

## Alternance des langues en classe: pratiques et représentations dans deux situations d'immersion\*

Marinette MATTHEY, Université de Neuchâtel  
Danièle MOORE, Crédif, E.N.S. de Fontenay/St-Cloud

This paper presents a comparison between two interviews of a teacher in a bilingual context. The first one has been realised in an italian-french bilingual nursery school in the Val d'Aoste (Italy, ) and the second one in a french nursery school («immersion») in Zaragoza (Spain).

The following themes are discussed: children's skills in learning a foreign language (or *methods* in the ethnomethodological way), the role of metalinguistic reflection, the translation and «dangers» of transfer and, finally, the question of the consciousness or unconsciousness of code switching and mixing by children.

Content analysis shows that there are no strong discrepancies between linguistic practices in the classroom and representations that the teachers have about them. We see that children's bilingual repertory is respected, even though both teachers try to give the maximum of french input. We also see that reflexive practices around L1 and L2 are not assumed by an explicit didactic strategy and that the specific formation for bilingual education of the two teachers is first and foremost their personal experience.

Depuis Labov, les linguistes ont été rendus sensibles aux différences entre *pratiques* et *représentations* de la langue. Berrendonner (1988), par exemple, rend compte de cette distinction en postulant deux niveaux de structuration linguistique. Le premier, S1, est celui de l'articulation objective des pratiques langagières. A ce premier niveau se superpose un second, S2, qui est le produit du méta-discours social sur la (ou les) langue(s). C'est à ce deuxième niveau qu'apparaissent les représentations, qui permettent de mettre en place normes et consensus au sujet de la langue. C'est d'abord par rapport à l'objet *langue* lui-même que cette distinction s'est construite, mais il peut être intéressant de l'étendre aux objets connexes que sont *bilinguisme* et *acquisition des langues*. En effet,

\* Ce texte constitue la version intégrale d'une communication présentée lors du Xème colloque international Acquisition d'une langue étrangère: perspectives et recherches (Besançon, 19-21 septembre 1996). Une version largement écourtée sera publiée dans les actes du colloques.

si l'importance des représentations dans l'enseignement-apprentissage des langues a été maintes fois soulignée (Candelier & Hermann-Brennecke 1993, Kramsch 1993, Zarate 1993), les rapports entre pratiques et représentations sont moins souvent envisagés.

### 1. Objectif de la recherche

La question de recherche qui motive notre communication est la suivante: Quels liens peut-on mettre en évidence entre les représentations liées au bilinguisme et les pratiques linguistiques pédagogiques de l'enseignant? Plus précisément, nous cherchons à observer les relations entre, d'une part, les pratiques transcodiques, dans lesquelles se matérialisent les rapports entre la ou les langues des enfants et la ou les langues scolaires et, d'autre part, les principes méthodologiques que se donnent les enseignants quant au recours ou au non recours à la (aux) langue(s) source(s) des enfants dans la classe.

Pour répondre à cette question, nous nous proposons de comparer les attitudes de deux enseignantes d'écoles maternelles en situation d'immersion, où la langue-cible est le français, face aux alternances codiques. Pour ce faire, nous avons réalisé des entretiens avec chaque enseignante. De plus, dans l'une des situations (Espagne), enseignante et chercheure ont visualisé ensemble des passages d'enregistrements vidéo réalisés dans la classe (autoconfrontation face à l'alternance).

Cette démarche doit nous permettre (a) de mettre en évidence certaines représentations des pratiques et (b) de constater le type de rapport existant entre pratiques et représentations. Ces dernières sont-elles un guide pour l'action, comme le suppose et le montre Laplante (1996) ou sont-elles au contraire dans un rapport contradictoire, indiquant par là que les niveaux S1 et S2 ont en bonne partie des fonctionnements indépendants l'un de l'autre (thèse de Labov)? En outre, nous espérons aboutir à une vision plus claire du rôle d'appui que peut jouer la ou les langue(s) source(s) dans les apprentissages, en confrontant la vision «objective», c'est-à-dire *étiquée* des chercheurs à la vision «subjective», *émique*, des enseignantes. Cette manière de procéder, qui prend en compte le *postulat d'interprétation subjective* défini par Schutz<sup>1</sup> permet une mise en perspective des analyses

1 «(...) en adoptant l'attitude scientifique, le chercheur observe les modèles de l'interaction humaine ou ses conséquences pour autant qu'elles soient accessibles. Cependant, il doit interpréter ces modèles d'interaction en terme de structure subjective de signification à moins qu'il renonce à tout espoir de saisir la 'réalité sociale'. (Schutz 1987, p. 48).

scientifiques dans la rationalité quotidienne des acteurs, mouvement fondamental pour être à même de mieux comprendre comment les connaissances linguistiques se construisent dans l'interaction.

### 2. Situations prises en compte

La première situation d'immersion prise en compte est celle de l'école maternelle de la Vallée d'Aoste, officiellement bilingue italien-français dès 1983<sup>2</sup>. Ce bilinguisme ne va cependant pas de soi, dans la mesure où le français reste avant tout une langue scolaire, peu — voire pas du tout — utilisée dans le quotidien de nombreux Valdôtains. La notion même de bilinguisme comme trait constitutif de l'identité valdôtaine est souvent évoquée par les milieux politico-éducatifs et on peut observer la construction d'une véritable *représentation sociale* du bilinguisme, qui s'ancre dans la valorisation de l'alternance et la revendication d'une reconnaissance légitime de la variante du français parlé en Vallée d'Aoste, variante caractérisée par ses contacts avec les patois franco-provençaux, d'une part, et avec l'italien de l'autre.

La seconde situation offre un contraste net avec la première puisqu'il s'agit d'une école française à l'étranger (Saragosse, en Espagne). Les écoles françaises à l'étranger fonctionnent sur le même modèle que les écoles de France, parallèlement au système éducatif en vigueur dans le pays en question. Les enseignants sont généralement tous français, et maîtrisent à des degrés divers la langue du pays d'implantation (ici, le castillan). Dans le cas de l'enseignante ayant participé aux différentes phases de l'enquête, elle était installée depuis peu dans la région d'accueil et éprouvait quelque peine au début de son séjour à faire correspondre son espagnol scolaire à la pratique sociale des autochtones. La grande section de maternelle où ont été effectués les enregistrements accueillait une majorité d'enfants (95%) qui, comme en Vallée d'Aoste, n'entretennent en dehors de l'école quasiment aucun lien avec la langue dans laquelle ils sont scolarisés. Contrairement à la situation sociolinguistique valdôtaine, aucune réflexion sur l'alternance et le bilinguisme en tant que compétence originale pluricodique ne vient relayer les pratiques pédagogiques. Notons que l'école maternelle valdôtaine pratique une immersion partielle alors qu'elle est complète pour les enfants de Saragosse.

