

L'apprentissage phonologique de la LVE : un défi identitaire pour des apprenants plurilingues

Yvon Rolland

► **To cite this version:**

Yvon Rolland. L'apprentissage phonologique de la LVE : un défi identitaire pour des apprenants plurilingues. Colloque OSOI Identités, migrations et territoires dans l'océan Indien, OSOI; Université de La Réunion, Nov 2013, Saint-Denis (la Réunion), France. pp.117-128. hal-01167437

HAL Id: hal-01167437

<https://hal.univ-reunion.fr/hal-01167437>

Submitted on 21 Nov 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Yvon ROLLAND Université de la Réunion y.roll@orange.fr

L'apprentissage phonologique de la LVE : un défi identitaire pour des apprenants plurilingues

Le sujet de notre étude porte sur l'apprentissage phonologique de la LVE dans sa dimension identitaire plurilingue.

L'apprentissage phonologique d'une nouvelle langue en milieu scolaire concerne une maîtrise progressive de compétences par des tâches successives avec des résultats identifiables évalués, mais aussi l'adaptation d'un comportement à des procédures nouvelles impliquant une évolution identitaire. La compétence phonologique est liée non seulement à une langue mais aussi à ses variations sociolinguistiques impliquant la dimension culturelle. Elle est ainsi primordiale dans la construction identitaire.

C. Kramersch (2009 : 25) définit au départ l'identité comme une identification à un groupe social ou culturel. Cependant la pluralité linguistique, valorisée par la didactique des langues, notre contexte éducatif et socio-culturel rend plus complexe ce processus de construction identitaire. Dans un contexte d'apprentissage plurilingue impliquant plusieurs langues maîtrisées à des degrés divers, Lüdi et Py (1986 : 55-56) nous expliquent « l'emboîtement complexe de la langue et de la réalité » : l'apprenant est confronté à des schémas phonologiques provenant de systèmes distincts entraînant des chocs et des restructurations identitaires inévitables. Il nous semble pertinent de proposer d'intégrer dans l'apprentissage phonologique en milieu scolaire des dispositifs dynamiques facilitant ces activités de restructuration.

La problématique de notre étude est liée à la représentation cloisonnée de l'apprentissage des langues dans notre institution qui ne contribue pas à prendre en compte ce processus de construction identitaire complexe.

Nous allons donc analyser les paramètres d'une construction identitaire phonologique plurilingue, mesurer le défi à relever face aux obstacles divers et enfin proposer des pistes.

Paramètres d'une construction identitaire phonologique plurilingue

Le contexte

Le contexte institutionnel national prend appui sur le CECRL qui préconise une approche plurilingue. L'approche communicative assure des liens entre la communication, la linguistique pragmatique et les processus cognitifs et constructivistes. Elle englobe la perspective actionnelle impliquant l'approche plurilingue. L'apprentissage de la Langue 3 dans le système éducatif à la Réunion présente la particularité de s'adresser à des apprenants plurilingues en contexte multilingue, puisque la langue 1 est le créole, la langue 2, le français. Il nous faut revisiter la notion de contexte d'apprentissage, car selon Moore (2006 : 72), la frontière entre classe et environnement socio-culturel ne doit pas et ne peut pas être étanche. Produire des énoncés en Langue 3 en microcontexte scolaire suppose d'utiliser un système phonologique nouveau avec des similitudes et des différences par rapport à un macrocontexte

hérité et vécu. La construction identitaire ne se fera que s'il y a une prise de conscience de ces données.

La phonologie a un rôle particulier, nous l'avons dit, dans ce processus.

Phonétique, phonologie et identité

La prononciation et l'accent se situent au plus profond du centre de la personnalité et donc de l'identité de l'apprenant nous dit Krashen (1988 : 35).

Cependant, la phonétique et la phonologie négligent la plupart du temps, dans leur champ d'étude, la dimension identitaire liée à la prononciation. Selon P.Roach (2000 : 44), la phonétique concerne la description des sons que nous utilisons en parlant, et la phonologie évoque plutôt les fonctions des phonèmes dans la langue. Les écoles phonétiques se focalisent sur la phonétique articulatoire ou acoustique et les caractéristiques des phonèmes, négligeant souvent la dimension psychologique propre à la construction identitaire.

