

Construire de nouvelles relations aux langues pour mieux accueillir la diversité linguistique et culturelle : l'exemple d'un dispositif de formation en Suisse romande

Paula RISTEA, Haute école pédagogique du canton de Vaud

Article paru dans *Le français dans le monde. Recherches et applications*, n°80, pp. 71-81, juillet 2026

Résumé :

Cette étude examine l'impact de l'exploration d'une langue distante sur le développement de la conscience de la diversité linguistique et culturelle chez des enseignantes et des enseignants de français langue seconde. L'analyse qualitative de récits réflexifs révèle une évolution des relations aux langues et à l'altérité, une meilleure compréhension des difficultés des élèves, ainsi qu'une réflexivité accrue liée à la gestion de la distance interlinguistique et des répertoires plurilingues.

This study examines the impact of exploring a linguistically distant language on the development of awareness of linguistic and cultural diversity among teachers of French as a second language. A qualitative analysis of reflective accounts reveals an evolution of relationships to languages and otherness, a deeper understanding of learners' difficulties, as well as an increased reflexivity related to the management of interlinguistic distance and plurilingual repertoires.

Mots clés : diversité linguistique et culturelle, relation aux langues, distance interlinguistique, réflexivité, répertoire plurilingue

Keywords : linguistic and cultural diversity, relationship to languages, interlinguistic distance, reflexivity, multilingual repertoire

L'une des finalités de la formation des enseignantes et des enseignants à la Haute école pédagogique du canton de Vaud (Suisse) consiste à développer des compétences professionnelles permettant de prendre en compte la diversité linguistique et culturelle des élèves. Dans un contexte socioéducatif marqué par une pluralité croissante des langues et des cultures, la question du plurilinguisme s'impose comme un enjeu majeur, y compris dans les documents officiels et le curriculum de l'école obligatoire (De Pietro, 2020). Dès lors, il apparaît nécessaire de doter le corps enseignant, tant en formation initiale qu'en formation continue, d'outils pédagogiques adaptés à la pluralité des publics scolaires, afin de favoriser une école inclusive et de valoriser les ressources linguistiques et culturelles de chaque élève (Gajo, 2020).

Cette contribution porte sur un dispositif de formation au plurilinguisme mis en œuvre dans le cadre d'une formation continue approfondie en didactique du français langue seconde¹, destinée à des enseignantes et des enseignants en emploi, intervenant aussi bien en structure d'accueil qu'en

¹ *Certificate of Advanced Studies* en didactique du français langue seconde (CAS FLS)

classes régulières. Fondé sur l'exploration personnelle d'une langue éloignée ou distante du français, le dispositif vise à amener les personnes à se confronter à la diversité linguistique et culturelle et à considérer la langue explorée comme une ressource de leur répertoire langagier et didactique (Laurens, 2020), au bénéfice des apprentissages plurilingues et interculturels des élèves. À partir de récits réflexifs recueillis auprès de participantes et participants à la formation, l'étude se propose d'analyser les relations qu'ils construisent avec la langue distante à travers cette expérience d'appropriation, tant en termes de conception et de gestion de la distance interlinguistique que de posture réflexive (Bangou & Omer, 2008) à l'égard de la diversité linguistique et culturelle.

Après avoir présenté les principaux outils théoriques ainsi que les éléments méthodologiques de la recherche, je vais analyser plusieurs fragments de récits réflexifs, notamment à travers le prisme des relations aux langues – sous un angle (méta)linguistique et plurilingue – ainsi que de la rencontre avec l'autre, envisagée dans une perspective interculturelle. En conclusion, je dresse le bilan des apports du dispositif au développement de la réflexivité et au renouvellement des rapports aux langues, aux autres et à soi, créant les conditions pour la mise en œuvre d'une didactique relationnelle ouverte à l'expérience plurilingue et à l'expérience du monde.

