joués ou occupés dans le parcours narratif. Les personnages sont sujets ou objets du verbe « *faire* ». Ils proposent également de distinguer la fonction panoramique, où les personnages sont supports de descriptions, jugements ou commentaires. Ils sont dans ce cas sujets du verbe « *montrer* ». Ils distinguent enfin la fonction focale, où les personnages deviennent sujets du verbe « *être vu* » et sont objets d'attention, d'observation ou de description de la part d'autres agents (réels ou potentiels). Ces personnages, comme unités constitutives du niveau actionnel, trouvent leur sens (ou intelligibilité) dans la narration.

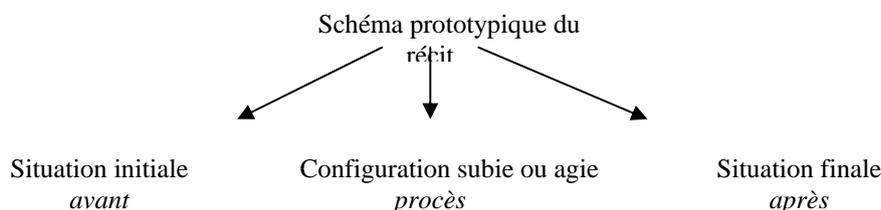
Sans développer ce dernier point, nous nous contenterons de souligner ici qu'une longue tradition narratologique a amplement analysé les divers aspects de la narration en vue de mettre en évidence la richesse des pratiques discursives qui consistent à raconter une histoire et à avancer un certain nombre d'hypothèses sur les modes de composition et d'interprétation des récits (Propp, 1970 ; Greimas, 1966 ; Ricœur, 1983, 1984, 1985 ; Adam, 1984, 1985, 1994 ; Filliettaz, 1999 ; Kuyumcuyan, 2002). Adam, par exemple, tente de rendre compte de la diversité des formes narratives au moyen de six principes de base, à savoir la succession temporelle, l'implication d'intérêt humain, la transformation des prédicats, l'unité d'action, la mise en intrigue et l'évaluation. Genette (1972) décrit la relation entre les trois éléments constitutifs du discours narratif que sont l'*histoire* (la chaîne d'événements qui fait l'objet du discours), le *récit* (le discours qui supporte la relation des événements) et la *narration* (l'activité de raconter). Güllich, quant à elle, met l'accent sur le processus de production, les modalités d'énonciation et les modes de structuration du discours narratif et recourt au terme de narrativisation plutôt qu'à celui de narrativité. Retenons essentiellement de ces travaux que le narrateur est appelé à remplir deux fonctions : une *fonction de narration* et une *fonction d'interprétation*. De ce fait, comme l'écrit Adam (1994 : 272), le récit est « une (co)construction, un travail de mise ensemble, mise en ordre des événements passés ou fictifs. Raconter, c'est établir des rapports d'ordre chronologique et causal, transformer la réalité sur la base d'une théorie, consciente/inconsciente, individuelle/collective, de la causalité. »

Dans la lignée de ces travaux, nous considérons que, dans le récit, les élèves franco-allemands proposent de raconter une histoire à leur auditeur en cherchant les contenus sémantiques adéquats à la narration<sup>8</sup>. Pour déterminer ces contenus, ils suivent le *schéma* de classification, de succession et d'articulation d'événements dont l'apparition se divise en trois temps : situation initiale (avant), configuration subie ou agie (procès) et situation finale

<sup>8</sup> Il convient de préciser ici que la notion de contenu a longtemps été la clé de la définition du récit par la sémiotique narrative de Greimas qui oppose dans sa théorie le contenu inversé (le sujet est disjoint de l'objet de valeur) et le contenu posé (le sujet est, à la fin du récit, conjoint à l'objet qu'il convoitait).

(après). En structurant ainsi le récit, les élèves garantissent la cohésion du discours sous ses formes infinies, souples et singulières, tout en permettant la lisibilité et l'interprétation de leurs représentations du plurilinguisme dans le contexte de l'échange. Le schéma suivant tente d'illustrer ces trois composantes qui interviennent dans la structure du discours.

**Figure 1 : Classification, succession et articulation d'événements**



Pour illustrer notre propos, nous proposons d'analyser deux extraits d'entretiens avec deux élèves plurilingues de Buc et de Sarrebruck.

### **Identités langagières et voix narratives des élèves plurilingues**

La notion de compétence est depuis longtemps le lieu de vifs débats théoriques en sciences humaines, faisant l'objet de (re)définitions et d'approches au sein des modèles les plus disparates, de la syntaxe chomskyenne à l'approche (socio)linguistique de la cognition, de la communication et de l'acquisition (Cummins et Swain, 1986 ; Cook, 2002, 2003). Dans ces différents champs, elle est envisagée tantôt comme une propriété constitutive de l'interaction et de la parole en action (Py, 1981 ; Mondada, 2006), tantôt comme un trait des pratiques sociales ou encore comme une ressource des réalités langagières auxquelles le discours est associé (Beacco, 2004). Que peut-on encore dire aujourd'hui sur la notion de compétence, et en particulier sur la compétence en langue, pour mieux comprendre l'articulation de ces différents champs ? Prenons comme point d'entrée de notre analyse la notion de compétence plurilingue. A l'heure actuelle, la définition de la compétence plurilingue et pluriculturelle comme « compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné » (Coste, Moore, Zarate, 1998) ouvre le débat à des conceptualisations nouvelles en didactique des langues et en politique éducative (voir notamment les publications de Perrenoud, 1997 ; Castellotti et Py, 2002 ; Beacco et Byram, 2002 ; Bronckart, Bulea, Pouliot, 2005 ; Mondada et Pekarek, 2006 ; Moore, 2006 ; Beacco, 2007 ; Budach, Erfurt, Kunkel, 2008, pour ne citer qu'elles). Cette notion, à la fois intuitive, contextuelle et complexe, omniprésente et multiforme dans l'ouvrage de Coste, Moore et Zarate (1998), est porteuse de fonctions fortement identitaires, fonctions heuristiques et sociales, qui ne sont sans doute pas à réduire à une monosémie dans le discours des élèves franco-allemands. Cette conception, nous l'avons déjà indiqué, rejoint les réflexions sur la nature adaptative, flexible et émergente du système linguistique, qui serait composé non pas de règles et de structures préfabriquées, mais d'un inventaire complexe et structuré de fragments plus ou moins stabilisés dont les structures et les règles de composition laissent place à une certaine dynamique.