<sup>2</sup> Cf. également dans ce numéro l'article de Marisa Cavalli sur les liens entre représentations sociales et politique linguistique dans le val d'Aoste.

### 3. Recueil des données

Un double corpus d'enregistrements de situations quotidiennes en classes maternelles d'immersion est à l'origine de ce travail. Le premier a été enregistré et transcrit par un groupe de chercheurs franco-suisse en Vallée d'Aoste<sup>3</sup>, le second par une équipe française en Espagne<sup>4</sup>. Les mêmes grandes options théoriques et d'analyse ont été retenues pour le travail sur les données (cf. Garabédian & Lerasle 1993, Assuied 1994, Matthey 1992 et 1996, Moore & Py 1995, Moore 1996). Pour établir les données complémentaires faisant l'objet de cette communication, un entretien semi-directif et l'autoconfrontation mentionnés au point 1 ont été réalisés auprès de deux des enseignantes déjà impliquées dans les situations étudiées en Espagne et dans la Vallée d'Aoste.

### 4. Représentations du bilinguisme en construction

*N.B.* Dans les lignes qui suivent, nous nommerons E1 l'enseignante valdôtaine et E2 l'enseignante française.

Les images que chacune des enseignantes interviewées développe à propos de la construction du bilinguisme s'expriment à travers un certain nombre de thèmes récurrents dans les deux entretiens: Ces thèmes sont la nature du bilinguisme développé par les enfants (4.1); les savoir-faire acquisitionnels des enfants (ou *méthodes*, au sens ethnométhodologique du terme), souvent implicitement ou explicitement reliés au vécu langagier des informatrices (4.2); le rôle de la réflexion métalinguistique (4.3); la traduction et les «dangers» du transfert (4.4); la conscience des changements de langue chez l'enfant (4.5).

#### 4.1 Un bilinguisme scolaire

Chez chacune des enseignantes, on relève tout un ensemble de questions liées à la construction et à la modification du répertoire verbal associées à l'acquisition d'une nouvelle langue parallèlement à la structuration (et restructuration au contact de la L2) de la compétence en langue première.

<sup>3</sup> La planification du recueil de données a été réalisée par Thérèse Jeanneret, Marinette Matthey et Bernard Py; les transcriptions et les analyses de données ont été faites par les chercheurs précités, Christianne Bourguignon et Anne-Marie Ragot (Cf. Assuied *et al.* 1994).

<sup>4</sup> La planification du recueil de données et les transcriptions ont été réalisées par Michèle Garabédian et Magdeleine Lerasle; les analyses de données ont été faites par les chercheurs précités, Colette Beaumont-James et Danièle Moore.

Toute l'ambiguïté et la complexité des situations immersives, où s'entrecroisent deux mouvements d'acquisition: (i) l'un tourné vers la mise en place de *savoirs scolaires*, (ii) et l'autre de *savoirs dans la langue* qui vont permettre la mise en place des premiers, sont très pertinemment ressenties par les deux maitresses. Pour E2, ces questionnements paraissent peu soutenus par une quelconque formation de préparation ou de suivi, ou par une image toujours très claire des instructions officielles. Elle se sent plutôt en marge et abandonnée dès son arrivée dans le nouveau pays:

#### Extrait 1

E2 aucune ! non non c'est trop rigolo ça. aucune formation aucun accueil aucune information. même pas de sensibilisation à la langue, ça a été un gros traumatisme à mon arrivée. et tout de suite la question que je me suis posée. parce que j'avais travaillé sur l'acquisition du langage chez les enfants de 2 à 6 ans et j'étais très gênée parce que je me disais mais on leur apporte une autre langue alors qu'ils sont en pleine acquisition de leur langue maternelle. et quelque part j'étais très gênée. je me suis posé beaucoup de questions. je me suis tout de suite posé la question mais on ne peut pas enseigner comme si j'étais à Orléans et j'ai demandé aux collègues qui s'étaient jamais. bon je suis peut-être un peu catégorique. mais qui s'étaient jamais vraiment posé la question. qui m'ont répondu tu fais comme si tu étais en France. et moi non. j'ai dit non c'est pas possible (...). j'étais seule dans la galère et dans la jungle.

Dans l'une comme dans l'autre situation, et malgré le statut bilingue particulier dont jouit le Val d'Aoste, il n'existe que peu de relais extérieurs à l'école qui permettent aux enfants de réellement réinvestir et enrichir le travail fait en classe de français. La réalité sociolinguistique est d'ailleurs fort bien perçue par E1:

#### Extrait 2

E1 par exemple moi cette année on a fait. parce que on peut pas faire tout en français  
 Enq si tu pouvais tu le ferais tout en français ?  
 E1 non parce que les enfants ont aussi besoin de l'italien (...) non parce qu'il faut... faut exagérer mais pas trop (rires), non puis (...) le milieu c'est beaucoup plus italophone que francophone faut le dire en vérité.

L'apprentissage de la langue cible n'est par conséquent soutenu qu'au travers des activités et du temps scolaires, tandis que les pratiques hors cadre scolaire s'inscrivent en décalage plus ou moins grand avec celles de l'école.

#### 4.2 Vécu langagier des enseignantes et représentations des langues source et cible

Dans les deux situations, le travail de relais entre les langues que mènent les deux maitresses s'appuie sur (i) leur expérience personnelle d'apprentissage d'une langue; (ii) sur les activités métalinguistiques spontanées des élèves; (iii) la proximité des langues en contact; (iv) ou la facilité de passage d'une langue à une autre pour des enfants qui construisent leur compétence langagière en plus d'une langue déjà hors du cadre scolaire.

Ainsi, l'enseignante valdôtaine affirme:

##### Extrait 3

E1. En passant une matinée entière en français. il passe beaucoup de choses en français. mais il faut aussi dire qu'à la maison le vocabulaire c'est italophone. c'est patoisant et je crois qu'il y a prédominance du vocabulaire italien.

