

Et si on jonglait un peu avec les langues? **Construction et gestion des répertoires plurilingues chez les apprenants franco- allemands**

Sofia STRATILAKI

DILTEC, Université Paris 8-Vincennes, 2, rue de la Liberté,
F-93526 Saint-Denis Cedex;
sofiastratilaki@web.de

Few characteristics of multilingualism have inspired as much academic research as the conceptual notion of plurilingual repertoire and its role and function in language use. Based on a qualitative analysis of oral data, this contribution examines the issue of language contact and focuses on the relationship between social representations of languages and the development of plurilingual repertoire in French-German learners in the school environment of Freiburg (Germany). The working hypothesis developed for this investigation assumes that there is an important place for focusing on the learners' representations and processing of interactions between languages, namely on the role of *discourse strategies* in language use. The findings support three themes: the connection between the development of plurilingual repertoire and learners' awareness of intersections of languages; their strategic skills in combining knowledge across languages; and the school's ability to leverage such skills.

Key words:

Discourse strategies, interactions, plurilingualism, representations.

1. Remarques liminaires¹

Au cours de ces dernières années, la réflexion en sciences du langage s'est caractérisée notamment par une intégration marquée de conceptualisations émanant des recherches sur le plurilinguisme et les productions discursives des acteurs sociaux. Si cette mise en interface a donné lieu à des questionnements épistémologiques variables, voire même divergents, la constance et la transversalité des notions mobilisées soulignent à la fois une conception ouverte et pluridisciplinaire du langage mais affichent également des exigences méthodologiques nouvelles. Dès lors, prendre en considération les enjeux des *représentations sociales* dans la construction des répertoires plurilingues des apprenants revient à se situer d'une part, dans une perspective linguistique et sociale, et d'autre part à considérer les représentations sociales émergentes *dans* et *par* l'interaction verbale comme

¹ Ce travail fait partie d'une étude plus étendue portant sur la pluralité des représentations sociales et des pratiques bi-/plurilingues dans les lycées franco-allemands de Buc, de Fribourg et de Sarrebruck. Je tiens à remercier ici les deux relecteurs anonymes pour leurs réactions à une première version de ce texte. La responsabilité des lacunes du texte m'incombe bien évidemment.

étant une ressource plurilinguistique mobilisée et élaborée par des apprenants à des fins de communication et d'apprentissage. Dans une telle perspective, qui privilégie les pratiques langagières plurilingues et interactionnelles contextuellement mises en oeuvre par les apprenants, les représentations sociales interviennent dans la construction des répertoires plurilingues sous la forme de connaissances linguistiques, de repères interprétatifs, de valeurs identitaires ou même de marqueurs de rapports symboliques convoquées, négociées et reformulées sans cesse dans les interactions situées entre apprenants. Partant de ce constat, nous admettons, par hypothèse, que ces représentations sont étroitement liées au discours et aux processus de mise en mots. En d'autres termes, elles deviennent objet de discours et sont ainsi sujettes à de constantes négociations, reformulations, reconstructions ou recontextualisations. En ce sens, le discours apporte aux représentations sociales une dimension à la fois objective et observable permettant au linguiste de traiter le langage comme un objet social à interpréter afin de répondre à la question suivante: quel rôle ces représentations jouent-elles dans la construction et la gestion des répertoires langagiers chez des apprenants plurilingues? Cette interrogation, portant autant sur les formes que sur les fonctions des représentations sociales, permet une mise en relation des pratiques langagières plurilingues avec les représentations sociales du plurilinguisme d'une part, et les répertoires plurilingues sous-tendant de telles pratiques et étant pour partie marqués par ces représentations d'autre part. Dans cette optique, et dans la mesure où, par l'analyse des interactions, il apporte des éléments de réflexion sur ces mouvements subtils de construction et de restructuration du répertoire plurilingue des apprenants, le linguiste devient, à notre sens, un levier qui permet de mieux comprendre la nature, la complexité et l'hétérogénéité compositionnelle des représentations sociales. Pour développer cet argument nous précisons tout d'abord le cadre théorique auquel nous faisons référence, ainsi que les notions opératoires qu'il soulève. Puis, nous proposerons une analyse de transcription d'un entretien avec des apprenants franco-allemands en nous interrogeant sur les articulations entre représentations sociales, construction et gestion des répertoires plurilingues chez des apprenants, scolarisés dans un établissement institutionnellement valorisant tel que le lycée franco-allemand de Fribourg (Brisgau)². Enfin, nous concluons par une discussion critique des éléments présentés lors de l'étude de nos exemples, sans toutefois prétendre à l'exhaustivité ou à l'originalité de ces réflexions.