C'est le cas de la linguistique structuraliste qui se penche sur le phonème unité distinctive ou réalité physique.

La phonologie générative d'obédience nativiste, intègre, elle, le phonème comme réalité psychologique en y mêlant aussi, par la pré-programmation et les universaux, la dimension innéiste, ce qui sous entendrait la notion d'identité héritée. La linguistique de l'énonciation d'inspiration cognitiviste et constructiviste minimise pour sa part l'inné et la conception nativiste, ce qui supposerait l'existence d'une identité acquise. La neurolinguistique et le neuroconstructivisme dans leur analyse du développement métaphonologique nuancent ces clivages en acceptant l'innéité dans nos facultés intuitives et sensorielles précoces, tout en reconnaissant l'importance de l'acquisition. Le traitement phonologique serait ainsi associé aux lobes temporaux supérieurs et au gyrus angulaire, et se trouverait géré par une partie distincte du cerveau par rapport à l'orthographe ou la sémantique.

La sociolinguistique et la linguistique pragmatique tiennent compte, quant à elles, des variétés linguistiques propres aux contextes sociaux et culturels, mettant ainsi à l'honneur la dimension identitaire.

Nous constatons ainsi une prise en compte de la dimension psychologique et identitaire qui n'est certes pas systématique dans les paradigmes linguistiques cités, mais pour autant, qui ne peut être occultée.

Ce processus serait aussi facilité par la précocité.

Dextérité identitaire et précocité

L'apprenant plurilingue construit une identité complexe sur des processus d'identification aux autres et de distinction par rapport aux autres. Lipianky (1998) explique que « toute identité se construit sur un double mouvement d'assimilation et de différenciation, d'identification aux autres et de distinction par rapport à eux ». Cette dextérité psychologique serait facilitée par la précocité. Citons le crible phonologique de Troubetskoy (1989 : 54), véritable obstacle à l'apprentissage phonologique. L'apprentissage plurilingue est gêné par la L1 qui provoque une fossilisation progressive de la perception. La maturation cognitive et identitaire se fait au détriment de la perception phonologique. Ces processus d'identification seront plus opératoires chez de jeunes apprenants.

La période idéale pour un apprentissage plurilingue serait avant 6 ans (Gaonac'h, 2006 : 28).

L'apprentissage précoce implique une latéralité hémisphérique qui n'est pas encore figée, la Langue 1 et la Culture 1 ne sont pas encore ancrées. L'anxiété liée à l'apprentissage est moins inhibitrice. Le cerveau limbique de l'affectivité se développe de façon fulgurante dès le plus jeune âge facilitant ainsi la perception phonologique ludique de la Langue Vivante Etrangère. La capacité d'input est aussi supérieure. L'apprenant plus âgé résistera à la phonologie de la Langue étrangère afin de ne pas menacer son intégrité identitaire plus aboutie.

Penchons nous maintenant davantage sur la construction identitaire plurilingue.

Construction identitaire plurilingue

L'apprentissage de la Langue 3 démarre au primaire sur une identité langagière et phonologique plurilingue existante. Pour Gajo (2001 : 165), la construction identitaire de cette compétence plurilingue suppose une bonne maîtrise de la Langue 1 (le créole pour nos apprenants). Les caractéristiques de cette compétence s'avèrent qualitatives, subjectives et changeantes, et doivent relever de variables de situations propres aux modèles de description dynamiques (Moore, 2006 : 156). Nous ne sommes pas dans une vision statique de l'identité. L'apprentissage phonologique de la Langue étrangère implique une composition, articulation, reconfiguration, restructuration identitaire progressive mettant en relation plusieurs mondes, langues, prononciations. Il y a des tensions entre identité héritée (L1) et identité acquise (L2), sans compter l'identité nouvelle de la Langue étrangère. L'apprenant s'engage dans la construction et la négociation des multiples composantes d'une identité complexe.

Intégrer ces données dans des dispositifs éducatifs nous semblent importants. C. Kramersch (2009 : 66-70) rejoint les travaux neuroscientifiques d'A. Damasio (2008) quand elle insiste sur l'importance du corps et de l'esprit, des images mentales et des émotions et des sentiments dans la construction identitaire plurilingue. L'identité plurilingue se développe chez les apprenants plurilingues grâce à une souplesse stratégique (Gajo : 137) qui implique la maîtrise de la forme et du sens (Kramersch, 2009 : 208) dans des stratégies mis es en place lors de l'apprentissage.