E2, quant à elle, insiste particulièrement sur son propre vécu en tant qu'apprenante de la langue espagnole, et sur les activités métalinguistiques spontanées des élèves, qu'elle réinvestit dans sa pratique de classe:

##### Extrait 4

E2 il fallait VIVRE ma langue française en classe. revivre les mots dans la pratique. c'est un schéma qui m'a servi pour la classe.

##### Extrait 5

E2 très souvent les enfants de cinq ans. c'était très intéressant. ils faisaient des comparaisons avec la langue maternelle. comme moi j'en faisais en espagnol. ils cherchaient toujours le concept. ah ben oui en espagnol on dit comme ça. ouah ça ressemble à tomate hein. en espagnol c'est masculin. en français c'est féminin. donc on faisait des jeux avec ça. d'ailleurs j'ai utilisé ça. on cherchait des mots masculins en espagnol qui étaient féminins en français et l'inverse. on a joué avec. oui je m'en servais. je me suis servie de ce qui se passait (...) tu prends souvent ce qui sort des enfants et tu le *pédagogises*

#### 4.3 Rôle du métalinguistique

La confrontation précoce des enfants à deux systèmes linguistiques peut favoriser des activités de type métalinguistique, portant notamment sur l'identification explicite des unités du langage ou de leur fonctionnement, ou dans l'expérimentation de nouveaux mots (souvent construits en fonction de la proximité que les enfants établissent entre leur langue et le français). On voit que E2 (extrait 5) profite de ces activités réflexives

spontanées des enfants, les encourage et les utilise pour jeter des ponts vers l'apprentissage du français. En revanche, l'attitude de E1 est assez nettement différente sur ce point:

##### Extrait 6

Enq Est-ce que tu fais des activités vraiment métalinguistiques où tu comparerais l'italien avec le français. ou bien le français avec le patois. tu fais des choses comme ça avec les enfants ou pas du tout ? disons de regarder euh j'sais pas : euh *souris* euh ça se dit *topo* en italien, euh tu fais ça ?

E1 non moi ça j'essaie de pas faire.

Enq t'essaies de pas faire des comparaisons entre les deux langues

E1 non plutôt. écoute. si il (=l'enfant) ne comprends pas je vais chercher. je ne dis pas que quelque fois je ne le fais pas tu comprends mais j'essaie de lui donner en ce moment. bien il faut voir aussi le besoin de l'enfant. mais quand même ... euh comment je dois te dire le besoin de l'enfant .. il faut savoir.. s'il va te demander une chose il faut toujours le satisfaire tu comprends c'est ça la première chose.

Il est frappant qu'à une question portant sur des activités métalinguistiques, E1 réponde en commençant par ancrer le problème au niveau de l'enfant et de sa compréhension directe. Les besoins de l'enfant sont premiers et elle ne refuserait pas de répondre à une question portant sur le code de l'interaction mais ce genre d'activité n'est pas *pédagogisée*, pour reprendre le terme de E2. La différence de stratégies pédagogiques est très claire dans ce cas et on peut penser que celles-ci s'appuient sur des représentations différentes de l'apprentissage linguistique, liées au vécu des informatrices (cf. 4.6, à propos des représentations de la langue *maternelle*). E2 souligne qu'ils (=les enfants) *faisaient des comparaisons avec la langue maternelle. comme moi j'en faisais en espagnol*. Bien que E1 ne fasse pas aussi clairement référence à ses propres activités liées à l'apprentissage linguistique, et que le processus d'identification («ils font comme je fais») laisse moins de traces dans le discours, on peut penser qu'elles influencent également les *schématisations* (Grize 1977) qu'elle propose à l'enquêtrice.

Si les activités métalinguistiques donnent lieu à des commentaires différents dans les deux situations, on remarque, en revanche, chez les deux enseignantes une exploitation maximale des deux (ou plus) codes des enfants dans l'élucidation du sens et la mise en place des savoirs aussi bien linguistiques qu'extra-linguistiques. Toutefois, les commentaires des deux enseignantes montrent la mise en oeuvre de démarches largement fondées sur l'expérience personnelle plutôt que sur des démarches pédagogiques inscrites dans une planification scolaire claire de types d'options et d'orientations pour les apprentissages linguistiques. On ne relève notamment pas de réflexions construites au niveau de l'école du profit

didactique qui peut être tiré de la proximité linguistique de «la sphère romanophone où l'intercompréhension peut se développer aisément» (Dabène 1994: 169, Dabène 1995, voir aussi Degache & Masperi 1995).

#### 4.4 Les «dangers» du transfert

Chez les deux enseignantes, la notion de «transfert» apparaît de manière semblable en filigrane du discours. Le transfert reste plutôt analysé de manière classique, autrement dit, les enseignantes considèrent qu'il s'agit là d'un phénomène néfaste. Cette vision négative du transfert entraîne le rejet de la traduction (E1: «A nous on a dit qu'il ne faut jamais traduire»). En revanche, si E2 ne semble pas tabler sur les transferts linguistiques d'une langue à l'autre, E1 mentionne cette possibilité («Ils reçoivent beaucoup de choses en français mais ils (=les enfants) vont faire le passage tout seuls en italien»). Toutes les deux sont attentives à la quantité de données à fournir dans la langue cible. E2 parle de l'équilibre entre L1 et L2:

##### Extrait 7

E2 c'est un équilibre très dangereux parce que quand on a ouvert la porte à la langue maternelle tout est possible. non tout n'est pas possible. (...) je pense qu'il faut savoir pourquoi on dit oui à la langue maternelle. mais pas n'importe comment ni à n'importe quel moment. elle est un soutien et un poids d'ancrage pour l'enfant mais il faut savoir qu'on a une mission et qu'il faut accepter le jeu aussi bien l'enfant que l'enseignant.

On retrouve, exprimé différemment, ce souci d'amener une quantité de données suffisante chez E1:

##### Extrait 8

E1 pour moi si je choisis de faire toute la matinée en français c'est peut-être pour passer le moins possible d'une langue à l'autre  
 Enq c'est toi qui veux te faire violence. si on passait naturellement d'une langue à l'autre au cours d'une même activité...  
 E1 j'ai l'impression que l'italien prendra le dessus. (...)