² Le lycée franco-allemand de Fribourg-en-Brigau, en Allemagne, a ouvert ses portes en 1972 et fait partie des trois lycées franco-allemands en Europe, créés dans le cadre de la réconciliation franco-allemande suite aux accords de l'Elysée. Pour une discussion plus approfondie de l'enseignement plurilingue des Lycées Franco-Allemands (LFA), nous nous permettons de renvoyer à Stratilaki (2004a).

2. Identifier, définir et décrire les représentations sociales des langues

Les manuscrits du traité aristotélicien *De l'âme* ayant traversé les âges sont au nombre d'un peu moins de cent et seul une minorité d'entre eux a fait l'objet d'une étude approfondie. Or ces sources uniques nous donnent, par approches successives, de divers éléments quant aux caractéristiques essentielles de la notion de connaissance, souvent rapprochée à la notion de représentation. Elles relèvent que l'ensemble des écrits psychologiques d'Aristote se situe à l'articulation de la physique et de la métaphysique se subdivisant en différentes parties constitutives consacrées à l'étude des entités notionnelles, telle que la dialectique entre la connaissance, l'intellect et l'intelligible. En effet, dans son analyse des propriétés principales de l'âme, Aristote procède à un examen attentif des modes de raisonnement et de pensée mis en œuvre par des individus et des groupes sociaux. À l'encontre de Platon qui, plaçant l'intelligible en dehors et au-dessus du monde sensible, refuse à celui-ci de pouvoir être objet de science, Aristote déclare que, grâce à la forme intelligible qu'il recèle, le sensible est connaissable aussi par l'intellect. Ainsi, par un processus particulier de réification, les idées sont transformées en objets, les notions les plus abstraites et complexes sont investies de formes visibles et tangibles destinées à organiser les conduites et orienter les communications des individus dans leur environnement social. Dans le traité *De l'âme*, Aristote expose, selon un procédé assez habituel chez lui, les différentes fonctions de la sensation en démontrant que les connaissances sont constitutives de l'environnement social puisque, en orientant et en organisant nos perceptions, elles dépassent leur rôle interprétatif pour devenir un véritable instrument d'organisation et de compréhension de la réalité sociale. Dès lors, inscrite dans une dynamique sociale, toute représentation est assimilée à un système de significations et de connaissances d'un individu à propos d'un objet. À ce titre, elle devient organisatrice des situations sociales et régulatrice des interactions dans la mesure où elle permet d'identifier des objets sociaux, de déterminer leur identité et leurs enjeux dans un groupe social et d'analyser les propriétés nous paraissant être les plus pertinentes pour nous aider à comprendre une réalité sociale.

Depuis ses premières formulations, la théorie des représentations sociales n'a cessé de croître pour occuper aujourd'hui un rôle théorique et méthodologique de plus en plus important dans de nombreux champs disciplinaires, ce qui explique que D. Jodelet (1989: 38) en parle comme d'un domaine en expansion caractérisé par sa vitalité, sa transversalité et sa complexité. Dans une première approximation, celle-ci peut être pensée en rapport à deux grandes traditions, propres à la fois aux sciences sociales et aux sciences cognitives. En effet, la notion de représentation s'impose dans les sciences

sociales par le biais du célèbre article de la Revue de métaphysique et de morale écrit par Durkheim (1898) sur l'articulation entre représentations individuelles et représentations collectives. Durkheim y propose notamment, et pour la première fois, la notion de représentation collective pour expliquer divers phénomènes d'ordre sociologique qui reposent sur le postulat suivant lequel la société forme un tout, une entité originale, différente de la simple somme des individus qui la composent. En ce sens, envisagées comme des productions mentales, les représentations sociales relèvent d'une espèce d'idéalisation collective qui leur offre stabilité et objectivité, autrement dit, un état unique consensuel, universel et immuable. De plus, face à la stabilité de transmission et de reproduction caractérisant les représentations collectives, les représentations individuelles sont posées comme étant variables, éphémères et instables, sujettes à des influences diverses, à la fois internes et externes à l'individu. En d'autres termes, la vie mentale se présente donc, pour chaque individu, comme une combinatoire de représentations qui entretiennent entre elles des rapports extrêmement dynamiques et constituent des structures hiérarchiques complexes.