Distance interlinguistique et relation aux langues

En sociolinguistique, la notion de distance interlinguistique et ses différentes formes – matérielle, culturelle, linguistique (Dabène, 1994) – permettent de distinguer les langues étrangères voisines ou proches, apparentées d'un point de vue historique ou typologique, des langues éloignées ou distantes, génétiquement distinctes. En outre, la distance ne se mesure pas uniquement de manière objective, en référence aux familles linguistiques ; elle se définit aussi subjectivement, en fonction des rapports aux langues élaborés dans un contexte spécifique. Selon Weinrich (1986 : 202), « la xénité peut être perçue et vécue non comme qualité repoussante, mais au contraire comme quelque chose dont le charme éveille et attire l'intérêt. » Dans toute situation de contact des langues, des facteurs extralinguistiques, tels que le statut politique des langues, les politiques linguistiques éducatives et familiales, ainsi que l'appartenance socioculturelle influent sur les relations aux langues. Un sujet peut ainsi ressentir une distance ou une proximité « symboliques » vis-à-vis d'une langue autre (Galligani & Simon, 2020), tant en termes d'identification ou de détachement vis-à-vis d'un groupe d'appartenance, que de croyances et d'imaginaires liées à cette langue.

Du point de vue didactique et acquisitionnel, les enjeux liés à la gestion de la distance sont multiples : développement du lien avec la langue, ses locuteurs et ses contextes d'usage, travail sur les représentations sociales et les rapports aux langues, mise à distance de la langue source (Gajo, 2019). Par ailleurs, la construction de rapports cognitifs, affectifs et sociaux aux langues est constitutive des répertoires plurilingues (Moore & Castellotti, 2008) intégrant les ressources des apprenantes et des apprenants dans différentes langues, ainsi que les représentations et les attitudes associées. Dépassant la logique contrastive entre langue source et langue cible, les travaux sur le plurilinguisme (Lüdi & Py, 2003) considèrent les langues comme des ressources au sein de répertoires diversement construits, dont la gestion relève d'une compétence plurilingue (Coste, 2002). Les influences entre les langues du même répertoire sont gérées de manière individuelle, à

travers les transferts et les passages inter- et translinguistiques qui impliquent des reconfigurations permanentes des langues en contact. Ces phénomènes dépendent de la conscience métalinguistique (Dabène, 1994) de chaque individu, ainsi que de ses capacités à mobiliser ses ressources de manière intégrée. Par exemple, lors de l'acquisition d'une langue éloignée en tant que L3 (Marquillo Larruy & Trévisiol, 2020), les ressources du répertoire langagier sont mobilisées consciemment, quels que soient le statut et la typologie des langues en contact.

La distance, la proximité et les liens interlinguistiques font également l'objet d'une réflexion permanente dans le cadre des approches plurielles des langues et des cultures (Candelier, 2008). À travers des activités d'observation et de comparaison des langues et des répertoires (Fillol & Colombel-Teuira, 2022), ces approches visent à développer des stratégies socio- et métalinguistiques selon une logique plurielle, tout en valorisant la diversité linguistique et culturelle des élèves et leurs parcours individuels. Les principaux bénéfices de ces approches sont le développement de la réflexivité (De Pietro, 2003), de la collaboration et de l'esprit critique, mais également le changement des rapports aux langues et à l'altérité.

Rappelons enfin l'intérêt des approches biographiques et notamment des biographies langagières en formation pour mieux comprendre l'incidence des rapports aux langues sur les pratiques de classe et l'accueil du plurilinguisme des élèves (voir entre autres Giorgis, 2025, Huver & Molinié, 2011, Molinié, 2006, Simon & Thamin, 2012). Le travail biographique sur les rapports aux langues, ainsi que l'évolution des répertoires langagiers tout au long des parcours de vie constituent donc des dimensions clés de la professionnalisation des enseignantes et des enseignants de langues.

Contexte, corpus et méthodologie de la recherche

L'exploration d'une langue distante s'inscrit dans un des modules thématiques du CAS FLS, intitulé *Plurilinguisme et contact des langues*. Les participantes et participants à la formation, en majorité francophones natifs disposant généralement de répertoires plurilingues, accueillent des élèves parlant des langues variées, y compris éloignées du français, comme l'albanais, l'ukrainien, le turc, le tigrigna, etc.

Le travail d'exploration se déroule en grande partie en autonomie, individuellement ou en binôme, pendant un semestre. Il se traduit par une recherche documentaire ciblant des aspects (socio)linguistiques, historiques, géographiques et culturels propres à la langue choisie, auxquels s'ajoutent des rencontres avec des locutrices et des locuteurs natifs, des voyages ou toute autre expérience que les personnes peuvent envisager. Le dispositif invite donc ces dernières à choisir librement la langue, ainsi que les actions et les approches pour l'explorer. Par ailleurs, le travail doit leur permettre de constituer un corpus de documents dans la langue explorée, afin de concevoir et de mettre en œuvre une activité plurilingue dans leur classe. Un guidage par l'équipe formatrice est proposé tout au long du cheminement, sous différentes formes : des apports théoriques, une bibliographie indicative, des échanges entre pairs.