Plus récemment, Coste (2001) a souligné les interrelations des processus comportementaux et représentationnels en posant que la sécurité ou l'insécurité linguistique peuvent jouer un rôle déterminant dans la construction des connaissances en plusieurs langues. A ce titre, la construction de la compétence plurilingue peut sensiblement varier en fonction de la

distribution des trois types de sécurité ou d'insécurité linguistiques proposés par Calvet (1999), que Coste (*op.cit.* : 12) expose en ces termes : « l'insécurité formelle d'un locuteur tient à ce qu'il considère sa propre pratique linguistique comme non conforme aux normes ou du moins à l'idée qu'il s'en fait. L'insécurité identitaire résulte de ce que la langue ou la variété qu'on pratique ne correspond pas à celle de la communauté d'appartenance qu'on se donne ou qu'on vise. L'insécurité statutaire naît de la représentation que la langue ou la variété que je maîtrise est perçue par moi comme légitime ou de statut non reconnu »<sup>9</sup>. En proposant une conception dynamique qui, loin de considérer l'insécurité linguistique comme néfaste, la comprend comme un facteur potentiellement actif dans la construction de la compétence plurilingue, l'auteur soutient que ces trois types s'organisent et se combinent de façon très différente selon le locuteur et les langues qu'il parle, en particulier dans des contextes où le contact de langues différentes et l'évaluation de certaines pratiques langagières sont particulièrement saillants. Dans une telle optique, comme on le verra, la sécurité ou l'insécurité linguistiques s'avèrent régulées par la dynamique représentationnelle selon laquelle le locuteur élabore des conceptions par rapport à une *norme subjective*, sa propre performance langagière, en décrivant et évaluant d'autres performances comme répondant ou non à une *norme objective ou objectivée*, elle-même stable et prescriptive, en les associant à des catégories de locuteurs ou à des contextes particuliers. Ce faisant, le locuteur produit des identifications à une communauté discursive, des évaluations et des descriptions des formes linguistiques qu'il emploie ou qu'il voit employées, qu'il valorise ou refuse au cours de la construction de sa compétence plurilingue, en sélectionnant, par ces pratiques d'(auto)évaluation, des formes comme appartenant ou non à la norme, comme appropriées ou non au contexte, conformes à l'image qu'il se représente comme légitime dans une situation donnée. Car, comme le rappelle Coste (*ibidem*), « il y a insécurité chaque fois que je me perçois dans ma prestation comme inadéquat au regard d'un standard, d'un niveau d'exigence, d'une norme que d'autres, plus "compétents", plus "légitimes" sont à même de respecter ».

### **Enonciation et constellations identitaires dans la compétence plurilingue**

En fondant l'analyse sur ces considérations, nous souhaitons montrer, pour notre part, la dynamique entre stabilité et instabilité de l'insécurité linguistique en lui attribuant une puissance configurante susceptible de contribuer à la construction de la compétence plurilingue chez les élèves franco-allemands. En centrant notre propos sur les représentations du plurilinguisme, nous souhaitons prolonger nos réflexions sur la formation de l'imaginaire linguistique, des subjectivités et des biographies langagières des élèves (voir Stratilaki, 2007, 2008). Pour ce faire, nous appuierons notre réflexion sur le concept d'*identification différentielle* et nous présenterons deux exemples de discours qui portent sur la compétence plurilingue et qui se distinguent au regard de la sécurité et de l'insécurité linguistiques des locuteurs. Commençons par l'analyse d'un extrait tiré d'un entretien avec un élève du lycée franco-allemand de Buc.

#### **Extrait 1 (Corpus-Buc-2001) : je me considère comme presque bilingue franco-allemand**

[01.] il y a dans bilingue il y a bi donc ça veut dire deux donc bilingue c'est quelqu'un qui parle deux langues tandis que pluri c'est au moins deux donc plurilingue est un peu, un peu plus vaste plus vague et moins ciblé pour moi donc être bilingue signifie la

<sup>9</sup> Comme l'explique Calvet, « nous pensons, pour notre part, et c'est tout l'enjeu du débat, que les *représentations* (celles des locuteurs et celles des linguistes) *sont aussi des constructions*, qu'elles sont une façon d'*agir* sur les situations, et qu'il faut donc les inclure dans la description de ces dernières » (1999 : 171, nos italiques).

maîtrise courante et parfaite de deux langues très en rapport avec la situation familiale de vie [05.] en effet c'est avoir deux langues maternelles alors qu'être plurilingue donne l'idée d'une maîtrise moins approfondie de la langue enfin on est plurilingue lorsqu'on peut parler se débrouiller dans de nombreuses langues plurilingue est plutôt un choix que l'on fait plus tard dans la vie c'est des langues facultatives que l'on choisit selon ses propres intérêts pour élargir sa culture générale mais en fait il n'y a pas l'idée qu'on les maîtrise [10.] totalement et en fait d'après moi je pense que ce sont des langues que l'on ne maîtrisera jamais entièrement quoi parce qu'on n'y a pas été confronté dès la petite enfance quoi chez moi par exemple d'abord j'ai appris le français car je suis à moitié française et qu'elle constitue donc une moitié de moi j'ai approfondi mes connaissances d'allemand et de français puis après j'ai acquis des connaissances d'anglais par contre [15.] j'ai plus de facilités en allemand qui est ma langue maternelle mais qui n'apparaît pas souvent dans des conversations avec des amis... il me manque parfois du vocabulaire en français et j'ai encore beaucoup à apprendre dans la langue française. Je me considère comme presque bilingue franco-allemand par mon père et ma mère, pour être totalement bilingue, c'est quand on parle les deux langues dès le début, pour être vraiment bilingue [20.] je devrais séjourner plusieurs années en France et m'imprégner de cette langue... je me considère plus plurilingue par l'accession plus tardive de l'anglais car je ne maîtrise pas réellement l'anglais mais en fait je sais me débrouiller, c'est plus pratique d'être plurilingue dans la vie.

L'élève a des représentations du plurilinguisme qui se côtoient, s'organisent et s'articulent à travers le récit et grâce auxquelles il rend manifeste ses interprétations et ses conduites dans des situations d'interaction verbale. Cela signifie, en premier lieu, que ces différentes représentations et les instances énonciatives qui s'y rapportent sont constitutives de certaines composantes du sens émanant de séquences discursives de longueur et de complexité variable, parfois de certains sous-entendus, ou encore de certains effets implicites du discours.