La notion de représentation, après avoir été délaissée durant près d'un demi-siècle, sera reprise par un nouveau courant de pensée s'orientant plutôt vers les données historiques. Ces historiens des mentalités, attentifs à des travaux comme ceux de M. Foucault, abordent ainsi des attitudes reposant sur des représentations collectives: attitudes devant la vie, la famille ou l'enfant. Dans ses études épistémologiques, Piaget (1932), par exemple, s'est penché sur des représentations du monde et du jugement moral chez l'enfant. En 1947, il s'intéresse plus particulièrement à la formation du symbole au cours de l'ontogenèse où la représentation, en tant que système de croyances intimes, apparaît comme un processus psychique d'imitation et d'utilisation d'images mentales. En d'autres termes, le jeu symbolique auquel l'enfant s'adonne lui permet d'atteindre, par le biais du canal de l'imitation, l'assimilation de la conduite en situation réelle et de se préparer de la sorte à la maîtrise de son futur comportement. En ce sens, selon Piaget, le jeu symbolique et l'image mentale relèvent de l'imitation, non en tant que transmission de modèles extérieurs tous faits, mais en tant que passage de la préreprésentation en acte à la représentation intérieure ou pensée. Ils permettent ainsi à l'enfant de disposer d'un moyen d'expression propre, c'est-à-dire d'un système de signifiants construits par lui, soumis à ses volontés et modifiables au gré de ses besoins.

Les sciences cognitives ont également apporté leur pierre à l'édifice de la connaissance des représentations, notamment par le travail de Moscovici (1961, 1976) dans l'ouvrage *La Psychanalyse, son image et son public*. L'analyse de Moscovici, en reformulant le concept de Durkheim en une théorie homogène et achevée, place la notion de représentation au centre des

préoccupations de la recherche en psychologie sociale. Par son travail, il montre notamment que la représentation sociale est une instance intermédiaire entre concept et perception; de ce fait, elle contribue à la formation des conduites et à l'élaboration de différentes modalités de communication sociale. Selon lui, les représentations peuvent être définies comme des "univers d'opinions" constitués de trois propriétés: les éléments d'information, le champ de représentation et les attitudes, positives ou négatives, des individus à l'égard de l'objet de représentation. Parmi l'ensemble des processus permettant de comprendre la manière dont s'élabore une représentation sociale, l'objectivation et l'ancrage constituent des paramètres influents. Ainsi, l'objectivation (comportant les phases de construction sélective, de schématisation structurante et de naturalisation) consiste à donner des formes aux notions abstraites de l'activité mentale. De son côté, l'ancrage assure l'enracinement social de la représentation, avec les valeurs cognitives particulières qu'elle revêt dans le groupe de référence.

Ainsi renouvelée, cette notion connaîtra une très large expansion. Une attention particulière lui est désormais portée par un grand nombre de disciplines des sciences humaines et sociales qui s'efforcent d'appréhender la notion de représentation, de dégager ses caractéristiques et ses modalités de fonctionnement (Doise & Palmonari, 1986; Mannoni, 1985; Moliner, 2001; Duponthieux, 2001, pour ne citer que quelques-unes des œuvres les plus significatives à cet égard). Par conséquent, la pluralité des réseaux de significations qu'elle véhicule en font un instrument de travail, qui est déjà polymorphe par lui-même, composite et complexe à situer et à utiliser (Py, 2004; Stratilaki, 2004b). Dans le champ de la linguistique appliquée, nombre de chercheurs s'engagent dans des voies nouvelles qui consistent à s'interroger sur le rôle du discours et de ses mécanismes dans la constitution des représentations afin de cerner leurs fonctions et usages dans les pratiques sociales et scolaires (De Pietro & Muller, 1997). D'autres études, dans une optique différente, ont fourni un appui théorique substantiel à l'étude de l'interaction comme lieu d'élaboration des représentations, des compétences et des stratégies discursives (Nussbaum, 1999; Mondada, 1998). Elles amènent notamment à porter un regard critique sur les objets de l'analyse linguistique et à reconnaître le rôle constitutif de la représentation sociale dans l'organisation des formes et des structures linguistiques (voir les articles réunis dans Mondada, 1995).

