

04 SEP 2008
I.U.F.M. CAEN

Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme

Sous la direction de :

Geneviève Zarate, Danielle Lévy, Claire Kramsch


éditions
des archives
contemporaines

PLURILINGUISME ET SUBJECTIVITÉ : « PORTRAITS DE LANGUES », PAR LES ENFANTS PLURILINGUES

Hans Jürgen KRUMM
Université de Vienne, Autriche

Traduit de l'allemand par A. HU et D. VANDYSTADT

LES « PORTRAITS DE LANGUES » ET LE MONDE LINGUISTIQUE DES ENFANTS PLURILINGUES

Les enfants prennent souvent très tôt conscience du plurilinguisme. Ils remarquent que la mère leur parle autrement que le père, que la voisine s'exprime encore d'une autre façon. Au plus tard, dans le jardin d'enfants, ils rencontrent des enfants qui parlent d'autres langues. Ou bien ils font eux-mêmes partie d'une famille plurilingue et ils mènent avant d'entrer à l'école une biographie plurilingue.

C'est toutefois avec une grande précaution qu'il faut aller au devant de ces enfants pour qu'ils parlent de leurs langues. Beaucoup d'enfants apprennent vite que notre société, le jardin d'enfants et l'école, ne valorisent pas le plurilinguisme en règle générale, mais qu'ils s'attachent à la maîtrise de la « bonne » langue, dont l'emploi est largement obligatoire. Certaines écoles vont même jusqu'à interdire d'utiliser la langue de la famille pendant la récréation. Les membres des minorités linguistiques ou des familles issues des migrations savent ainsi qu'il est beaucoup mieux d'éviter de parler les langues parlées à la maison, c'est pourquoi les questionnaires pour les inscriptions scolaires et autres contiennent de fausses informations (voir par exemple l'enquête de K. Brizic, 2006). Afin de connaître les biographies langagières et leur emploi, j'ai eu recours pour cette raison à la méthode du « portrait de langues » (Krumm, 2001), ce qui permet aux enfants de représenter plus facilement leur « monde linguistique ». Les enfants reçoivent pour leurs portraits de langues des figures sur lesquelles ils peuvent dessiner leurs langues à l'aide de feutres de couleurs. Le dessin devrait apporter aux enfants un certain plaisir puisqu'ils peuvent colorier complètement ou en partie les figures auxquelles ils peuvent aussi mettre des vêtements, des cheveux sur la tête ou des chaussures linguistiques aux pieds. Car ils ont des façons très différentes de se représenter où et pourquoi les langues sont ainsi réparties dans le corps.

De tels portraits de langues ont été réalisés entre 1990 et 1995 dans le cadre de « la formation complémentaire pour les enseignants avec des élèves de différentes langues maternelles ». Depuis 1998, chaque année, dans le cadre de projets divers à l'université de Vienne, nous réalisons en automne des portraits de langues dans les différentes écoles. Les commentaires des portraits présentés ci-dessous font partie de la session 2004/2005.

Martin, 12 ans

L'anglais est chez moi dans la tête, parce que je dois réfléchir pour cette langue. L'allemand est chez moi dans les bras, parce que c'est ma langue maternelle et par conséquent très facile.

Joyce, 11 ans (née au Nigeria)

L'allemand est chez moi dans les mains parce que c'est la langue avec laquelle je m'exprime le mieux.

Yoruba est chez moi dans le corps parce que le corps ne peut pas entendre et je ne peux pas très bien comprendre le Yoruba.

L'anglais est chez moi dans la tête parce qu'il faut parfois que je me concentre pour retenir le vocabulaire.

Le français est chez moi dans les jambes parce que je suis loin de l'apprendre correctement bien que je le veuille. Et pour aller loin, il faut avoir des jambes.

Milica, 16 ans (née en Serbie/Monténégro)

Cœur : rose/anglais

Cerveau : noir/serbe

Bouche : violet/allemand

Serbe, noir parce que je parle mieux allemand que serbe, que j'oublie au fur et à mesure. Mais je parle serbe chaque jour pour éviter de l'oublier. Mais quand je pense, je pense en serbe.

