

| | |
|---------------------|---|
| Zeitschrift: | Bulletin suisse de linguistique appliquée / VALS-ASLA |
| Herausgeber: | Vereinigung für Angewandte Linguistik in der Schweiz = Association suisse de linguistique appliquée |
| Band: | - (1999) |
| Heft: | 70: Varia |
| Artikel: | Schémas en coupe du plurilinguisme |
| Autor: | Castellotti, Véronique / Moore, Danièle |
| DOI: | https://doi.org/10.5169/seals-978218 |

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 06.02.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Schémas en coupe du plurilinguisme
Véronique CASTELLOTTI & Danièle MOORE

Abstract

The article addresses the issue of plurilingualism through the analysis of children's representations and productions about language in a context where they have been exposed to different languages in the classroom through Language Awareness activities.

The children (aged 8 to 10) were presented different tasks meant to trigger their representations on language and to test their ability to transfer linguistic and non-linguistic skills when confronted to different languages unknown to them. Special emphasis was placed on the study of their perception of linguistic distance and proximity.

0. Introduction

Le plurilinguisme fait rêver; nous avons choisi de le faire imag(in)er, dessiner, décrire, afin de mieux approcher les représentations que s'en forgent les enfants, locuteurs plurilingues de demain. Les représentations sont en effet des formes de connaissances qui permettent l'élaboration de systèmes d'interprétation, qui orientent et organisent les conduites, en particulier dans les rapports sociaux, et qui jouent un rôle essentiel dans le développement des processus d'apprentissage (GIORDAN et al. 1993).

Cette étude se propose de soulever une série de questions, en croisant deux types de problématiques, l'une relevant des constructions sociales et l'autre de la construction des connaissances. Il s'agit en effet à terme d'identifier les liens qui peuvent s'établir entre, d'une part, des processus de catégorisation socio-linguistique (images des langues, de ceux qui les parlent, et représentations de l'apprentissage) et d'autre part, les processus linguistiques et d'apprentissage chez de jeunes apprenants.

Pour aborder ces questions, nous avons cherché à mieux cerner les conceptions du fonctionnement plurilingue telles qu'on peut les déceler chez des enfants considérés comme monolingues mais sensibilisés à la diversité linguistique et culturelle au moyen d'actions d'Éveil au langage (*Language awareness*, voir HAWKINS 1981). Nous formulons en effet l'hypothèse que les compétences acquises au cours d'activités de ce type sont susceptibles de produire un effet, à court ou moyen terme, sur une approche du sens dans des langues variées et inconnues des enfants.

C'est en particulier à partir de la perception des notions de distance et/ou de proximité entre les langues que nous avons choisi de mettre à l'épreuve cette

hypothèse, auprès d'enfants de 8 à 10 ans scolarisés en France à l'école élémentaire.

0.1. Représentations, images, figuration

Les idées des enfants, leurs opinions individuelles ou collectives peuvent être abordées au moyen des travaux des psychologues sociaux sur les représentations. MOLINER (1996), à partir des travaux de MOSCOVICI (1961), dégage en effet trois conditions préalables à l'apparition d'une représentation : (i) "la dispersion de l'information" qui désigne la distance entre les sujets et l'objet de la représentation, et favorise ainsi des effets de distorsion; (ii) "la focalisation", qui agit comme un cible de l'information : en fonction de son groupe d'appartenance, le sujet accordera plus ou moins d'importance et d'intérêt aux différents traits qui composent l'objet concerné et ne pourra en construire une vision globale. Enfin, (iii) "la pression à l'inférence" entraîne chez les sujets le besoin de construire un discours cohérent, malgré les lacunes des informations à leur disposition, qui intègre les opinions dominantes du groupe d'appartenance.

Nous pouvons considérer que ces trois conditions sont valides dans le cas des élèves, même encore jeunes, qui ont été nos informateurs. L'effet de dispersion de l'information, notamment, risque en effet de jouer un rôle d'autant plus important que les enfants, par leur manque d'expériences, disposent d'informations très fragmentaires sur les langues du monde et leur apprentissage. Par ailleurs, leur expérience en tant que monolingues ou bilingues, les contacts qu'ils ont pu avoir avec d'autres langues et cultures, devrait les conduire à focaliser individuellement sur certains traits, tandis que les pressions (parfois contradictoires) du groupe de pairs et de la situation scolaire vont influencer ces premières perceptions et tendre à leur faire subir des transformations décisives. Entre leur famille, leurs camarades, leur enseignant, les enquêteurs et le poids de la situation scolaire, les enfants sont situés au centre de configurations structurelles dont les enjeux parfois coïncident, ou entrent en conflit. Ces différents facteurs sont susceptibles d'exercer une influence sur la construction de représentations collectives, à l'intérieur des différents groupes de travail et au sein de la classe dans son ensemble.

En particulier, pour la population étudiée, la confrontation aux phénomènes plurilingues et pluriculturels se vit de manière quasi-exclusive dans le cadre scolaire, au moyen des actions d'Éveil au langage. Celles-ci devraient donc constituer une source d'inspiration et de référence privilégiée, de même quelles

devraient acquérir un sens fort dans la mise en place de conduites d'apprentissage et de relations au fonctionnement plurilingue.

Re-présenter, c'est avant tout montrer, décrire, mettre au jour par la production d'images; montrer aux autres ou se montrer à soi-même, au moyen d'un mode de figuration, mental ou matériel. Notre souci d'approcher les représentations nous a donc amenées à proposer des tâches centrées pour l'essentiel sur la production d'indices graphiques. D'après certains travaux des psychologues sociaux (GOMBRICH 1983, MOLINER 1996), l'image conserve un fort pouvoir perceptif et émotif, ainsi qu'une fonction polysémique que la parole ou l'écriture ne peuvent assurer à elles seules. Ces caractéristiques acquièrent encore plus d'importance lorsque les sujets sont des enfants, qui font preuve d'un fort investissement affectif, et ne possèdent dans certains cas qu'une maîtrise partielle de la communication verbale.

Selon MOLINER (1996 : 117) "une image visuelle reflète toujours plus ou moins les conceptions, les croyances et les valeurs de celui qui l'a produite. De même qu'elle reflète aussi les conceptions, les croyances et les valeurs de ceux à qui elle est destinée". En ce sens, les dessins des enfants devraient nous permettre d'accéder non seulement à leurs propres conceptions du plurilinguisme et de l'apprentissage mais également à approcher leur perception d'une certaine forme de pensée collective (scolaire et/ou sociale) sur ces questions.