Le corpus choisi pour cet article est composé d'une dizaine de récits réflexifs portant sur l'expérience d'exploration d'une langue distante, recueillis entre 2023 et 2025. Ces écrits de longueur variable font partie de portfolios de formation incluant également une séquence didactique pour l'enseignement du FLS et un journal de formation. Les récits sont organisés en

deux parties : la première partie présente la langue distante et ses principales caractéristiques ; la deuxième partie, que j'analyse principalement dans cet article, constitue un retour analytique et critique sur l'expérience d'exploration, les approches utilisées, les raisons ayant motivé les différents choix, ainsi que les changements observés sur les attitudes liées à la diversité linguistico-culturelle.

Les écrits réflexifs relèvent d'un « processus de subjectivation » permettant une « mise en discours du soi professionnel » (Vanhulle, 2016 : 13), de son parcours et des expériences vécues. En mobilisant la fonction heuristique de l'écriture, ces textes visent à engager les personnes dans une réflexion sur leur rapport à la distance et à la diversité linguistiques, afin de faire évoluer leurs représentations, leurs attitudes et leurs postures d'acteurs dans leurs relations à autrui (Bibauw & Dufays, 2010). L'accent est donc mis non seulement sur l'acquisition de nouvelles connaissances dans le domaine des langues, mais également sur les dimensions interactionnelles, humaines, et surtout réflexives de l'exploration linguistique.

Les langues distantes du corpus sont réparties de manière équilibrée entre langues indo-européennes (albanais, bulgare) et non indo-européennes (malinké, tigrigna). Les motivations du choix des langues sont d'abord personnelles (familiales, identitaires ou affectives), puis professionnelles (langue des élèves) et enfin liées à l'intérêt pour la langue ; plusieurs motivations peuvent coexister chez une même personne.

Dans ce qui suit, je me propose d'analyser, à partir de plusieurs extraits, la manière dont de nouvelles relations aux langues et aux autres investissent l'espace formatif et expérientiel ouvert par le dispositif. Les analyses s'articulent autour de deux axes – relation à la distance et gestion du répertoire plurilingue, d'une part ; rencontre et relation avec l'autre, d'autre part – et reposent sur une approche compréhensive et interprétative (Paillé, 2010), complétée par une approche énonciative (Vanhulle, 2016) visant à saisir, à partir d'indices textuels, les effets de l'expérience sur le vécu des personnes.

Relation à la distance et gestion du répertoire plurilingue

Pour de nombreuses participantes et de nombreux participants, les premiers contacts avec la langue distante sont déstabilisants, marqués par la réticence, l'incompréhension et le sentiment d'être submergés par de nouvelles informations. Leurs discours soulignent l'opacité, voire l'inaccessibilité de la langue, comme l'écrit une enseignante intéressée par le malinké :

C'est en étant placée dans cette position que je prends la mesure de la difficulté inhérente à l'apprentissage d'une langue distante. Les langues européennes que j'ai apprises jusque-là comportaient assez de ressemblances avec le français pour que je puisse m'appuyer sur des éléments, grammaticaux ou lexicaux. Même le danois, auquel je me suis brièvement intéressée, répond à une structure syntaxique proche et contient des mots issus des langues germaniques. Ici, il est impossible pour moi de comprendre un traitre mot, à l'exception de ceux empruntés au français, parfois « créolisés ». J'ai beaucoup d'empathie en ce sens pour les élèves chinois (plus nombreux que les élèves ressortissants d'Afrique) et je crois que si j'en ai toujours eu, cela s'est encore développé depuis la formation. (G.T. 24)

Cette enseignante mobilise toutes les langues de son répertoire à la recherche d'éléments familiers. Attentive au système de la langue, elle cherche à effectuer des correspondances, notamment par la

reconnaissance des mots, ce qui lui permet de prendre conscience de la difficulté d'aborder la langue en ayant recours à ses ressources linguistiques préexistantes. Il est intéressant de noter que le danois est considéré comme une langue relativement proche en raison de ses similitudes avec d'autres langues germaniques. L'opacité du malinké, qui empêche toute compréhension basée sur des critères de transparence, favorise une prise de conscience des obstacles que peuvent rencontrer certains de ses élèves dans l'apprentissage du français.