Dans l'extrait rapporté ci-dessus, le locuteur va mobiliser des ressources discursives plurielles pour la mise en scène de ses représentations, telles l'introduction de topics par la description des notions (*il y a dans bilingue*), les procédures de subjectivation (*pour moi être bilingue signifie*), l'ouverture ou la clôture de la narration par la délimitation floue des catégories (*c'est plus pratique d'être plurilingue*). Si nous examinons l'organisation séquentielle du discours, par exemple, ou plutôt les formes de présence et les formes d'imbrication des processus discursives, nous remarquons que la séquence d'ouverture sur la notion de plurilinguisme passe par un effacement énonciatif permettant au locuteur de « s'absenter » de l'énoncé en tant que sujet grammatical et de présenter ainsi des contenus qui ne sauraient passer pour des opinions subjectives car elles sont attribuées à un énonciateur anonyme. La définition de la notion de bi-/plurilinguisme se fait par des énoncés simples, des constructions paratactiques rendant le discours objectif et donc crédible et pertinent : *« bilingue c'est quelqu'un qui parle deux langues tandis que plurilingue est un peu, un peu plus vaste plus vague et moins ciblé »*. Par la suite, cette séquence va alimenter le discours du locuteur à propos de la définition du plurilinguisme (lignes 3 à 6). Le degré d'implication subjective apparaît à la ligne 3, où le locuteur se construit une place énonciative par laquelle il met en scène son point de vue : en employant *pour moi*, le locuteur se pose comme énonciateur et recentre le discours sur lui. Pour l'élève, la notion de « bilingue » et celle de « plurilingue » semblent se focaliser sur un faisceau de propriétés communes, parmi lesquelles la *maîtrise* des langues est particulièrement privilégiée. La notion de bilingue, entendue comme la somme de deux monolingues, est plutôt associée à la maîtrise parfaite et égale de deux langues maternelles, tandis que la notion de plurilingue permet de reconnaître l'hétérogénéité dans le développement des compétences langagières. Grâce à cette première

caractérisation, divers traits relatifs à ces notions sont distingués. L'effacement énonciatif qui suit à la ligne 5 donne l'impression que le locuteur déserte à nouveau son énonciation comme si ce n'était pas lui qui parlait dans sa parole.

Cette dualité énonciative – qui oscille, au fil du discours, entre une énonciation impersonnelle et une énonciation personnelle, avec, en phase intermédiaire, la présence des formes personnelles ou des déictiques (lignes 1 à 10) – permet au locuteur de se construire deux positions énonciatives complémentaires rendant ses représentations du plurilinguisme à la fois implicites et explicites dans le récit langagier. Le passage de la description de la notion de plurilingue (ligne 5) à la narration du vécu personnel (ligne 11) modifie les modes d'implication du locuteur-narrateur par une réappropriation personnelle du discours – qui apparaît à travers l'emploi des marques linguistiques, « *pour moi* » ou « *je* ». Or, ce *je* est toujours en relation avec d'autres personnages du récit (la mère, le père, quelqu'un), il ne peut pas se penser comme sujet autonome, indépendant du *on*, mais dans l'articulation entre le *je* et le *on*. Nous relevons aussi que cette narration, constituée d'énoncés simples et de reformulations, repose essentiellement sur le choix d'apprentissage du français et amène le locuteur vers la verbalisation explicite de ses représentations à l'égard de la sécurité ou de l'insécurité linguistique (lignes 14 à 16), déjà implicitement citées (lignes 9 à 11). Avant d'aller plus loin, notons que la mise en place d'une configuration temporelle articulée autour de relations interactives d'un préalable « *d'abord* » et de successions « *puis* » ou « *après* » (lignes 12 à 14) renforce la saillance discursive de la narration et participe, dans son ensemble, à la construction d'une identité à la fois plurielle et évolutive. De fait, mobiliser une ressource biographique dans la narration ne revient pas uniquement à faire appel à un événement biographique, mais actualise un savoir procédural sur la gestion de sa biographie dans le temps (à travers lequel la narration établit un parcours déterminé), gestion qui se réalise dans les aspects les plus infimes du discours (connecteurs, marqueurs d'organisation discursive, anaphores, introducteurs des topics).

Du point de vue des représentations, l'apparente centration du locuteur sur la maîtrise de langues autorise des *constellations* entre les trois types d'insécurité linguistique : d'une part, l'élève jouit d'une double sécurité car il est formellement et statutairement convaincu de bien parler l'allemand, qu'il désigne comme sa langue maternelle et dont le statut est incontesté, mais il est en insécurité identitaire dans la mesure où l'allemand, n'étant pas la langue du pays, n'apparaît pas souvent dans ses conversations avec des amis. D'autre part, l'élève est statutairement sûr du français, il est en sécurité identitaire en France mais en une insécurité formelle qui résulte des représentations qu'il se fait de sa propre pratique linguistique. En outre, l'usage sélectif de l'anglais en tant que langue apprise par « *choix* » (ligne 7) ne s'accompagne ni d'insécurité identitaire ni d'insécurité statutaire et peut provoquer une insécurité formelle relative, telle qu'elle apparaît dans l'interprétation fluctuante et mouvante introduite par des couples d'expressions comme « *pas réellement* » mais « *je sais me débrouiller* » (ligne 21). Dans cette optique, si l'on considère que la stabilité et l'instabilité des configurations différentes d'insécurité linguistique peuvent sensiblement varier en fonction de la biographie langagière des élèves, on pourrait accepter que cette (in)stabilité se retrouve également dans la construction des répertoires plurilingues, comme dans l'élaboration des compétences et des identités plurielles. Cela implique que la compétence plurilingue, en tant que ressource dynamique qui se modifie et se (re)structure au fur et à mesure des (nouveaux) besoins, des finalités communicatives et des langues en contact dans le répertoire langagier, peut avoir pour effet de *renforcer* la sécurité linguistique qu'éprouve l'élève et non seulement de la déstabiliser (ou la contester) (lignes 20 à 22). En adoptant ce point de vue, nous mettons l'accent sur le caractère complexe (car pluriel, hétérogène et composite) et non segmenté de la compétence plurilingue qui se laisse bien voir dans la dynamique d'un réseau de représentations sur l'insécurité linguistique (surtout lorsqu'elles

sont disparates) en fonction de situations nouvelles et de l'évolution des individus. Que peut-on en déduire alors au plan des représentations du plurilinguisme des élèves franco-allemands et de leurs effets de construction identitaire ? Ou plutôt, peuvent-elles susciter chez l'élève le développement d'une identité imaginaire ou espérée ? Et quel sens pouvons-nous, en tant que chercheur, donner aux mots liés à l'identité personnelle et comment les interpréter ?

