



IJAHSS



Copyright@IJAHSS

## Plurilingual awareness and L2 learning in a complex context, case of master's students in the French studies department at Ibn Tofail University in Kenitra

Saif eddinMEZOUAR<sup>1</sup>; Jamila BELIAMQADDAM<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Laboratoire Langage et société CNRST-URAC56

<sup>2</sup> FLLA-Université Ibn Tofail-Kénitra

\*Corresponding Author

Saif eddinMEZOUAR

### ABSTRACT

This article examines the impact of plurilingual awareness on second language (L2) learning in Ibn Tofail University. It emphasizes the importance of recognizing and valuing the linguistic and cultural diversity of learners, as well as integrating this diversity into language instruction. The plurilingual approach encourages learners to use their linguistic repertoire flexibly and creatively, acknowledging the interdependence of different languages and cultures. By highlighting intercultural competence, the article underscores learners' ability to interact effectively with individuals from diverse cultures. It also explores the close link between language and culture, asserting that language reflects the realities and values of a given society. Additionally, it addresses the concepts of linguistic and cultural competence, emphasizing their role in language development and adaptation to various contexts. Finally, it discusses the importance of scriptural competence in written production, emphasizing that it encompasses understanding context and the ability to produce meaning effectively

**Key Words:** Awareness/consciousness - knowledge - plurilingualism - intercultural competence - scriptural competence - linguistic diversity

### INTRODUCTION

La diversité linguistique est considérée comme une évidence dans les établissements marocains compte tenu des langues et des variétés linguistiques répertoriées tout au long du territoire marocain. Le plurilinguisme conclut (BOYER, 2010, p. 13) « *est le cas de figure général et le monolinguisme l'exception* ».

L'enseignement d'une L2 de manière cloisonnée coupée de son environnement à la fois identitaire et social est un leurre surtout dans un contexte scolaire plurilingue et pluriculturel.

La reconnaissance de la pluralité linguistique et culturelle des apprenants et sa valorisation contribue certainement à une bonne appropriation des langues. Nous comprenons la pratique enseignante dans la classe de langue comme un lieu de rencontre entre apprenants, enseignants originaires de cultures différentes et qui ont forcément leurs propres histoires de vie et leurs langues. Le plurilinguisme valorise en fait le recours aux ressources culturelles et linguistiques des apprenants. Il reconnaît aussi l'interdépendance des différentes langues lors des apprentissages en classe pour amener les apprenants à co-construire des savoirs au sens de (MOORE & CASTELLOTTI, 2010)

Le plurilinguisme dépasse la simple connaissance de plusieurs langues. Il se définit comme « *la capacité qu'a un individu considéré comme acteur social, d'utiliser les langues de son répertoire à des fins de communication et de prendre part à des interactions interculturelles* » dans lesquelles il possède des compétences et une expérience à des degrés divers en plusieurs langues et plusieurs cultures » (NARCY-COMBES & NARCY-COMBES, 2019).

Le (Conseil de l'Europe, Cadre européen commun de références pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer, 2001) appelle au respect de toutes les langues et plaide pour l'apprentissage de plus d'une langue pour développer un répertoire langagier plus riche et plus varié

« [...] Le but est de développer un répertoire langagier dans lequel toutes les capacités linguistiques trouvent leur place » (Conseil de l'Europe, Cadre européen commun de références pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer, 2001, p. 11)

Force est de constater que les manuels scolaires qui circulent dans les établissements scolaires ne proposent pas aux apprenants des tâches impliquant des liens entre la L1 et la L2. Le développement d'une compétence plurilingue est peu probable malgré son inscription dans les orientations de la charte marocaine.

