

Quand deux apprenantes font appel au chinois en classe de FLE : Intercompréhension, plurilinguisme et construction identitaire en atelier d'écriture plurielle

Noëlle MATHIS

Université d'Avignon et Simon Fraser University
mathisnoelle@yahoo.fr

Résumé

Cet article s'intéresse à examiner le développement de stratégies et de compétences que des apprenants adultes plurilingues mettent en œuvre dans des activités langagières menées au sein de ma classe de français langue étrangère (FLE) à l'université d'Avignon, et plus particulièrement en atelier d'écriture plurielle. Il s'agira notamment de montrer comment des opérations de transferts inter-/ et translinguistiques accompagnées de développements métalinguistiques servent à ces apprenants à manifester et à exprimer des identités d'apprenants plurilingues. Plus spécifiquement, je tenterai d'explicitier, à travers l'analyse de deux séquences d'interactions de classe, comment une apprenante vietnamienne, à l'aide d'une apprenante canadienne, procède pour expliquer et faire comprendre à la classe l'inexistence de l'article de genre et la formation des temps du passé et du futur en vietnamien, en ayant recours au chinois. Ces tentatives d'explication lui permettront d'adopter une posture identitaire singulière dont la trace se retrouvera également dans un de ses textes écrit lors de l'atelier d'écriture plurielle.

Abstract

When two language learners use Chinese in a FSL class : Intercomprehension, plurilingualism and identity construction in a writing workshop

This paper aims at examining the development of strategies and competences that plurilingual adult learners initiate during language learning activities in a FSL class at the University of Avignon, and more specifically during a writing workshop. It will outline how inter-/ and translinguistic transfers tied to metalinguistic discourse help them to manifest and express their learner plurilingual identities. More specifically, through the analysis of two sequences recorded in class, I will attempt to clarify how a Vietnamese learner, with the help of a Canadian learner, manages to explain to the class the inexistence of gender article and the formation of past and future tenses in Vietnamese language, by using Chinese. These explanations will allow her to adopt a singular identity posture that will also be visible in one of her text written in the writing workshop.

MOTS-CLÉS : Plurilinguisme Intercompréhension Identité Atelier d'écriture FLE
KEYWORDS : Plurilingualism Intercomprehension Identity Writing Workshop FSL

Introduction

A l'époque où la diversité des situations de contacts s'amplifie, notamment à travers la rencontre d'individus plurilingues, il nous faut réfléchir à des approches didactiques qui puissent saisir cette réalité.

Cet article s'intéresse à examiner le développement de stratégies et compétences que des apprenants adultes plurilingues mettent en œuvre dans des activités langagières menées au sein d'une classe de français langue étrangère (FLE) à l'université d'Avignon. Il s'agira notamment de montrer comment un projet d'atelier d'écriture mené selon une approche didactique plurielle (Candelier 2008) qui prend en compte les ressources langagières du répertoire plurilingue des apprenants peut conduire à des possibilités de développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle (Coste, Moore et Zarate 1997/2009) en lien avec leur construction identitaire.

Pour mettre en exergue ces compétences, je m'appuie sur une approche autour de l'intercompréhension des langues qui met en valeur la capacité à co-construire du sens, la rencontre des langues quel que soit leur degré de proximité, et l'usage pragmatique de cette rencontre (Capucho 2008).

Ainsi, à travers l'analyse de deux séquences d'interactions de classe, je tenterai d'explicitier comment deux apprenantes plurilingues, l'une vietnamienne, l'autre canadienne, en faisant des hypothèses inter-/ et translinguistiques, réussissent à expliquer et à faire comprendre à la classe l'inexistence de l'article de genre et la formation des temps du passé et du futur en vietnamien, en ayant recours au chinois. Je montrerai notamment comment la mobilisation de compétences diverses pour chacune d'entre elles dans et entre plusieurs langues permettra à l'apprenante vietnamienne d'adopter une posture identitaire singulière dont la trace se retrouvera dans ses écrits subséquents qui seront également présentés et analysés.

1. L'atelier d'écriture plurielle

L'atelier d'écriture que je mène au sein de ma classe de Français Langue Etrangère (FLE) s'inscrit dans une approche didactique plurielle que Candelier décrit comme « approche mettant en œuvre des activités impliquant à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles » (Candelier 2008 : 68). Plus précisément, en tant qu'enseignante et animatrice de l'atelier, je le conçois en prenant en compte le fait que les apprenants sont plurilingues tels que l'entend Grosjean (1995), c'est à dire des personnes « qui se servent de deux ou plusieurs langues (ou dialectes) dans la vie de tous les jours. Ceci englobe les personnes qui ont une compétence de l'oral dans une langue, de l'écrit dans une autre, les personnes qui parlent plusieurs langues avec un niveau de compétences différentes dans chacune d'elles (et qui ne savent ni lire ni écrire dans l'une ou l'autre), ainsi que, phénomène assez rare, les personnes qui possèdent une maîtrise parfaite de deux (ou plusieurs) langues » (Grosjean 1995 : 14). Je considère également que ces apprenants plurilingues jouent d'un répertoire plurilingue (Coste, Moore et Zarate 1997/2009, Moore 2006). Celui-là étant composé de l'ensemble des langues et leurs variétés linguistiques qu'ils utilisent selon les situations de communication spécifiques et en fonction de leurs interlocuteurs. Ce répertoire est caractérisé par le déséquilibre, dans le sens où il est très rare qu'un locuteur puisse développer des compétences de communication langagières équivalentes pour toutes les langues qui composent son répertoire. De plus, le locuteur plurilingue utilise ses compétences sur un continuum et peut donc passer d'un mode

monolingue à un mode bilingue, et d'une posture d'apprenant à celle d'expert dans des situations différentes quand le besoin se présente.