Dans la perspective que nous avons souhaité privilégier dans cette analyse, nous considérons qu'il est judicieux d'aborder la compétence plurilingue de façon holistique (*holistische Betrachtungsweise*) et *émique* et d'opter pour une conception diachronique et dynamique de cette compétence en tant que lieu de *mobilité identitaire* et de conjugaison des ressources langagières, dont les composantes linguistiques « déjà-là » ou « en construction » sont distinctes mais articulées entre elles dans différentes formes d'usage et d'apprentissage des langues. Encore faut-il se demander comment la personne – « soi » – perçoit ses langues, comment elle mobilise ses langues pour définir ses modes d'appartenance aux différentes communautés discursives et interpréter le lien social. Tabouret-Keller (1997 : 170) a écrit : « nos identités sont à la fois nos pellicules les plus fragiles et nos cuirasses les plus épaisses ». Ce qui veut dire, pour nous, qu'une identité plurilingue n'est pas une donnée statique mais qu'elle peut être évolutive, synthèse de différentes composantes affectée de variations et traversée tout au long de la vie par des tensions et des restructurations en fonction des situations et des relations sociales. Dans sa construction, elle suit un parcours complexe, rencontrant sur son chemin aussi bien des contraintes qu'elle a à subir que des choix qu'il lui est loisible d'opérer. La norme sociale, quant à elle, objet de connaissance et de mémoire, ne constitue pas toujours la *référence* au regard de laquelle sont produites, interprétées et évaluées les pratiques et formes linguistiques par les élèves franco-allemands ; d'autres normes affectives (le changement de l'article – *la* norme vs. *les* normes – met en évidence la pluralité), tout à la fois diverses en synchronie et variables en diachronie, conçues dans des parcours de développement personnel, choisies ou imposées par l'école en fonction de la situation socioculturelle, de la biographie langagière, de l'histoire personnelle, des projets, des attentes et des perspectives de l'élève, sont constamment amenées à prendre le relais pour participer aux conduites langagières et aux usages linguistiques<sup>10</sup>. Prendre en compte cet ensemble de normes (ou l'analogie et les conditions de passages entre les différents constituants) peut créer un espace discursif de créativité où la première identité laisse sa place à une deuxième identité – imaginée, acquise, espérée –, autant qu'un espace d'expression et d'affirmation de l'hétérogène où la construction de la compétence plurilingue trouve pleinement sa place. Car, comme le fait remarquer Coste (2001 : 17), « l'insécurité linguistique n'est ni toujours néfaste et bloquante, non plus qu'elle ne disparaît dès lors qu'on passerait du "bi" au "pluri" [...] **elle est construite, apprise, induite** ».

<sup>10</sup> « Da Identität und Sprache untrennbar miteinander verbunden sind, stehen individuelle und soziale Komponenten auch beim Zweitspracherwerb und –gebrauch in enger Wechselbeziehung [...]. Identität und Mehrsprachigkeit sind Struktur und Prozess zugleich. Mit Blick auf die angesprochenen Entwicklung mehrsprachiger Individuen, insbesondere hinsichtlich der *narratives of self*, ist nicht nur die synchrone, sondern auch die diachrone Sicht relevant. Der Übergang von Stabilität zu Veränderung, von Einheit zu Pluralität in der Auffassung von Konstrukten wie Identität, Sprache und Kultur, hat in den Humanwissenschaften einen Wandel – einen Paradigmenwechsel ? – hinsichtlich der Forschungsmethoden nach sich gezogen » (De Florio-Hansen et Hu, 2007 : X-XI). (L'identité et la langue sont étroitement liées. En ce sens, les éléments individuels et sociaux caractérisant l'usage et l'acquisition d'une langue seconde sont aussi liées. L'identité et le plurilinguisme sont définis à la fois par leur structure et leur évolution. Prendre en compte le développement du plurilinguisme des individus, notamment la narration de Soi, implique un point de vue synchronique et diachronique. Le passage de la stabilité au changement, de l'homogénéité à la pluralité, dans les représentations de la construction de l'identité, de la langue et de la culture, a provoqué un changement des méthodes de recherche.)

## Énonciation et schèmes discursifs dans la compétence plurilingue

Pour spécifier davantage ce dernier paramètre et surtout pour lui permettre de décrire la complexité de la compétence plurilingue, nous nous interrogerons à présent sur ses constituants, en étant particulièrement attentive à la délimitation des « territoires du moi » et à la position (*footing*) assumée dans le discours. Dans cet exemple, nous laisserons de côté l'aspect d'appropriation langagière, moins directement pertinent pour notre propos ici, et, avec les notions de *profils symboliques* et *hybridation identitaire*, nous retrouverons, sous diverses formes et avec des enjeux différents, le caractère dynamique, composite et contextuel de la construction identitaire, que Beacco (2005) et Erfurt (2003) ont contribué à faire connaître. Prenons, à titre d'exemple, l'extrait suivant tiré d'un entretien avec un élève du lycée de Sarrebruck.

**Extrait 2 (Corpus-Sarrebruck-2001) :** *Même si je parle l'anglais et quelques mots d'espagnol, je ne me considère pas comme plurilingue car je ne maîtrise pas ces langues parfaitement*

[01.] en fait déjà c'est pas seulement les deux langues savoir juste les deux langues les parler être bilingue, c'est maîtriser parfaitement deux langues, c'est également le cas en étant plurilingue mais, mais sauf qu'il y a plus de langues donc je, je ne pense pas qu'il y a une différence sauf, sauf, sauf qu'il est peut-être plus difficile en étant plurilingue de [05.] savoir parler toutes les langues parfaitement parce qu'en fait on maîtrise les langues avec l'aide des parents par exemple il est plus vraisemblable qu'une personne bilingue connaisse mieux ses deux langues d'une manière bien plus approfondie qu'une personne parlant plusieurs langues enfin une personne plurilingue elle sait parler elle sait probablement bien se débrouiller mais, mais elle sera probablement pas aussi à l'aise dans toutes... [10.] car si un parent parle une langue et l'autre une autre on évite que l'enfant confonde les langues qu'il, qu'il mélange les langues, ce qui peut être le cas dans le plurilinguisme quoi... en fait, moi, oui, je me considère comme vrai bilingue puisque je ne fais aucune différence entre le français et l'allemand et que je peux sauter entre les langues sans problème donc de plus je pense et je rêve dans les deux langues mais même si je parle l'anglais et quelques mots d'espagnol je ne me considère pas comme plurilingue car je ne maîtrise pas ces langues parfaitement