Nous pensons que l'utilisation d'un répertoire linguistique plurilingue n'est pas arbitraire. Nous supposons une compréhension plus ou moins active des langues constituant le répertoire linguistique des apprenants, autrement dit une conscience plurilingue permettant aux apprenants de passer d'une langue à une autre suivant la diversité des contextes. Nous pensons à l'instar de (CUMMINS, 1978 a) et (CUMMINS, 1978 b) cité par (DABENE L. , 1992) que « *les compétences cognitives profondes acquises à travers la langue maternelle peuvent se transférer sur l'apprentissage d'une autre langue* »

La conscience plurilingue fait appel à « *un recul réflexif* » au sens de (DEYRICH, 2007) de la part des apprenants pour « *mobiliser leurs savoirs sur les langues portant sur la grammaire, le lexique, [...] et les "blocs lexicalisés" qui peuvent s'y rattacher* » (BAILLY, 1998, p. 199)

(ELLIS, 2008), préfère quant à lui mettre en exergue une « conscientisation » permettant à l'apprenant de développer des structures grammaticales d'une L2 pour les employer correctement dans des situations de communication spontanées. Cette conscience linguistique se manifeste explicitement à partir des exercices, ou de manière plus ou moins implicite dans des activités de communication. Nous supposons que les étudiants de la filière des études françaises ont une connaissance métalinguistique en L1 et en L2 ce qui leur permet de déceler les particularités des deux systèmes linguistiques dans un premier temps, puis d'opérer une réflexion sur la (les) langue(s). Nous considérons les étudiants comme apprenants adultes avec un système cognitif qui a atteint son maximum au niveau de l'attention, de la mémoire, de l'assimilation et de la généralisation. L'enseignement plurilingue comme suggère (LUCCHINI, 2005, pp. 299-315) « *représentera une opportunité précieuse pour son développement linguistique* »

### Connaissances ou savoirs

Il est utile de rappeler un flou terminologique. Les linguistes utilisent les termes savoirs et connaissances de manière parfois aléatoires comme s'il s'agissait de synonymes parfaits. Force est de constater que les deux termes renvoient au terme anglais "Knowledge". Néanmoins nous rejoignons Philippe Perrenoud qui opère une distinction à l'image de la dichotomie saussurienne langue/langage. Les savoirs sont plutôt impersonnels Pour « *les premiers seraient universels, impersonnels, sans propriétaires [...] sans référence à leurs usages sociaux.* » alors que les connaissances se dressent au contraire comme « *la face subjective des savoirs [...] contextualisés, personnalisés, voire englués dans l'ensemble de ses structures mentales* » (PERRENOUD, 1998)

Les savoirs évoluent indépendamment des individus, de leur culture, et de leurs expériences personnelles et sociales. Ils existent en dehors des individus coupés des usages sociaux.

Les connaissances sont, par contre, selon la définition de Perrenoud acquises au-delà des contextes ou des situations concrètes de la vie ce qui laisse à croire une critique biaisée de l'enseignement traditionnel axé surtout sur la mémorisation et la répétition des faits linguistiques. Les connaissances sont liées à la manière avec laquelle les individus traitent et utilisent les informations. Elles sont tributaires des processus mentaux c'est à dire de la cognition. Les individus choisissent à titre personnel les bonnes informations pour solutionner une tâche.

Les connaissances sont par conséquent rattachées à des :

« *Des savoirs décontextualisés que l'apprenant a intériorisés à travers des stratégies cognitives liées, entre autres, à la compréhension, la réflexion et la mémorisation.* » (BOURGUIGON, DELAHAYE, & VICHER, 2005)

Pour (ELLIS, 2008), la conscientisation linguistique permet à l'apprenant de développer des structures grammaticales d'une L2 pour les employer correctement dans des situations de communication spontanées.

Le même auteur projette directement la compétence plurilingue dans son terrain à savoir la situation de communication. On ne peut manifester sa compétence plurilingue que pour répondre à des besoins de communication. L'apprenant expose donc sa connaissance de la L2 à travers ce qu'il voit ou ce qu'il entend. Eléments linguistiques, situations de communication et culture première sont intimement liés. Nous nous référons aux définitions du repérage et du traitement du sens exploitées sommairement. En revanche la production tant orale qu'écrite est affectée par l'environnement culturel et linguistique de l'apprenant d'où l'importance de la sensibilité interculturelle.

Le (Conseil de l'Europe, 2001) appelle à un enseignement qui fait de l'apprenant un utilisateur compétent et expérimenté (CECR : 5) et vise le développement d'un comportement langagier efficace focalisé sur l'interagir qui englobe le contexte culturel qui soutient la langue (Ibid. : 9).