Selon Chamot (1987) et Oxford (1990), l'itinéraire dynamique de cette construction identitaire s'inscrit dans la durée, et repose sur le développement de stratégies directes (cognitives) et de stratégies indirectes (métacognitives, affectives et sociales).

L'introduction d'une Langue 3 à l'école induit l'acquisition de stratégies directes cognitives qui permettent de maîtriser la forme et concernent le domaine de l'écoute, de la perception phonologique, du traitement discriminatoire des phonèmes, du rythme et des schémas intonatifs de chaque langue, de la vigilance auditive, de l'effort de discrimination, du début de mémorisation et de reproduction (Dalgalian, 2000 : 33). Selon Gaonac'h (2006 : 113-118) une bonne capacité de segmentation des phonèmes de la Langue 1 et Langue 2 induit une meilleure maîtrise de la Langue 3, et vice-versa.

Les stratégies indirectes métacognitives, affectives et sociales permettent, elles, de construire du sens.

La dimension métacognitive est mise en avant par les travaux neuroconstructivistes de Karmiloff-Smith repris par Gombert (1990 : 242-249) sur le développement métalinguistique. Ils insistent sur l'importance de l'habileté épiphonologique intuitive implicite des jeunes apprenants dans la mise en place d'une capacité métaphonologique explicite consciente. Nous devons intégrer à la fois le fait que le phonème peut être considéré comme une réalité psychologique, symbolique relevant d'un traitement filé (Randall, 2007 : 39), mais aussi comme un déclencheur d'un processus d'exécution connexionniste relevant, lui d'un traitement distribué parallèle propice à la mémoire de travail dite « échoïque ». Selon Randall (2007 : 45), les approches linguistiques symboliques négligent des mécanismes qui sont aussi neurologiques. Il met en avant la théorie motrice de la perception de Liberman (1967) qui reçut l'aval de Halle (2002). Ceci est confirmé par les travaux d'imagerie cérébrale de Fadiga & Craighero (2003) et St Heim (2005) qui stipulent que perception et production phonologique relèvent des mêmes modules neurologiques dans le mot entendu : les traits

visuels comme le mouvement des lèvres par exemple, jouent un rôle non négligeable pour l'apprenant.

Pour l'identification des phonèmes, le cerveau établit un certain nombre de suppositions selon l'environnement du phonème. Un apprenant apprendrait de façon implicite des traits phonologiques distincts en pratiquant la langue. D'autre part, ce qui est explicite ne deviendrait implicite qu'avec des connexions faites par des activités significatives. D'où l'importance du sens pour le processus d'apprentissage.

Dans le cadre d'un itinéraire plurilingue dynamique, les travaux de Herdina & Jessner (2002 : 130-131) proposent un modèle dynamique métalinguistique du plurilinguisme qui a pour conséquences qu'un apprentissage plurilingue est facilitateur, car la norme comparative est plurilingue. Causa (2002) a analysé le passage d'un code à un autre qui permet d'affirmer son identité plurilingue.

Le sujet plurilingue restructure son identité, relativise la réalité (Damasio, 1999 : 97) et atteint une conscientisation plurilingue grâce à la maîtrise d'une compétence stratégique récurrente, englobant la métacognition, elle-même aidée par l'affect et la dimension sociale.

L'affect et l'âge précoce sont des atouts : la précocité se caractérise par une prédominance du cerveau limbique, cerveau de l'affectivité par opposition au néo-cortex qui se développe plus lentement. L'importance de l'intelligence émotionnelle démontrée par D. Goleman (1997) est à prendre en compte. Il nous explique ceci :

« Du fait que tant de centres cérébraux supérieurs se sont développés à partir de la zone limbique ou ont étendu le champ de ses capacités, la partie du cerveau où siègent les émotions joue un rôle clé dans l'architecture neuronale. Parce qu'il est issu des aires émotionnelles, le néocortex se trouve relié à elles par des myriades de circuits. Cela confère aux centres de l'émotion un immense pouvoir sur le fonctionnement du reste du cerveau, y compris sur les centres de la pensée (Goleman : 1997, 28) ».