Dans cette perspective, si l'on reconnaît, d'une part, que le langage n'est pas seulement un dispositif pour générer des structures, mais plutôt un potentiel sémantique qui lie le sens aux représentations, et qu'il s'agit, d'autre part, d'un élément constructif dans l'élaboration de ces représentations, on peut en inférer que les représentations constituent des traces de la manifestation discursive de connaissances produites par les acteurs sociaux à partir de leurs

expériences d'usage et d'apprentissage des langues. Elles sont, de ce fait, structurées autour d'un nombre de composantes parmi lesquelles nous retenons ici les deux suivantes: d'une part, le contenu, analysable dans le discours d'acteurs sociaux, dans la mesure où elles s'y actualisent et s'y laissent lire³. D'autre part, la forme envisagée comme une ressource linguistique, exploitée, interprétée et configurée contextuellement par les locuteurs en structurant et en étant structurée par ces usages contextuels dans leur déroulement séquentiel (Berthoud & Mondada, 1992).

Ainsi conçues, les représentations sociales sont des ensembles de connaissances relatives à l'environnement des individus, aux actions individuelles et collectives ainsi qu'aux communications. De ce fait, elles renvoient à des identifications, dans la mesure où il s'agit pour toute acte de langage de "présenter" l'existence de quelque chose, sous forme de nomination d'un objet ou d'une notion. Par conséquent, pour identifier un objet, il est nécessaire de lui attribuer des propriétés, c'est-à-dire, des repères fonctionnels permettant l'utilisation concrète de cet objet du discours par des acteurs sociaux. À ce titre, il nous paraît important d'examiner les relations que les représentations collectives entretiennent avec les représentations individuelles du bi-/plurilinguisme mais aussi la manière dont celles-ci s'insèrent dans les pratiques langagières des locuteurs⁴. Ce faisant, nous montrerons de quelle manière les locuteurs mobilisent une représentation sociale collective pour l'actualiser dans une représentation sociale individuelle et la retravailler en tant qu'objet du discours dans les processus de communication.

³ Voir, à titre indicatif, Matthey (1997), Beacco (2004).

⁴ Voir les travaux de Kleiber (1990), Poitou (2000), Filliettaz (1997), Roulet (1999), Stratilaki (2005) sur les termes de *représentation prototypique*, *représentation individuelle*, *représentation co-construite* et *structures conceptuelles individuelles*, *structures conceptuelles co-construites*. Nous soulignons que les représentations collectives et individuelles du plurilinguisme n'ont été explorées que de manière très marginale jusqu'à ici (voir, p.ex., Causa *et ali.*, 2005). Nos premiers résultats ont notamment déclenché une réflexion sur la nature catégorielle des représentations sociales, sur l'existence de délimitations floues entre ces catégories, sur des formes de représentations liées par des "family resemblances" plutôt que par la proximité à un prototype. Ces résultats permettent également de mieux cerner la flexibilité des *processus de catégorisation* où la formulation discursive de l'appartenance catégorielle implique des opérations à la fois d'identification et de différenciation.