#### 4.5 Conscience du changement de langue

Dans le discours de E2, il est intéressant de noter la reconnaissance de deux états de «conscience» de la différenciation linguistique chez les enfants, qui correspondent à des étapes du développement langagier et scolaire. Les plus petits, tout en montrant une capacité d'adaptation à la situation de communication par un choix de langue approprié, ne sont toutefois pas conscients, selon leur maîtresse, des changements de langues en jeu. L'argumentation de E2 s'appuie sur l'absence de verbalisation des changements en cours:

##### Extrait 9

E2 je dirais les tous petits non (n'ont pas conscience de changer de langue). les grands oui. hein. les quatre cinq ans. oui. oui oui oui. les petits ils ne s'en rendent pas compte non. je m' souviens une petite fille du collège. y'avait un conte. y'avait sa grand-mère espagnole d'un côté et moi de l'autre. et quand elle parlait à sa grand-mère elle parlait en espagnol et avec moi elle parlait en français. dire qu'elle se rendait compte qu'il y avait deux langues. non mais elle s'adaptait aux situations. mais les quatre cinq ans je dirais oui. parce que les cinq ans. ils l'exprimaient. ils commençaient à avoir des repères.

##### Extrait 10

E2 puis tu vois ce qu'il y a d'intéressant aussi. c'est que les tous petits de trois ans par exemple. il y a des mots qu'ils n'ont appris que dans ma classe. et qu'en français. ils disaient tout le temps «*voy a guardar el trabajo en el classeur*». je vais ranger mon travail dans le classeur. parce que *classeur* ils l'avaient pas appris en langue maternelle. le mot classeur ils l'avaient appris qu'avec moi.. comme *colle*.

Dans le deuxième exemple avancé par E2, on relève un énoncé mixte dû à un emprunt lexical de compensation dans un énoncé produit en espagnol, qui s'explique par la première exposition de l'enfant à la notion, effectuée dans le cadre scolaire. La frontière entre les langues accompagne ici la frontière entre les mondes, celui de la famille et celui de l'école. Il reste difficile néanmoins dans cet extrait de cerner avec précision quels sont les conclusions qu'en tire E2 quant à la capacité de discriminer les langues des enfants qui produisent des énoncés mixtes dans ces conditions bien particulières.

Pour E1, la situation est un peu différente. Il est clair pour elle que les enfants, dès leur premier jour en maternelle, font la différence entre français et italien. Elle n'est pas certaine cependant qu'ils soient conscients des changements de langues:

##### Extrait 11

E1 l'autre jour elle est arrivée une dame qui parlait des dents. et alors elle nous a donné. parlait en italien bien sûr. et après elle avait donné des petits jeux des animaux. et il y avait une souris, une vache, des lapins je ne sais pas. et il y avait la petite carte de la souris eh bien euh la dame avant elle avait dit *i topi ... i conigli* bien et il (=l'enfant) a dit «souris». c'était une parole qu'il avait intériorisée  
 Enq en français  
 E1 en français.  
 Enq et tu penses qu'il s'est rendu compte qu'il changeait de langue l'enfant ?  
 E1 ... (5 sec.) (rire)  
 Enq tu t'es posé la question ? (rire)... si tu racontes ça c'est parce que tu t'es rendu compte qu'il utilisait un mot en français...  
 E1 oui. mais pour lui. eh: pour lui c'était naturel. alors il a changé de langue ou

- non ? hein ? mais il a dû faire dans sa tête son travail d'appeler ça. euh: dans sa tête il avait l'idée que cette chose-là s'appelait *topo* et il a dit «souris»...tu penses que oui ?
- Enq il a dit «souris»
- E1 voilà. pourquoi ?
- Enq parce qu'il est en train de devenir bilingue. je dirais. il a un passage très rapide d'une langue à l'autre
- E1 bien sûr. parce que sûrement euh voilà sur ça je peux être sûre. il sait qu'il s'appelle *topo* tu comprends
- Enq il sait que *topo* c'est italien et que «souris» c'est du français
- E1 voilà (rire)

### 5. Gestion quotidienne de la classe: tolérance à l'alternance et aux énoncés transcodiques

L'attitude par rapport à la présence des langues sources est bienveillante dans les deux situations:

#### Extrait 12

- E1 dans le patois il y a toute la raison affective. par exemple les enfants entre eux parlent patois et là c'est vraiment.. l'affectivité. ce serait inutile de prétendre qu'à l'école ils vont changer.

#### Extrait 13

- E2 les gamins quand tout ce qui est affectif. informel. et jeu entre eux. c'est l'espagnol. certains enfants. par exemple. j'avais des arrivées différentes dans la classe. on parlait chacun sa langue. je ne les bousculais pas. ça s'installait quand ils en avaient envie. quand c'était le moment.

La *zone de tolérance* (Py, 1992), qu'on peut définir comme «l'espace variable compris entre la norme de l'interlocuteur natif et le seuil à partir duquel l'apprenant voit ses productions acceptées sans discussion, c'est-à-dire sans reformulation ni thématization<sup>5</sup>» (Py, 1993:18), paraît assez élevée. Cette tolérance s'accorde avec les théories que chacune a élaborées à propos du rôle de la langue de l'enfant dans la construction à la fois identitaire et linguistique au sens large de la compétence. Toutefois, tolérance ne rime pas avec laissez-faire, et chacune développe des stratégies très élaborées de retour au français. Ces stratégies sont liées et interrogent notamment la relation à la norme en langue-cible, et la marge d'écart que les enseignantes s'autorisent et autorisent à l'enfant. Autrement dit, elles dépendent de ce que les institutrices se fixent comme objectif, à la fois en ce qui concerne

<sup>5</sup> On peut considérer que l'enseignant dans sa classe joue le rôle de natif de la langue dans le sens où il représente le modèle linguistique et culturel pour l'enfant. Il est néanmoins probable que le degré de tolérance effectif dépend aussi de ce que l'enseignant est natif ou non de la langue qu'il enseigne (voir à ce sujet notamment les travaux de L. Dabène).

leurs propres productions, et en ce qui concerne les productions des élèves. Ce degré de contrôle dépend à la fois du rôle social dont l'enseignante s'investit, de la nécessité d'assurer l'intercompréhension et de ménager l'identité de l'enfant, de l'image que chaque enseignante se forge du rôle de la langue *maternelle* dans l'apprentissage (cf. ci-dessous, point 6.), et de sa propre compétence linguistique dans la langue d'immersion des élèves.

Les deux enseignantes sont également sensibles aux dimensions situationnelles, énonciatives, des productions linguistiques.

#### Extrait 14

- E1 J'ai une petite fillette. elle a commencé l'année passée. eh bien elle aime beaucoup les livres alors elle va dans le coin où je raconte des histoires. et il y a d'autres enfants aussi qui vont les suivre. et là vont parler/ va raconter des histoires en français.