## Rapports langue/culture environnement social

La relation entre la langue et la culture est symbiotique. Jean-Louis Calvet stipule que « la langue est elle-même marquée par la culture » (CALVET, 2002, p. 5) La langue est à la fois le produit de la culture et le moyen par lequel la culture est exprimée, préservée et transmise. La langue agit comme un miroir de la culture à travers son vocabulaire, ses expressions, sa structure et ses normes de communication. Elle reflète les réalités et les valeurs d'une société donnée.

Zarate (2003) indique qu'on ne peut dissimiler notre culture. Nous ne pensons forcément pas comme tout le monde car nos habitudes ne sont pas les mêmes. Au milieu de scolarisation formel, L'auteure appelle les enseignants à être vigilants aux marqueurs identitaires et culturels. Elle précise que : « tous les apprenants, par la langue qu'ils parlent, portent en eux les éléments visibles et invisibles d'une culture donnée. [...] ils sont conscients des rapports de force dans leur environnement physique et social. Ils deviennent sensibles aux changements. » : (ZARATE, GOHARD-RADENKOVIC, LUSSIER, & PENZ, 2003, p. 57)

Comprendre cette interconnexion langue/culture est essentiel pour une communication efficace et une appréciation approfondie des diverses cultures qui utilisent différentes langues à travers le monde. Les langues évoluent aussi au rythme des changements sociaux et aux progrès de la science ainsi des nouveaux concepts et de nouvelles expressions font irruption dans nos communications quotidiennes.

Le langage orienté cette-fois à sa manifestation sociale, donc à la faculté humaine d'exprimer des idées et des émotions ne « [...] ne se contente pas de mettre des noms sur des objets physiques et culturels ; il est le champ où ces objets sont produits comme représentations sociales (représentations qui informent et orientent les pratiques) » (LADMIRAL & LIPIANSKI, 2015) le langage est par la force des choses un marqueur social identitaire et culturel.

L'interculturalité est de ce fait une réalité et un défi à prendre absolument pour pouvoir apprendre les uns des autres et éventuellement construire des ponts entre communautés. Nous comprenons de ce fait la compétence interculturelle comme un atout permettant aux apprenants d'interagir de manière appropriée avec des individus issus de cultures différentes dans un monde interconnecté. La production langagière écrite n'est-elle pas une manifestation du langage, qui est un outil fondamental de la communication humaine.

### Compétence linguistique :

Le terme compétence est fortement lié à la syntaxe. La syntaxe quant à elle détermine et décrit les règles qui animent les unités linguistiques, aussi leur regroupement dans des phrases. La compétence linguistique (CL) résulte par conséquent d'un savoir procédural.

Chomsky, figure emblématique de la grammaire générative (GG) met en exergue une intuition grammaticale qui permet au locuteur d'une langue donnée de construire et de juger la grammaticalité et la pertinence d'un nombre infini de phrases. La compétence linguistique s'érige donc comme un savoir linguistique préconstruit qui permet au locuteur d'une langue de juger de la grammaticalité des phrases voire de déceler les ambiguïtés. Expliquer ce savoir linguistique constitue la pierre angulaire de la grammaire générative.

Le concept de (CL) est très difficile à définir dans la mesure où il stimule plusieurs interprétations qui tantôt s'entremêlent, tantôt s'opposent.

La (CL) est selon (Charaudeau, 1983, p. 35) : « [...] cette connaissance intériorisée des mécanismes de construction des énoncés d'une langue ». Charaudeau (1983) rejoint donc Chomsky dans sa perspective innéiste de la compétence linguistique.

Elle est communicative selon (Hymes, 1984) dans la mesure où elle est appelée à adapter les productions langagières aux caractéristiques de la situation de communication. La (CL) est de ce fait plus axée sur la manière d'utiliser la langue de manière efficace pour répondre à des besoins communicationnels. L'innéisme de Chomsky dissociant la compétence linguistique de tout apprentissage institutionnel ou informel est par conséquent remis en cause.