3. Spécificités et diversités des répertoires langagiers chez les apprenants plurilingues

Pour compléter notre réflexion théorique par une illustration empirique, nous tâcherons d'analyser, dans ce qui suit, les représentations des pratiques langagières chez les apprenants plurilingues au travers des traces discursives qui y transparaissent. Les réflexions proposées s'appuient sur des données enregistrées à l'oral. Il s'agit donc de nous baser sur des formes stabilisées d'un discours oral. Les entretiens semi-dirigés de groupe nous semblaient tout particulièrement intéressants dans le cadre de la présente étude, car ils entraînent un discours argumentatif élaboré dont le contenu est très riche du point de vue des représentations sociales. Le cadre de cet article ne permettant malheureusement pas de développer cet aspect autant qu'il le faudrait, nous nous contenterons d'analyser l'extrait suivant dont les protagonistes sont deux élèves (désormais dénommés A et B) du lycée franco-allemand de Fribourg⁵. En adoptant ici une conception processuelle et contextualisée du discours en tant qu'activité sociale, nous insisterons sur les enjeux communicatifs liés aux pratiques langagières et les implications actionnelles qui en résultent. Pour ce faire, deux hypothèses seront développées successivement. La première cherchera à montrer comment l'ensemble des représentations sociales, telles que nous les avons définies précédemment, peuvent faire l'objet de discours⁶ et comment elles s'inscrivent dans des configurations discursives complexes. La seconde cherchera à décrire certains éléments de ces configurations en articulant la question générale de l'analyse du discours argumentatif avec celle, plus spécifique, de la construction et de la gestion du répertoire langagier plurilingue, et ce à différents niveaux d'emboîtement.

01A [...] cela dépend des gens/ car beaucoup de gens dans la classe sont aussi bilingues\ mais je parle plutôt l'allemand/ car c'est une langue plus détendue [...] mais ce ne serait aucun problème pour moi de parler plus/ le français\ car je suis contente aussi de ne pas perdre mon français pour pouvoir maintenir le bilinguisme\ c'est-à-dire parler deux langues de façon plus ou moins égale\ [...] parfois j'utilise les constructions des phrases allemandes en françaises ou des combinaisons de mots allemands français j'aime le changement entre le français et l'allemand\ en fait\ dès mon enfance j'hésitais

⁵ Nous avons choisi d'analyser dans cet article uniquement un extrait d'entretien en français. Nous soulignons que notre corpus comprend dans sa totalité des entretiens en allemand et en français.

⁶ Cette conception nous paraît non seulement compatible mais directement inspirée de la notion d'*objet de discours* telle qu'elle est présentée dans Mondada (1994: 63). Nous considérons, pour notre part, à la suite de Jeanneret (2005: 74), que "l'objet de discours peut constituer un arrière-plan, ce que Mondada appelle "une garantie d'intelligibilité" ou au contraire émerger au premier plan en des marquages permettant d'observer les opérations énonciatives du discours en train de se faire". C'est dans ce sens que nous pensons que l'objet de discours (simple ou complexe) est à la fois ancré à une information en mémoire discursive et façonné par les représentations sociales constituant un extérieur au discours que le sujet cherche à capter et à exprimer.

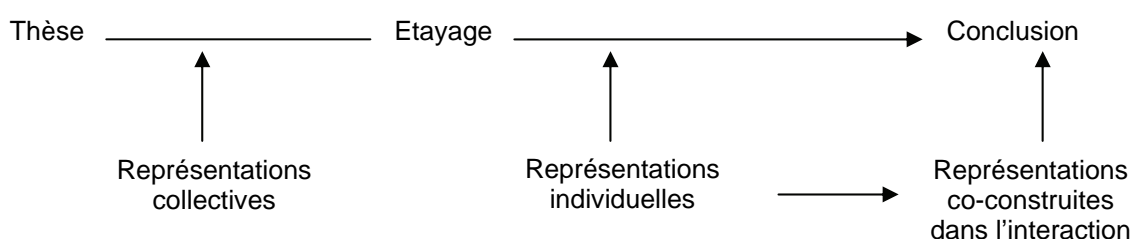
pas à changer de langue dans une même phrase\ cela arrive quand je pense à un mot de la langue partenaire [...]