Anglais, rouge parce que l'anglais est ma langue préférée et que je suis bonne en anglais depuis l'école primaire.

Allemand, violet est ma couleur préférée et j'associe l'allemand avec le violet parce que j'aime beaucoup parler et écrire en allemand.

Français, j'aime moins que l'anglais.

Espagnol***

J'aimerais bien l'apprendre

Merve 11an

Tête : turc, a

Le corps dan

Dans les ma

Dans les jan

Mon père e

L'allemand,

Le kurde, m

L'anglais, je

**FONCTIO
LINGUIS**

L'effet le p
guisme : pl
de réaliser
enfants. C
coup plus
subjectives
langues sa
gues parlé
de leur ra
identitaire
la premièr
des comm
questions
sont consc
réelle ou c
que les lan

Rita Fran
sujets plur
selon laqu
sans que
d'identific
peuvent êt
où l'identi
de langues

Merve 11 ans (né à Vienne)

Tête : turc, anglais, allemand

Le corps dans son ensemble : Kurde

Dans les mains : allemand

Dans les jambes : turc

Mon père et ma mère m'ont appris le turc.

L'allemand, je l'ai appris à l'école.

Le kurde, mon père et ma mère l'ont appris.

L'anglais, je l'ai appris à l'école.

FONCTIONS IDENTITAIRES DES LANGUES, INTERACTIONS LINGUISTIQUES, RENFORCEMENTS DE LA DIVERSITÉ

L'effet le plus important de ce procédé est de faire saisir la « richesse » du plurilinguisme : plus les langues sont nombreuses, plus le portrait est coloré. Le but n'est pas de réaliser le portrait de langues, de faire l'examen des capacités linguistiques des enfants. C'est pourquoi il n'y a pas d'autres consignes pour le dessin. Il s'agit beaucoup plus de révéler chez les enfants « l'identité cachée », les représentations subjectives de leur identité linguistique. Le fait de pouvoir représenter ses propres langues sans avoir à répondre à des questions sur leurs premières, secondes et langues parlées dans leurs familles facilite nettement pour les enfants la représentation de leur rapport aux langues. Ce portrait de langues permet de révéler la fonction identitaire des langues et la fonction d'interaction linguistique. Le plus souvent, c'est la première langue qui occupe la plus grande partie colorée avec des couleurs chaudes comme le rouge ou l'orange, souvent situées dans la région du cœur. D'après les questions et les échanges entre les partenaires, il apparaît clairement que les enfants sont conscients de dresser ce portrait de langues non pas en fonction de la maîtrise réelle ou de la fréquence d'utilisation des langues, mais à partir de la signification que les langues ont pour eux.

Rita Franceschini a introduit le terme « *randständige Sprecher* » pour le modèle de sujets plurilingues : le modèle procède d'une dynamique entre centre et périphérie, selon laquelle le sujet élargit depuis le début sa connaissance des premières langues, sans que toutes les langues ne soient liées « à la même masse de fonctions et d'identification. Ces variations qui se trouvent au centre du système linguistique, peuvent être utilisées normalement et immédiatement à un certain moment de la vie où l'identification du sujet est la plus forte. » (Franceschini 2001 : 114). Les portraits de langues apportent des précisions et des modifications à ce modèle.

Dans les deux premiers cas, la langue d'origine est réduite, cependant Joyce dessine tout le corps avec la couleur pour le yoruba – même si l'allemand est sa langue de communication actuelle et qu'elle ne la rejette en aucune façon. D'après la terminologie de Franceschini, l'allemand, comme sur le portrait coloré, est « en marge/*randständig* ». C'est différent chez Milica. Ses couleurs ou ses langues préférées sont certes l'anglais et l'allemand, mais c'est dans sa langue d'origine qu'elle continue à penser. Elle s'emploie aussi à la garder. Son identité linguistique ne correspond pas à un simple modèle centre-périphérie. Il en est de même pour Merve pour lequel les quatre langues dans sa vie ont un sens capital – et ceci indépendamment de la maîtrise et de la fréquence de leur utilisation. C'est très clair pour le kurde, qui représente la langue parlée en famille et qui est dotée d'une grande valeur affective, tandis que le turc est la langue de communication de la famille à l'extérieur – l'école a aussi enregistré Merve (d'après les données fournies par les parents) comme « turque ».