Lorsque les ressources de ce répertoire plurilingue sont mobilisées par le locuteur plurilingue, on parlera du recours à la compétence¹ plurilingue et pluriculturelle (désormais CPP). Cette notion introduite par Coste, Moore et Zarate (1997/2009) est considérée comme une clé de voûte (Sabatier 2008) des approches sociolinguistiques et didactique du plurilinguisme pour rendre compte des interactions de sujets plurilingues dans des contextes socioculturels pluriels. La CPP est considérée comme un ensemble global de ressources langagières et de mises en relation « au sein d'une compétence conçue comme globale (englobante), dynamique (susceptible de reconfigurations et d'évolutions suivant un parcours de vie), singulière (différente pour chaque individu), et porteuse de valeurs symboliques et identitaires » (Moore 2006 : 213).

Selon Moore et Castellotti (2008), le locuteur plurilingue aurait, dans un contexte particulier, « la capacité à mettre en œuvre, en situation et dans l'action, un répertoire constitué de ressources plurielles et diversifiées qui permet de se reconnaître et de s'affirmer en tant qu'acteur social plurilingue » (Moore et Castellotti 2008 : 18, mon emphase). C'est cette mise en œuvre de ressources lors d'une situation de classe dans laquelle des apprenantes font intervenir de nombreuses compétences qui m'intéresse dans le cadre de cet article. En effet, deux apprenantes ont recours à de nombreuses compétences dont des compétences partielles en chinois, des compétences stratégiques (Gajo 2001), des opérations de transferts inter/translinguistiques (Meissner 2008), des compétences métalinguistiques (Dabène et Degache 1998). Car, comme l'indiquent Coste et Simon (2009), la mise en œuvre de ressources multiples, aussi complexe soit-elle, reflèterait des facettes spécifiques des identités plurilingues et contribuerait activement à la construction identitaire. Dans cette étude, j'envisage la notion complexe d'identités plurilingues comme pouvant se comprendre à travers la manière dont les locuteurs plurilingues utilisent les langues qui font partie de leur répertoire plurilingue et ce qu'ils en disent. Ou autrement dit « elles s'expriment au travers de l'usage que fait un locuteur de ses langues et au travers de ses discours sur celles-ci » (Moore et Brohy 2013 : 297). Par ailleurs, ces dernières évoquent la notion selon laquelle les identités plurilingues s'énoncent dans « les visibles et les invisibles », certaines langues et compétences langagières apparaissant à la surface dans des contextes particuliers lorsque le besoin en est présent. Dans le cas de cette analyse, deux apprenantes FLE mettent en action certaines compétences qui n'avaient pas fait surface durant l'atelier d'écriture avant la session qui fait l'objet de cette présente étude.

¹ Les chercheurs ne s'accordent pas, même dans un même champ disciplinaire, sur la notion de compétence. Dans le cadre de cet article, je l'envisage en m'appuyant sur les travaux de Castellotti (2002), Carette et Rey (2010), Bulea et Jeanneret (2007) et Coste (2002), à savoir :

- Une compétence est inséparable de l'action et ne peut être appréciée que dans une situation donnée par une instance individuelle ou collective (Castellotti 2002) ;
- Une compétence étant indissociable de l'action, elle a une visée fonctionnelle avec un but ou une finalité (Carette et Rey 2010) ;
- Une compétence est une capacité (ou un processus) à mobiliser ou à exploiter des ressources et à les réactualiser (Bulea et Jeanneret 2007) ;
- Une compétence met en œuvre des capacités et des connaissances pour résoudre des problèmes ou pour activer d'autres compétences plus spécifiques (Coste 2002).

2. La classe de FLE et intercompréhension

Afin de prendre en compte la situation singulière de l'atelier d'écriture au sein d'une classe de FLE, je propose de considérer trois facteurs spécifiques qui permettent de le situer par rapport à l'approche d'intercompréhension. Premièrement, la langue de référence des apprenants est le FLE, langue commune et langue cible des apprenants qui leur permet de communiquer, d'échanger et de se comprendre mutuellement. Deuxièmement, les langues faisant partie de leur répertoire plurilingue entrent en contact non pas selon leurs systèmes linguistiques en tant que tel, mais lorsque les locuteurs ont recours à des connaissances métalinguistiques de ces langues. Autrement dit, on échangera en FLE, langue commune des apprenants, à propos du fonctionnement de la langue vietnamienne et de la langue chinoise et non **en** vietnamien ou **en** chinois. Troisièmement, l'atelier d'écriture plurielle a pour objectif principal la production écrite et orale, avec donc l'intention de comprendre et de se faire comprendre à travers ses langues.

C'est pourquoi la définition de l'intercompréhension proposée par Capucho (2008) semble convenir aux travaux effectués dans l'atelier d'écriture. En effet, elle propose que l'intercompréhension corresponde au « développement de la capacité à co-construire du sens, dans le contexte de la rencontre entre des langues différentes, et d'en faire un usage pragmatique dans une situation communicative concrète » (Capucho 2004 : 86 in Capucho 2008). Cette définition me paraît indispensable dans le contexte de l'atelier car on y relève les éléments suivants : d'abord, la capacité à co-construire du sens car celui-ci est le produit d'une action entre locuteurs dans un cadre interactif. En effet, les activités de négociation de sens permettront à l'une des apprenantes de donner des outils linguistiques à une autre apprenante pour l'aider à expliquer le fonctionnement de sa langue. Puis, la rencontre entre des langues différentes, indépendamment de leur degré de proximité qu'elles soient proches ou lointaines. Comme nous le verrons plus tard, les apprenantes auront recours à des opérations contrastives à la fois entre le vietnamien et le chinois et entre le vietnamien et le français. Enfin, d'en faire un usage pragmatique – ce qui nous place dans le terrain de l'action, soit par le biais d'interactions portant sur le fonctionnement des langues et la production de textes.