Les représentations imagées, du fait même de leur polysémie, donnent cependant trop à voir; il devient alors nécessaire de croiser leur interprétation avec celle de traces discursives complémentaires recueillies sur le même sujet. Outre une fonction d'élucidation concernant la nature des représentations, ces éléments discursifs permettent d'analyser la manière dont elles se construisent et se négocient entre pairs dans l'interaction. On obtient ainsi un matériau composite, formé de marques graphiques et langagières référant à la fois à ce qui est (ou a voulu être) représenté et à ce que les sujets disent qu'ils ont représenté, en fonction de la manière dont ils s'autorisent à le montrer et à le dire.

0.2. *La situation*

Le travail de recueil des données a été effectué auprès de 20 enfants de 8 à 10 ans, fréquentant une classe de CE 2 - CM 1 (3ème et 4ème année d'école élémentaire) dans une école primaire d'un petit village du département de l'Eure, en Normandie. La répartition est équilibrée en ce qui concerne le sexe des enfants ainsi que leur âge et leur origine socio-culturelle les situe

majoritairement dans la classe moyenne (environ 75% des parents sont employés ou ouvriers qualifiés, 20% cadres supérieurs ou professions libérales et 5% sont ouvriers non qualifiés).

Les enfants sont tous considérés comme monolingues, dans la mesure où aucun ne pratique régulièrement d'autre langue que le français ; cependant, quelques-uns entretiennent des relations privilégiées avec les langues d'origine de leurs parents ou grands-parents (en l'occurrence, le portugais et le russe).

L'enseignante enseigne l'anglais aux élèves de CM 1 de l'école (les siens et ceux d'une autre classe) et pratique depuis 8 mois dans sa classe des activités d'Éveil au langage dans le cadre d'un projet européen Socrates piloté par M. Candelier, de l'Université Paris V- René Descartes. Les enfants ont ainsi travaillé plus particulièrement sur le calendrier et les jours de la semaine dans de nombreuses langues, ils ont été familiarisés avec des écritures diverses et ont pratiqué des activités de discrimination (auditive et visuelle) à partir de supports variés dans des langues inconnues.

0.3. Le protocole d'enquête

L'enquête s'est déroulée au moyen d'outils diversifiés, permettant d'une part d'observer des tâches suscitant l'émergence des représentations sur le langage (en particulier sur leur perception de la distance/proximité entre les langues) et impliquant la capacité à remobiliser des savoir-faire dans des contextes variés de contact avec des langues diverses (jeux, dessins, discussions et argumentations) et, d'autre part, de préciser avec les enfants, par le biais d'entretiens individuels, les premiers résultats issus des observations. Parmi l'ensemble des données recueillies, nous avons choisi d'analyser ici celles traitant plus spécifiquement des représentations du plurilinguisme, obtenues à partir de deux tâches proposées aux enfants. La première consistait à se dessiner en train d'apprendre une langue de son choix, et la seconde à dessiner "comment c'est dans la tête de quelqu'un qui parle plusieurs langues". Ce deuxième dessin devait ensuite faire l'objet d'une élaboration collective en groupe de quatre, pendant laquelle les propos des enfants ont été enregistrés. Un entretien individuel d'explicitation a suivi la confection de ces dessins.

1. Images enfantines d'un locuteur plurilingue

A la consigne "dessinez comment c'est dans la tête de quelqu'un qui parle plusieurs langues", les enfants ont répondu en faisant appel essentiellement à deux sources.

Beaucoup d'entre eux ont eu recours aux documents présents dans la classe leur permettant de représenter, sous forme imagée, la coexistence de plusieurs langues; à ce titre, la page du dictionnaire offrant un panorama exhaustif des drapeaux de tous les pays du monde a constitué une ressource abondamment pillée, de même que les manuels de géographie. Les drapeaux, soigneusement reproduits en couleurs et le plus souvent accompagnés des noms de pays, sont ainsi devenus symboliques non seulement de ces pays, mais également des langues parlées par le personnage imaginé.

Plusieurs enfants ont choisi, pour leur part, de réinvestir leur propre vécu de mise en contact avec des langues diverses, qui les a alors amenés à faire figurer non plus des images, comme les drapeaux ou les cartes géographiques, mais des segments d'écriture appartenant à plusieurs langues, qu'ils avaient rencontrées lors des activités d'Éveil au langage organisées par l'enseignante ou encore, pour certains, lors de tâches précédentes proposées dans notre enquête.

Une analyse des dessins produits amène à distinguer deux grands types de représentations concernant le nombre et le choix des langues en contact, celles qui procèdent par accumulation et celles qui mettent en scène des couples bien définis.

Pour les enfants "accumulateurs" de langues, *plusieurs* est manifestement interprété comme *beaucoup*. Pour eux, parler plusieurs langues, c'est nécessairement parler beaucoup de langues, 5, 10 et jusqu'à 18 pour un élève. Les associations relevées semblent dépendre largement du hasard, à moins qu'elles ne soient dues au caractère plus ou moins séduisant des drapeaux ou encore à leur situation respective sur la planche du dictionnaire. Quelques exemples donnent un aperçu de ces associations :

Irlande - Tchad - Allemagne - Yemen - Italie
Chine - Japon - Australie - Tuvalu - Yougoslavie - Pays-Bas
Luxembourg - Togo - Maroc - Canada - Monaco - Argentine - Suisse

On peut noter, à la lecture de ces listes, que les dénominations choisies par la quasi-totalité des enfants ne désignent pas des langues, comme le prescrivait la consigne, mais des pays, ce qui semble accréditer l'hypothèse que pour ces élèves, un pays est assimilable à une langue, hypothèse qui peut être renforcée par la mise à disposition du panorama des drapeaux et des manuels de géographie. S'il existe bien, pour eux, des locuteurs plurilingues (et quels plurilingues !), ils ne se représentent que des pays monolingues.

A contrario, les enfants "apparieurs" de langues paraissent opérer des choix plus clairement déterminés concernant les langues qu'ils décident d'associer. Le

français constitue le plus souvent (à deux exceptions près) le premier élément du couple, alors que le second relève de langues avec lesquelles les enfants entretiennent une réelle familiarité, soit qu'ils y aient été directement exposés (apprentissage de l'anglais, rencontre avec le chinois, l'italien ou le japonais lors des activités d'éveil au langage), soit qu'ils les aient approchées de façon plus indirecte, par le biais notamment de membres de leur fratrie qui apprennent ces langues dans le secondaire (allemand, anglais). Dans ce cas, les drapeaux s'estompent au profit de mots ou d'expressions appartenant aux langues choisies.

Du point de vue de la gestion plurilingue, les théories enfantines que nous avons pu analyser présentent les mécanismes de traitement de la langue de deux points de vue, ou niveaux d'organisation. Un premier niveau concerne le stockage des ressources mentales dans le cerveau, très structuré. Un second relève davantage du contrôle des traitements langagiers dans l'interaction.