La multisensorialité des canaux sensoriels sollicités englobe la kinésie révélatrice de l'émotionnel.

La dimension sociale doit aussi être intégrée. La médiation sociale implique des rapports entre éducation, apprentissage et développement et fait écho à la construction identitaire, et la définition donnée par C. Kramsch. Les fonctions psychiques supérieures sont directement issues de rapports sociaux par transformation de processus interpersonnels et intrapersonnels (Vygotsky, 1933). Le développement résulte de l'apprentissage. La dimension sociale est facilitée par la zone proximale de développement : l'espace interactionnel entre apprenants et enseignant favorise la dimension sociale que Vygotsky a mise en avant et qui favorise les savoirs et les négociations identitaires. La spécificité de l'activité humaine est d'être « socialement médiatisée » (Vygotsky : 1962, 57). Les travaux de Vygotsky ont inspiré J.S. Bruner (1983) et ses interactions sociales impliquant le conflit socio-cognitif. De même, la théorie de l'apprentissage social d'A Bandura (2007) insiste sur l'influence des pairs dans l'apprentissage.

Il s'avère cependant que notre système éducatif qui est sensé favoriser la construction identitaire plurilingue, présente des résistances et de véritables obstacles à la mise en oeuvre de ces stratégies évoquées. Il en résulte un véritable défi qu'il nous faut tenter de relever.

Un défi identitaire à relever : constats préliminaires, contexte et obstacles

Constats préliminaires

La construction stratégique identitaire par des stratégies métaphonologiques plurilingues n'est pas particulièrement travaillée entre les langues.

Malgré les orientations données par le CECRL, malgré le fait que les programmes officiels

font toujours une présentation intitulée « Préambule Commun » et que les jeunes professeurs ont été sensibilisés à cette dimension plurilingue, force est de constater que la pratique sur le terrain révèle une non prise en compte de ces données.

Ceci vient d'abord du fait que le recrutement des enseignants du second degré se fait sur des concours monolingues.

Chaque enseignant propose, en outre, des activités déconnectées du vécu plurilingue des apprenants, car la situation régionale n'est pas prise en considération par le cadrage national. Et ce, malgré la mise en place de recrutements d'enseignants de langues vivantes régionales. Ceci est particulièrement dommageable à La Réunion où la majorité de la population parle le créole en langue 1 et où l'anglais est donc très souvent une Langue 3.

La mise en place des cycles à l'école pour les apprentissages fondamentaux ne semblent pas aider l'apprentissage de l'anglais. Les enfants se trouvent dans des classes à double ou triple niveau. Le résultat est une constante reprise des fondamentaux linguistiques fonctionnels en Langue 3. Certains apprenants démarrent l'allemand, l'espagnol, le chinois, mais doivent réintégrer des groupes d'anglais pour des raisons d'effectifs. L'échange de service des enseignants pour l'anglais les prive de l'enseignement du français dans les classes autres que la leur. La construction identitaire plurilingue liée à des activités comparatives entre langues est ainsi gênée.

Le cloisonnement des apprentissages est ainsi un fait établi.

Obstacles contextuels et conséquences

La non prise en compte du vécu plurilingue se manifeste à plusieurs niveaux.

L'éveil aux langues a été expérimenté dans l'académie avec comme objectif la dimension plurilingue. Cette approche est intéressante dans cette problématique plurilingue. Mais selon Dalgalian (2000 : 124), l'absence significative du psychomoteur, de la dimension métalinguistique et de la pratique de ces langues bloque la transférabilité que les acquisitions précoces des jeunes apprenants peuvent pourtant faciliter.

Si les classes maternelles bilingues créole français prennent en compte la dimension plurilingue, le vécu plurilingue des apprenants n'est pas pris en compte lors du démarrage de la Langue 3. La présence ou non d'enseignants compétents en langue vivante régionale ne facilite pas la donne. Les professeurs d'école non créolophones ne sont pas toujours à même de gérer certaines difficultés récurrentes. Certes, la formation en master tente d'intégrer ces données plurilingues dans la formation, mais le transfert d'enseignants formés ailleurs rend la situation difficile à gérer localement dans les écoles.