Le modèle centre-périphérie ne permet pas de rendre compte des divisions claires entre la première, la seconde et la langue étrangère. Gogolin (Gogolin, 1998) parle à ce titre d'une « pureté obsessionnelle ». La biographie migratoire fournit un potentiel de langues riche qui est utilisé en fonction des contextes de communication et qui ne s'organise pas linéairement, suivant une seule langue, mais qui compose l'identité plurilingue. Le concept linguistique pour des enfants ayant grandi au contact de plusieurs langues désigne, selon Ellis (Ellis, 2001), un modèle de capital linguistique – c'est ainsi que l'allemand et l'anglais sont décrits dans les exemples précédents selon les caractéristiques d'un investissement, éventuellement complété par cette métaphore des « lutteurs » que l'on peut relier à la tentative chez Milica de conserver sa langue d'origine. Ce que Hu (Hu, 1997, 2006) a montré au sujet de la dichotomie entre « propre-étranger », c'est-à-dire la dissolution d'un concept de soi délimitable, la critique des concepts de pureté par rapport à l'identité, s'avèrent selon Gogolin (1998) pour les concepts d'identité de migrants d'autant plus vrai qu'ils ne connaissent pas d'impératifs de pureté.

En dessinant ces portraits de langues, beaucoup d'enfants prennent conscience pour la première fois de la diversité de leurs langues. Pour cette raison, nous conseillons aux enseignants d'élaborer à partir de cette réflexion d'autres projets de langues (Voir par exemple : Oomen-Welke/Krumm 2004 ainsi que le projet « Les enfants découvrent les langues »). Les portraits de langues font ainsi partie du cours de langue, ils relèvent d'une part du domaine de la réflexion linguistique et permettent de travailler sur les diverses possibilités, les liens de parenté, les migrations de mots, les ressemblances et les différences entre les langues. Ils font en même temps partie du domaine de l'apprentissage interculturel dans le sens où ils contribuent à la prise de conscience du « droit pour sa propre langue » et du renforcement de la diversité linguistique.

pendant Joyce dessine
 emand est sa langue de
 on. D'après la termino-
 trait coloré, est « en
 ou ses langues préférées
 origine qu'elle continue
 ique ne correspond pas
 r Merve pour lequel les
 damment de la maîtrise
 urde, qui représente la
 affective, tandis que le
 r - l'école a aussi enre-
 me « turque ».

de des divisions claires
 Gogolin, 1998) parle à
 ournit un potentiel de
 munication et qui ne
 qui compose l'identité
 grandi au contact de
 de capital linguistique
 exemples précédents
 t complété par cette
 ez Milica de conserver
 ujet de la dichotomie
 de soi délimitable, la
 èrent selon Gogolin
 rai qu'ils ne connais-

ment conscience pour
 on, nous conseillons
 jets de langues (Voir
 « Les enfants décou-
 cours de langue, ils
 ermettent de travail-
 ations de mots, les
 ème temps partie du
 ribuent à la prise de
 t de la diversité lin-