2. Localisation et fonctionnement dans le cerveau

Les images recueillies sont marquées à la fois par leur "scientificité", l'effort vers une spatialisation et une localisation précises des langues, et une organisation structurée des éléments linguistiques dans le cerveau.

2.1. Efforts vers la Scientificité

Les dessins des enfants s'attachent à une présentation très scientifique du fonctionnement linguistique cérébral. On observe en effet des crânes et des squelettes, mais aussi des coupes cervicales qui présentent bulbes et pédoncules cérébraux, où s'entremêlent le système veineux (qui permet "d'asseoir les mots") et une tuyauterie sophistiquée permettant l'écoulement (séparé) des mots des différentes langues du plurilingue ainsi disséqué.

"là un cerveau . là c'est en grand . et pis là c'est à l'intérieur. là j'ai fait la France . pis j'ai fait des paroles . avec des veines" (Entretien avec Candice)

"(les lignes rouges et grises) ben parce que dans le cerveau on a des tuyaux qui passent . j'ai essayé de faire ça (...) et en fait il sait tellement de langues que je savais pas où les mettre les mots". (Entretien avec Gwendoline).¹

On remarque aussi le recours aux signes mathématiques (en particulier les *égales*) qui permettent d'affirmer des équivalences strictes d'une langue à l'autre, des "principes" de fonctionnement, et accentuent les efforts vers une

¹ Convention de transcription adoptée :

: allongement
. .. pause plus ou moins longue
(...) passage non reproduit

D. V.
E-CLAIR
my name

initiales des enquêtrices
mise en relief
autre langue

présentation logique et rigoureuse, où les langues s'ordonnent selon un agencement très précis. Le dessin d'Harmony par exemple (voir fig. 1) ou celui d'Adeline sont typiques de ces efforts. Les têtes de leurs plurilingues découvrent des listes de mots (en l'occurrence les chiffres, qu'elles connaissent bien) présentés alternativement dans une langue et dans l'autre (l'anglais et le français), liés par des égales destinés à établir des rapports identiques de sens et de valeur. Tout se passe comme si le passage d'une langue à l'autre dans le cerveau fonctionnait par pure traduction, et que les valeurs d'une langue recouvriraient exactement les valeurs de l'autre. Interrogée à propos de son dessin, Harmony confirme cette vision dualiste et dictionnaire de l'apprentissage et du fonctionnement plurilingue :

“ben oui parce que par exemple i'en a beaucoup de gens ils ont des dictionnaires . français anglais . les Français par exemple . portugais français un petit peu de toutes les langues et donc c'est comme ça qu'ils apprennent.”

(...) “ben en fait elle avait appris donc **my name** et dans sa tête elle s'est dit que c'était égal à je m'appelle et puis par exemple elle savait que **one** c'était un . deux **two** . c'était deux . **three** c'était trois **four** quatre”. (Entretien avec Harmony).

Les réalisations discursives, encore en préparation dans la boîte crânienne ou déjà actualisées à l'extérieur, sont ainsi figurées le plus souvent sous forme de traductions directes entre les éléments des deux systèmes, qui renforcent l'impression de symétrie entre les deux langues et établissent une sorte de catalogue raisonné, dans lequel, en faisant défiler ces listes bilingues, il suffirait de puiser en fonction des besoins langagiers du moment et des choix du locuteur.

De même, pour Quentin, les langues sont représentées comme une suite de mots dans la tête, certains de ces mots étant “dans l'ordre” (c'est comme ça qu'on les apprend), d'autres non. Même si son dessin ne présente que des mots en anglais, l'entretien mené avec lui révèle la même tendance à offrir une traduction alternée, comme si l'ancre à la langue maternelle restait un passage obligé, un pont nécessaire pour aller vers l'autre langue :

“dans ce dessin alors j'ai mis/j'ai dit que c'était Johann parce qu'il faisait de l'anglais j'ai trouvé des mots dans son cahier/ j'ai trouvé **blue** ça veut dire bleu **black** noir attends j'm rappelle plus **/acat/** ça veut dire chat . euh . **/abat/** j'm rappelle plus i dit des choses dans l'ordre mais pas tout . là par exemple j'ai mis dans l'ordre j'ai mis **one two three four five six seven eight nine ten** après **/gren . gren/** c'est vert et là **Halloween**” (Entretien avec Quentin).

Le dictionnaire apparaît pour beaucoup d'enfants comme l'instrument tout puissant, et presque magique, de l'apprentissage. Nous avons vu précédemment que les enfants n'hésitent pas à recourir à lui pour chercher des informations, recopier des dessins, s'inspirer de la présentation qu'il offre de l'ordonnancement des mots de la langue. Son rôle reste prépondérant aussi bien

dans l'image que les enfants se forgent de l'apprentissage, que dans les représentations dessinées qu'ils en offrent :

“alors il a ses petits livres là là il a un dictionnaire (...)" (Entretien avec Gwendoline).

“ressiter moi vau langue" (Légende sur le dessin de Charlène).

2.2. *La géographie des langues dans le cerveau*

Dans la plupart des dessins observés, chaque langue occupe ainsi un espace parfaitement identifiable et distinct. Les divisions du cerveau en lobes permettent par exemple d'assigner à chaque langue un territoire particulier, que les enfants choisissent de définir emblématiquement en affectant à chaque case ainsi constituée un drapeau représentatif de la langue en question (cf. supra). Le dessin de Thibault (fig. 2) est exemplaire à cet égard. Il présente un cerveau constitué de 13 lobes qui constituent autant de cases dans chacune desquelles on trouve un drapeau associé à un nom de pays (sauf une case “vide”, ou plutôt ouverte vers un autre apprentissage puisqu'elle comporte la mention -intéressante- “nationalité” accompagnée d'un point d'interrogation). Chaque lobe (et donc chaque langue) occupe un espace de taille différente qui paraît lié à première vue à la grandeur du pays. Interrogé à ce sujet, Thibault confirme que la représentation de la langue correspond à la grandeur du pays de référence, mais lie de façon surprenante superficie territoriale et difficulté d'apprentissage. On peut penser² que ce lien serait induit ou, pour le moins, renforcé par les ressources symboliques dont dispose Thibault, notamment les références géographiques (manuels, drapeaux, ...), auxquelles peut venir s'ajouter l'hétéroreformulation de D. (quand les pays sont petits la langue elle est plus facile ?).