11B [...] moi\ personnellement/ je me sens plus attachée à l'alsacien\ parce qu'il m'attache et me rappelle ma famille\ l'alsacien est ce que j'ai appris en tout premier\ maintenant il est plus facile pour moi de parler français\ parce que c'est la première langue que j'ai apprise et et que j'ai plus de connaissance en français\ avec mes amis ici par exemple\ mais il m'arrive aussi de parler allemand\ si je ne trouve pas forcément le mot qu'il faut en français\ en fait je parle souvent franco-allemand un mot en français un mot en allemand\ selon les amis allemands et français et selon les habitudes

Rendre compte des diversités des répertoires langagiers consiste, à notre sens, à prendre en considération un certain nombre d'observations dont les points suivants constituent quelques éléments importants pour notre propos. Cet extrait présente un double intérêt puisque, d'une part, il met en évidence la conscience aiguë des apprenants aux besoins communicatifs et, d'autre part, il montre que les apprenants tentent de gérer leurs pratiques langagières en utilisant des stratégies discursives appropriées. En effet, ces stratégies permettent d'émettre l'hypothèse selon laquelle la construction d'un répertoire plurilingue chez les apprenants ne fonctionne pas sur le principe de l'addition des monolingues mais qu'il se caractérise, au contraire, par un répertoire verbal pluriel dans lequel les langues alternent dans la successivité de la communication selon les représentations, les visées et les enjeux des activités langagières.

Plus particulièrement, l'explication d'une représentation censée être partagée "cela dépend des gens car beaucoup de gens dans la classe sont aussi bilingues" correspond à une ressource argumentative importante, qui s'appuie largement sur un processus d'étayage des inférences (ou de passages) permettant au locuteur A d'atteindre sa conclusion "dès mon enfance j'hésitais pas à changer de langue dans une même phrase". En d'autres termes, le fait de thématiser des représentations favorise l'émergence d'un discours argumentatif, c'est-à-dire des segments argumentatifs qui servent d'appui ou de justification au choix de la langue par le locuteur A. En ce sens, nous pouvons ici parler des représentations collectives dans la mesure où elles servent d'étalon commun et immédiat à l'argumentation pour la renforcer et permettent ainsi d'introduire des éléments qui viennent, en quelque sorte, jeter un pont entre thèse et conclusion. Cependant, nous remarquons que dans cette séquence le locuteur A tend en même temps à assouplir son discours par la prise en charge énonciative "je" permettant de profiler les représentations individuelles de l'énonciateur dans son discours. Il souligne ainsi sa préférence pour l'allemand sans d'emblée mettre en cause sa compétence bi-/plurilingue "je parle plutôt l'allemand mais ce ne serait aucun problème pour moi de parler plus le français". À ce propos, la sollicitation du français joue un rôle particulier: elle sert à la fois de référence à la définition du bilinguisme tel qu'il est ressenti par le locuteur A, et vise également à rendre crédible ou acceptable son argumentation "contente de ne pas perdre

mon français pour pouvoir maintenir le bilinguisme, c'est-à-dire parler deux langues de façon plus ou moins égale". Dans cette démarche constructive de l'argumentation, on peut remarquer la modalisation "parfois" qui implique que le locuteur construit, organise et différencie de façon progressive ses représentations sur chacune des langues en présence – ce qui transparait dans la réflexion de l'élève: "combinaison de mots, j'aime le changement, dès mon enfance je n'hésitais pas". On peut relever l'utilisation fréquente des marqueurs d'argumentation "parce que" ou même "en fait". C'est dans cette perspective, que nous pensons que le mouvement argumentatif du locuteur A, qui prend l'allure d'enchaînements d'arguments, n'apporte pas systématiquement une mise en contraste avec les représentations collectives, mais sert parfois à les nuancer ou à les justifier par des représentations individuelles dont on peut décrire le parcours par le schéma, certes simplifié, suivant:



À l'évidence, le schéma ci-dessus ne permet pas d'explicitier pleinement les liens entre les représentations et leur mise en discours, mais il contribue néanmoins à montrer que différentes "étapes" interviennent dans l'organisation du discours argumentatif du locuteur et contribuent à son organisation. On peut donc affirmer qu'il s'agit d'une organisation complexe qui peut être décomposée en des sous-systèmes permettant de décrire et d'analyser la construction du répertoire plurilingue des apprenants.