CONTREPOINT

Herbert CHRIST

Université de Giessen, Allemagne

Adelheid HU

Université de Hambourg, Allemagne

Le linguiste autrichien Mario Wandruszka (1979) a élaboré un concept de la plurilinguïté de la personne (« *Die Mehrsprachigkeit des Menschen* ») et montré comment le locuteur réalise et utilise sa plurilinguïté. Selon lui, toute personne est plurilingue, car elle possède plusieurs langues dans sa « langue maternelle », à savoir sa langue familiale qu'elle emploie avec ses intimes, son ou ses dialecte(s) qui lui sert (lui servent) pour les contacts langagiers avec les habitants de son village, sa ville, sa région, la langue « standard » qu'elle apprend notamment à l'école, dans laquelle elle est alphabétisée, dont elle a besoin pour les contacts officiels et formels, qui lui donne accès à la littérature et aux études, qu'elle utilise aussi dans les contacts avec des locuteurs d'autres langues, et enfin la langue/les langues de spécialité qu'elle acquiert au cours de sa vie professionnelle et dans laquelle/lesquelles elle travaille. Sa « langue maternelle » est dans tous ses états en contact avec d'autres langues - par exemple par le biais des emprunts. Elle a incorporé au cours de l'histoire des éléments d'autres langues et par ces éléments elle possède autant de ponts qui mènent vers d'autres langues.

La personne plurilingue dans sa propre langue ne doit en effet pas rester enfermée dans sa langue maternelle. Elle est capable d'apprendre/d'acquérir d'autres langues, en bas âge, dans sa jeunesse et tout au long de sa vie (Livre blanc 1994). Sa « première langue » ou ses premières langues lui ouvre(nt) l'accès à d'autres langues (comme le feront toutes les autres langues apprises plus tard), par exemple par le fait de l'intercompréhension ; la langue maternelle et les autres langues sont nourries d'emprunts à d'autres langues : elles possèdent toutes un lexique international, un lexique commun à certaines familles de langues (par exemple un lexique pan-roman/pan-germanique/pan-slave/pan-turc, pan-arabe etc.), de maints emprunts à d'autres langues générés au cours de l'histoire, des lexiques et des structures de langues de spécialité (qui abondent d'internationalismes), des structures syntaxiques empruntés à d'autres langues. En effet, chaque langue est un grand « dépôt » d'autres langues, dont il faut savoir se servir, ou, autrement dit, dont il faut apprendre à savoir de se servir (Stoye 2000 ; Meissner, Meissner, Klein & Stegmann 2004).

La langue de la personne n'est donc pas statique, mais tout au contraire dynamique et ouverte ; les locuteurs ne sont pas « par principe monolingues et sédentaires », mais potentiellement mobiles et flexibles (Franceschini 2003 : 247). Leur langue, plurielle dès le départ, s'épanouit et se rétrécit tout au long de la vie et peut se différencier en un certain nombre de langues. *Soi* – la personne – est capable d'apprendre d'autres langues, dans la plupart des cas elle le fait dans des contextes institutionnels (préscolaire, scolaire, universitaire, formation professionnelle), mais plus souvent encore dans des situations autres – migration, voyages, études, travail, relations familiales, relations grégaires, lecture etc. (voir le chapitre « Publics et domaines » de « Un niveau-seuil » (Coste et al. 1976). Disons en conclusion de la première approche : la langue du locuteur – les langues du locuteur – lui appartiennent, sont *siennes*. Il convient donc de parler de « *Soi et ses langues* ».

Le changement de l'article – *les* vs. *ses* – met en évidence la subjectivité de l'approche plurielle. Il est clair que la « pluralité » de « *ses langues* » n'est pas identique chez le locuteur A et le locuteur B. Autre évidence : *leurs* langues plurielles ne sont pas identiques et les mêmes pour tous. Or, elles servent toutes à communiquer, chacun communique avec l'autre à l'aide de ses propres moyens d'expression. La langue du locuteur est en effet *sa* langue, les langues qu'il a acquises au-delà de sa langue maternelle sont aussi *ses* langues, même s'il n'ose pas le dire (il les qualifie – selon une longue tradition – de langues « étrangères », « *Fremdsprachen* », langues d'autrui). *Sa* langue n'est pas la même, *ses* langues ne sont pas les mêmes que la langue (les langues) de l'autre : elles sont en effet les *siennes*. Pour la première langue (la langue maternelle) nous parlons d'idéolecte pour désigner le côté subjectif, personnel de cette langue propre.