Entretien avec Thibault

- Th. alors j'ai fait toutes les langues que le monsieur i parlait . alors j'ai fait plusieurs langues et j'ai pas eu le temps de terminer
- D. alors il y a une petite case pour chaque langue . et là je vois qu'il y en a des plus grosses que d'autres . pour la Russie elle est plus grosse que pour le Luxembourg . tu l'as fait exprès ?
- Th. oui c'est parce que les pays sont plus grands que les autres . la russie c'est plus grand que le Luxembourg
- D. ouais . alors quand tu parles tu as besoin de moins de place . c'est ça
- Th. non c'est pas ça mais i'a pas beaucoup de langue . la langue elle est assez facile
- D. quand les pays sont petits la langue elle est plus facile ?
- Th. oui . là on parle un peu .. tandis qu'en Suisse par exemple on peut parler suisse-français, suisse-allemand . en France . bon . pour les autres c'est peut-être dur parce que

² comme nous l'a judicieusement fait remarquer Bernard PY à la lecture de cet article.

c'est pas pareil que les autres . l'Italie i'a quelques mots qui sont différents . l'Angleterre c'est pareil . enfin là tout est changé . euh le Canada là j'ai fait un peu petit parce que i'a un peu l'accent et pis i'a des mots français . et l'allemand ben j'ai du mal à l'apprendre parce que mon oncle il est suisse il parle l'allemand . il a essayé d'm'l'apprendre et j'ai eu du mal à l'apprendre

D. alors tu l'as fait plus grand que les autres ?

Th. oui parce que j'arrive pas à l'apprendre

Le dessin de Candice (fig. 3) illustre lui aussi une représentation étonnante du fonctionnement plurilingue. Candice nous offre en effet un gros plan (un schéma en coupe) qui met en scène une véritable cartographie du cerveau, où les veines tracent les frontières et parcourent le paysage à la manière de fleuves, en même temps qu'elles guident les "mots" qui s'y posent dans un fragile équilibre. Le bilingue en contact avec deux langues opère ainsi de curieux rapprochements géographiques, la Chine étant par exemple située au Nord de la France dans son dessin. Comme pour Quentin (voir exemple *supra*), si le bilingue de Candice ne parle pas, apparemment, le français (son dessin indique "le français je ne connais pas"), son besoin de dessiner une carte de France ("parce qu'il pense à la France" explique-t-elle lors de l'entretien différé) paraît encore une fois indiquer le besoin d'ancre, linguistique et affectif.

2.3. *Une machinerie complexe*

Nous avons déjà insisté sur la tendance des enfants à présenter la compétence linguistique du plurilingue comme une juxtaposition d'espaces attribués qui ne se recouvrent pas. L'extrait ci-après, qui transcrit les échanges d'un groupe d'enfants pendant leur élaboration collective de dessin (voir fig. 4), permet de mieux mesurer la précision des rangements linguistiques, et l'appui décisif sur une technologie qui ménage l'accès aux ressources langagières. Les enfants imaginent en effet une succession d'armoires unilingues, composées de tiroirs spécialisés, ordonnés en fonction de catégories grammaticales (les noms et les verbes), qui renferment des cassettes – qui vont permettre de produire de la langue, à condition d'être placées de manière adéquate dans le magnétophone cérébral miniaturisé (on précise en effet qu'il s'agit d'un "walkman"). Les ondes électriques encéphales semblent suffire à alimenter cette machinerie complexe (les enfants précisent aussi qu'il faut dessiner une "prise de courant"), tandis qu'on recourt à des options plus manuelles pour accéder à cet attirail technologique (le cerveau est séparé du reste de la tête par une "fermeture-éclair" qu'il suffit de faire glisser). Est-il rassurant de penser que les enfants ont dessiné là "une tête normale, simple" ?

Groupe1.DCPI.

6. alors si on faisait un casier avec plein de cassettes où ya écrit anglais allemand
(...)
37. une fermeture-éclair avec le machin. et quand il ouvre. tu vois. tu vois après l'allemand. le français. le japonais. l'américain. qui vote pour ça ?
38. une fermeture-éclair mais moi j'sais pas les faire
39. parce qu'il ouvre et après il voit tout ce qu'il a
(...)
45. au début je leur ai dit de faire une espèce de meuble avec des tiroirs avec anglais et toutes les cassettes dedans/ un autre avec espagnol et toutes les cassettes
(...)
116. des meubles où ya rangé les cassettes. les cassettes de l'anglais. du japonais. tout ça
117. et alors une cassette ça fait un mot. l'autre cassette un mot
118. par exemple. là c'est les noms propres. cette pile-là c'est les noms propres. et là les verbes
119. *Arrive D.* - d'accord. et alors c'est tout rangé là comme ça et alors comment tu fais quand tu as besoin de quelque chose
120. V. pour aller le chercher ?
121. ben il ouvre la fermeture
122. V. parce que c'est une fermeture. ah une fermeture E-CLAIR
123. il prend la cassette
124. faut faire un magnétophone
125. il met dans sa petite tête
126. et lui il l'entend tout seul
127. comme un walkman
128. c'est une bonne idée hein
129. un walkman

Le regard “extérieur” (métalangagier?) que les enfants semblent pouvoir porter sur les langues en contact (“quand il ouvre . tu vois après les langues”; “c'est vu d'en haut”) leur permet de construire des images très complexes de l'organisation des langues dans le cerveau. Toutefois, s'il apparaît concevable qu'un cerveau humain puisse emmagasiner, à l'état latent, des langues aussi nombreuses que variées, leur mise en mots semble beaucoup moins aisée à (se) représenter. Les répartitions cloisonnées qui caractérisaient l'ordonnancement des langues dans les hémisphères cérébraux se dissolvent brusquement au moment des efforts de mise en parole.

3. Productions plurilingues et liens avec l'apprentissage

Pour beaucoup d'enfants, les mises en discours plurilingues, désorganisées et chaotiques, marquent un profond décalage avec la vision très structurée qu'ils nous avaient offerte des langues dans le cerveau.

3.1. *Le contrôle des activités de langage et le mélange des langues*

C'est le processus de transformation, qui constraint les passages entre une organisation cérébrale systémique et les efforts de production, qui semble engendrer les déséquilibres. Dans l'extrait suivant, enregistré pendant l'élaboration collective de dessin du groupe G2, tout paraît se réduire à un simple problème de plomberie, où la configuration tubulaire des organes ("les tuyaux") joue le rôle de robinet-mélangeur et affecte la performance.

Extrait G2.