3. Transferts inter-/ et translinguistiques

La notion de transfert est essentielle dans l'approche d'intercompréhension. En effet, les apprenants plurilingues opèrent des transferts de connaissance d'une langue à une autre. C'est-à-dire qu'ils s'appuient sur ce qu'ils connaissent de leur répertoire pour construire des stratégies de passage qui les aident à fonctionner dans une nouvelle langue, et ceci dans un but d'apprentissage (Moore 2006). Le transfert peut être interlinguistique : les apprenants opèrent des opérations contrastives de va-et-vient entre les langues qui leur permet de rendre conscientes « des régularités et des irrégularités inter-langues » (Meissner 2008 : 246), c'est-à-dire qu'ils examinent d'une langue à l'autre ce qui du fonctionnement linguistique de l'une peut s'appliquer ou non à une autre. Il peut également être translinguistique : ces opérations peuvent s'opérer entre différents types de langues circulant entre trois espaces de mobilité que

Degache et Melo (2008) distinguent comme étant « intrafamiliale », « interfamiliale » et « transfamiliale »².

La spécificité et la complexité du corpus étudié dans le cas de l'atelier d'écriture que je mène au sein de ma classe de FLE, se situent à trois niveaux :

D'une part, il y a contact de langues (dans le sens où les apprenants plurilingues parlent de leurs langues) et transferts interlinguistiques **par le biais de connaissances métalinguistiques**. En d'autres termes, les apprenants discutent et écrivent ce qu'ils connaissent du fonctionnement d'une ou de plusieurs des langues qui font partie de leur répertoire plurilingue en faisant des comparaisons interlinguistiques. C'est-à-dire qu'ils utilisent un savoir métalinguistique (à propos de certaines de leurs langues) qu'ils mobilisent afin d'élargir leur vision à d'autres langues, opération que Dabène (1996) nomme comme étant liée à la mise en place de « stratégies d'exploration interlinguistiques. »

D'autre part, les transferts translinguistiques se chevauchent entre des langues considérées comme « lointaines » et « proches ». Ceux entre deux langues « lointaines » se manifestent par des contrastes entre le FLE, langue cible, et le vietnamien, langue maternelle d'une des deux apprenantes. Ils déterminent notamment les divergences en ce qui concerne l'existence en français, et l'inexistence en vietnamien, de l'article de genre, ainsi que la formation des temps au passé et au futur. Ceux entre deux langues que les apprenants considèrent comme « proches » se réalisent entre le vietnamien et le chinois, ce dernier servant de langue-pont. Castellotti et Moore (2002) proposent, en effet, que certaines langues puissent « s'affirmer comme une référence alternative, soit en raison de la familiarité perçue avec la langue première, soit en raison d'une proximité présumée avec les langues rencontrées » (2002 : 18).

Enfin, et c'est ce que je tente d'examiner dans cet article, cette combinaison complexe, à savoir la mise en place de « stratégies d'exploration interlinguistiques » (Dabène 1996) dans des espaces de mobilité « transfamiliale » (Degache et Melo 2008), semblerait avoir un impact sur la construction identitaire des apprenants plurilingues qui ont participé à l'étude.

4. Méthodologie

La méthodologie de recherche de cette étude est qualitative et inspirée de l'ethnographie de classe (Cambra Giné 2006) étant donné que le travail d'analyse se fait à partir de faits linguistiques observés en atelier d'écriture au sein de mon cours de FLE, ces deux derniers constituant mon terrain. Elle s'intègre dans une sociolinguistique selon les termes de Blanchet (2007) et de Moïse (2007, 2010) pour lesquels l'étude sur le terrain, la centration sur les sujets lors de leurs pratiques

² Degache et Melo (2008) parlent d'espaces de mobilité *intrafamiliale* pour les approches se situant dans le cadre d'une famille de langues, *interfamiliale* pour les approches croisant différentes familles de langues et *transfamiliale* pour les approches se situant au delà de la parenté linguistique ou du moins ne la considérant pas comme essentielle.

langagières mixtes et hétérogènes et la prise en compte de la subjectivité du chercheur sont des phénomènes et attitudes essentiels.

Ce qui me semble, en effet, important, voire essentiel, c'est d'analyser des phénomènes sociolinguistiques empiriques de manière « située », c'est à dire de considérer que les interactions complexes des locuteurs plurilingues, les stratégies qu'ils ont mises en place, les textes qu'ils ont écrits et les compétences qu'ils ont mobilisées sont dépendants du contexte singulier dans lequel ils ont été produits, en fonction des interlocuteurs présents et pour répondre à des tâches et activités langagières singulières. Selon Cambra Giné (2006), l'observation de situations d'interactions orales est un procédé essentiel de toute approche ethnographique, notamment en classe de langue. Elle peut s'accompagner d'enregistrements, de prises de notes et d'autres techniques permettant de croiser l'information observée. Dans le cas de l'atelier d'écriture, les données interactionnelles sont extraites d'un corpus se composant d'enregistrements en classe d'une durée totale de 78 heures lors de deux ateliers d'écriture³, d'entretiens individuels et collectifs semi-dirigés avec certains apprenants de l'atelier après qu'ils y ont participé et de prises de notes de ma part en tant que chercheuse après chaque atelier.