Pour les autres langues – les langues dites étrangères – nous revenons sur le concept d'« interlangue » (Selinker, 1972). Toute langue acquise/apprise au-delà de la première langue est « interlangue », elle est une langue d'apprenant, langue par principe instable et en instance permanente de « normalisation ». Avec la notion de normalisation nous nous référons à dessin à la langue et non pas à tel locuteur, locuteur « natif » à tort idéalisé au cours de l'histoire de la didactique des langues et de certains courants linguistiques. C'est notre langue dite « étrangère » que nous avons l'intention de développer afin qu'elle apparaisse plus ou moins « normale », compréhensible, plaisante, qu'elle ne choque pas l'autre et surtout pas le natif.

Malgré tous les efforts de « normalisation », nous n'arriverons pas à parler la langue d'un locuteur « idéal », ni même à parler la langue d'un locuteur natif réel, mais nous parlerons notre langue « autre ». Les auteurs du *Cadre européen commun de référence pour les langues*, qui ont intitulé le niveau de compétence de l'apprenant le plus haut « maîtrise », soulignent qu'ils n'ont pas eu « l'ambition d'égaliser la compétence du locuteur natif ou presque. Le but est de caractériser le degré de précision, d'adéquation et d'aisance de la langue que l'on trouve dans le discours de ceux qui

ont été des apprenants de haut niveau. » (2000 : 34). Apprenants de haut niveau, mais apprenants quand même.

Le processus de normalisation diffère beaucoup selon les situations d'acquisition et d'apprentissage. En situation d'apprentissage institutionnel, à l'école ou à l'université ou dans des écoles spécialisées, la normalisation est assistée par des enseignants et par un appareil pédagogique approprié. Elle est souvent vécue en termes de conflit (censure et auto-censure, la « faute », les sanctions). Elle est marquée par la lutte contre l'oubli et tout ce que comprend le « désapprentissage ». En situation de communication verbale entre natifs et non-natifs hors école, la normalisation se manifeste dans la négociation du sens, dans l'effort de s'entendre avec l'autre. Si tout va bien, la négociation se passe sans discrimination mutuelle, en cas de conflit elle mène à la mésentente. En situation de communication écrite – écrire une lettre, traduire un texte, composer un texte – la normalisation est un long et dur procès individuel, assisté par des ouvrages de référence. Dans tous les cas, la normalisation ne va pas sans effort, « sans peine », comme certaines méthodes le promettent depuis plus d'un siècle.

Nous avons décrit dans cette deuxième approche le lent processus de normalisation : la personne, plurilingue par définition, peut acquérir tout au long de sa vie plusieurs langues. Cette acquisition ne se termine jamais. Sa langue étrangère ne sera jamais la langue étrangère.

Encore faut-il se demander, comment la personne – « soi » – perçoit ses langues : quelle valeur accorde-t-elle à sa « langue maternelle », sa ou ses « langue(s) seconde(s) », ses « langues étrangères » ? Il s'agit en effet de perceptions et de valorisations selon différentes catégories : catégories esthétiques (belle langue, langue dure, langue musicale, langue de prestige etc.), catégories politiques (langue « universelle », langue nationale, langue régionale, langue locale, langue « glottophage », langue du colonisateur, langue de l'occupant, langue de l'ennemi, langue de l'alliance, etc.), catégories économiques (langue du travail, langue de l'entreprise, langue du commerce (national et international), langue de la banque, etc.), catégories culturelles (langue des traditions, langue de littérature, langue du cinéma et de la télévision, langue des sciences, langue de la presse, etc.), catégories émotionnelles (langue de la famille, langue des amis et de groupes, langue d'ennemis, langue de concurrents, langue du travail, langue d'études, etc.).

Comment soi se définit-il face à ses langues ? Est-il prêt à les accepter telles quelles et à s'intégrer dans les communautés des locuteurs respectifs ? Ou a-t-il plutôt tendance à refuser l'intégration et à garder ses distances pour n'importe quel motif émotionnel, politique, économique, social ? On sait que les personnes qui veulent s'intégrer dans une communauté font plus d'effort pour parler et pour écrire « normalement » que les autres.