Dans un autre récit, l'enseignant évoque l'« étrangeté » du kinyarwanda, qui défie toute tentative de compréhension fondée sur des catégories connues, comme celle de genre grammatical :

Ce qui m'a le plus surpris et marqué est le fait que cette langue, comme toutes les langues bantoues, n'a pas de genre (masculin-féminin). C'est quelque chose qui encore maintenant me semble étrange. Par ailleurs, les classes nominales sont une notion tellement éloignée de notre mentalité européenne qu'il est vraiment difficile de les comprendre. Mais que c'est passionnant ! (...) le fait d'étudier une autre langue m'a permis de me décentrer par rapport à ma langue première et d'avoir une attitude plus ouverte envers les autres langues et cultures. (S.M. 23)

Dans cet extrait, des qualificatifs liés à l'écart linguistique (*étrange, éloignée*) et à l'affectivité (*surpris, marqué, passionnant*) montrent que la distance est perçue à la fois comme un obstacle cognitif et une source d'attrait. La nouveauté que représente la langue éloignée fait prendre conscience à l'enseignant de ses propres représentations des langues, ce qui peut favoriser la décentration fondée sur une mise à distance du regard « européen ».

Dans plusieurs récits, les langues distantes sont examinées en tant qu'objets de savoir : une véritable posture de recherche est ainsi adoptée, basée sur une étude parfois approfondie des aspects qui éveillent la curiosité. Dans l'extrait suivant, en tentant de comprendre l'usage des pronoms en langue lao, l'enseignante met en œuvre une approche contrastive mobilisant son répertoire linguistique, tout en insistant sur les codes socioculturels propres à cette langue :

Ce qui m'a le plus impressionnée dans ce parcours, c'est lorsque j'ai creusé la question des pronoms. En français, nous avons deux niveaux de pronoms pour différencier le degré de politesse, le « tu » et le « vous ». Lorsqu'on parle à un anglophone, il trouve déjà cela compliqué, puisque dans sa langue il n'y a qu'un seul pronom, le « vous ». Alors découvrir que, dans certaines langues, il peut y en avoir jusqu'à quatre (et peut-être davantage) et que chaque niveau est mouvant, car il dépend des intervenants dans la situation, est étourdissant. En lao, les paroles ne véhiculent pas à elles seules l'intention du message, mais dépendent de tout un implicite social et historique qu'il est indispensable d'apprendre pour fonctionner adéquatement. Apprendre encore que cet implicite varie d'une région à l'autre et risque de mettre le locuteur en difficulté, même alors qu'il est natif du pays me donne comme une sensation de vertige. (S.L. 23)

Pour cette enseignante, la distance interlinguistique suscite à la fois curiosité et engagement dans l'exploration du lao, tout en générant un sentiment d'étonnement. On remarque d'abord qu'elle active les langues de son répertoire et que le français demeure le repère principal, ce qui permet une mise à distance de sa propre langue et une meilleure compréhension de son fonctionnement (Py, 1992). Ensuite, le positionnement énonciatif mis en évidence par la progression des marqueurs discursifs (*déjà, alors, encore*) traduit des prises de conscience successives sur la complexité de la langue et une confiance en ses capacités de conceptualiser de nouveaux savoirs.

Dans l'extrait suivant, le fonctionnement très différent des langues, cette fois-ci en lien avec l'écriture du tigrigna, amène l'enseignante à prendre conscience des difficultés auxquelles sont confrontés les élèves lors de l'entrée dans l'écrit en français :

Le fait de découvrir que le tigrigna utilise un alphabet complètement différent, le fidäl, m'a fait prendre conscience du dépaysement linguistique que vivent certains élèves. Moi-même, j'ai été un peu perdue face à ce système d'écriture syllabique, où chaque caractère représente une syllabe composée d'une consonne et d'une voyelle. Cela m'a permis de mieux comprendre que certaines erreurs en français ne sont pas dues à un manque d'effort, mais à un fonctionnement mental très différent d'une langue à l'autre. (L.F. 25)

De nombreux écrits réflexifs mentionnent ainsi l'empathie envers la situation linguistique des élèves apprenant le français. Cette capacité, essentielle dans un contexte plurilingue, facilite la rencontre de l'autre, thème abordé dans la partie suivante.