En outre, il me faut apporter deux précisions essentielles à l'approche ethnographique abordée dans le cadre de cette étude : d'une part, les données interactionnelles enregistrées sont mises en parallèle aux textes écrits par les mêmes participants à l'atelier d'écriture. Le corpus de données inclut, en effet, également 88 textes écrits par les apprenants FLE plurilingues au cours des deux ateliers, textes qui ont fait l'objet de publications dans des recueils de textes. D'autre part, l'ethnographie éducative impliquant une immersion prolongée du chercheur sur le terrain (Cambra Giné 2006), je tiens à signaler, dans mon cas, la particularité de l'étude sachant que je suis à la fois l'enseignante, l'animatrice de l'atelier d'écriture (ayant conçu de toutes pièces cet atelier) et la chercheuse qui tente d'analyser les données récoltées dans lesquelles je suis, étant à fois sujet et objet, partie prenante de l'étude. Donc, pour des raisons liées à une volonté de décentration, lorsque je fais référence à l'enseignante dans l'analyse des données, je parle bien de moi-même.

Enfin, je me base sur certains descripteurs du Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures ou CARAP (Candelier et al. 2007) comme paramètres d'analyse. En fonction des données observées, mon choix a porté sur les descripteurs de savoir-faire qui portent sur les transferts interlinguistiques, en lien avec des connaissances métalinguistiques que les apprenants plurilingues ont sur les langues qui font partie de leur répertoire plurilingue. Je me suis ainsi intéressée aux descripteurs qui examinent le « savoir observer et analyser », et notamment le « savoir formuler des hypothèses sur les structures / le fonctionnement d'une langue en s'appuyant sur l'observation simultanée de diverses langues » (CARAP) ; le « savoir comparer », et plus particulièrement le « savoir établir des mises en relation par plus ou moins grande approximation » (CARAP) ; le « savoir utiliser ce que l'on sait dans une langue pour comprendre une autre langue ou produire dans une autre langue », et plus précisément le « savoir construire un ensemble d'hypothèses

³ L'atelier d'écriture plurielle s'inscrit au sein d'un programme intensif de FLE de quinze heures hebdomadaires dans un Centre Universitaire d'Etudes Françaises en France. Les ateliers d'écriture se sont tenus pendant trois heures hebdomadaires sur une durée de 14 semaines lors de deux sessions, l'une en 2009, l'autre en 2010.

concernant les correspondances ou non-correspondances entre les langues » et le « savoir effectuer des transferts inter-langues » (CARAP).

5. Les apprenants plurilingues de l'atelier

Les participants à l'atelier sont des adultes plurilingues qui ont une connaissance à des degrés variés de trois ou quatre langues qu'ils utilisent avec des compétences diverses. Ils sont originaires de pays tels que l'Autriche, le Canada, les Etats-Unis, l'Espagne et le Vietnam. La plupart d'entre eux possède un diplôme universitaire dans leur pays ou sont en cours de formation. Ils ont un niveau de langue B1-B2 selon le CECRL, soit un niveau intermédiaire-avancé. Ils apprennent le français de manière volontaire pour des raisons diverses, tel qu'augmenter leur chance de trouver un emploi en France, intégrer un programme de formation universitaire française, ou enseigner le français au Canada. Peu ont participé à un atelier d'écriture auparavant.

Deux apprenantes en particulier jouent un rôle central dans cette analyse :

Vera, Canadienne anglophone, jeune quadragénaire, enseignante, passe une année sabbatique en France avec son mari anglophone et leurs deux filles adoptées de Chine, dans le but de leur offrir une expérience culturelle et linguistique enrichissante et d'améliorer son français pour pouvoir l'enseigner en école d'immersion en Colombie-Britannique. Elle commence l'atelier avec un niveau global de langue française B1+ (selon le CECRL⁴). Vera participe régulièrement en classe malgré beaucoup d'hésitations et de manque de confiance d'un point de vue linguistique. L'anglais est sa langue première et le français, une langue apprise à l'école dans les programmes d'immersion française au Canada. Elle possède également quelques notions d'inuktitut ayant, dans sa vingtaine, vécu avec les Inuits pendant deux ans, et, comme nous le verrons plus tard, des notions de chinois.

Thich, Vietnamiennne, trentenaire, diplômée en relations internationales dans son pays, vit en France depuis quelques années avec son mari également vietnamien et leur petite fille âgée de deux ans. Elle commence l'atelier avec un niveau global de langue B1- (selon le CECRL) qui est certainement le plus faible parmi la classe. Elle est réservée et, jusqu'à la septième semaine de classe qui fait l'objet de cette analyse, ne prend la parole que si celle-ci lui est donnée directement par l'enseignante. Elle est la seule personne asiatique du groupe. Le vietnamien est sa première langue, qu'elle a complétée par l'anglais appris à l'école pendant douze ans, puis le chinois étudié pendant quatre ans à l'université et enfin le français depuis son arrivée en France.

6. Analyse des données

L'analyse se focalisera sur deux séquences de classe au cœur de l'interaction et d'un extrait de texte de Thich qui en reprend les propos quelques semaines plus tard. Je propose de modéliser le processus de configuration identitaire de Thich en trois étapes, comme suit: 1. **manifestations** identitaires à travers l'explication de l'article en vietnamien ; 2. **affirmations** identitaires dans la formation des temps en vietnamien ; et 3. **consolidations** identitaires dans son texte écrit. J'associe ces

⁴CECRL : Cadre Européen Commun de Référence des Langues

catégories aux différentes étapes au travers desquelles on observe Thich déployer certaines compétences qui lui permettront d'exprimer ses identités plurilingues.