(Hymes, 1984) place la compétence dans un paradigme actionnel. L'action est une condition indispensable pour manifester la compétence linguistique. Autrement dit la compétence linguistique est certes intériorisée, toutefois elle ne peut être mesurée et constatée que dans les productions langagières. Il conclut « l'option communicative ne consiste pas en une simple mise en œuvre de compétences [...] priori mais plutôt en une intégration de ces compétences [...] dans l'action » (HYMES, 1984, p. 190)

La compétence linguistique est un concept méthodologique, elle se situe au centre des langues, c'est un savoir de type procédural et se réalise par deux canaux différents : l'oral et l'écrit

La compétence linguistique est en général une aptitude à 'exprimer dans une langue et à comprendre cette langue ; que celle-ci soit une langue additionnelle ou une langue source (initiale).

### **Compétence culturelle, pluriculturelle :**

Nous entamons la définition de la compétence culturelle à partir de sa composante centrale à savoir la culture. Le champ de notre analyse touchera la compétence culturelle scripturale cette fois-ci.

(PUREN, 2002) décrit la compétence culturelle en tant qu'« *une capacité à vivre ensemble* » et énumère cinq autres sous - compétences qui découlent de la CC.

- Une compétence transculturelle qu'il définit comme une capacité permettant de se positionner puis d'interagir culturellement au-delà des différences.
- Une compétence métaculturelle qui est une capacité à mobiliser ses connaissances culturelles relatives à sa L1 pour extraire des connaissances culturelles nouvelles cette fois-ci à partir de documents authentiques : bandes dessinées, contes ou autres.
- Une compétence interculturelle, se référant aux représentations, donc aux incompréhensions inhérentes au contact des locuteurs de langues et de cultures différentes.
- Une compétence multiculturelle qui met en œuvre une capacité à vivre en harmonie dans un monde multiculturel et multilingue. Cette compétence s'enrichit des apports du CECRL, notamment de la capacité à vivre ensemble.
- Une compétence co-culturelle qui témoigne d'une capacité à agir avec des locuteurs de cultures différentes en vue d'instaurer une culture d'action partagée. C'est à dire il s'agit plutôt d'une culture qui relève de l'agir avec.

(Kundera, 1979) définit la culture comme « *la mémoire du peuple, la conscience collective de la continuité historique [...], le mode de penser et de vivre* »

Cette définition bien que souple, dynamise et rend compte de la quête d'une identité culturelle de la part de Kundera. L'auteur est subjugué par la culture française, par les écrits qui ont manifestement affectés la production littéraire universelle. La compétence culturelle au sens de Kundera ne se réduit pas à un patrimoine hérité, à une langue qui matérialise une représentation particulière du monde. Au contraire le même auteur s'inscrit dans une logique plus riche. La culture conclut Kundera résulte d'un engagement personnel et ne peut être emboîtée ou cloisonnée dans une zone délimitée géographiquement. La culture est humaine aussi universelle, elle s'alimente de toutes les structures et manifestations artistiques et religieuses.

(LE HENAFF, 2013) précise que La culture est tributaire d'un choix et renseigne d'une appartenance humaine dynamique et mouvante mais sans exclusion. Autrement dit elle est :

« *Une sorte de répertoire de manières de penser et d'agir [...] en permanence actualisé, renégocié, à travers la singularité de chacun* ». (LE HENAFF, 2013, p. 24).

La compétence culturelle est plus orientée vers l'apprenant en tant qu'acteur social libre et responsable. Il n'est plus appréhendé comme le produit de sa culture, au contraire il en est l'actant principal.

(ADEN J., 2003) s'inscrit dans cette optique dynamique qui vacille selon elle entre un ancrage universel de la culture engendrant les ressemblances entre cultures et un ancrage réducteur plus axé sur les différences entre cultures.

Pour (PERRENOUD P., 2004) « *La culture s'acquiert au prix d'un travail mental que nul ne peut faire à la place de l'apprenant. Ce travail peut être pensé comme un travail d'écoute, de mémorisation. C'est surtout un travail de mise en ordre et en relation, de réorganisation des connaissances déjà engrangées* »

### **La compétence interculturelle :**

Pour (LADMIRAL & LIPIANSKI, 2015) l'interculturel est fondé sur les « *interrelations, [les] rapports et [les] échanges entre cultures différentes* » (LADMIRAL & LIPIANSKI, 2015, p. 10)