Soi croit-il et veut-il « posséder » ses langues ? Ou se sent-il plutôt possédé et dominé par ses langues ? Se sent-il sous leur férule ? Aucune métaphore dans ce domaine n'est innocente. À quel degré peut-il disposer de ses langues ? La question se pose différemment et pour un écrivain, et pour un étudiant Erasmus, et pour un travailleur migrant. Nous pourrions longtemps discuter si soi domine, maîtrise, ou possède une langue. Même si l'on se contente de dire qu'il dispose d'une langue dans un certain domaine, on reconnaîtra que les langues ne nous laissent pas librement disposer d'elles : elles nous imposent des règles, elles nous limitent dans nos moyens d'expression. Ceci est vrai pour toutes les langues, « maternelles » et autres. Cette limitation sentie est entre autre une des raisons pour lesquelles *soi* se retient ici et là dans ses activités langagières jusqu'au point de se taire, pourquoi il préfère telle langue à une autre, pourquoi il évite certaines langues, pourquoi il ferme dans certains cas ses oreilles, pourquoi il pratique le *code-switching*, etc.

Après avoir interrogé la perception et l'acceptation ou le rejet des langues siennes par la personne, une troisième approche, nous allons demander enfin ce que soi sait de ses langues (les savoirs langagiers et linguistiques), ce qu'il sait faire avec ses langues (les savoirs-faire) et comment il acquiert/apprend ses langues (les savoir-apprendre).

Pour décrire le savoir de soi sur ses langues et les opinions que la personne a accumulés sur les langues tout au long de sa vie, on parle de *language awareness* (Hawkins 1984) ou de *conscience linguistique* ou *conscience langagière* en français, ou de *Sprachbewusstheit*, en allemand (Gnutzmann 2003). Ce savoir et ces opinions sont fortement influencés par l'école (et donc indirectement par les sciences du langage), par la vie publique (opinion publique, médias, monde du travail, commerce, politique linguistique), mais aussi bien par les familles et les groupes.

Un instrument d'investigation de la conscience linguistique ou langagière de la personne, et en même temps un outil de travail individuel pour l'apprenant de tout âge, est le *Portfolio européen des langues* (voir le numéro thématique de *Babylonia* 1/1999). Le *Portfolio* sert à faire constater et à faire développer la conscience linguistique et langagière de la personne dans tous les domaines concernant les langues et l'emploi des langues. Cela va des simples savoirs, comme la connaissance de la grammaire, aux savoirs sur les usages de la communication, du savoir et des opinions sur l'historicité et la parenté des langues jusqu'à leur charge culturelle, et enfin des savoirs sur l'écologie et la politique des langues.

En effet, soi possède, et a en effet besoin de multiples savoirs sur les langues. Ces savoirs diffèrent souvent – pour ne pas dire en règle générale – de ses « opinions » sur les langues. Les opinions ont une longue vie et une longue histoire. L'historien Arno Borst l'a montré dans son œuvre monumentale *Der Turmbau zu Babel* qui porte le sous-titre *L'Histoire des opinions sur l'origine et la pluralité des langues et peuples* (Borst 1957-1963).

Les « aptitudes pratiques et savoir-faire » qu'énumère le *Cadre européen commun de référence pour les langues* visent les aptitudes sociales, les aptitudes techniques et professionnelles et les savoir-faire interculturels. Leur dénominateur commun est l'aptitude à communiquer avec l'autre.

Pour soi et ses langues, la communication est un principe que l'on pourrait formuler par un impératif communicatif : communique ! Ceci n'empêche pas que *soi* refuse dans certaines situations la communication. Car *soi* a besoin d'un savoir-faire communicatif qui tourne autour des questions suivantes : comment s'adresser à l'autre ? Comment répondre à l'autre ? Comment négocier des opinions, discuter du savoir ? Comment renouer contact ? Comment terminer une conversation ? Par quels moyens communiquer : la voix, l'écrit, le langage corporel, les gestes ?

Pour apprendre le savoir-faire, *soi* a besoin d'assistance. *Soi* se demande où trouver des informations, des ressources pour nourrir et pour améliorer la communication, pour éviter l'ambiguïté, et ainsi de suite. Le savoir-faire comprend aussi le savoir qui apporte aide et information.