Les professeurs du second degré, pas toujours créolophones, ne peuvent mesurer l'influence de la Langue 1 sur les nouveaux apprentissages. Ils ne peuvent faire constater les interférences possibles entre le créole et le français, d'une part, et le créole et la langue apprise, d'autre part. La concertation entre enseignants de langue, Langue Vivante Régionale, français ou anglais n'est pas effective, empêchant de fait la mise en place d'une réflexion métaphonologique comparative chez les apprenants.

L'institution préconise dans le secondaire un retour réflexif sur le français langue maternelle, ceci se faisant déjà essentiellement sur le plan morfo-syntaxique et non phonologique. Mais cette démarche ignore le vécu phonologique plurilingue des apprenants.

Par conséquent, les enfants plurilingues développent des interférences phonologiques menant à un plurilinguisme additif (apprentissage de la Langue 3 et Langue 4 n'entrant pas en concurrence avec la Langue 1/Langue 2) ou soustractif (apprentissage de la Langue 4 au détriment de la Langue 3, voire des Langue 1/Langue 2). Le risque est de ne pas atteindre un plurilinguisme coordonné et d'avoir un système composé (une confusion conceptuelle) ou subordonné (transfert de la Langue 1) menant à un semilinguisme (Ellis, 1994 : 310, Hagège,

1996 : 85, Dalgalian, 2000 : 77, Gajo, 2001 : 165). Si Ellis et Hagège trouvent normal ce passage au semilinguisme, Dalgalian émet des inquiétudes en stipulant que c'est un obstacle majeur à toute intégration sociale et intellectuelle, ainsi qu'un terreau fertile pour toutes formes de dérives auxquelles notre société est confrontée. C'est aussi dans ce cas, un échec pour le système éducatif concerné.

Il nous semble primordial de prendre en compte les stratégies identitaires annoncées et de proposer quelques pistes visant à surmonter ces difficultés.

Pistes à explorer

Prise en compte de stratégies identitaires métaphonologiques affectives et sociales

Les neurologues insistent sur l'indivisibilité du corps et de l'esprit, l'inévitabilité des émotions ce qui amène la prise en compte du multisensoriel. La prise en compte de la dimension visuelle se fait par les affichettes, les mimiques, les gestes. La similitude de sons des autres langues sera mise en avant par une gestuelle ou mimique appropriée. La dimension motrice implique la gestuelle de l'apprenant, qui englobe l'émotionnel qui relève du ludique et de l'émotionnel positif. Pour le rythme, un claquement des doigts permettra de sensibiliser les syllabes accentuées. Les processus associatifs ainsi sollicités (Rolland, 2011 : 113) relèvent de stratégies affectives au service de la métaphonologie. Cette procédure permet d'intégrer l'affect aux phénomènes cognitifs et relève de la conation qui a pour conséquence d'agir sur la motivation (Théorie des attributions de Weiner 1992, Schumann 1999, Arnold et Young 1999), mais aussi sur la mémorisation (mémoire échoïque et épisodique de subvocalisation et de répétition collective (Randall 2007 : 92).

Parallèlement, les stratégies sociales doivent être favorisées par les interactions avec l'environnement (Bourdieu 1997), l'enseignant et les pairs. La médiation sociale socioconstructiviste de Vygotsky reprise par l'approche socioculturelle de Bruner dévoilent des processus constructeurs de l'appareil cognitif relevant bien de modèles ternaires englobant individus, objet d'apprentissage et contexte social dans lesquels la dimension sociale est cosubstantielle aux processus eux-mêmes (Bronckart 1985). C'est dans l'espace interactionnel entre apprenants et enseignants que se situe le savoir et que se négocient les identités (Moore 2006 : 172). Le plurilinguisme relève d'une approche fluctuante qui influe sur la motivation avec la théorie de l'environnement dynamique (Rogalski 2000) qui s'inscrit dans le champ de l'ergonomie cognitive.

Ces stratégies affectives et sociales au service du cognitif nous semblent incontournables.