Rencontre et relation avec l'autre

Plusieurs personnes ont sollicité des locutrices et locuteurs de la langue distante – parents d'élèves ou amis – pour s'informer, échanger et créer du lien. Dans l'extrait suivant, cette enseignante ayant exploré l'albanais en binôme relate une rencontre réussie avec un parent d'élève albanophone :

Ce qui devait être une exploration s'est transformé en une belle aventure humaine. Grâce à C., nous avons pu rencontrer un homme d'une grande générosité, qui a pris son rôle d'informateur de langue très à cœur, en nous faisant découvrir sa culture d'origine et en nous aidant à faire nos premiers petits pas en langue albanaise. (...) En écoutant Monsieur B. prononcer les mots en albanais, j'ai retrouvé des sonorités similaires à la langue espagnole, que je parle couramment depuis toute petite. Quel soulagement de pouvoir compter sur mon bagage linguistique et pouvoir le mettre au service d'une autre langue. (...) Nos discussions sur les différences culturelles de nos deux pays ont été des moments de partage et résonnent en moi comme une nécessité d'inclure davantage de pratiques plurilingues en classe. (M.B. 25)

Plusieurs adjectifs évaluatifs (*belle, grande*) et affectifs (*petits pas*) montrent l'engagement personnel de l'enseignante, tandis que les déictiques expriment le partage et la relation à l'autre (*nous, nos*). Elle présente la rencontre avec son informateur comme un événement qui a transformé son rapport à l'albanais, grâce au dialogue interculturel, aux échanges amicaux et à la découverte de similitudes avec l'une des langues de son répertoire, l'espagnol. Une proximité symbolique avec la langue et ses locuteurs s'installe donc, susceptible de faire évoluer ses pratiques professionnelles. Une autre enseignante sollicite des amis de longue date pour se faire guider dans la découverte de la langue et la culture bulgares. Elle découvre une langue aux origines anciennes et une histoire riche, alors qu'auparavant son intérêt pour cette langue et sa culture était limité :

Le fait de m'intéresser au bulgare, à l'histoire de la langue et de la Bulgarie a renforcé notre amitié. Mes amis étaient fiers et flattés que je porte de l'intérêt à leur culture. J'ai donc personnellement vécu ce renforcement des liens affectifs lié à un intérêt réciproque et finalement une meilleure compréhension. (A.B. 23)

Le travail sur la langue distante a permis à l'enseignante de diversifier son répertoire et de renforcer ses liens personnels. Du point de vue textuel, cet enrichissement, présenté comme une certitude, est exprimé à l'aide d'adjectifs évaluatifs (*fiers, flattés, meilleure*) et d'organisateur (*donc, finalement*). Sur le plan relationnel, ce travail invite donc, d'une manière générale, à « oser davantage la communication avec l'autre » (R.F. 23) et à « faire un bout de chemin dans [sa]

direction » (C.F. 24). Cette attitude favorise l'ouverture à autrui et réduit l'insécurité devant la multitude des langues inconnues présentes dans les classes. Voici un dernier extrait synthétisant l'évolution des attitudes d'un enseignant à l'égard de la diversité linguistique et culturelle de sa classe et implicitement de la relation avec ses élèves :

Cette démarche m'a conforté dans une conviction profonde : il est essentiel, en tant qu'enseignant, de cultiver une posture d'ouverture, de curiosité, presque d'humilité. On ne peut pas tout maîtriser, surtout dans des contextes d'accueil linguistiquement très divers, mais on peut apprendre à écouter, à observer, à ajuster. Le fait d'avoir moi-même été en position d'apprenant, face à une langue complexe et à une culture que je ne connaissais pas, m'a permis de mieux comprendre les émotions que peuvent ressentir mes élèves : le découragement, l'étonnement, la gêne parfois, mais aussi la fierté de progresser. (A.D. 25)

Les récits réflexifs révèlent donc l'évolution de la relation didactique que le dispositif de formation a favorisée, tant dans l'élaboration de savoirs, de représentations et d'attitudes liés aux langues et à la gestion de la distance que dans la relation à l'altérité sous un angle psycho-affectif et interculturel.