- V. - et tout ça c'est des. des petits morceaux séparés ?
- oui
- V. - alors comment ça fait pour s'mélanger/ si c'est des p'tites cases séparées ?
- c'est quand il les dit/ c'est quand il les dit
- c'est comme ça
- c'est parce que ça se relie avec un tuyau
- le tuyau est là
- le tuyau de la parole
- mais non c'est pas là qu'il est le tuyau / parce que ça se relie dans les organes/c'est là le tuyau

Les dessins, tout comme les entretiens complémentaires, reflètent une vision tourmentée du flux de la parole plurilingue. Si en effet les "apparieurs de langues" concevaient l'expression langagière comme un mécanisme de traduction-répétition, les "accumulateurs" semblent en revanche davantage désemparés devant les difficultés que génèrent les contacts de langues. Le plurilingue est confus, il oublie, il mélange. Les légendes de dessins sont très explicites à cet égard : "je ne sais plus"; "je ne comprends pas"; "je ne sais pas dire"; "oh non j'ai tout mélangé". Les dessins eux-mêmes marquent ce désarroi par une explosion de traits de couleurs, de nombreux points d'interrogation, des lignes enchevêtrées. Dans l'extrait suivant, par exemple, le mélange des langues apparaît comme une caractéristique originelle et intrinsèque du plurilinguisme.

Extrait G5

- on va dessiner un crâne. On va mettre plusieurs langues de l'allemand de l'anglais qui se mélangent

- D. - qui se mélangent ?
 - ben parce qu'il sait tellement de langues/il ou elle sait tellement de langues que tout se mélange
- D. - ah bon
 -ben une fois qu'on sait on sait mais euh . parfois on peut mélanger

Alors que les effets de voisinage appuyés sur la proximité linguistique permettaient l'accès au sens lors de tâches proposées précédemment au cours de la même enquête (voir Moore, 1998), les rapprochements liés à une imagerie emblématique (comme les drapeaux) font, eux, écran et troubent la différenciation linguistique.

Entretien avec Sophie

- ben là j'ai fait une fille qui mélange les drapeaux
- V. - ah pourquoi elle mélange les drapeaux
 - parce qu'elle reconnaît plus ses langues
- V. - alors tu penses quand on connaît plusieurs langues
 - on peut mélanger. euh comme avec les drapeaux comme ils se ressemblent.
 parce que là j'ai fait . parce que ils se ressemblaient. alors j'ai essayé de voir les drapeaux qui se ressemblaient pour que. euh. pour que ça fasse . pour que je mélange les drapeaux comme là

Pourtant, les plurilingues semblent disposer d'une procédure de contrôle pour sélectionner la langue en fonction de l'interlocuteur et du problème posé. Ce contrôle s'exerce mécaniquement, par le recours à un "bouton" (celui du magnétophone ou du walkman qu'on a dans la tête) qui permet l'accès sélectif aux langues³. Ce contrôle est flagrant même au sein des commentaires légendés de certains dessins qui montrent, nous l'avons vu, la perplexité des plurilingues concernant les décisions lexicales. Les difficultés semblent tenir à une insuffisance des traitements automatisés (les plurilingues "cherchent" leurs mots, ils doivent réfléchir, tâtonner, essayer, recommencer : "non c'est pas cette langue là"). Elles montrent pourtant aussi la mise en oeuvre d'autoreformulations qui recouvrent certaines des catégories des modèles psycholinguistiques de la production verbale (voir par exemple LEVELT, 1989)⁴, en particulier justement celles qui ont pour fonction de corriger les énoncés

³ On semble là bien proche du Moniteur de KRASHEN (1981), qui permet de faire appel à la connaissance consciente de la langue pour contrôler les productions.

⁴ Le modèle de LEVELT, 1989 est celui auquel on réfère le plus couramment pour décrire la production en langue maternelle, mais il permet aussi (avec quelques adaptations) de décrire la production interlinguale (voir par exemple DE BOT, 1992).

comportant des erreurs de code (celles-ci pouvant porter à la fois sur le lexique, la grammaire ou la phonologie)⁵.

Les légendes offrent la trace de plusieurs niveaux de conscience : celle du locuteur plurilingue focalisé sur un problème de discrimination linguistique et de recherche lexicale dans ce qui apparaît comme un discours intérieur : les bulles semblent décrire à la fois des énoncés en production et le discours métalinguistique qui les accompagne, sans toutefois qu'on ait l'impression que l'interlocuteur puisse intervenir et être d'une quelconque aide; et celle de l'enfant-dessinateur-observateur qui manifeste sa perception du problème linguistique, dont la mise en légende constitue en elle-même un commentaire d'ordre métacognitif et métalinguistique.

Légendes des bulles du dessin de G1

“je ne sais plus comment dire “bonjour” en anglais et en chinois”

“je ne sais plus dire “hello” en français”

Légende du dessin de Charlène

“je m'appelle Marie nom c'est pas cette langue, l'allemand nom c'est pas encore cette langue, c'est là quelle”

La fréquence des phénomènes d'hésitations ou de mélanges associés à la production plurilingue, qui paraissent à première vue être les indicateurs de graves lacunes dans l'activation des compétences, révèlent de fait une instabilité des connaissances liée à la construction de l'interlangue. Ce sont donc les conditions de l'apprentissage des langues qui influencent la variabilité des connaissances et leur niveau de développement. Les enfants, qui n'ont pas tous encore une expérience directe d'apprentissage d'une langue, élargissent leur cadre théorique de référence à celui de l'apprentissage en général. Ainsi, dans l'extrait suivant, l'appui sur l'exemple des tables de multiplication permet d'intégrer les phénomènes de mélanges aux processus généraux d'appropriation des nouveaux savoirs.

Extrait G5

- ben moi c'est plutôt les tables j'sais pas encore de langues . mais c'est plutôt les tables . des fois j'mélange . ouais . quand j'ai fait la 8 après j'dois faire la 9 et je mélange les chiffres de la 8 et la 9 . j'pense que ça fait pareil avec les langues
- à force d'apprendre plusieurs langues . ça s'mélange

⁵ Pour LEVELT, les autoreformulations manifestes (“overt repairs”) sont étudiées en tant que traces verbales du monitoring de la production. Elles permettent l'accès au type de contrôle exercé par le locuteur sur son propre discours en cours de production (BANGE & KERN, 1998 : 118).

Les hypothèses touchent aussi l'installation et la configuration des connaissances. Les enfants envisagent que les besoins communicatifs ne soient pas nécessairement les mêmes, aux mêmes moments, dans toutes les langues, et qu'ils entraînent ainsi la mise en place de compétences partielles, adaptées aux situations.