6.1. Manifestations identitaires : l'utilisation de l'article en vietnamien

Dans une première séquence⁵ de classe, Vera demande de manière spontanée à Thich si les articles sont utilisés en vietnamien. Ici, Thich tente de faire comprendre à la classe l'inexistence de l'article de genre en vietnamien. Cependant, son manque de terminologie technique pour décrire des phénomènes métalinguistiques en français l'empêche d'expliquer et de se faire comprendre. Vera, qui a des notions de chinois, l'aide à répondre à la question.

(E = Enseignante, Th = Thich, V = Vera, T = Tony, un autre apprenant)

7 V : est-ce que ils utilisent des . /

8 E : articles /

9 V : articles oui oui

10 Th : oui oui il y a beaucoup articles mais c'est difficile/

11 E : mais des articles comment ?

12 Th : hm ... comment ... je je ne sais pas mais c'est pas le la mais/

(V prend une grande inspiration⁶)

13 E : c'est pas le la xxx

14 Th : c'est avec chaque euh chaque euh chose il a euh unique : article

15 E : tu veux dire quand c'est indéfini ou bien quand c'est défini le un et le le?

16 Th : euh non c'est c'est euh par exemple avec le bouteille il y a . une article avec bouteille avec le crayon il y a . une autre article avec le crayon chacune il a/

17 E : mais mais un article qui veut dire quoi que c'est une pièce unique ou bien que c'est masculin ou bien/

18 Th : que c'est une pièce unique

19 E : une pièce unique alors

20 V : est-ce que c'est comme chinois?

21 Th : oui oui c'est c'est/

22 V : ah !

23 Th : oui oui

24 T : ah okay :

25 E : c'est à dire que qu'est-ce que ça veut dire tu connais un peu tu connais un peu?

26 V : un peu il y a des comment j'ai j'ai oublié ce que les mots mais il y a une une mot différent pour . . toutes sortes de des noms comme comme les animaux

27 Th : ah oui c'est ça /

⁵ Cette séquence est, en réalité, précédée d'une autre durant laquelle j'avais proposé à toute la classe de réviser les règles de grammaire du féminin et du masculin pour les choses en français. Presque toute la classe avait participé en faisant des comparaisons interlinguistiques en ce qui concerne l'utilisation, l'existence ou la non-existence de l'article ou même du genre féminin et du masculin (et neutre) en espagnol, italien, allemand et anglais, sauf Thich qui n'y avait pas participé explicitement. J'ai choisi de ne pas inclure cette séquence dans cet article afin de ne pas l'alourdir. Cependant, d'un point de vue contextuel, je pense qu'il est nécessaire de préciser plusieurs phénomènes qui étaient apparus lors de cette interaction : 1. la comparaison interlinguistique comme déjà souligné, 2. la curiosité linguistique envers certaines langues qui ne faisaient pas partie du répertoire plurilingue spécifique de certains apprenants, 3. la (ré)affirmation du « déjà-là du répertoire » (Coste 2010) et 4. l'engouement évident des apprenants durant cette interaction.

⁶ Je me permets d'indiquer un aspect « physique » de Vera qui se manifeste ici par une grande inspiration suite à mes prises de note dans un journal de bord après la séance qui rapportent l'engouement et la participation très énergique de Vera dans cette interaction.

28 V : ou les choses qui est est très mince pour la caractéristique d'une chose il y a un certain . .

29 Th : oui c'est ça /

30 E : article /

31 V : article/

32 E : article d'accord d'accord donc c'est pas en fonction du féminin ou du masculin mais c'est en fonction de la qualité de l'article en fonction de la propriété de l'article

33 Th : oui c'est la propriété de la chose

34 E : ah c'est la propriété de la chose :

Corpus Mathis Atelier 7 : 2010-10-19 (1)

Cette séquence illustre une interaction complexe entre Vera, Thich et l'enseignante qui ensemble essaient de répondre à une question posée par Vera, à savoir s'il existe des articles en vietnamien.

Thich répond *qu'il y a beaucoup d'articles mais que c'est difficile* (10). Par là, elle semble signifier que c'est difficile à expliquer, certainement par manque de terminologie technique en français et surtout par le fait que le système de classification du nom est très différent en vietnamien par rapport au français. Il ne s'agit pas d'un manque de connaissance métalinguistique dans sa première langue puisque, plus tard, une fois qu'elle aura obtenu le mot-outil « propriété » (33), elle pourra confirmer que l'on attribue un article en fonction de la classification⁷ attribuée aux objets.

L'enseignante relance Thich pour savoir comment sont les articles et continue donc à lui donner la parole (11, 15, 17) et à la considérer comme une experte de sa langue. Thich énonce qu'il n'y a pas d'article qui exprime le genre et essaie d'expliquer comment les articles sont uniques. Une conversation à trois prend place : Th + V + E pour comprendre comment se fabriquent les articles en vietnamien. On comprend que la notion de genre grammatical n'est pas prise en compte.

Vera aide Thich de manière essentielle en suggérant un rapprochement avec le chinois en posant la question *est-ce que c'est comme chinois ?* (20) et en fournissant des explications (26) sollicitées par l'enseignante (25).