Les deux auteurs mettent en exergue le rapport évolutif de la culture. Les cultures sont de ce fait « *en continuelle évolution et qui se définissent autant par leurs relations mutuelles que par leurs caractéristiques propres* » (Ibid., p.10)

« Malgré l'accumulation des connaissances, les 1 Appelé actuellement au Maroc Conseil Supérieur de l'Education, de la Formation et de la Recherche Scientifique (CSEFRS) 10 élèves éprouvent des difficultés à les appliquer et à les mobiliser dans des situations problèmes (CSE, 2009, p.49).De Salins (1992) 3 3 De Salins, G-D(1992) Une Introduction à l'ethnographie de la communication, Didier. Paris

« La capacité pour un [locuteur plurilingue et pluriculturel]d'anticiper, dans une situation donnée, ce qui va se passer (c'est-à-dire aussi quels comportements il convient d'avoir pour entretenir une relation adéquate avec les protagonistes en situation) ». (ABDELLAH-PRETCEILLE & PORCHER, 1996, p. 92)

## L'identité culturelle

L'identité culturelle n'est pas fixe, elle se modifie suite aux relations avec l'environnement. Elle est également tributaire du milieu où elle évolue. Nous comprenons l'environnement au sens de tout ce qui affecte une personne. C'est-à-dire des gens, des idées, aussi des représentations que l'on se fait généralement pour donner sens à une action ou une idée. L'identité culturelle se reconstruit suivant le contexte, elle est alors un système dynamique. (LICHTWARK-ASCHOFF & VAN GEERT, 2004). L'identité culturelle s'annonce comme évolutive et dynamique dans un système symbolique dans lequel évolue la personne (l'actant) et les autres actants. Elle est de ce fait le fruit de l'interaction donc de la relation entrant la personne et son environnement.<sup>1</sup>(CAMILLERI, 2002) replace plutôt l'identité culturelle dans son caractère plus ou moins :

« [...] mouvant - suivant les situations - et changeant - dans le temps - de l'identité, [toutefois] le sujet garde une conscience de son unité et de sa continuité, de même qu'il est reconnu par les autres comme étant lui-même »

L'identité culturelle se reconstruit en permanence au fil des rencontres et du partage de nos expériences avec les autres. Elle est plurielle parce qu'elle contient des indices du passé (notre identité première), du présent (identité modifiée) et de l'avenir (changement de l'environnement culturel et changement de la personne pour y trouver place).

## La compétence scripturale

La compétence scripturale se définit comme étant « la capacité de produire du sens par l'écrit sans qu'il y ait transit par l'oral, par l'appropriation des outils sémiotiques et matériels de l'écrit ; c'est développer le contrôle de son activité langagière en prenant son texte comme un objet qu'on crée, commente, structure, manipule et transforme » (CHARTRAN, 2000 b, p. 26)

La compétence scripturale est une compétence pluridisciplinaire qui met en jeu des connaissances linguistiques, sémantiques cognitives et discursive. Pour répondre à une logique textuelle.

Elle est selon (DABENE M., 1991) « un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de représentations concernant la spécificité de l'ordre du scriptural et permettant l'exercice d'une activité langagière »

Pour produire un texte, l'apprenant mobilise des connaissances qu'il juge pertinentes pour répondre à une situation de communication, partie prenante d'une macro-tâche sociale. L'apprenant produit suivant la situation un texte pour expliquer, pour raconter ou pour informer. L'actant-scripteur peut réussir aisément un exercice de production écrite lors qu'on lui demande par exemple d'écrire le début ou la fin d'un conte. L'objectif visé est la création d'un court texte narratif. L'actant-scripteur développe éventuellement une série d'actions obéissant à progression qui garantit la cohérence du texte.

Néanmoins, le même apprenant ne pourrait pas une autre tâche comme la production d'un texte injonctif qui nécessite quant à elle une bonne connaissance des modes et des temps verbaux.

Cela signifie que malgré la possibilité qu'une personne réussisse dans une certaine tâche, elle pourrait ne pas réussir dans une autre tâche, comme la production d'un texte injonctif qui nécessite une bonne compréhension des modes et des temps verbaux. En d'autres termes, la compétence dans un domaine particulier ne garantit pas automatiquement le succès dans tous les domaines connexes

---

<sup>1</sup>Nous comprenons l'environnement culturel à travers les faits, les croyances et les phénomènes relevant d'une culture donnée et qui sont observables puisqu'ils façonnent leurs rituels et leurs habitudes.