Formation à la construction identitaire plurilingue

Les enseignants doivent pouvoir rapidement distinguer la Langue 1 créole ou français de leurs enfants. Une formation minimale à la Langue 1 créole pour les professeurs d'école serait la bienvenue. La formation initiale des professeurs devrait se baser sur le Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures (CARAP) et ses descripteurs, afin d'intégrer par exemple au niveau des savoirs que les langues ont un système phonologique propre, des différences et des similitudes sur le plan phonétique. Notons ainsi les voyelles semblables aux trois langues que sont /e, ' , u, l/ *egg, a, good, six*, les voyelles similaires / **E, o, E**/ en français et créole-fraise, beau, un et distinctes /e', l:, æe,u:/ *hair, green, cat, two* en anglais. La particularité des consonnes fricatives dentales **T D h** en anglais est à prendre en compte.

Sur le plan des savoir faire, il serait judicieux d'échelonner la formation sur trois plans, le savoir écouter et isoler les sons, le savoir identifier les éléments phonétiques et prosodiques, le savoir percevoir la proximité et la distance entre les éléments phonétiques et prosodiques. Une concertation est aussi à prévoir entre enseignants de Langue 1, Langue 2 et Langue 3 au

primaire, d'une part, et entre enseignants de langue au collège. La compétence plurilingue devrait être intégrée dans les documents d'évaluation, avec une liste de compétences et des niveaux de compétences sur le plan phonologique dans les différentes langues.

Exemples de séquences intégrant des stratégies phonologiques plurilingues

Un certain nombre de recherches-action ont été mises en place par des étudiants de master, au niveau de leur mémoire.

Des sondages et évaluations diagnostiques ont été mis en place en anglais dans plusieurs écoles et collèges. Les sondages recensent les apprenants créolophones, témoignent du vécu langagier créole et des difficultés rencontrées en français Langue 2 et en anglais Langue 3. Les descripteurs du Portfolio Européen des Langues utilisés pour ce sondage permettent de constater que la Langue 1 créole n'est jamais prise en compte pour découvrir les ressemblances et les différences phonologiques de la langue apprise.

Les évaluations portent sur l'interaction orale en Langue 3 anglais avec les descripteurs A1 prononciation compréhensible, A2 prononciation claire. Les critères relèvent des phonèmes, du rythme et de l'intonation. L'échelle de mesure se centre sur le degré d'intelligibilité. Les résultats révèlent des erreurs et insuffisances qui rendent les enregistrements souvent inintelligibles pour les assistants de langue sollicités, natifs de la langue.

Des micro-tâches phonologiques plurilingues comparatives et contrastives sont proposées. Le lexique est abordé par inférence et acquis avec de micro-tâches centrées sur l'association ou la discrimination de phonèmes, le repérage de syllabes accentuées. Pour ce faire, des affichettes et une gestuelle appropriées sont mises en place. La voyelle de « *pen* » est associée à « *brède* », « *aide* » et « *red* ». « *car* » est comparé à « *caniar* ». La diphtongue de « *chair* » est associée à « *mère* ». Le rythme de « *breakfast* » est mis en parallèle avec celui de « *vraiment* ». L'intonation de questions est pratiquée avec des exemples en créole et accompagnée de mouvements des bras.

Des macro-tâches plurilingues sont conçues à partir de séquences mises en parallèle impliquant une conscientisation phonologique. Des jeux de rôle sont mis en scène, comme par exemple, un entretien d'embauche local, avec le passage d'un code linguistique à un autre.

Un bilan ponctuel est établi. Les descripteurs du Portfolio Européen des Langues sont à nouveau renseignés. Les fiches témoignent d'une prise de conscience des ressemblances et différences entre langues. Les évaluations en anglais sont reconduites par les mêmes assistants de langue et témoignent d'avancées encourageantes au niveau des phonèmes, rythme et intonation de l'anglais. Davantage d'apprenants s'expriment de façon intelligible.

Notre problématique résidait dans la vision cloisonnée de l'apprentissage de la Langue 3. Nos hypothèses de favoriser des stratégies métaphonologiques affectives sociales pour une construction identitaire plurilingue dans des micro- et macro-tâches semblent apporter des résultats positifs. L'objectif de faciliter l'aisance des apprenants dans la construction et la déconstruction des réseaux de correspondance formes-fonctions semble atteint. Ceci semble conforter l'idée de la construction identitaire plurilingue complexe, composite, qualitative, processuelle, fluctuante et dynamique sur les bases d'une compétence stratégique multiple métacognitive affective et sociale.