Ici, se manifeste la compétence plurilingue et pluriculturelle de Vera:

1. Elle utilise des ressources (**invisibles**) de son répertoire plurilingue : elle n'avait jusqu'à présent pas indiqué dans l'atelier qu'elle avait pris des leçons de chinois ;

⁷ D'après le site internet fr.wikipedia.org/wiki/Vietnamien consulté le 11 novembre 2011, en vietnamien, il n'y a pas à proprement parler d'articles définis (comme *le, la* ou *les*) ou d'articles indéfinis (*un, une, des*), mais des articles classificateurs comparables à ceux en chinois, qui indiquent à quelle classe sémantique appartient l'objet qu'ils accompagnent. Ces articles classificateurs sont par exemple:

- *cái*: objets inanimés concrets (*cái chén* = le bol, *cái dao* = le couteau, *cái chai* = la bouteille, *cái nhà* = la maison, *cái tủ* = l'armoire...);
- *con*: habituellement pour les animaux, mais aussi pour des objets inanimés qui ont une caractéristique animale (*con chó* = le chien, *con ngựa* = le cheval, *con dao* = le couteau ...);
- *cây*: utilisé pour les espèces végétales et les objets longilignes (*cây chuối* = le bananier, *cây táo* = le pommier, *cây súng* = le fusil, *cây gậy* = la canne...)

2. Ce sont des ressources **d'ordre métalinguistique** qui relatent du fonctionnement d'une langue sans pour autant pouvoir la parler (**compétence partielle**) ;
3. Le chinois est probablement en lien avec son **identité** familiale en tant que mère ayant adopté deux petites filles chinoises quelques années auparavant ;
4. Vera établit un lien entre l'explication qu'essaie de fournir Thich et sa connaissance du chinois : elle formule une **hypothèse translinguistique**. On peut d'ailleurs constater quelques tours de parole précédents (en entendant son inspiration) qu'elle se préparait déjà à partager son hypothèse ou en tout cas qu'elle était en train de la formuler pour elle-même. Elle suppose également que Thich a une connaissance suffisante du chinois pour pouvoir faire le lien métalinguistique entre le vietnamien et le chinois ;
5. Vera utilise des **compétences stratégiques**⁸ (Gajo 2001) pour résoudre un problème langagier en donnant à Thich des ressources linguistiques.
6. Vera effectue des **opérations de transferts** (Meissner 2008) en ce qui concerne l'utilisation du concept d'articles classificateurs en chinois et en vietnamien dans le sens où elle applique à la langue vietnamienne ce qu'elle connaît de la langue chinoise.

Lorsque Thich confirme que l'utilisation de l'article en vietnamien fonctionne comme celui du chinois (21, 23), elle se positionne en tant qu'expert de deux langues asiatiques. L'enseignante essaie de comprendre les explications de Thich et de Vera en formulant et reformulant les réponses de l'une et de l'autre mais se trompe sur la propriété de l'article (32). Thich corrige l'enseignante (33) et, de ce fait, réussit à exprimer avec le mot-outil adéquat ce qu'elle ne pouvait faire quelques minutes auparavant (33): c'est la propriété de la chose qui lui donne son article. Elle parvient une fois de plus à se positionner en tant qu'expert de sa langue.

6.2. Affirmations identitaires : conjugaison des verbes en vietnamien et en chinois

Cette deuxième séquence se passe cinq minutes après la précédente. Thich y explique la formation des temps du passé et du futur en vietnamien.

35 V : puis-je demander une question est-ce que euh est-ce que tu . conjuguer les verbes en vietnam ou c'est juste /

36 Th : Non /

37 V : une mot pour toutes les /

38 Th : oui si : si vous (voulez?) expliquer les (actions noms ?) en passé ou futur ajouter un mot seulement.

39 V et X : Ah oui !

⁸ La compétence stratégique (citée dans Moore 2006 et Gajo 2001) est définie entre autres par Berthoud (1996) : « elle relève de la capacité à combler les imperfections des autres compétences et garantit au locuteur un accès continu à l'interaction ». Gajo (2001) mentionne que cette compétence stratégique s'appuie souvent sur la collaboration d'un interlocuteur (Gajo 2001 : 126).

40 Th : (avec une voix forte pour la première fois et sans hésitation) pour moi ça c'est plus facile (rire)

41 E : ah tu veux dire tu utilises un verbe et et ensuite tu rajoutes un petit mot/ Th : oui / derrière le verbe/

42 Th : pour pour exprimer le le le temps

43 E : voilà/

44 V : le verbe ne change si c'est une personne jeune ?

45 Th : non non non il ne change pas (rire de la classe) c'est comme chinois

46 E : comme le chinois

Corpus Mathis Atelier 7 : 2010-10-19 (1)

Lors de cette deuxième séquence, Vera manifeste de la **curiosité** supplémentaire (35) à propos du vietnamien : Thich étant devenue une **experte** de sa langue, Vera l'interroge pour savoir si les verbes sont conjugués en vietnamien. Sa question suggère qu'elle fait **l'hypothèse interlinguistique** qu'il y aura un seul mot (= verbe non conjugué) pour toutes les personnes (37), c'est-à-dire qu'elle fait une hypothèse selon laquelle le vietnamien fonctionnerait comme le chinois, langue qu'elle ne connaît que très partiellement. Thich l'interrompt (38) en confirmant qu'il n'existe pas d'accord de verbes en vietnamien, mais qu'on utilise des *particules temporelles* qui donnent des indications de temps. Thich réaffirme son **identité en tant que locutrice de vietnamien et apprenante de langues** en déclarant à voix forte (40) que l'utilisation de la particule temporelle lui est plus aisée (en sous-entendant, par rapport au français). L'enseignante reformule la réponse de Thich (41) que Thich complète (42), autre manifestation de sa compétence. Vera émet une autre **hypothèse translinguistique** (même si erronée) (44) pour savoir si le verbe se déclinerait selon un classificateur comme le ferait un nom en fonction de l'explication reçue dans la première séquence. Thich (45) rappelle que la construction des verbes en vietnamien se forme comme celle en chinois.