Dans la continuité de ces considérations, il nous paraît important d'insister brièvement sur le fait que l'apprenant plurilingue peut activer en alternance son répertoire langagier, et ce en articulant la connaissance de deux ou plusieurs langues qui entrent en contact et en combinaison de façon complémentaire. En analysant cette articulation, on remarque que les ressources langagières ne forment pas chez l'apprenant un ensemble homogène, cohérent et stabilisé, mais plutôt un complexe fondamentalement dynamique non exempt de fluctuations et de circulations. Il est ainsi en constante redéfinition et re-structuration ce qui permet d'assurer l'efficacité de la communication dans l'interaction, comme le fait justement remarquer B dans la réflexion suivante "moi personnellement je me sens plus attachée à l'alsacien [...] maintenant il est plus facile pour moi de parler français parce que c'est la première langue que j'ai apprise [...] mais il m'arrive aussi de parler allemand si je ne trouve pas forcément le mot". Au travers de ce témoignage, on remarque que l'apprenant B construit, dans ses pratiques

langagières, son propre profil de communication en combinant de manière plus ou moins originale les ressources de son répertoire plurilingue ce qui lui permet de gérer efficacement, et de la manière la plus adéquate possible, l'interaction – comme en témoigne cette réflexion: "en fait je parle souvent le franco-allemand un mot en français un mot en allemand selon les amis allemands et français et selon les habitudes". Ainsi, cet extrait nous permet de penser que le répertoire plurilingue de l'apprenant n'est pas une donnée extérieure et antérieure à la pratique de la langue, mais bien le résultat d'un travail d'apprentissage propre et perpétuellement en chantier, et d'une construction qui se manifeste et se réalise dans et par cette pratique.

4. Remarques conclusives

La précédente analyse a mis en évidence que le plurilinguisme est un objet de discours qui apparaît dans de nombreuses prises de parole avec des valeurs argumentatives très diverses. Nous sommes toutefois conscientes que les formes du plurilinguisme, des pratiques langagières et des représentations qui en sont données au travers des discours étudiés mériteraient de plus amples développements. Cependant, si notre attention s'est portée prioritairement sur le rôle des représentations dans la construction et la gestion des pratiques langagières, c'est parce que cette approche permet de considérer les représentations identifiées dans des discours comme un ensemble non isolé. En effet, elles ne sont pas indépendantes mais contribuent ensemble, c'est-à-dire dans des constellations complexes et originales, à configurer différentes ressources langagières au fil d'élaboration à la fois réflexive et collective des répertoires plurilingues. Dans ce sens, nous pouvons dire que les représentations ne sont pas déterminées à priori, mais émergent dans les pratiques langagières en étant partie constitutive du répertoire plurilingue. En d'autres termes, on peut dire que c'est dans le déploiement discursif que les représentations prennent formes, sont ajustées et transformées, mais aussi que les propriétés des répertoires plurilingues se présentent comme étant une richesse à la fois flexible, mobile et ajustable aux besoins de communication. À ce titre, analyser la construction et/ou la gestion des répertoires plurilingues chez des apprenants, revient en quelque sorte à lire la dynamique de celle-ci dans les traces des représentations sociales et des pratiques langagières qui la manifestent. C'est, à notre sens, par le biais de cette réflexivité, qui valorise les représentations sociales et les répertoires plurilingues des apprenants, que nous pouvons approfondir notre réflexion sur les activités discursives et l'appropriation de connaissances diversifiées dans des contextes sociaux – que ceux-ci relèvent de l'école, de la vie familiale ou des échanges entre pairs.