Conclusion

L'analyse des récits réflexifs a mis en évidence la manière dont les enseignantes et les enseignants ont construit une posture réflexive singulière à propos du plurilinguisme et de l'interculturalité, tout en mobilisant des capacités d'analyse, de conceptualisation et de mise en discours de leurs expériences. Malgré les obstacles liés à la gestion métacognitive et plurilingue de la distance, le dispositif a permis aux participantes et participants de reconnaître la diversité linguistique et culturelle et d'amorcer une transformation personnelle.

L'exploration des langues distantes, telle que décrite dans les récits réflexifs du corpus, constitue donc, en ce sens, une expérience d'appropriation : un cheminement personnel, subjectivement vécu et dynamique, qui permet à la personne d'évoluer (Castellotti, 2017). Plusieurs enseignantes et enseignants parviennent à intégrer cette expérience d'apprentissage singulière dans leur parcours personnel et professionnel et à transformer la langue distante en ressource constitutive de leur répertoire linguistique et didactique. Certains témoignent même d'une transformation qui dépasse l'enjeu initialement lié à la formation : « Ce travail que je voyais dans un premier temps comme un examen à réaliser s'est vite transformé pour prendre la forme d'un enrichissement personnel » (L.P. 23) ; « Toutes ces expériences font partie de mon chemin de vie, mon chemin d'humilité. (M.M. 24).

L'exploration personnelle d'une langue distante et sa mise en texte à travers l'écriture réflexive relèvent également d'une didactique relationnelle, dans la mesure où ces démarches éminemment personnelles permettent d'expérimenter les langues non seulement en tant qu'objets de savoir porteurs d'histoire et de culture, mais également en tant qu'expérience du monde. Comme le souligne Castellotti (2017 : 90), les langues sont « d'abord autres, opaques et c'est cette opacité qui déclenche l'interprétation, provoque la rencontre et permet la relation ». L'appropriation des langues confronte donc les personnes à une altérité qui peut être source de découverte et de relation à l'autre. L'expérience décrite ici a renforcé la confiance des enseignantes et des enseignants dans

leur rôle de médiateurs (Galligani & Simon, 2020) à même de gérer les relations interlinguistiques et interculturelles, tout en consolidant leur empathie envers les élèves.

Du point de vue du développement des (méta)compétences professionnelles (Bleichenbacher *et al.*, 2019), la prise de conscience des difficultés et des stratégies mises en œuvre dans l'appréhension de la langue autre a permis aux participantes et aux participants d'enrichir leurs savoirs liés à l'analyse et à la mise en relation des langues. Leur gestion de la distance, à travers la recherche de contrastes mais aussi de zones de transfert possibles, témoigne d'une amélioration de la conscience (méta)linguistique. Par ailleurs, l'exploration d'une nouvelle langue a favorisé une conscientisation de leur compétence plurilingue et une mise à distance réflexive de la langue source (le français).

Enfin, les effets du dispositif de formation sur les pratiques enseignantes, peu visibles dans les extraits analysés ici, apparaissent davantage dans des données recueillies auprès des participantes et participants, à la suite de la conception et de la mise en œuvre d'activités plurilingues en classe. Cette partie du dispositif, qui prolonge l'exploration des langues distantes, fera l'objet d'une prochaine étape de la recherche. Elle permettra de concrétiser une compétence enseignante clé – l'intégration de la diversité linguistique et culturelle en classe – ouvrant ainsi de nouvelles perspectives pour la formation en contexte pluriel.