6.3. Consolidations identitaires : extrait de texte écrit par Thich

Thich écrit un texte⁹ dans lequel son identité plurilingue en tant qu'experte et locutrice de deux langues asiatiques est consolidée. Le texte a été écrit suite à une proposition d'écriture portant sur le rapport aux langues dans un atelier d'écriture nommé « Espace langues¹⁰ » :

Le chinois m'intéresse une part de ses caractères comme les dessins, l'autre part de sa culture. Tout le monde connaît, le Vietnam est à côté du Chinois, et la plupart de notre culture n'a pas de différences avec sa culture comme le Nouvel An, la fête de mariage... Ensuite la pensée du Chinois est pareil avec les Vietnamiens. Notre phrase comme : le sujet + le verbe + le mot indique le temps + l'objet. Il n'a pas de conjugaison de futur ou

⁹ Je tiens à signaler que le texte présenté est la première version de Thich, version non corrigée par l'enseignante, afin de préserver le plus possible l'authenticité de ses propos.

¹⁰ L'atelier d'écriture "espace langues" est un atelier durant lequel, dans un premier temps, nous avons lu en classe des extraits de textes d'auteurs d'origine variée qui utilisent le français comme langue d'écriture : Milan Kundera, Louise Warren, Marco Miccone et des apprenants FLE de l'atelier d'écriture de 2009. Tous écrivent le rapport à leurs langues à l'aide de genres très variés (entretien journalistique, poésie, fiction, récits de vie). Dans un deuxième temps, une proposition d'écriture a été donnée aux apprenants grâce à laquelle ils ont écrit leur(s) lien(s) aux langues qui constituent leur répertoire plurilingue.

passé dans notre langue. Par exemple le vietnamien dit « Tôi đã ăn cơm », le chinois dit « 我吃饭了 », c'est-à-dire « j'ai déjà mangé ». Les mots « đã » et « 了 » indiquent le temps du passé.

*Thich, extrait de « Mes langues »
atelier d'écriture 2010*

Dans cet extrait, on constate que Thich reprend quelques aspects évoqués lors des interactions en classe analysées plus haut, soit ses connaissances culturelles de la Chine et du Vietnam et ses compétences métalinguistiques du vietnamien et du chinois. Elle exprime également l'idée selon laquelle la pensée chinoise serait pareille à celle vietnamienne, de par la construction identique des temps, et donc, par extension, différente de la pensée européenne. Idée qu'elle émet en tant que locutrice asiatique en France pour exprimer le contraste entre deux langues et cultures asiatiques et le français. Elle n'aurait peut-être jamais fait cette proposition si elle n'avait pas vécu la migration et fait l'expérience de langues aussi « lointaines » que le français.

L'extrait de texte de Thich illustre **une posture identitaire** en tant que personne asiatique par l'utilisation des pronoms possessifs « mes » langues, « notre » phrase ; de la généralité « tout le monde le sait » qui la place dans le groupe des « citoyens du monde » (Billiez 1998) ; de l'alternance codique dans deux langues asiatiques en utilisant par ailleurs les caractères de ces langues. De plus, ses **compétences communicatives** sont clairement à visée **didactique** : elle s'affirme comme experte de langues que le lecteur ne connaîtra certainement pas et s'assure que celui-ci comprenne son message en traduisant « j'ai déjà mangé » (**compétence de médiation**) et en expliquant l'existence et la signification des particules temporelles.

7. Conclusions

Pour conclure, l'analyse des données a pu mettre en valeur que les apprenants plurilingues utilisent aussi bien des opérations de transferts entre des langues de familles proches que de familles lointaines. Ces opérations de transferts servent à leur progrès d'apprentissage en langue cible. Mais, les développements métalinguistiques qui les accompagnent leur permettent aussi d'exprimer des identités d'apprenants plurilingues. Dans le cas de Thich, la combinaison complexe de réflexions métalinguistiques entre plusieurs des langues qui font partie de son répertoire plurilingue lui auront permis de prendre la parole en classe, de se positionner et d'être considérée comme une experte de ses langues, de s'exprimer sur ses langues de manière inédite et, plus tard, de concrétiser sa prise de parole dans un texte qu'elle publiera dans un recueil.

De plus, les données mettent également en exergue une compétence de médiation qui se décline à différents niveaux : d'abord, on remarquera l'importance de la co-construction de sens lors de l'interaction. C'est grâce à l'intervention de Vera, sa curiosité et son enthousiasme vis-à-vis des connaissances linguistiques de Thich, et sa formulation d'hypothèses inter-/ et translinguistiques que Thich réussit à exprimer et à partager un discours sur ses langues. Puis, grâce aussi à l'intervention de l'enseignante qui autorise, encourage l'expression métalinguistique dans des langues autres que la langue cible de la classe de FLE et valorise les connaissances des

apprenants, les apprenantes plurilingues peuvent s'exprimer sur leurs façons singulières de communiquer leurs langues. Enfin, c'est dans la manière même d'exprimer ses langues et de vouloir faire comprendre et se faire comprendre. Thich, en effet, ne se contente pas d'utiliser deux langues asiatiques dans son texte, mais prend également l'initiative de traduire les fragments à son lecteur francophone qui n'est, par conséquent, pas exclu du texte et apprend un tant soit peu du fonctionnement de deux langues asiatiques.

Toutefois, l'analyse des données montre également que l'expression de ses identités plurilingues ne se fait pas de manière naturelle et autonome, mais qu'elle est dépendante d'un contexte qui la permettra. Dans le cas de notre étude, ce sont des choix didactiques qui valorisent le répertoire plurilingue des apprenants et encourage les apprenants plurilingues à mettre en contraste des langues de familles proches et éloignées dans des buts d'apprentissage et de construction identitaire.