#### Extrait 15

- E2 si j'avais envie qu'ils parlent français. par exemple au cours d'un jeu. par exemple d'apprendre les règles d'un jeu en français. alors j'allais m'installer avec eux et ça se faisait naturellement. je pense effectivement que si je m'éloignais l'espagnol reprenait.

Le cas échéant, E1 ne va pas hésiter à changer de langue:

#### Extrait 16

- E1 Si j'ai pas des images (i.e. du matériel didactique en français) je te dis pas que je laisse là parce que je ne sais pas dire en français bien je le dis en italien

Pour les deux enseignantes, l'ouverture à la langue-source n'est pas considérée comme un échec, à condition que ce passage puisse devenir un moyen d'intégrer les compétences dans cette langue, à l'occasion de séquences d'apprentissage qui, elles, restent tournées vers la langue-cible. On relève chez les maitresses la mise en oeuvre de deux niveaux de contraintes: elles se trouvent en effet à la fois soutenues par la volonté de construire des savoirs et savoir-faire qui relèvent de la construction du langage chez de très jeunes enfants, en même temps que l'enjeu doit rester de construire des compétences linguistiques dans une langue seconde avec laquelle l'enfant n'entretient des rapports qu'essentiellement scolaires.

Cette double contrainte entraîne, notamment chez l'enseignante française expatriée, des sentiments contradictoires, de l'angoisse, parfois de la culpabilité, et une politique de gestion des pratiques de langues en classe qui s'inscrit en rupture avec les recommandations du corps enseignant dont elle dépend:

**Extrait 17**

E2 avant je ne pensais pas que c'était nuisible (d'utiliser la LM), mais je culpabilisais par rapport à ma structure administrative

**Extrait 18**

E2 sur le terrain je culpabilisais pas non plus parce que je sentais que, on avait besoin des fois de points d'ancrage et que la langue maternelle aidait, donc je pouvais pas la bannir.

On voit que E2 cherche à s'adapter au mieux aux besoins d'apprentissage des enfants, mais aussi qu'elle respecte leur identité par le non-rejet d'une langue qui leur sert de point d'ancrage. Elle met en œuvre toute une palette de stratégies destinées à intégrer et renforcer les compétences en langue-source et les acquis en langue-cible, tout en cherchant à établir des *liaisons transversales*, en réintégrant les efforts de formulation et d'élucidation à l'intérieur de séquences d'apprentissage tournées vers la langue-cible. Ces stratégies sont très importantes puisque la manière dont l'enseignante va influencer sur la construction de l'interlangue joue un rôle significatif dans les déclenchements ou non-déclenchements, et surtout dans le développement, de séquences qui contribuent à un progrès d'apprentissage du français (les séquences potentiellement acquisitionnelles). La possibilité d'émergence de la langue-source dans les discours, et les modes de traitement qui vont en découler, paraissent étroitement liés à la mise en place de moments-clés dans la construction de l'interlangue des apprenants: le retour à la langue-source autorise en effet de continuer la conversation et de se faire comprendre en utilisant ses propres ressources, mais suscite en même temps la prise de conscience de la présence d'un problème de nature linguistique qui appelle un effort de résolution. Le recours à la langue-source met en œuvre un double travail à la fois systémique et opératoire de la part de l'apprenant et de l'enseignant: l'apprenant doit faire face, malgré les limites d'un système en cours de construction, à la construction d'une «théorie» (le peaufinage de son interlangue), en même temps qu'il doit réussir à maintenir le flot de la conversation (voir Giacobbe 1992: 119); l'enseignant doit maintenir un juste équilibre entre ce qui relève d'une focalisation sur le contenu (maintien du lien interactionnel) et ce qui relève d'une focalisation sur la forme (mise en œuvre de stratégies tournées vers l'acquisition) (voir Bange 1987). Dans ce jeu, le recours à la langue-source peut être vu comme délicat (*cf.* les extraits 7 et 8, où les enseignantes expriment le souci d'amener une quantité de données suffisante dans la langue-cible).

Si E2 utilise très souvent le terme de langue *maternelle*, E1 ne l'énonce jamais. Elle nomme les langues du répertoire des enfants par leur nom *italien, patois*. Le fait que les enfants soient nés dans une région où la diglossie patois-italien est bien conservée explique en partie l'absence de ce terme chez E1, mais on peut aussi s'interroger sur ce que recouvre la notion de langue *maternelle* dans le discours de E2.

**6. Images de la langue maternelle**

La gestion quotidienne de la classe implique des attentes et des besoins différents selon les enfants, qui peuvent être vus comme plus ou moins liés aux aspects purement linguistiques de la communication en classe. E2 rend l'utilisation exclusive du français dans les premiers jours responsable de malaises physiques chez les nouveaux élèves:

**Extrait 21**

E2 j'ai beaucoup souffert. c'était interdit d'utiliser l'espagnol. oui oui oui. mais ça j'en ai pleuré. et ça j'ai dit non c'est pas possible avec les tout petits. j'ai eu des petits qui ont vomi le premier jour. y en a qui ont été malades. y en a qui ne mangeaient plus parce qu'ils ne comprenaient pas. alors j'ai pas perdu mon temps. au bout de deux trois quatre jours. mais j'étais consciente de ma mission. vu les traumatismes pour certains j'ai utilisé mes reliquats d'espagnol et après dans le temps. comme j'avais ma mission qui était d'enseigner le français. je faisais les consignes en double langage enfin je parlais les deux langues en même temps. mieux le français que l'espagnol mais j'en étais consciente mais il fallait détendre tout le monde.

En revanche, E1 relativise la portée du traumatisme subi par les enfants, en mettant en exergue les aspects non verbaux de la communication:

**Extrait 22**

E1 j'essaie de donner l'explication sans traduire. d'aller chercher des dessins, d'aller chercher des choses mais j'essaie parce que me l'ont dit comme ça (*i.e.* ses formateurs pédagogiques) et peut-être parce que je vois que: parce que on a vu que ces enfants sont pas trauma/comment on dit on pas reçu de *traumi*

Enq ah des traumatismes

E2 des traumatismes si on va leur parler français. moi je suis vraiment sûre de ça.