Le propre du *Soi* est, dans notre optique, d'être toujours en train d'apprendre. C'est pourquoi il est inévitable de considérer le savoir-apprendre comme une indispensable troisième catégorie. Quand *soi* réfléchit sur ses langues (le savoir et les opinions) et quand il développe son savoir-faire langagier pour communiquer, il apprend sans avoir obligatoirement le statut d'élève.

Il convient aussi de parler de l'âge de la personne apprenante. L'enfant nouveau-né qui acquiert deux ou trois langues parallèlement se trouve dans une autre situation d'acquisition/d'apprentissage qu'un enfant de trois ou de six ans qui apprend une deuxième, et plus tard une troisième langue après avoir acquis sa première langue. L'adulte qui apprend les langues est encore dans une autre situation. Il apprend autrement, vu son âge et ses acquis précédents. L'apprentissage dépend de l'âge et dépend de ce qui a été appris et acquis auparavant.

Ainsi *soi* et les langues – *soi* et ses langues – privilégie la personne et une approche subjective par excellence où vivre et apprendre sont indissociables. La personne qui vit et qui agit, la personne qui se voit reconnaître à la fois une biographie et des appartenances multiples dans l'espace et le temps, produits de son histoire personnelle.

- RICOEUR, P. *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil, 1990
- ROUCH, J. (dir.) *Les Maîtres Fous*, Paris, Cinémathèque, 1954
- WHITE, A. « Kosovo, ethnic identity and border crossing in *The File on H* and other works by Ismail Kadare » in P. Wagstaff (ed.) *Border Crossing*, London, Peter Lang, 2004.
- WHITE, H. « Historical Discourse and Literary Writing » in K. Korhonen (ed) *Tropes for the Past*, Rodopi: New York, 2006.

ÉCRIVAINS ET IDENTITÉS : DU RÉCIT COMME OUTIL D'INTERVENTION POUR LES PROFESSIONNELS DU SOCIAL

- BEN YOUNES W., *Ziri et ses tirelignes*, Québec, Phoenix, 2006.
- BEN YOUNES W., *Yemma*, France, Harmattan, 1999.
- BLAL M., *Une femme pour pays*, Sherbrooke, éditions GGC, 2001.
- CAMILLERI C. et al., *Stratégies identitaires*, Paris, PUF, 1990.
- EL BEDDIARI S., *La mémoire du soleil*, Montréal, Hexagone, 2000.
- GHALEM, N., *La villa Désir*, Québec, éditions roman-Guérin, 1988.
- GIGUERE S., *Passeurs culturels. Une littérature en mutation*, Québec, Éditions de l'IQRC (Institut québécois de recherche sur la culture), 2001.
- HAREL S., dans De VAUCHER GRAVILI A. (sous la direction de), « D'autres rêves » in *Les écritures migrantes au Québec. Actes du séminaire international du CISQ à Venise (15-16 octobre 1999)*, Supernova, Italie, 2000.
- MARTUCIELLI D., *Grammaires de l'individu*, Paris, Gallimard, 2000.
- NEPVEU P., *L'Écologie du réel. Mort et naissance de la littérature québécoise contemporaine*, Montréal, collection Papiers collés, Boréal, 1988.
- RICOEUR P., *Soi-même comme un autre*, France, Seuil, 1990.
- RICOEUR, P., *La mémoire, l'histoire et l'oubli*, Seuil, Paris, 2001.