Au fil de l'analyse, nous constatons que la description du plurilinguisme n'est pas, loin de là, une opération banale, elle est rapportée, filtrée par le récit de l'élève. Du point de vue énonciatif, les ressources langagières rendues manifestes dans cet extrait semblent avoir pour fonction de désigner les propriétés du locuteur bi-/plurilingue. Autour de ces propriétés se cristallisent, selon des configurations différentes, les opinions et les catégorisations de locuteurs par l'élève. Plus précisément, la signification d'*être bilingue* s'élabore à partir d'une opposition binaire qui porte sur les représentations que l'élève se fait de la maîtrise des langues. Cette opposition se manifeste sur le mode d'une « bifurcation », deux chemins menant à deux représentations distinctes, souvent contradictoires, à savoir la maîtrise équilibrée vs la maîtrise non équilibrée des langues dont disposent les locuteurs dans leur répertoire. Le locuteur peut choisir de s'impliquer énonciativement dans la description « *je ne pense pas qu'il y a une différence* », pour mettre un topic en discours et pour se positionner par rapport à celui-ci. Dans ce cas, il prend en charge le contenu sémantique des énoncés et le point de vue particulier qu'ils supposent. Mais il peut aussi présenter celui-ci par des assertions impersonnelles ou des constructions syntaxiques à la troisième personne telles que « *il est plus vraisemblable qu'une personne bilingue* ». Les procédés de description du bi-/plurilingue s'appuient donc sur plusieurs types de discours, de voix énonciatives,

nécessairement polyphoniques<sup>11</sup>, qui jalonnent constamment le discours de l'élève, mais qui s'inscrivent dans la perspective d'une structuration globale du récit. Essayons d'en repérer quelques-uns à la lumière de l'analyse des représentations du plurilinguisme de l'élève.

Dans les données considérées, nous avons relevé que parmi l'ensemble des types discursifs impliqués dans les productions langagières, la description semble jouer un rôle prépondérant, tant du point de vue quantitatif que du point de vue fonctionnel. Cette spécificité s'inscrit dans une visée argumentative à double sens, dans la mesure où définir la notion de bi-/plurilingue implique que soit affirmée une prise de position par rapport au thème que l'élève évoque, et souvent une justification de ses catégorisations des locuteurs et de lui-même (*car, puisque, donc*). Ces dernières sont décrites en fonction de deux critères énonciatifs superposés : les effets argumentatifs, dont les marques se manifestent par du lexique axiologique et des expressions modales par rapport aux propriétés qui caractérisent le bi-/plurilingue, et l'émergence de relations interactives génériques telles que la reformulation « *enfin* » ou la clarification « *par exemple* » (lignes 6 à 8). Ainsi pouvons-nous remarquer que les propriétés balisées au départ comme des repères relativement stables se présentent comme des valeurs normatives particulièrement saillantes : « *c'est maîtriser parfaitement deux langues* ». Ces valeurs accordent à l'énoncé son contenu sémantique fondamental, une stabilité construite par opposition (« *sauf, mais* », lignes 4 et 9) plus que par association de différentes représentations du locuteur bi-/plurilingue.

Dans les énoncés suivants, des modalisations (« *probablement* », ligne 8) illustrent divers types de « brouillage » sémantique, correspondant à des valeurs sémantiques moins typiques, contextuelles et plus instables construites par le jeu d'un ensemble de traits associés et d'indices aléatoires qui, par une sorte d'effet de bascule, permettent l'adaptation du discours à la diversité des situations sans prendre pour autant la même valeur (lignes 5 à 10). De fait, une même séquence peut présenter une constellation de représentations prototypiques et individuelles, à différents degrés de complexité et de complémentarité. Notons à cet égard que l'existence de *mais* institue un mouvement argumentatif qui intègre deux dimensions, une approbation et une réfutation, présentant à la fois un argument en faveur du fait de se considérer comme plurilingue (ligne 8) et un argument en faveur de la conclusion inverse (ligne 9). Par la suite, nous repérons l'association de *mais* et *même* qui permet à l'élève d'établir une relation d'opposition directe : *même* attribue au locuteur un argument que disqualifie l'énoncé amené par *mais* qui introduit l'argument le plus fort (lignes 14 à 15). Ces énoncés enchâssés, sont orientés vers une conclusion, celle de l'identification assumée ou revendiquée par l'élève en tant que « *vrai* » bilingue. De plus, nous distinguons à la fin de l'extrait une stratégie discursive intéressante : l'emploi de *car* fait apparaître une dissociation des énoncés en deux actes distincts, l'énonciation de l'élève : « *je ne me considère pas comme plurilingue* », puis la justification personnelle de cette première énonciation par une seconde destinée à légitimer la première « *car je ne maîtrise pas ces langues parfaitement* ». Dans les données considérées, ce mouvement argumentatif présente l'intérêt d'assurer une cohérence dans le discours en posant les énoncés antérieurs comme co-orientés par rapport à ceux qui servent de conclusion « *maîtriser parfaitement les langues* » (lignes 2 et 15).

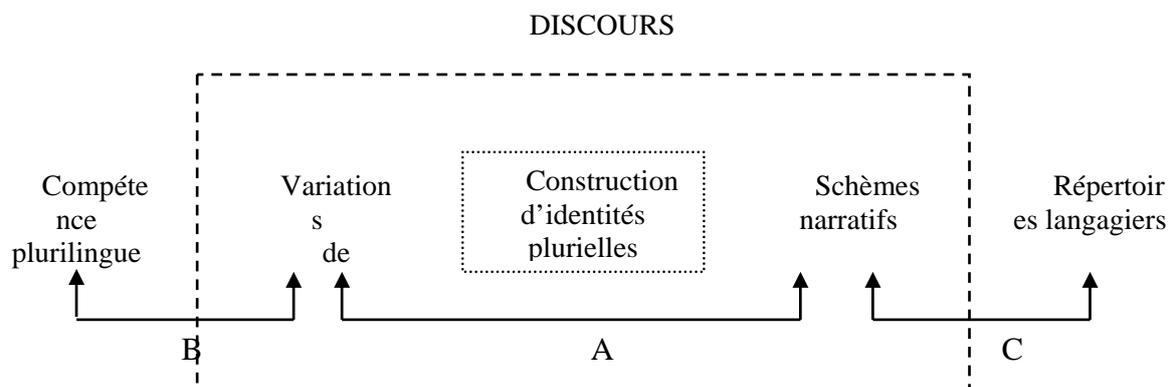
Sur le plan empirique, nous pouvons alors nous demander si cette fluctuation constante entre les représentations individuelles et normatives de la compétence plurilingue influe sur la sécurité et l'insécurité linguistiques de l'élève, et ce à deux niveaux complémentaires. Au niveau tout d'abord de la *construction identitaire* (ou *identités-parcours*), cette analyse a permis de mieux décrire les éléments par lesquels s'expriment les processus de *distanciation* ou d'*affiliation* vis-à-vis des profils des locuteurs. Ces processus, nous l'avons vu, sont multidirectionnels et s'expriment sur plusieurs plans. On peut les résumer par ces mots : « *je*

<sup>11</sup> Au sens de Bakhtine (1984), dans la mesure où ils s'adosent à des usages du langage déjà en circulation à un moment donné de l'histoire.