C'est toute la valeur de la ou des premières langues de socialisation qui semble se profiler derrière ces citations. A nouveau, on peut se demander si les histoires langagières personnelles des enseignantes n'expliquent pas en partie ces différences quant à l'importance qu'elles attribuent à la langue première. La situation diglossique qui a accompagné la socialisation de E1, et qui constitue toujours son quotidien linguistique (patois pour les conver-

sations en famille et au village, italien et parfois français pour les autres situations) rend caduque la notion de langue maternelle vue comme idiome unique, seul support du développement affectif et cognitif de la personne. Pour les enfants de cette région de la Vallée d'Aoste, la socialisation s'opère d'emblée en deux langues (patois et italien) et, dès trois ans, le français vient s'ajouter à ce répertoire bilingue. L'expérience du passage d'une langue à une autre est donc quotidienne pour ces enfants, d'où la minimisation du choc qu'ils peuvent subir face à une langue qu'il n'ont pas l'habitude d'entendre: pour E1, l'enfant trouvera toujours un moyen de combler son manque de compétence linguistique par ses savoir-faire de contextualisation. Le passage à une langue-source (patois ou italien) n'est qu'une stratégie parmi d'autres pour assurer cette contextualisation. On sent en revanche que la notion même de langue maternelle et sa valeur affective et cognitive est centrale pour E2. Elle semble penser que le fait de se retrouver «dans une autre langue» peut être vécu comme une privation insoutenable par certains enfants. Là aussi, le mode de socialisation monolingue qu'a connu E2 permet peut-être d'expliquer l'importance tout-à-fait centrale attribuée à une langue première unique.

### 7. Gestion des passages entre langue-source et langue-cible: autoconfrontation

Les commentaires qui précèdent se sont appuyés sur les dires des deux enseignantes interrogées sur leurs croyances et leurs pratiques. Dans cette seconde phase de l'enquête, nous avons demandé à E2 de commenter, au fur et à mesure de la projection d'une cassette vidéo, les séquences qui mettent en jeu de manière alternée les deux langues.

Dans la plupart des cas, il est intéressant de noter une assez grande conscience de la part de l'institutrice des phénomènes en jeu lors de l'émergence de passages en langue première des enfants dans des moments qui devraient être tournés vers l'acquisition de la langue-cible, le français. Les stratégies sont assez facilement repérées comme oscillant entre deux tensions, l'une visant de manière prioritaire une efficacité de communication, et l'autre relevant davantage d'une efficacité de transmission des données linguistiques dans un projet d'apprentissage. E2 développe des conduites sophistiquées d'ajustement dans la communication, qui vont dépendre aussi des *réglages de distance* qui s'effectuent à différents moments entre elle et les enfants (distance autant physique qu'affective). Ces choix de conduites et ces réglages mettent en jeu la notion de *zone de tolérance*.

C'est elle qui va permettre l'autorisation ou non de séquences transcodiques, et qui va influencer directement leur gestion par l'enseignante, et la mise en oeuvre ou non de processus d'étayage au sein desquels la langue première constitue un noeud transactionnel. Elle est par conséquent directement liée à la mise en place des conditions d'acquisition du système par l'apprenant. On voit dans le discours de E2 la vision en «répertoire» de la compétence de l'enfant («quand il a dit *frambuesas* et bien il a tout compris»), et la manière dont elle lui permet de «faire feu de tout bois» dans la construction du sens. La proximité entre les deux langues joue ici un rôle qui n'est probablement pas négligeable dans les effets de variation dans la relation à la norme, et les reprises évaluatives de l'enseignante, en même temps que les types d'interventions correctives de la maîtresse vont induire chez les apprenants un degré de confiance plus ou moins grand dans l'appui qu'ils peuvent trouver dans leur propre langue pour répondre aux attentes de la maîtresse, et du risque qu'ils peuvent prendre à produire un énoncé transcodique dans les efforts de formulation. E2, par ailleurs, relève dans la stratégie de son collègue Ré. une gestion de l'alternance différée, davantage basée sur une gestion du groupe, tandis qu'elle-même préfère agir dans l'immédiat et construire d'abord une relation duelle dans la résolution du problème.

#### Auto-confrontation E2 (Séquence de «l'Abeille»)

E2 j'essaie de m'adapter à ce qui se passe et de prendre aussi ce qui surgit. c'est un travail un peu. un peu compliqué. j'ai des idées pédagogiques. je sais où je veux en venir mais j'essaie d'être réceptive à ce qui se passe et de m'appuyer dessus parce que je pense que c'est important pour que l'enfant se construise. et quand il a dit *frambuesas* et bien il a tout compris. il n'avait que la langue maternelle pour le dire mais je lui ai permis d'accéder à ce qu'il avait dans sa tête. enfin à son bagage à lui. j'essaie d'aller. de construire avec lui.

le tremplin. oui c'est leur tremplin. mais je redis framboise tout de suite après.

non ça non par contre je ne me suis pas rendue compte. ah bon ils parlaient espagnol ?

enrichissante pour tout le monde mais j'ai trouvé que c'était très positif pour eux parce qu'au moins ils pouvaient me corriger. ils pouvaient m'apporter quelque chose. y'avait pas que moi qui savait. il me semble que c'est ça qui est important et qu'on n'a toujours pas compris dans l'enseignement (rires) j'ai trouvé ça profond. important ce qui s'était passé.

#### Commentaire de Ré (Séquence de «l'Eléphant»)

E2 il reprend mais de façon naturelle. dans la discussion. l'enfant dit Africa. il reprend. il dit Afrique. oui. ils continuent chacun dans son registre. c'est bien la discussion qui continue chacun dans son registre. il continue. c'est

unc méthode. une technique. mais il le fait par rapport au groupe. moi je me serais plus adressée au gamin qui venait de le dire en espagnol. pour lui faire remarquer. pour qu'il écoute en français ce qu'il venait de dire. tout le monde aurait entendu mais je crois que j'aurais dit au gamin ah ce que tu as voulu dire il mettait le doigt dans son nez. tu vois j'aurais peut-être fait une pause de quelques secondes pour reformuler en français.

Les retours à la langue 1 des enfants, s'ils sont la plupart du temps parfaitement maîtrisés et gérés par les enseignantes, peuvent à d'autres moments échapper à leur vigilance. Ils continuent néanmoins de remplir des rôles importants, soit dans la construction des savoirs, soit dans la construction de la relation pédagogique (cf. Simon 1992). Ainsi, confrontée au passage où E2 laisse fuser un «que bueno», celle-ci marque clairement sa surprise. Elle analyse toutefois très rapidement la fonction affective de rapprochement que cette alternance a permis de remplir à ce moment de l'interaction (sa gestion «inconsciente» de ce type d'alternance et sa prise de conscience de leur impact au moment de l'interview sont d'ailleurs à beaucoup d'égards extrêmement intéressants et révélateurs).