La compétence scripturale est donc évolutive Cansigno et al (2010). (CANSIGNO, SILVA, BLEYS, & DEZUTTER, 2010) Elle se développe et s'auto-régule suivant les situations de communication présentées. Ladite compétence implique une bonne compréhension du contexte et une capacité efficiente à intégrer l'input linguistique présenté.

Christine Barré-De Miniac a écrit : L'instant de l'écriture est complexe : il mobilise des savoirs sur la langue, mais aussi des souvenirs, des connaissances acquises et construites sur le monde matériel et social, des capacités de raisonnement, de jugement sur ce monde, en même temps que cet instant d'écriture est un lieu de construction et d'élaboration de ces savoirs, de ces connaissances, de ces formes de raisonnement et de jugement (BARRE-DE-MINIAC C. , 2000, p. 33)(2000, p.33)(Ketele, 2013) «*Telle que nous l'entendons ici, la production écrite vue comme compétence ne peut se traduire par de simples exercices d'application comme rédiger le titre d'un texte présenté ou transformer un texte du singulier au pluriel ou encore introduire dans un texte des connecteurs logiques pour mieux faire apparaître l'argumentation... S'il s'agit là d'exercices souhaitables, ils ne constituent pas une production autonome et située. Par contre, rédiger un récit, une lettre, un conte, une affiche, une notice, une analyse littéraire, une dissertation..., ce sont là des compétences complexes.* »

## Conclusion

Notre contribution examine la conscience plurilingue et son impact sur l'apprentissage de la L2 dans le contexte scolaire marocain. Il met en lumière l'importance de reconnaître et de valoriser la diversité linguistique et culturelle des apprenants, ainsi que la nécessité d'intégrer cette diversité dans l'enseignement des langues. L'approche plurilingue reconnaît l'interdépendance des différentes langues et cultures, encourageant les apprenants à utiliser leur répertoire linguistique de manière flexible et créative.

Le texte souligne également l'importance de la compétence interculturelle, qui permet aux apprenants d'interagir efficacement avec des individus de cultures différentes. Il met en évidence le lien étroit entre langue et culture, affirmant que la langue reflète les réalités et les valeurs d'une société donnée. En outre, il explore les concepts de compétence linguistique et culturelle, mettant en avant leur rôle dans le développement langagier et l'adaptation à des contextes variés.

Enfin, le texte aborde la compétence scripturale et son importance dans la production écrite. Il souligne que la compétence scripturale ne se limite pas à la connaissance linguistique, mais englobe également la compréhension du contexte et la capacité à produire du sens de manière efficace. En conclusion, le texte met en avant l'importance d'une approche holistique de l'enseignement des langues, qui intègre la conscience plurilingue, la compétence interculturelle et la compétence scripturale pour favoriser un apprentissage linguistique efficace et inclusif.

## Bibliographie :

1. ABDELLAH-PRETCEILLE, M., & PORCHER, L. (1996). *Éducation et communication interculturelle*. Paris: Presses universitaires de France.
2. Baker, C. (2001). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Bristol: Clevedon. (Multilingual Matters) [Troisième édition].
3. BARRE-DE-MINIAC, C. (2000). *Le rapport à l'écriture, Aspects théoriques et didactiques*. Presses Universitaires de Septentrion.
4. BEACCO, J.-C., & BYRAM, M. (2007). *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue: Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe.
5. BOYER, H. (2010). Diversité et pluralité linguistiques : les chantiers de la sociolinguistique . *Culture et recherche: Diversité des langues et plurilinguisme*(124), pp. 13-14.
6. CALVET, j.-L. (2002). *Le marché aux langues. Les effets linguistiques de la mondialisation*. Paris : Plon.
7. CANSIGNO, Y., SILVA, H., BLEYS, F., & DEZUTTER, O. (2010). Un cadre théorique pour penser le développement des compétences scripturales en langue seconde ou étrangère. Dans O. DEZUTTER, Y. CANSIGNO, H. SILVA, & F. BLEYS (dir), *Défis d'écriture. Développer la compétence scripturale en français langue seconde ou étrangère à l'université* (pp. 13-33). Mexico: Presses de la Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco.
8. Castellotti, V. (2001). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris : CLE International.
9. CHARTRAN, S.-G. (2000 b). Le programme de français de 1995. Un outil pour développer la compétence d'écriture au secondaire. *Québec français (n° hors-série: la grammaire au cœur du texte)*, pp. 24-27.
10. CHARTRAND, S.-G. (2000 a ). Analyse comparative d'activités et de tâches prescrites pour l'écriture de textes argumentatifs au secondaire. Dans J. DOLZ, B. SCHNEWLY, & THEVENAZ-CHRISTEN (dir), *Les tâches et leurs entours dans la classe de français. Actes du 8e Colloque de la DFLM*. Neuchâtel: Éditions IRDP.

11. Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de références pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: les Editions Didier.
12. Conseil de l'Europe. (2018). *Cadre Européen commun de référence pour les langues : Apprendre ,Enseigner, Évaluer*. Strasbourg: Editions du conseil de l'Europe.
13. Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle, Langues vivantes . Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
14. DABENE, L. (1992). Le développement de la conscience métalinguistique : un objectif commun pour l'enseignement de la langue maternelle et des langues étrangères. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*(6), pp. 13-21.
15. DABENE, M. (1991). Un modèle didactique de la compétence scripturale. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*(4), pp. 9-22.
16. DEFAYS, J. M. (2003). Introduction. Dans S. DELTOUR, *Le français langue étrangère et seconde: Enseignement et apprentissage* (pp. 11-20). Wavre: Mardaga.
17. ELLIS, R. (2008). *The Study of Second Language Acquisition* (éd. Second edition). Oxford: Oxford University Press.
18. García, O., & Kleyn, T. (2016). *Translanguaging with multilingual students: Learning from classroom moments*. New York ; London: Routledge.
19. HYMES, D. (1984). *Vers la compétence de communication*. Paris: Hatier-Credif.
20. Janin, P. (2010). L'intercompréhension entre langues apparentées. *Culture et recherche*(124).
21. JONNAERT, P. (2017). *La notion de compétence : une réflexion toujours inachevée. Éthique publique*. Consulté le Janvier 29, 2024, sur <https://doi.org/10.4000/ethiquepublique.2932>
22. Ketele, J.-M. D. (2013). L'évaluation de la production écrite. *Revue française de linguistique appliquée*, XVIII, 59-74. *Revue française de linguistique appliquée*, XVIII, pp. 59-74.
23. KRASHEN, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
24. LADMIRAL, J.-R., & LIPIANSKI, E. M. (2015). *La Communication interculturelle* (éd. 4). Paris: Les Belles Lettres.
25. LAHIRE, B. (2007). La sociologie, la didactique et leurs domaines scientifiques. (PUR, Éd.) *Éducation & didactique*, 1.
26. LUCCHINI, S. (2005, Octobre-Décembre). L'enfant entre plusieurs langues : à la recherche d'une langue de référence. *Enfance*, 57(4), pp. 1222-1235.
27. Mehan, H. (1979). *Learning Lessons. Social Organization in the Classroom*. Cambridge et Londres: Harvard University Press.
28. MOORE, D., & CASTELLOTI, V. (2010). *Capitalising on, activating and developing plurilingual and pluricultural repertoires for better school integration*. Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe.
29. NARCY-COMBES, M. F., & NARCY-COMBES, J. P. (2019). *Cognition et personnalité dans l'apprentissage des langues, relier théories et pratiques* . Paris: les Editions Didier.
30. PERRENOUD, P. (2004). Qu'est-ce qu'apprendre ? *Enfances & psy : Comment les enfants apprennent-ils ?*(24), pp. 9-17.
31. Wei, L. (2011, April 5). Moment Analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. *43*, pp. 1222-1235.
32. ZARATE, G., GOHARD-RADENKOVIC, A., LUSSIER , D., & PENZ , H. (2003). *Médiation culturelle et didactique des langues*. Strasbourg: CELV.