PLURILINGUISME ET SUBJECTIVITÉ : « PORTRAITS DE LANGUES », PAR DES ENFANTS PLURILINGUES

- BRIZIC, K., *Das geheime Leben der Sprachen. Gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration*. Münster, 2006.
- ELLIS, R., The Metaphorical Constructions of Second Language Learners. In: M. Breen (Hg.): *Learner Contributions to Language Learning*. London, 65 - 85, 2001.
- FRANCESCHINI, R., Sprachbiographien randständiger Sprecher. In: R. Franceschini (Hg): *Biographie und Interkulturalität*. Tübingen 2001, 111 - 125.
- GOGOLIN, I., Sprachen rein halten - eine Obsession. In: I. Gogolin/ S. Graap/ G. List (Hg): *Über Mehrsprachigkeit*. Tübingen 1998, 71 - 96.
- HU, A., Warum ‚Fremdverstehen‘? Anmerkungen zu einem leitenden Konzept eines ‚interkulturell‘ verstandenen Sprachunterrichts. In: L. Bredella/ H. Christ/ M.K. Legutke (Hg): *Thema Fremdverstehen*. Tübingen 1997, 34-53.
- HU, A., Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität in autobiographischer Perspektive. In: FLUL 35 (2006), 183 - 200. *Kinder entdecken Sprache (KIESEL)* : <http://www.sprachen.ac.at> (Publikationen: KIESEL; 2.05.2007).
- KRUMM, H.J., *Kinder und ihre Sprachen - lebendige Mehrsprachigkeit*. Wien 2001.

OOMEN-WELKE
Stuttgart 2004.

CONTREPO

BABYLONIA - I
européen des langues

BORST, A., Der
gart : Anton Hiers

COMMISSION E
Luxembourg, 1999

CONSEIL DE LA
bourg et Paris : Co

COSTE, D. et al.,

FRANCESCHINI
Mondada, L. & P
et éducatifs. Festsch

GNUTZMANN,
Christ, Herbert &
2003.

GOGOLIN, I., D

HAWKINS, E., A

MEISSNER, F.-J.,

EuroComRom - I
l'eurocompréhension

SELINKER, L.,
langues) 209 - 23

STOYE, S., Euro
2000.

WANDRUSZKA

OOMEN-WELKE, I/KRUMM, H.-J. (Hg): *Sprachenvielfalt im Klassenzimmer* (= Fremdsprache Deutsch Heft 31). Stuttgart 2004.

CONTREPOINT

BABYLONIA - REVUE POUR L'ENSEIGNEMENT ET L'APPRENTISSAGE DES LANGUES (1999) N° 1/1999. *Portfolio européen des langues*.

BORST, A., *Der Turmbau zu Babel. Geschichte der Meinungen über Ursprung und Vielfalt der Sprachen und Völker*. Stuttgart : Anton Hiersemann, 1957-1963.

COMMISSION EUROPÉENNE *Livre blanc sur l'éducation et la formation. Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive*. Luxembourg, 1994.

CONSEIL DE LA COOPÉRATION CULTURELLE (ÉD.), *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Strasbourg et Paris : Conseil de l'Europe/Les Editions Didier, 2001.

COSTE, D. et al., *Un niveau-seuil* », Strasbourg : Conseil de l'Europe, 1976.

FRANCESCHINI, R., „Modellbildung über die Mehrsprachigkeit hinaus: für eine Linguistik der Potentialität“, in : Mondada, L. & Pekarek Doehler, S. (éds.) *Plurilinguisme Mehrsprachigkeit Plurilinguism. Enjeux identitaires, socio-culturels et éducatifs. Festschrift für Georges Lüdi*. Tübingen et Basel: A. Francke Verlag, 247-260, 2003.

GNUTZMANN, Claus „Language Awareness, Sprachbewusstheit, Sprachbewusstsein“, in : Bausch, Karl-Richard, Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (éds.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen & Basel: A. Francke, 2003.

GOGOLIN, I., *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster : Waxmann, 1994.

HAWKINS, E., *Awareness of Language. An Introduction*. Cambridge 1984.

MEISSNER, F.-J., MEISSNER, C., KLEIN H. G. & STEGMANN T. D.,

EuroComRom - Les sept tamis : lire les langues romanes dès le départ. Avec une introduction à la didactique de l'eurocompréhension. Aachen, Shaker, 2004.

SELINKER, L., « Interlanguage », in : *IRAL* (Revue internationale de linguistique appliquée : Enseignement des langues) 209 - 231, 1972.

STOYE, S., *Eurocompréhension. Der romanistische Beitrag für eine europäische Mehrsprachigkeit*. Aachen: Shaker Verlag, 2000.

WANDRUSZKA, Mario, *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*. München: R. Piper, 1979.