#### Autoconfrontation (2)

E2 *que bueno*. là par contre maintenant je peux te dire sur le moment je ne m'en suis pas rendue compte. je ne pense pas. je pense que dans la vie de tous les jours en espagnol on le dit. je l'ai intégré. il y a des mots que je ne peux plus dire. je ne trouve pas la même valeur en français. c'est l'émotionnel. on partage le moment émotionnel de la confiture<sup>6</sup>. mais ce qui est bizarre c'est que j'exprime mes émotions en espagnol mais peut-être que c'est affectivement. pour me rapprocher d'eux. mais ça je ne l'analyse que maintenant. je viens de m'en rendre compte là maintenant tu vois. pour être plus proche affectivement et émotionnellement d'eux. surement. ah oui. mais je viens juste de m'en rendre compte c'est fou ça !

Les différentes séquences sur lesquelles nous avons demandé à E2 de se prononcer et de s'expliquer ont par ailleurs fait l'objet de nombreux visionnements auprès d'enseignants engagés dans l'enseignement des langues aux enfants dans le cadre de formations continues. Chaque fois que la séquence de l'abeille a été montrée sans commentaires préalables, les évaluations spontanées des participants ont été largement défavorables aux moments qui mettent en jeu des énoncés mixtes de la part des enfants et de l'enseignante (ces évaluations négatives ont évolué par la suite après analyse des séquences). Informée de ces réactions de collègues, E2 n'est pas surprise. Elle a déjà connu des évaluations similaires de collègues l'ayant observée en classe. Elle ne s'en offusque pas, mais considère qu'il

<sup>6</sup> Référence à un événement passé, où les enfants ont goûté de la confiture en classe.

s'agit là dans une certaine mesure d'un style d'enseignant (un «profil» ?), et de la désécurisation qui guette de nombreux enseignants quand la séquence bien préparée de la classe semble soudain échapper à tout contrôle car prise en main (et en paroles) par les enfants eux-mêmes.

#### Extrait 23

E2 c'est parce qu'ils sont désécurisés (les collègues enseignants). ils sont complètement désécurisés. je sais je sais mais ça c'est mon problème de tous les jours. j'suis pas assez calme. je suis quelqu'un qui bouge beaucoup et qui salit tout. mais il faut vivre la langue

### 8. Remarques conclusives

Le poids du réseau institutionnel comme le contexte culturel se marque très nettement dans le discours des deux enseignantes. On relève plusieurs instances énonciatives dans les schématisations opérées, à commencer par celle de l'institution:

#### Extraits 24

E2 le **proviseur** m'avait surprise en train de parler espagnol dans la cour d'école et je me suis fait remonter les bretelles

E1 A nous **on** a dit qu'il ne faut jamais traduire

E1 j'essaie de donner l'explication sans traduire. d'aller chercher des dessins, d'aller chercher des choses mais j'essaie parce que (ils) me l'ont dit comme ça

et celle des collègues:

#### Extrait 25

E1 **on** nous dit que nous les vieilles on fait trop de français

Mais les schématisations opérées par les institutrices montrent qu'elles peuvent s'inscrire en marge des options dominantes, en fonction des savoirs pratiques qu'elles construisent dans leur relation aux enfants et à l'apprentissage. C'est le cas de E2 qui refuse le «tout français», c'est aussi le cas de E1 qui continue de pratiquer la demi-journée en français, modèle pédagogique considéré comme quelque peu dépassé aujourd'hui en Vallée d'Aoste et remplacé par l'alternance entre activités.<sup>7</sup>

<sup>7</sup> A l'école primaire, trois enseignants sont responsables de deux classes, selon une formule «modulaire» (voir Floris, 1993). Chaque enseignant est bilingue, et enseigne dans les deux langues, avec des plages d'activités conjointes des deux enseignants intervenant ensemble dans une classe. La coexistence des langues dans la construction curriculaire constitue dans le cas valdôtain un véritable principe pédagogique, qui sous-tend les apprentissages. L'alternance des langues dans la construction des savoirs est par conséquent un choix très fort, qui s'appuie sur l'idée que le mouvement nécessaire d'abstraction et de généralisation, qui accompagne toute mise en place conceptuelle, se trouve favorisé quand cette

Cette double étude a permis de mettre en évidence des points d'ancrage discursif autour desquels s'élaborent les schématisations. E2 fait beaucoup référence à sa *mission*, alors que E1 revient souvent sur les *besoins* des élèves. Les contextes très différents de ces deux situations d'immersion expliquent en partie ces ancrages bien distincts. En effet, E1 fait partie intégrante de la communauté dans laquelle elle enseigne, alors que E2 est en quelque sorte «missionnaire» de la langue et de la culture française en pays étranger. La conception des connaissances linguistiques, les représentations liées à la construction d'une compétence bilingue et la manière de gérer les langues en classe sont vraisemblablement en lien avec ces macro-contextes et peuvent être vues comme des éléments d'une *représentation sociale* de l'enseignement-acquisition des langues. C'est autour des notions de *mission* et de *besoin*, qui constituent ce que Flament (1989) appelle les *noyaux centraux* de la représentation, que s'articulent (1) les connaissances théoriques sur la construction d'une compétence en langue-cible chez le jeune enfant; (2) l'ajustement aux normes de la langue-cible et le degré de tolérance vis-à-vis de la langue-source et (3) la gestion des passages entre langue première et langue seconde. Ces trois domaines inter-reliés restent apparemment une construction essentiellement individuelle chez les enseignantes, on peut penser toutefois qu'elles pourraient se retrouver chez d'autres informatrices ou informateurs, dans des schématisations non identiques mais semblables.