3.2. *Le traitement de l'interaction*

Sur les vingt dessins récoltés dans cette phase de l'enquête, deux seulement mettent en scène un personnage en interaction avec un autre⁶. L'un des cas présente une référence explicite à la situation scolaire d'apprentissage (le “ressiter moi vau langue” du dessin de Charlène, fig. 5). Les dessins représentant les élèves en situation d'apprentissage sont fréquemment marqués par des conceptions voisines : on représente un enfant seul (ou assis à côté d'un autre), de face, isolé au milieu d'une grande page blanche, entouré de divers éléments du monde scolaire (table, chaise, trousse), en train de lire (les livres et cahiers occupent une grande place dans ces dessins) ou d'écouter (ce qui est figuré par la présence de nombreux magnétophones et d'un personnage muni de grandes oreilles). Ses seules productions sont des répétitions, son interlocuteur le plus souvent le magnétophone. Seule Claire (fig. 6) représente plusieurs personnages (dont l'un “sort” du dessin : il s'agit de la petite fille elle-même — Claire, qui cherche le contact avec les enfants dessinés : “bonjour je m'appelle Claire”). L'interaction est nettement tournée vers l'effort de prise de contact et la mise en oeuvre d'un rituel de salutation : “bonjour je m'appelle / comment tu t'appelles”. La situation exolingue d'interaction, qui met face à face des natifs et des non-natifs coopérants (ils sont tout sourire), se solde néanmoins par un échec de communication : un “je ne comprends pas” accompagné d'un énorme point d'exclamation. Dans son entretien, Claire évoque — d'abord implicitement, sa propre expérience de l'altérité.

Entretien avec Claire

- D. - et là ton point d'exclamation il veut dire quoi ?
- ben qu'elle comprend pas qu'elle . euh . qu'elle est en fait . elle savait pas qu'il y avait quelqu'un d'autre qui parlait . enfin des gens qui parlaient pas la même langue qu'elle (...) la plupart des gens c'est ce qu'ils pensent . . enfin . petits
- D. - ah d'accord . alors quand les gens sont petits tu penses qu'ils croient qu'il existe qu'une seule langue . C'est ce que tu croyais quand tu étais petite ?
- oui . ben c'est quand c'est quand . c'est quand j'ai eu . quand j'm'suis aperçue que j'avais une cousine qui venait de Madagascar . parce que . parce que elle me parlait dans son autre langue . après elle a commencé à me parler français . après je me suis

⁶ La consigne orale pour la production de dessin a pu engendrer le déséquilibre dans ces choix de représentation.

aperçue qu'avant elle parlait une autre langue . donc qu'il existait plusieurs langues .. j'avais quoi . j'avais quand je l'ai rencontrée j'avais six sept ans

Au cours de l'entretien, Claire manifeste d'ailleurs sa conscience des autres langues parlées dans son environnement immédiat. Elle précise en particulier qu'elle souhaiterait apprendre le portugais, une langue qu'elle sait être une langue de communication intra-familiale pour certaines de ses amies, et dont elle paraît valoriser l'apprentissage pour l'enrichissement des relations inter-groupes qu'il paraît pouvoir lui assurer⁷.

“c'est une langue que j'ai beaucoup de copines que leur père ou que dans leur famille elles le parlent . et j'ai d'autres copines aussi qui parlent le portugais . alors ça m'donne envie aussi de parler avec elles”

4. Conclusion : une gestion SUP ou CUP⁸ du plurilinguisme ?

Les théories des enfants paraissent ainsi très proches des “théories cognitives” telles qu'elles sont parfois décrites par les chercheurs (GAONAC'H, 1987 : 109): la machinerie langagière se compose d'un dispositif d'entrée des données (les “grandes oreilles”), une mémoire (qui permet de stocker les langues), un dispositif de traitement (les “tuyaux”), et un dispositif de sortie (les bouches qui “mélangent” les langues).

Les modèles du fonctionnement bi- ou plurilingue sont surtout fondés sur une haute technicité et une forte spatialisation garantes d'un fonctionnement ordonné et séparé des langues. Toutefois, un décalage important s'installe dès lors que les enfants s'interrogent sur la gestion interactive des langues en production. Le déséquilibre marque la différenciation entre un niveau statique d'organisation linguistique d'ordre essentiellement classificatoire, et un niveau dynamique du traitement linguistique tourné vers la verbalisation. Les difficultés imaginées ou ressenties pour produire de la langue reflètent aussi plus facilement les expériences vécues. Les enfants interrogés éprouvent en

⁷ Nous avions déjà pu observer dans d'autres situations que la conscience de la diversité linguistique et le désir d'apprentissage d'une langue de migration par des enfants issus de la majorité sont généralement liés à leur insertion préalable dans des groupes pluriethniques et plurilingues (voir MOORE, 1995).

⁸ Nous faisons ici évidemment référence aux travaux de J. Cummins qui considère qu'il existe deux manières de concevoir le fonctionnement bilingue : le modèle de la compétence séparée (Separate Underlying Proficiency ou SUP) et celui de la compétence commune (Common Underlying Proficiency ou CUP). Selon le premier modèle (SUP), la compétence développée en L2 n'entretient pas de rapport avec celle développée en L1 (et inversement). On ne peut donc pas transférer les acquis de L1 vers L2 ou de L2 vers L1. En revanche, le modèle CUP postule une interdépendance des compétences entre L1 et L2 (particulièrement dans les aspects liés à la littératie). Selon ce point de vue, les acquis construits par le biais de l'une ou l'autre langue favorisent le développement d'une compétence commune aux deux langues, et concourent au développement des compétences dans chacune des langues concernées (modèle du double-iceberg), voir CUMMINS & SWAIN, 1986, 80-85.

effet une grande difficulté à rattacher l'expérience du plurilinguisme à des personnes connues, tandis que la plupart d'entre eux établissent spontanément des parallèles entre l'activité du plurilingue en situation de production et leur propre expérience de l'apprentissage, qu'il soit ou non linguistique. Ils s'avèrent cependant capables d'introduire de manière très fine les notions de construction, liée à l'apprentissage (et donc à des états de l'interlangue), et de compétences partielles (qui dépendent plutôt des modes d'acquisition et des besoins communicatifs). Confrontés à une demande qui outrepasse leur univers de référence en exigeant d'eux qu'ils se projettent dans une vision de l'altérité, ils procèdent spontanément de façon associative, en tentant d'incorporer le méconnu dans un réseau de catégories plus familières.