BIBLIOGRAPHIE

- Beacco, J.-Cl. (coord) (2004): Représentations métalinguistiques ordinaires et discours. In: Langages, 154. Paris (Larousse).
- Berthoud, A.-C. & Mondada, L. (1992): "Entrer en matière dans l'interaction verbale: acquisition et co-construction du *topic* en L2". In: AILE, 1, 107-142.
- Berthoud, A.-C. (2001): "Traces discursives de la construction des représentations". In: Moore, D., Les représentations des langues et de leur apprentissage. Paris (Crédif), 150-163.
- Causa, M., Cadet, L. & Stratilaki, S. (2005): "Compétences plurilingues, représentations sociales et stratégies d'apprentissage". In: Billières, M., Gaillard, P. & Spanghero-Gaillard, N. (éds.), CD-Rom, actes du colloque international du colloque DidCog2005.
- De Pietro, J.-F. & Muller, N. (1997): "La construction de l'image de l'autre dans l'interaction. Des coulisses de l'implicite à la mise en scène". In: Bulletin VALS-ASLA, 65, 25-46.
- Doise, W. & Palmonari, A. (1986): L'étude des représentations sociales. Lausanne (Delachaux & Niestlé).
- Doise, W. (1986): "Les représentations sociales: définition d'un concept". In: Doise, W. & Palmonari, A. L'étude des représentations sociales. Lausanne (Delachaux & Niestlé), 81-94.
- Duponthieux, M. (2001): La représentation. Paris (Hachette).
- Durkheim, E. (1898): "Représentations individuelles et représentations collectives". Revue de métaphysique et de morale, 6. In: Sociologie, 1967. Paris (PUF).
- Filliettaz, L. (1997): "Des enjeux actionnels dans les interactions verbales: une définition de la dimension référentielle du discours". In: Cahiers de Linguistique Française, 19. Genève (Université de Genève), 47-82.
- Jeanneret, T. (2005): "Déplacements d'une interlangue et gestion des objets de discours dans une interview radiophonique en français". In: TRANEL, 41, 69-94.
- Jodelet, D. (1989): Folies et représentations sociale. Paris (PUF).
- Kleiber, G. (1990): La sémantique du prototype. Paris (PUF).
- Lüdi, G. (2004): "Pour une linguistique de la compétence du locuteur plurilingue". In: Revue française de linguistique appliquée, Volume IX-2, 125-135.
- Mannoni, P. (1985): La psychologie collective. Paris (PUF).
- Matthey, M. (éds) (1997): Contacts de langues et représentations. In: TRANEL, 27.
- Moliner, P. (2001): La dynamique des représentations sociales. Grenoble (PUG).
- Mondada, L. (1994): Verbalisation de l'espace et fabrication du savoir. In: Approche linguistique des objets de discours. Lausanne (Université de Lausanne).
- Mondada, L. (1995) (éds): Formes linguistiques et dynamiques interactionnelles. In: Cahiers de l'ILSL. Lausanne (Université de Lausanne).
- Mondada, L. (1998): "De l'analyse des représentations à l'analyse des activités descriptives en contexte". In: Cahiers de praxématique, 31, 127-148.
- Moscovici, S. & Vignaux, G. (1994): "Le concept de Thémata". In: Guimelli, C. (éds). Structures et transformations des représentations. Neuchâtel (Delachaux et Niestlé), 69-72.
- Moscovici, S. (1976): La psychanalyse, son image et son public. Paris (PUF), (1^{ère} édition 1961).
- Nussbaum, L. (1999): "Émergence de la conscience langagière en travail de groupe entre apprenants de langue étrangère". In: Langages, 134, 35-50.
- Piaget, J. (1947): La représentation du monde chez l'enfant. Paris (PUF).
- Poitou, J. (2000): "Prototypes, saillance et typicalité". In: Terminologies Nouvelles, 21, 16-26.

- Py, B. (2004): "Pour une approche linguistique des représentations sociales". In: *Langages*, 154, 6-19.
- Roulet, E. (1999): "Une approche modulaire de la complexité de l'organisation du discours", dans Nølke, H. & Adam, J.-M. In: *Approches modulaires: de la langue au discours*. (Delachaux et Niestlé), 187-279.
- Stratilaki, S. (2004a): "Mon chat, je lui parle en allemand même s'il vient de France. Contacts de langues et représentations du plurilinguisme chez les jeunes apprenants frontaliers". In: Ducancel, G. & Simon, D.-L., *Français et langues étrangères et régionales à l'école. Quelles interactions?* In: *REPÈRES*, 29, INRP, 233-249.
- Stratilaki, S. (2004b): "Représentations et pratiques du bi/plurilinguisme. Une enquête auprès d'élèves des lycées franco-allemands de Buc et de Sarrebruck". In: *Marges Linguistiques* (<http://www.marges-linguistiques.com>).
- Stratilaki, S. (2005): "Vers une conception dynamique de la compétence plurilingue: quelques réflexions six ans après...". In: Mochet, M. *et ali.*, *Plurilinguisme et apprentissages*. Mélanges Daniel Coste. Lyon (ENS), 155-168.