*ne me considère pas comme plurilingue car je ne maîtrise pas ces langues parfaitement* ». Il n'y a pas lieu de trop s'attarder sur ce niveau dans la mesure où il coïncide avec bon nombre d'éléments que la première partie a précisé. Nous pouvons nous contenter de rappeler que l'élève suit un *itinéraire* dynamique, unique et évolutif dans la construction de son identité, dans la mesure où la biographie langagière n'apparaît pas, dans son discours, comme une entité figée mais comme le produit d'étapes successives de démarcation et d'identification à tels ou tels prototypes, de passages de frontières (frontières symboliques entre ce qui est dans la *norme* et ce qui en est exclu), de négociations constantes entre l'image de soi-même et celle du locuteur bi-/plurilingue. Hu (2007) décrit cet itinéraire comme la rencontre de chemins multiples aux profils différents : « *die Abgrenzung der eigenen von einer fremden Identität oder die Vorstellung der Hybridität von komplexen und mehrfach codierten Identitäten*<sup>12</sup> ».

Les élèves franco-allemands possèdent un répertoire langagier diversifié et ont une expérience linguistique et culturelle directe d'un environnement plurilingue (famille bilingue, groupe de pairs, éducation plurilingue, mobilité transfrontalière, par exemple). Parce que ces élèves construisent leur biographie langagière différemment, chaque élève ayant un itinéraire personnel, il nous paraît pertinent de distinguer des profils d'apprenants où les propriétés convergent sur un enjeu commun d'apprentissage des langues dans des contextes éducatifs qui voient les expériences et histoires langagières diverger. Si l'on admet avec Franceschini (2004 : 131) que « *die spezifische Bündelung ist individuell, die Eigenschaften sind es nicht*<sup>13</sup> », nous pourrions alors, en considérant que certains profils sont largement conditionnés par des accommodations circonstanciées émergentes, rendre compte, sur l'axe paradigmatique, de schèmes similaires dans la construction des identités et des répertoires langagiers des élèves, tout en mettant en évidence, sur l'axe syntagmatique, les variations de cette construction pour chaque élève<sup>14</sup>. Nous proposons de schématiser la structure de cette construction de la manière suivante :

**Figure 2 : Schèmes narratifs et configurations de maillons dans les récits langagiers**



Au niveau ensuite des *attitudes linguistiques* et des *rapports sociaux* que celles-ci cherchent à instaurer, la compétence plurilingue ne se réduit pas à la mise en œuvre d'un répertoire stabilisé, mais permet de jouer stratégiquement de ce répertoire instable dans un contexte social, de le gérer et d'en susciter l'évolution. Dans le même temps, le récit

<sup>12</sup> (...) les frontières entre l'identité de Soi et celle l'Autre ou la représentation d'une complexité qui résulte d'une identité composite et multiple.

<sup>13</sup> L'articulation relève de l'individuel, les propriétés du collectif.

<sup>14</sup> Précisons que nous parlons d'axes pour bien montrer qu'il existe une *infinité de positions intermédiaires* entre les pôles permettant de situer différentes situations en fonction de faisceaux de traits définitoires.

langagier, comme nous l'avons montré précédemment, n'échappe pas à la règle linguistique de l'hétérogénéité discursive, correspondant à la présence, dans un même extrait, de plusieurs types de discours qui tendent à s'organiser de manière séquentielle. Dans ce cadre, l'élève construit son récit sur la base d'une interprétation du vécu, des représentations de son répertoire langagier et de sa trajectoire personnelle linguistique, qu'il pose comme la vérité, et qui constituent, en quelque sorte, la thèse qu'il entend soutenir au moyen de son récit. Rapidement nous sommes amenée à concevoir les attitudes linguistiques de l'élève plurilingue, et plus globalement les sentiments de sécurité et d'insécurité linguistiques, comme résultant de choix que l'élève fait en regard des langues et des normes dans différentes situations de communication de la vie quotidienne. La gestion de l'(in)sécurité linguistique et des « instances d'insécurisation »<sup>15</sup> qui la sous-tendent ont, dans notre optique, une importance particulière pour comprendre et interpréter les comportements et attitudes des élèves. Lave et Wenger (1991 : 52-53) ont relevé que « *participation in social practice – subjective as well as objective – suggests a very explicit focus on the person, but as person-in-the-world, as member of a sociocultural community [...]. We conceive of identities as long-term, living relations between persons and their place and participation in communities of practice. Thus, identity, knowing, and social membership entail one another*<sup>16</sup> ». Admettre aussi que le plurilinguisme serait susceptible de fonctionner comme *facteur d'insécurité linguistique*, dans la mesure où il ne correspond pas à la représentation sécurisée et idéalisée de tout locuteur doté d'une compétence équilibrée, stable et homogène, apporte un éclairage différent permettant d'obtenir des résultats plus nuancés et de mieux rendre compte des questions linguistiques relatives aux compétences et aux biographies langagières des élèves plurilingues, aux normes (sociales, linguistiques et communicationnelles), aux valeurs et aux fonctions attribuées aux langues.

Les images du plurilinguisme, comme nous l'avons vu, se font, se défont, se confirment ou se transforment dans le discours. Ces images peuvent concerner les pratiques langagières et la compétence plurilingue des utilisateurs, autant qu'elles peuvent être liées à l'efficacité langagière et au développement de cette compétence. A travers la façon dont l'élève plurilingue nomme et définit ses langues et celles de son entourage, il s'agit d'une part d'identifier ces langues, mais aussi d'appréhender les systèmes de catégorisation dont elles relèvent, les fonctions, les normes et les valeurs qui y sont attachées. Ce point n'est pas nouveau, certes, mais il révèle certains intérêts du récit langagier : il permet à l'élève plurilingue de construire dans le discours différentes représentations de soi, de régler, en fonction de situations de communication et d'exigences qui lui sont propres, leur émergence ou leur effacement. Il en résulte que ces récits sont à entendre à la fois dans ce qu'ils manifestent des représentations du sujet quant à son parcours et ses compétences langagières, mais aussi de ce qu'ils expriment de la situation de communication dans laquelle ils sont produits, notamment dans les diverses mises en scène du sujet qu'ils permettent. En effet, nos données ont montré qu'il est nécessaire de prendre en compte, dans l'analyse de la compétence plurilingue des élèves franco-allemands, des représentations différentes qui permettent de les différencier et donc de mettre au jour leurs diversités et leurs particularités quant à l'(in)sécurité linguistique : plus de distance ou de proximité entre le représentant et le

<sup>15</sup> Nous renvoyons à Calvet (1999 : 172) à propos de la distinction entre l'insécurité et l'insécurisation. « Il faut distinguer entre sécurité/insécurité (qui participent des représentations du locuteur) et sécurisation/insécurisation (qui participent du discours de l'autre, de l'influence de l'environnement sociolinguistique sur le locuteur. Et cette sécurisation (ou insécurisation) concerne les trois types de sécurités (ou insécurités) ». Voir à ce propos également Bretegnier et Ledegen (2002).