Les cartes mentales qu'ils élaborent semblent les enfermer dans un modèle de la compétence séparée des langues, qui reflète en particulier les images, — essentiellement héritées des expériences de leurs aînés —, qu'ils se sont forgées de leur apprentissage. Pourtant, l'étude attentive des procédés qu'ils mettent en oeuvre lors de tâches d'élucidations du sens en langues inconnues montre au contraire leur forte capacité à produire des effets de rapprochements entre les langues, un travail d'approximation au cours duquel ils effectuent des repérages qui leur permettent de passer judicieusement d'un système à l'autre (voir MOORE, 1998). Ces décalages entre leurs représentations du plurilinguisme et les compétences plurilingues dont ils sont capables de faire preuve en situation tendraient à montrer que les ressources cognitives ainsi déployées devancent le contrôle conscient qu'ils restituent de ces phénomènes. Malgré le contact répété de ces enfants avec des langues nouvelles, l'ancre dans le connu, le familier, le rassurant demeure donc une caractéristique majeure de leurs efforts de représentation; il n'en va cependant pas de même lorsqu'ils sont mis en situation d'agir.

On pourrait ainsi en déduire que leurs pratiques (de plurilingues en devenir) surpassent largement leurs représentations (de monolingues attestés), ou encore, que s'ils affichent des conceptions SUP, ils témoignent déjà d'une gestion CUP du plurilinguisme.

Bibliographie

Ouvrages cités

- BANGE, P. & KERN, S. (1998): "La régulation du discours en L1 et en L2", *Calap* 16-17, 107-141.
- CUMMINS, J. & SWAIN, M. (1986): *Bilingualism in Education*, London, Longman.
- DE BOT, K. (1992): "A bilingual production model : Levelt's speaking model adapted", *Applied Linguistics* 13/1.
- GAONAC'H, D. (1987): *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Collection LAL-Crédif, Hatier.
- GIORDAN, A., GIRAUT, Y. & CLÉMENT, P. (1994): *Conceptions et connaissances*, Berne, Peter Lang.
- GOMBRICH, H.E. (1983): *L'écologie des images*, Paris, Flammarion.
- HAWKINS, E. (1981): *Awareness of Language*, Cambridge, Cambridge University Press.
- KRASHEN, S. (1981): *Second language acquisition and second language learning*, Oxford.
- LEVELT, W. (1989): *Speaking —From intention to articulation*, MIT Press, Cambridge, Mass.
- MOLINER, P. (1996): *Images et représentations sociales*, Grenoble, PUG "Vies sociales".
- MOORE, D. (Ed.)(1995): *Notions en question* 1 "L'éveil au langage", Paris, Didier-CREDIF.
- MOORE, D. (1998): "C'est tout du chinois on a l'impression Quentin, Approches de la distance et mise en proximité chez des enfants éveillés aux langues", in: BILLIEZ, J. (Ed.), *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme, Hommage à L. Dabène*, Grenoble, CDL-Lidilem, 309-322.
- MOORE, D & CASTELLOTTI, V. (à paraître): "Éveil aux langues, représentations, accès au sens ou comment le plurilinguisme vient aux enfants", in: CASTELLOTTI, V. (Dir), *Op.Cit.*
- MOSCOVICI, S., (1961): *La psychoanalyse, son image et son public*, Paris, PUF.

Ouvrages de référence

- BAKER, C. (1992): *Attitudes and Language*, Clevedon, Multilingual Matters.
- BIALISTOK, E. (1990): "Connaissances linguistiques et contrôle des activités de langage", in: GAONAC'H, D. (Ed.), *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère*, L'approche cognitive, Le Français dans le Monde / Recherches et Applications, Hachette, 50-58.
- CANDELIER, M. (1997): "Catégoriser les représentations", in: ZARATE, G. (Ed), *Notions en Questions 2 : Les représentations en didactique des langues et des cultures*, 43-65.
- CASTELLOTTI, V. (1997): "L'apprentissage des langues en contexte scolaire : images de lycéens", in: MATTHEY, M. (Ed), *Les langues et leurs images*, Neuchâtel, IRDP, 225-230.
- CASTELLOTTI, V. (Dir.)(à paraître): *D'une langue à d'autres, pratiques et représentations*, Rouen, Presses universitaires de Rouen, coll. "DYALANG".
- COSTE, D., MOORE, D. & ZARATE, G. (1997): *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- DABÈNE, L. (1994): *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette.
- DENIS, M. (1989): *Image et cognition*, Paris, PUF "Psychologie d'aujourd'hui".
- DEPREZ, C. (1997): "L'apprenant et ses langues : représentations métalinguistiques dans les entretiens autobiographiques", in: ZARATE, G. (Ed), *Notions en Questions 2 : Les représentations en didactique des langues et des cultures*, 113-127.

- De PIETRO, J.-F. (1994): "Une variable négligée, les attitudes", *Education et Recherche* 1, 89-111.
- FRANÇOIS, F. (1996): "Langue, dessin, langage", *CALaP* 14, 81-102.
- GAJO, L. (1997): "Représentations *du* contexte ou représentations *en* contexte ? Elèves et enseignants face à l'apprentissage de la langue", *TRANEL* 27, 9-27.
- GRIZE, J.-B. (1978): "Schématisation, représentations et images", *Stratégies discursives* (Actes du colloque du CRLS, Lyon 2), Lyon, PUL.
- GROSJEAN, F. (1982): *Life with two languages*, Cambridge, Harvard University Press.
- GUIMELLI, Ch. (Dir.)(1994): *Structures et transformations des représentations sociales*, Neuchâtel - Paris, Delachaux et Niestlé.
- JODELET, D. (Dir)(1989): *Les représentations sociales*, Paris, PUF.
- LAFONTAINE, D. (1986): *Le Parti-pris des mots*, Bruxelles, Mardaga.
- LAPLANTE, B. (1996): "Stratégies pédagogiques et représentations de la langue dans l'enseignement des sciences en immersion française", *La Revue canadienne des langues vivantes* 52-3, 440-463.
- LÜDI, G. & PY, B. (1986): *Etre bilingue*, Berne, Peter Lang.
- MATTHEY, M. (Ed.)(1997): *Les langues et leurs images*, Actes du colloque international, Neuchâtel, mars 1996.
- MILROY, L. & MUYSKEN, P. (Eds)(1995): *One Speaker, two Languages*, Cambridge, Cambridge University Press.
- MOORE, D. (1997): "L'école et les représentations du bilinguisme et de l'apprentissage des langues chez les enfants", In: ALLEMANN-GHIONDA, C. (ÉE.), *Multiculture et éducation en Europe*, Berne, Peter Lang, 1994, 123-135.
- OESCH-SERRA, C. (1995): "L'évolution des représentations", in: LÜDI, G. et al. (Eds), *Changement de langage et langage du changement*, Lausanne, L'âge d'Homme, 149-170.
- PERDUE, C. & VASSEUR, M.-T. (1998): "Introduction : Situations, mises en mots" et élaboration d'une langue seconde", *Calap* 16-18, 5-15.
- PLANTIN, Ch. (1991): *Lieux communs, topoï, stéréotypes, clichés*, Paris, Kimè.
- PRESTON, D. (1998): "Why we need to know what real people think about language", conférence plénière, *IVth International Conference of the Association for Language Awareness*, Québec, 24-27 juin 1998.
- ZARATE, G. (1993): *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris, Didier-Crédif, Collection "Essais".