Bibliographie

- BANGOU, F. & OMER, D. (2008), « L'émergence d'une conscience plurilingue par l'initiation à la posture réflexive », dans Candelier, M., Ioannitou, G., Omer, D. et M.-T. Vasseur. *Conscience du plurilinguisme. Pratiques, représentations et interventions*, Rennes, PUR, pp.51-63.
- BIBAUW, S. & DUFAYS, J.-L. (2010), « Les pratiques d'écriture réflexive en contexte de formation générale », *Repères pédagogiques, revue andragogique marocaine* n°2, pp. 13-30.
- BLEICHENBACHER, L. *et al.* (2019), *Compétences enseignantes pour les langues dans l'éducation: conclusions du projet*, Graz, Conseil de l'Europe.
- CANDELIER, M. (2008), « Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre », *Recherches en didactique des langues et des cultures : les Cahiers de l'Acedle* n°5, pp. 65-90.
- CASTELLOTTI, V. (2017), *Pour une didactique de l'appropriation*, Paris, Didier.
- COSTE, D. (2002), « Compétence à communiquer et compétence plurilingue », *Notions en Questions* n°6, pp. 115–123.
- DABÈNE, L. (1994), *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette.
- DE PIETRO, J.-F. (2020), « De la didactique intégrée aux approches interlinguistiques. Comment l'école de la Suisse francophone conçoit-elle le plurilinguisme ? », dans Schädlich, B. (éd.) *Perspektiven auf Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht – Regards croisés sur le plurilinguisme et l'apprentissage des langues*, J.B. Metzler, pp. 23-52.
- DE PIETRO, J.-F. (2003), « La diversité au fondement des activités réflexives », *Repères* n°28(1), pp. 161-185.
- FILLOL, V. & COLOMBEL-TEUIRA, C. (2022), « Comparons nos répertoires et nos langues : premiers pas d'une éducation au plurilinguisme », *Forum-lecture* n°1/2022, pp. 1-16.
- GAJO, L. (2020), « Prendre en compte le plurilinguisme dans la formation des enseignants en Suisse : enjeux contextuels et curriculaires », *Le français dans le monde. Recherches et applications* n°67, pp. 19-29.
- GAJO, L. (2019), « Vers une didactique de la distance ? », dans Causa, M. et S. Stratilaki-Klein, *Distance(s) et didactique des langues. L'exemple de l'enseignement bilingue*, Paris, L'Harmattan, pp. 155-167.
- GALLIGANI, S. & SIMON, D.-L. (2020), « La démarche biographique comme espace de médiations en formation initiale des enseignants de FLES », *Le français dans le monde. Recherches et applications* n° 67, pp. 122-132.
- GIORGIS, L. (2025), « Biographies langagières en formation en République Démocratique du Congo : pour une réflexivité sur les trajectoires langagières en contexte multi/plurilingue », *Language Education and Multilingualism – The Langscape Journal* n° 8, pp. 83-98.
- HUVER, E. & MOLINIÉ, M. (dir.) (2011), *Praticiens-Chercheurs à l'écoute du sujet plurilingue. Réflexivité et interaction biographique en sociolinguistique et en didactique*, Carnets d'Atelier de Sociolinguistique n°4, Paris, L'Harmattan.
- LAURENS, V. (2020), *Le français langue étrangère, entre formation et pratiques*, Paris, Didier.
- LÜDI, G. & PY, B. (1986/2003), *Être bilingue*, Berne, Peter Lang.

- MARQUILLÓ LARRUY, M. & TRÉVISIOL-OKAMURA, P. (2020), « Distance interlinguistique et variantes d'apprentissage d'une langue éloignée », dans Oshima, H., Bazantay, Z. et R. Porquier, *Apprentissage d'une langue éloignée : analyse des erreurs d'apprenants francophones*, Limoges, Lambert Lucas, pp. 45-60.
- MOLINIÉ, M. (Dir.). (2006), *Biographie langagière et apprentissage plurilingue, Le français dans le monde. Recherches et applications* n°39, Paris, Clé International - FIPF {halshs-01224908}
- MOORE, D. & CASTELLOTTI, V. (éds.) (2008), *La compétence plurilingue : regards francophones*, Berne, Peter Lang.
- PAILLÉ, P. (éd.) (2010), *La méthodologie qualitative. Postures de recherche et travail de terrain*, Paris, Armand Colin.
- PY, B. (1992), « Acquisition d'une langue étrangère et altérité », *Cahier de l'ILSL* n° 2, pp. 113-126.
- SIMON, D.-L. & THAMIN, N. (2012), « Mettre le biographique au travail en formation : un levier pour une didactique du plurilinguisme », dans Balsiger, C., Perregaux, C., De Pietro, J.-F. et D. Béatrix-Kohler, *Éveil aux langues et approches plurielles : de la formation des enseignants aux pratiques de classe*, Paris, L'Harmattan, pp. 285-302.
- VANHULLE S. (2016), « Dire et écrire l'expérience pour réguler son agir professionnel : réflexions à propos d'un genre réflexif académique », *Pratiques* n° 171-172, pp. 1-19.
- WEINRICH, H. (1986), « Petite xénologie des langues étrangères », *Communications* n° 43(1), pp. 187-203.