La double question que nous avons avant de nous lancer dans cette nouvelle piste de recherche concernait le rapport entre pratique et représentation d'une part et le rôle de la langue-source dans la construction des connaissances *dans* et *de* la langue-cible. Pour la première question, la réponse est aisée: les deux enseignantes ont une bonne conscience de leurs comportements langagiers ainsi que de celui des enfants. On ne constate pas le divorce entre pratiques et représentations souvent mis en évidence par Labov, si ce n'est lors d'événements ponctuels (*cf.* les extraits de l'autoconfrontation). Quant au rôle de la ou des langue(s)-source(s), nous pouvons dire que son rôle d'appui ou de tremplin vers la langue-cible

---

exploration se fait par le biais de deux langues au lieu d'une seule : «(...) la coexistence de deux langues dans un même mouvement alternatif de construction de concepts, non seulement peut contribuer à enrichir ces derniers et à les autonomiser par rapport aux mots, mais en outre est de nature à favoriser une certaine prise de distance réflexive et contrastive par rapport à telle ou telle des langues activées.» (Coste & Pasquier, 1992: 16)

s'inscrit dans un paradoxe qui peut paraître difficilement gérable pour l'observateur extérieur mais qui semble trouver sa résolution sans trop de heurt dans la pratique scolaire quotidienne: la ou les langue(s)-source(s) sont à la fois indispensables et indésirables dans la classe ! Tout est une question de mesure et d'équilibre... la rationalité pratique des acteurs, à laquelle donnent sens les éléments de représentations que nous avons dégagés sous 4., permet d'assumer en toute cohérence des pratiques et un discours qui peuvent apparaître, au premier abord, contradictoires pour les observateurs extérieurs que sont les chercheurs.

*Nos remerciements vont à nos deux informatrices sans la patience desquelles ce travail n'aurait pas pu être possible.*

#### Bibliographie

- Assuied, R., Bourguignon, Ch., Jeanneret, Th., Matthey, M., Py, B., & Ragot, A.-M. (1994). *Recherche sur l'école maternelle bilingue en Vallée d'Aoste*. Aoste: IRRSAE (Istituto di ricerca, sperimentazione e aggiornamento educativi per la Valle d'Aosta).
- Bange, P. (1987). La régulation de l'intercompréhension dans la communication exolingue. Résumé en vue de la réunion d'Aix-en-Provence (30.11. - 5.12.1987), ms.
- Berrendonner, A. (1988). Normes et variations. In: G. Schoeni et al. (éds.) *La langue française est-elle gouvernable ?* (pp. 43-61). Neuchâtel-Paris: Delachaux et Niestlé.
- Candelier, M., & Hermann-Brennecke, G. (1993). *Entre le choix et l'abandon: les langues étrangères vues d'Allemagne et de France*. Paris: Didier (Collection CREDIF essais).
- Coste, D. (1994). Conceptualisation et alternance des langues: à propos de l'expérience du Val d'Aoste. *Etudes de linguistique appliquée (ELA)*, 96, 105-119.
- Coste, D., & Pasquier, A. (1992). Principes et méthodologie. *Langues et Savoirs, Due Lingue per Sapere, Matériaux pour un apprentissage bilingue à l'école primaire de la Vallée d'Aoste*, Supplément à *L'Ecole Valdôtaine 14*, Assessorat de l'Instruction Publique, Aoste, 13-26.
- Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues. Les situations plurilingues*. Paris: Hachette.
- Dabène, L. (1995). Apprendre à comprendre une langue voisine, quelles conceptions curriculaires ? *Etudes de linguistique appliquée (ELA)*, 98, 103-112.
- Decime, R. (1991). Problèmes d'apprentissage liés à la situation d'enseignement. L'exemple de l'école maternelle valdôtaine. *LIDIL*, 4, 107-115.
- Degache, Ch., & Masperi, M. (1995) Pour une dissociation des compétences, *Lidil*, 11, *Jalons pour une Europe des langues*, 141-159.

- Floris, P. (1993). Le modèle didactique de l'enseignement bilingue à l'école primaire du Val d'Aoste. *Etudes de linguistique appliquée (ELA)*, 89, 107-113.
- Garabédian, M., & Lerasle, M. (1993). Un doigt pour goûter. rencontre autour d'un poème pour enseigner/apprendre une langue à l'école maternelle. *Etudes de linguistique appliquée (ELA)*, 89, 33-48.
- Giaccobe, J. (1990). Le recours à la langue première. In: D. Gaonac'h (coord.): *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'Approche cognitive*. Le Français dans le Monde, Recherches et Applications.
- Flament, Cl. (1989). Structure et dynamique des représentations sociales. In: D. Jodelet (dir.), *Les représentations sociales* (pp. 204-219). Paris, PUF.
- Grize, J.-B. (1977). Schématisation, représentation et image. In: *Stratégies discursives*, Actes du Colloque du CRLS (Lyon 2) (pp. 45-52). Lyon: PUL.
- Kramsch, Cl. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Laplante, B. (1996). Stratégies pédagogiques et représentation de la langue dans l'enseignement des sciences en immersion française. *La Revue canadienne des langues vivantes*, 52, 3, 440-463.
- Matthey, M. (1992). Acquisition et format d'interaction dans une école bilingue. In: R. Bouchard et al. (dir.), *Acquisition et apprentissage des langues*, Actes du VIIIème Colloque International (pp. 214-222). Grenoble, mai 91, Lidilem, Grenoble.
- Matthey, M. (1996). *Apprentissage d'une langue et interaction verbale. Sollicitation, transmission et construction de connaissances linguistiques en situation exolingue*. Berne: Lang (Exploration).
- Moore, D. (1996). Bouées transcodiques en situation immersive, *AILE*, 7, *Le bilinguisme*. Paris: Encrages.
- Moore, D., & Py, B. (1995). Parole empruntée, parole appuyée ou la place des emprunts dans l'apprentissage d'une langue seconde, *Plurilinguisme*, 9/10, *Les Emprunts*. Paris: Cerpl, 133-145.
- Py, B. (1992). Regards croisés sur les discours du bilingue et de l'apprenant, ou retour sur le rôle de la langue maternelle dans l'acquisition d'une langue seconde, *Lidil*, 6, Grenoble: PUG, 9-25.
- Py, B. (1993). L'apprenant et son territoire. *AILE*, 2, 9-24.
- Roulet, E. (1995). Peut-on intégrer l'enseignement-apprentissage décalé de plusieurs langues ? *Etudes de linguistique appliquée (ELA)*, 98, 113-118.
- Simon, D.-L. (1992). Alternance codique en situation pédagogique, rôles et fonctions dans l'interaction. Quel code, quand et pour quoi faire ? *LIDIL*, 5, 97-107.
- Schutz, A. (1987). *Le chercheur et le quotidien*. Paris: Klincksieck. (Traduction de textes 1899-1959 édités en version originale aux USA en 1971).
- Zurate, G. (1993). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris: Didier (Collection CREDIF Essais).