Annexes



fig. 1

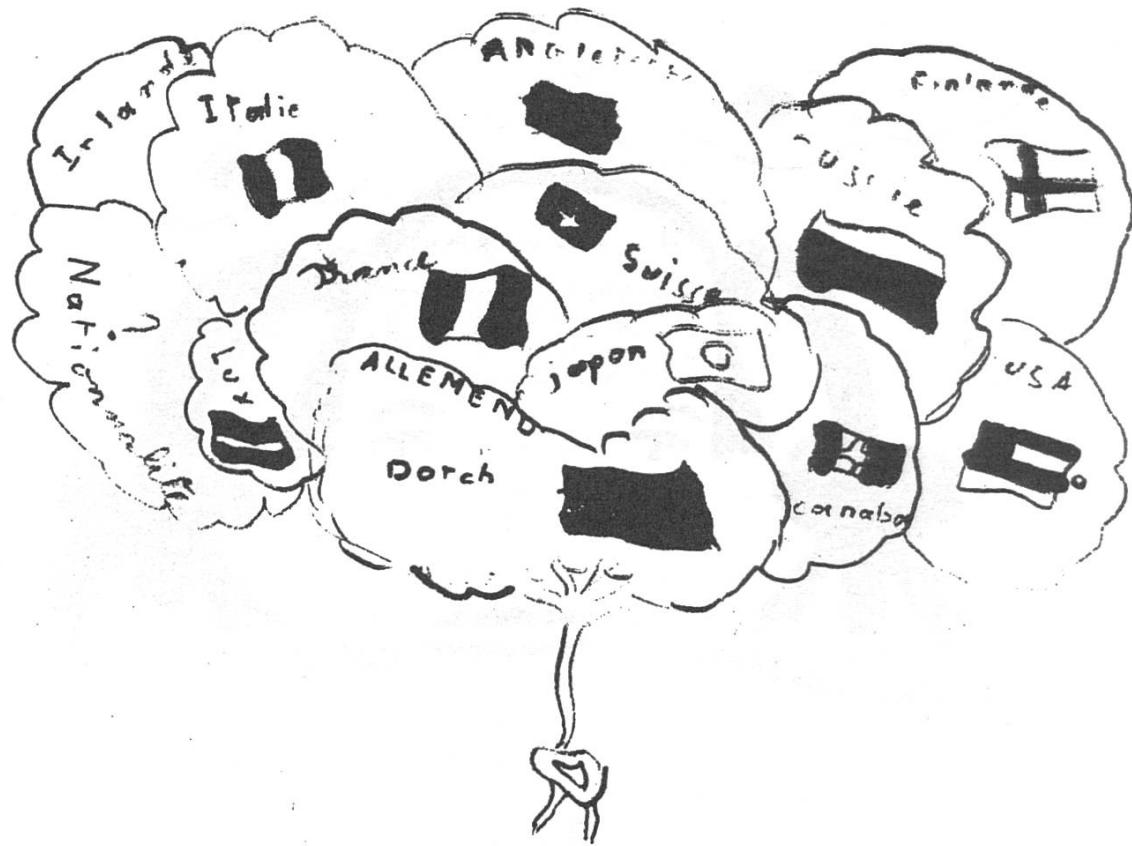


fig. 2



fig. 3

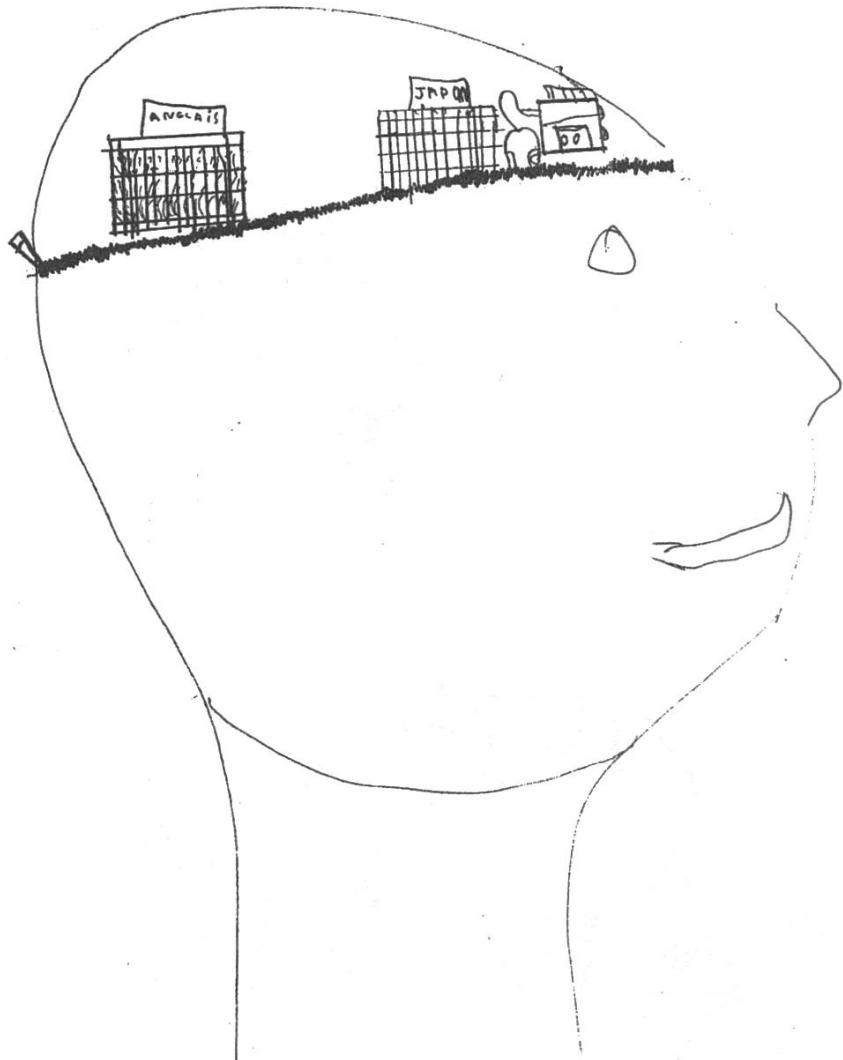


fig. 4



fig. 5



fig. 6