Enfin, s'il fallait prendre en considération de nouveaux descripteurs pour le CARAP, au vu de cette analyse, je proposerais un descripteur dont l'intitulé serait le suivant : « *savoir tirer profit des transferts effectués (réussis / non réussis) d'une langue connue vers une autre langue pour exprimer ses identités plurilingues.* »

Convention de transcription :

... ..	pauses plus ou moins longues
:	allongement de la syllabe
/	interruption
xxx	segment incompréhensible
(manger ?)	transcription incertaine
?	ton montant
!	ton exclamatif
<u>V : les animaux /</u>	chevauchement de parole
<u>Th : ah oui c'est ça</u>	

Références bibliographiques

- Billiez, J. (1998). « L'alternance des langues en chantant ». *Lidil*, 18, 125-140.
- Blanchet, P. (2007). « Quels « linguistes » parlent de quoi, à qui, quand, comment et pourquoi ? Pour un débat épistémologique sur l'étude des phénomènes linguistiques ». *Carnets d'Atelier de Sociolinguistique 2007* n°1, 229-294.
- Bulea, E. et Jeanneret, T. (2007). « L'approche par compétences ». In M. Verdelhan-Bourgade, éd., *Le français langue seconde : un concept et des pratiques en évolution*. Bruxelles, De Boeck, 85-123.
- Cambra Giné, M. (2003). *Une approche ethnographique de la salle de classe*. Collection LAL. Paris, Didier.
- Candelier, M. et al. (2007). *CARAP, Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*. Version 1, juin 2007, projet « À travers les Langues et les Cultures » (ALC), Centre Européen des Langues Vivantes de Graz, Conseil de l'Europe, 2nd Programme à moyen terme.
- Candelier, M. (2008). « Approches plurielles, didactique du plurilinguisme : le même et l'autre ». *Les cahiers de l'Acedle*, Volume 5 Numéro 1, 65-90.
- Capucho, F. (2008). « L'intercompréhension est-elle une mode ? Du linguiste citoyen au citoyen plurilingue ». *Pratiques* N° 139/140, Décembre 2008.
- Carette V. et Rey, B. (2010). *Savoir enseigner dans le secondaire*. Bruxelles, De Boeck.
- Castellotti, V. (2002). « Qui a peur de la notion de compétence ? ». *Notions en questions*, 6, 9-18.
- Castellotti, V. et Moore, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements*. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- Coste, D. (2002). « Compétence à communiquer et compétence plurilingue ». *Notions en questions*, 6, 115-123.
- Coste D., Moore, D. et Zarate, G. (1997/2009). *La compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg, Editions du Conseil de l'Europe.
- Coste, D. et Simon, D.-L. (2009). « The plurilingual social actor. Language, citizenship and education ». *International Journal of Multilingualism*, 6:2, 168-185.
- Dabène, L. et Degache, C. (1998). « Les représentations métalinguistiques incidentes à la construction du sens dans la lecture en langue voisine ». In M. Souchon (éd.), *Pratiques discursives et acquisition des langues étrangères*. Actes du Xè Colloque International: Acquisition d'une langue étrangère: perspectives et recherches, Besançon, septembre 1996, Université de Franche-Comté, Centre de linguistique appliquée de Besançon, 373-383.
- Degache, C. et Melo, S. (2008). « Introduction. Un concept aux multiples facettes ». In *L'intercompréhension, Les Langues Modernes* 1/2008, Revue de l'APLV, 7-14.
- Dabène, M. (1996). « Pour une contrastivité 'revisitée' ». *ELA* 101, 393-400.

Degache, C. & Garbarino, S. (Ed.) (2012). *Actes du colloque IC2012. Intercompréhension : compétences plurielles, corpus, intégration*. Université Stendhal Grenoble 3 (France), 21-22-23 juin 2012.

Gajo, L. (2001). *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*. Collection LAL, Editions Didier.

Grosjean, F. (1995). *Le bilinguisme et le biculturalisme, Essai de définition*. TRANEL, 19 (2^{ème} éd.), 13-39.

Meissner, F.-J. (2008). « La didactique de l'intercompréhension à la lumière des sciences de l'apprentissage ». In Conti V. et Grin F. (Eds.). *S'entendre entre langues voisines vers l'intercompréhension*. Genève, Editions Georg, 229-250.

Moïse, C. (2007). « Déambulations sociolinguistiques ». In Lambert P., Millet A., Rispaïl M. et Trimaille C. (Éds). *Variations au coeur et aux marges de la sociolinguistique. Mélanges offerts à Jacqueline Billiez*. Paris, L'Harmattan, 179-186.

Moïse, C. (2010). « De l'arrière à l'avant-scène ou de l'intérêt de la réflexivité en sociolinguistique ». In De Robillard D. (Éd.). *Sociolinguistique et réflexivité : vers un paradigme réflexif et herméneutique*. Cahiers de sociolinguistique, Presses universitaires de Rennes, 171-182.

Moore, D. (2006). *Plurilinguismes et école*. Paris, Didier, Collection LAL.

Moore, D. et Brohy, C. (2013). Sociolinguistique des langues en contact, modèles, théories. In Wharton, S. & Simonin, J. (éds). *Dictionnaire encyclopédique des termes et concepts*. Lyon, ENS-Éditions.

Moore, D. et Castellotti, V. (éds.) (2008). *La compétence plurilingue : regards francophones*. Berne, Peter Lang.

Sabatier, C. (2008). « Compétence plurilingue et dynamiques d'appropriation langagière ». In D. Moore et V. Castellotti (éds.). *La compétence plurilingue : regards francophones*. Berne, Peter Lang.