<sup>16</sup> La participation aux pratiques sociales, subjectives et collectives, place au centre l'individu en tant que membre d'une communauté socio-culturelle. Nous concevons les identités comme un parcours à long terme, une relation construite entre les personnes et leur place au sein de ces communautés de pratiques. Ainsi, l'identité et la participation aux communautés sont intimement liées.

représenté, plus d'occurrences modulées quant aux représentations que construisent les élèves de la compétence plurilingue. Car, comme le rappelle Coste (2001 : 17), « caractériser la compétence plurilingue comme un lieu où l'instabilité et l'insécurité linguistique trouvent aussi leur place, c'est justement aller au-delà d'un irénisme trompeur ».

Une telle perspective invite à deux remarques : le récit, c'est-à-dire les schèmes discursifs dans la construction sémantique des énoncés, peut aussi être considéré comme une façon d'exprimer des identités, multiples et changeantes, héritées et construites, assumées ou refusées, toujours bricolées et souvent remaniées. Si ces identités sont plurielles, la façon d'en prendre conscience et de les raconter est au moins autant, sinon plus, sujette à variation, qu'il s'agisse du récit langagier de soi ou des autres. En ce sens, l'identité se construit, se confirme et se restructure à travers les emplois successifs de figures identitaires, ces emplois étant à interpréter comme autant d'actes d'identité. Le langage est conçu ici comme un ensemble de formes symboliques permettant la construction et l'appropriation de mondes vécus et donc l'accès aux identités sociales et à l'identité personnelle, indissociable du parcours de vie et de sa mise en récit (au sens de *Identität durch Sprache*). C'est pourquoi les identités plurilingues des élèves sont – heureusement – à la fois socialisées et individualisées, structurées et multiples, statutaires et intimes, compréhensibles et narratives. Une réflexion qui rejoint celle de Coste (1998 : 268) :

*Ni merveilleux polyglotte ni savant accompli de toutes les cultures, ce médiateur [plurilingue] peut avoir de multiples profils de diversification linguistique et culturelle, sans renoncer à une identité d'origine (souvent déjà marquée, dans l'histoire familiale, par des relations plurielles aux langues et cultures) et sans figer son identité propre, singulière, d'appartenance européenne.*

## En guise de conclusion

Dans l'analyse des extraits, nous avons essayé de montrer que les représentations sociales autour des langues sont situées dans les dire et qu'elles impliquent une dynamique que nous pouvons retrouver dans la mise en mots et les échanges langagiers de l'interaction verbale. Dans un récit de pensées, les représentations ne sont pas seulement situées ou cristallisées dans le discours (*aspect schématique*), elles sont aussi malléables et évolutives (*aspect émergent*), mêlées à différents niveaux de l'énonciation qui forment, en quelque sorte, le feuilletage de la narration. En ce sens, même si la détermination des représentations du narrateur n'est pas si simple à établir, on peut supposer, en analysant le discours et ses objets – le personnage du récit appartenant à cette dernière catégorie – que des identités langagières, inconnues, variables ou imaginaires, se dessinent et se croisent dans les dire. Comment ces identités se construisent-elles ? De manière très complexe, sans doute. C'est pour cette raison qu'il nous paraît nécessaire de nous concentrer sur l'apprenant en tant que locuteur plurilingue et acteur social, sur sa biographie langagière diversifiée et sur l'ensemble des compétences déjà acquises et éventuellement à acquérir tout au long de sa vie.

## Bibliographie

- ADAM J.-M., 1984, *Le récit*, Paris, PUF, Collection *Que sais-je ?*.  
 ADAM J.-M., 1985, *Pour lire le poème*, Bruxelles, Duculot-Westmael.  
 ADAM J.-M., 1994, *Le texte narratif*, Paris, Nathan-Université.  
 BAKHTINE M., 1952, (1986 trad. fr.), *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard.

- BARTHES R., 1966, « Introduction à l'analyse structurale des récits », *Communications*, 8, pp. 1-27.
- BARTHES R., 1977, *Poétique du récit*, Paris, Seuil.
- BEACCO J.-C. (éd.), 2004, « Représentations métalinguistiques ordinaires et discours », *Langages*, 154, Paris, Larousse.
- BEACCO J.-C., 2005, *Langues et répertoire de langues : le plurilinguisme comme « manière d'être » en Europe*, Strasbourg, Division des Politiques linguistiques.
- BEACCO J.-C., 2007, *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*, Paris, Didier, Langues et didactique.
- BEACCO J.-C., BYRAM M., 2002, *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques-éducatives en Europe*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- BREMOND C., 1973, *Logique du récit*, Paris, Seuil.
- BRETEGNIER A., LEDEGEN G., 2002, *Sécurité/insécurité linguistique. Terrains et approches diversifiés, propositions théoriques et méthodologiques*, Paris, L'Harmattan.
- BROHY C., 2002, « Raconte-moi tes langues... Les biographies langagières en tant qu'outils d'enseignement et de recherche », *Bulletin Suisse de linguistique appliquée (VALS-ASLA)*, 76, Neuchâtel, Université de Neuchâtel, pp. 183-193.
- BRONCKART J.-P., BULEA E., POULIOT M. (éds.), 2005, *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences*, Lille, Presses Universitaires du Septentrion.
- BUDACH G., ERFURT J., KUNKEL M. (dirs.), 2008, *Ecoles plurilingues – multilingual schools : Konzepte, Institutionen und Akteure*, Berne, Peter Lang.
- CALVET L.-J., 1999, *Pour une écologie des langues du monde*, Paris, Plon.
- CARON J., 1983, *Les régulations du discours*, Paris, PUF.
- CASTELLOTTI V., PY B. (coords.), 2002, *La notion de compétence en langue*, Lyon, ENS Editions, Notions en Questions n° 6.
- COMBE D. 1989. « “La marquise sortit à cinq heures...” ». Essai de définition linguistique du récit », *Le Français moderne*, 3-4, pp. 155-166.
- COOK V. (ed.), 2002, *Portraits of the L2 User*, Clevedon, Multilingual Matters.
- COOK V. (ed.), 2003, *Effects of the Second Language on the First*, Clevedon, Multilingual Matters.
- COSTE D., 1998, « Quelques remarques sur la diversification des langues en contexte scolaire », dans J. Billiez (coord.), *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme. Hommage à Louise Dabène*, Grenoble, CDL-LIDILEM, pp. 258-269.
- COSTE D., 2001, « Compétence bi/plurilingue et (in)sécurité linguistique », *L'Ecole valdôtaine*, 54, pp. 10-18.
- COSTE D., MOORE D., ZARATE G., 1997, *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, Repris dans *Le français dans le Monde, L'apprentissage des langues dans le cadre européen*, juillet 1998.
- CUMMINS J., SWAIN M., 1986, *Bilingualism in Education*, London, Longman.
- DE FLORIO-HANSEN I., HU A., (eds.), 2007, *Einführung: Identität und Mehrsprachigkeit in Zeiten der internationalisierung und Globalisierung*, Tübingen, Stauffenburg, pp. VII-XVI.
- ERFURT J. (ed.), 2003, *Multisprech: Hybridität, Variation, Identität*, Duisburg, Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST), n° 65.
- FAYOL M., 1985, *Le récit et sa construction*, Delachaux et Niestlé.
- FILLIETTAZ L., 1999, *La structure actionnelle et la structure textuelle des interactions verbales*, CLF, 21, pp. 79-100.