Il faut pourtant relativiser ces résultats positifs dans la mesure où la dimension humaine des acteurs que sont les enseignants, leur implication, leur volonté de s'investir, de se concerter longuement, mais aussi d'enrichir ses compétences dans les autres langues que celles que l'on enseigne, sont des critères qu'il ne faut pas sous estimer. Nous sommes bien là dans les modèles de description dynamique évolutive.

Bibliographie :

- Bandura, A. *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*, Bruxelles, De Boeck, 2004.
- Bruner, J.S. *Le développement de l'enfant : savoir-faire, savoir dire*, Paris, PUF, 1983.
- Coste, D. « Notions en questions en Didactique des Langues-les plurilinguismes ». *Les Cahiers de l'ACEDLE, Volume 7, numéro 1*, 2010.
- Castellotti, V. « Notions en questions en Didactique des Langues-les plurilinguismes ». *Les Cahiers de l'ACEDLE, Volume 7, numéro 1*, 2010
- Causa, M. *L'alternance codique dans l'enseignement d'une langue étrangère*, Berne : Peter Lang, 2002.
- Dabène, L. Pour une contrastivité revisitée, *Éla*, 104, p. 393-400, 1996.
- Dalgalian, G. *Enfances Plurilingues*, Paris : L'Harmattan, 2000.
- Damasio, A.R. *L'erreur de Descartes : la raison des émotions*. Paris : Odile Jacob, 2008.
- Ellis, R. *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford : OUP, 1994.
- Gajo, L. *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*, Paris : Didier, 2001.
- Goleman D. *L'intelligence émotionnelle*, Paris : Laffont, 1997.
- Gombert, J.E. *Le développement métalinguistique*, Paris : PUF, 1990.
- Herdina, P. & Jessner, U. *A Dynamic Model of Multilingualism*, Clevedon : Multilingual Matters, 2002.
- Kramsch, C. *The Multilingual Subject*. Oxford : OUP, 2009.
- Lipianky, E.M. L'identité personnelle, In *L'identité* ; Editions Sciences Humaines, 21-27, 1998.
- Lüdi, G. & Py, B. *Etre bilingue*, Peter Lang, Berne, 1986.
- Martinez, P. Moore D. & V. Spaëth, *Plurilinguismes et enseignement*, Paris : Riveneuve Editions 2008.
- Moore, D. *Plurilinguisme et école*, Paris : Didier, 2006.
- Randall, M. *Memory, psychology and second language learning*, Philadelphia : John Benjamins, 2007.
- Roach, P. *English phonetics and phonology*, Cambridge : CUP, 2000.
- Rogalski, J. *Approche de psychologie ergonomique de l'activité de l'enseignant*, Limoges : Copirelem, 2000.
- Rolland, Y. Bilingual teaching: a definite asset for French International Schools? *Journal of Education*, vol.6, N°1, December 2008, Mauritius Institute of Education, Mauritius, ISBN 978-99903-963-6-2, 2008.
- Rolland, Y. *Apprendre à prononcer : quels paradigmes en didactique des langues ?* Paris : Belin, 2011.
- Rolland, Y. Apprentissage phonologique dans une approche didactique plurilingue. *Les Cahiers de l'Acedlé*, avril 2013, ISSN 1240-1080, 2013.
- Rolland, Y. L'apprentissage phonologique plurilingue en contexte institutionnel multilingue : réflexions. *Travaux et Documents*, BTCR, FLSH, Université de la Réunion, 2014.
- Stratilaki, S. Trajectoires plurielles et représentations chez les élèves plurilingues, *Les Cahiers de l'ACEDLE, volume 8, numéro 1*, 2011.
- Troubetzkoy, N .S. *Principes de phonologie*, Paris : Klincksieck, 1986.
- Vygotsky, L.S. *Thought and Language*, Cambridge (Mass.), The MIT Press, 1962.
- Zarate, G. Lévy & D. Kramsch C. *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris : Editions des archives contemporaines, 2008.

Symboles phonétiques
SILDoulosIPA-Regular