- FRANCESCHINI R. (éd.), 2001, *Biographie und Interkulturalität. Diskurs und Lebenspraxis*. Stauffenburg, Tübingen.
- FRANCESCHINI R., 2004, « Sprachbiographien: das Basel-Prag-Projekt (BPP) und einige mögliche Generalisierungen bezüglich Emotion und Spracherwerb », dans Franceschini, R., Miecznikowski (éds.), *Leben mit mehreren Sprachen*, Berne, Peter Lang, pp. 121-145.
- GLAUDES P., REUTER Y. (éds.), 1991, *Personnage et histoire littéraire*. Toulouse, PUM.
- GREIMAS A.-J., 1966, *Sémantique structurale*, Paris, Larousse.
- HU A., 2007, « Mehrsprachigkeit, Identitäts- und Kulturtheorie: Tendenzen der Konvergenz », dans De Florio-Hansen I., Hu A. (eds.), *Plurilingualität und Identität*, Tübingen, Stauffenburg, pp. 1-23.
- KUYUMCIYAN A., 2002, *Diction et mention*, Berne, Peter Lang.
- LAVE J., WENGER E., 1991, *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge, University Press.
- MONDADA L., PEKEREK S. (éds.), 2006, *La notion de compétence : études critiques, Bulletin suisse de linguistique appliquée (VALS-ASLA)*, n° 84.
- MONDADA L., 2006, « La compétence comme dimension située et contingente, localement évaluée par les participants », dans L. Mondada, S. Pekerek (éds.), *La notion de compétence : études critiques, Bulletin suisse de linguistique appliquée (VALS-ASLA)*, n° 84, pp. 83-119.
- MOORE D., 2006, *Plurilinguismes et école*, Paris, Didier, LAL-CREDIF.
- PEKEREK S., 2005, « De la nature située des compétences en langue », dans J.-P. Bronckart, E. Bulea, M. Pouliot, *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences*, Lille, Presses Universitaires du Septentrion.
- PERRENOUD P., 1997, *Construire des compétences dès l'école*. Paris, ESF.
- PROPP V., 1970, *Morphologie du conte*. Paris, Seuil.
- PY B., 1981, « Pragmatique et acquisition », dans P. Bange, A. Bancour, A. Berrendonner, O. Ducrot, C. Kohler-Chesny, G. Lüdi, C. Perelman, B. Py, E. Roulet, *Logique, argumentation, conversation*, Berne, Peter Lang.
- RICÉUR P., 1983, *Temps et récit. Tome I : L'intrigue et le récit historique*, Paris, Seuil.
- RICÉUR P., 1986, *Temps et récit. Tome II : L'intrigue et le récit historique*, Paris, Seuil.
- RICÉUR P., 1985, *Temps et récit. Tome III : L'intrigue et le récit historique*, Paris, Seuil.
- STRATILAKI S., 2006, « 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, pp. 121-132.
- STRATILAKI S., 2007, « Contacts de langues, construction des identités plurilingues et dynamiques des subjectivités chez les apprenants franco-allemands » dans D. Rosse, M. Dreyfus (coords.), *Plurilinguisme et subjectivités, Traverses*, 9, Montpellier, Université Paul Valérie, pp. 225-243.
- STRATILAKI S., 2008, « Composantes, structure opératoire et dynamique de la compétence plurilingue : modes d'articulation et formes de construction », dans D. Moore, V. Castellotti (éds.), *Perspectives de la recherche francophone autour de la notion de compétence plurilingue*, Berne, Peter Lang, Collection Transversales, pp. 51-80.
- TABOURET-KELLER A., 1997, *La maison du langage*, Montpellier, Université Paul Valéry, Série Langages et cultures.

# GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne

**Comité de rédaction** : Michaël Abecassis, Salih Akin, Sophie Babault, Claude Caitucoli, Véronique Castellotti, Régine Delamotte-Legrand, Robert Fournier, Emmanuelle Huver, Normand Labrie, Foued Laroussi, Benoit Leblanc, Fabienne Leconte, Gudrun Ledegen, Danièle Moore, Clara Mortamet, Alioune Ndao, Gisèle Prignitz, Georges-Elia Sarfati.

**Conseiller scientifique** : Jean-Baptiste Marcellesi.

**Rédacteur en chef** : Clara Mortamet.

**Comité scientifique** : Claudine Bavoux, Michel Beniamino, Jacqueline Billiez, Philippe Blanchet, Pierre Bouchard, Ahmed Boukous, Louise Dabène, Pierre Dumont, Jean-Michel Eloy, Françoise Gadet, Marie-Christine Hazaël-Massieux, Monica Heller, Caroline Juilliard, Jean-Marie Klinkenberg, Jean Le Du, Marinette Matthey, Jacques Maurais, Marie-Louise Moreau, Robert Nicolai, Lambert Félix Prudent, Ambroise Queffelec, Didier de Robillard, Paul Siblot, Claude Truchot, Daniel Véronique.

**Comité de lecture pour ce numéro** :

Sophie Babault (Lille), Robert Bouchard (Lyon), Véronique Castellotti (Tours), Chantal Charnet (Montpellier), Christine Deprez (Paris), Alexandre Duchêne (Bâle), Gilbert Grandguillaume (Paris), Monica Heller (Toronto), Christine Hélot (Strasbourg), Christian Hudelot (Paris), Marinette Matthey (Grenoble), Claudine Moïse (Avignon), Danièle Moore (Vancouver), Dalila Morsly (Angers), Luci Nussbaum (Barcelone), Rémy Porquier (Paris), Gabrielle Varro (Paris), Marie-Thérèse Vasseur (Le Mans).

Laboratoire LIDIFra – Université de Rouen  
<http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol>

ISSN : 1769-7425