



HAL
open science

**Révéler les compétences plurilingues dans la
communauté éducative de l'Académie de Grenoble pour
les mettre au service des élèves allophones et de leurs
familles : une enquête exploratoire**

Djedjiga Naili

► **To cite this version:**

Djedjiga Naili. Révéler les compétences plurilingues dans la communauté éducative de l'Académie de Grenoble pour les mettre au service des élèves allophones et de leurs familles : une enquête exploratoire. Sciences de l'Homme et Société. 2014. dumas-01079657

HAL Id: dumas-01079657

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01079657v1>

Submitted on 12 Nov 2014

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.



Révéler les compétences plurilingues dans la communauté éducative de l'Académie de Grenoble pour les mettre au service des élèves allophones et de leurs familles : une enquête exploratoire

**Nom : Naili
Prénom : Djedjiga**

Sous la direction de Marinette Matthey et Cyril Trimaille

Laboratoire : LIDILEM

UFR LLASIC

Département : Sciences du langage et français langue étrangère

Mémoire de master 2 recherche – 30 crédits – sciences du langage

Spécialité : Français langue étrangère

Année universitaire 2013-2014



Révéler les compétences plurilingues dans la communauté éducative de l'Académie de Grenoble pour les mettre au service des élèves allophones et de leurs familles : une enquête exploratoire

**Nom : Naili
Prénom : Djedjiga**

Sous la direction de Marinette MATTHEY et Cyril TRIMAILLE

Laboratoire : LIDILEM
UFR LLASIC
Département : Sciences du langage et français langue étrangère

Mémoire de master 2 recherche – 30 crédits – Sciences du langage

Spécialité ou Parcours : Français langue étrangère

Année universitaire 2013-2014

... à la mémoire de mon cher papa

Remerciements

Tout d'abord, je remercie mes directeurs de mémoire, Marinette Matthey et Cyril Trimaille pour leurs conseils, leur disponibilité et leurs encouragements.

Mes remerciements vont aussi aux gens du CASNAV qui ont participé à la réalisation de cette étude: à Jean-Charles Berthet qui a encadré ce travail et qui m'a accompagnée durant les passations des enquêtes ; M. Guy Cherqui directeur du projet, Marie-Louise Fuchs et Camille Marger de m'avoir accompagnée tout au long des enquêtes.

Un grand merci à tous les membres du collège Fantin Latour: Mme. Véronique Ghiglione et Mme. Séverine Rigommier qui nous ont accueillie et qui ont mis tous les moyens nécessaires pour assurer un bon déroulement des enquêtes; à tous ceux qui ont pris le temps de remplir nos questionnaires et enfin à tous les élèves.

Un grand merci à Olivier Kraif pour son aide précieuse sur le logiciel Anatexte et grâce à qui une grande partie de l'analyse a pu se faire.

Sans oublier Véro et Maeva pour leurs conseils ainsi que toutes mes collègues de la bibliothèque de sciences du langage pour leurs encouragements.

Je tiens à remercier ma chère famille toujours à mes côtés.

Un merci particulièrement à Omar qui m'a toujours soutenue et à tous mes amis pour leurs encouragements.

Sommaire

Remerciements	5
Tables des matières	6
Introduction	8
PARTIE 1-CADRE METHODOLOGIQUE ET THEORIQUE	10
Chapitre 1- Méthodologie et contexte de l'étude.....	11
I. Présentation du projet	11
II. Intérêt de l'étude	12
III. Contexte de l'étude.....	12
A. Présentation du CASNAV.....	12
B. Grenoble, une ville plurilingue	13
C. Présentation du collège.....	13
IV. Méthodologie de recueil des données	14
A. Demande du CASNAV.....	14
B. Rencontre avec l'établissement	14
C. Rencontre avec les fédérations des parents d'élèves	15
D. Présentation des questionnaires	15
E. Repérage des traducteurs	16
F. Modalités de passation.....	16
G. L'échantillon réalisé	17
H. Modalité de codage et d'analyse	17
V. Les difficultés rencontrées.....	17
Chapitre 2- Migration et contact de langues	18
I. La notion de mobilité et de migration	19
A. L'immigration en France	19
B. Les figures du migrant	20
C. Conséquences de la migration	20
II. Le contact de langues.....	21
A. Le bilinguisme individuel.....	21
1. L'individu bilingue.....	21
2. Le répertoire verbal	23
3. Quelques conséquences du plurilinguisme	23
B. Le bilinguisme collectif	24
1. Plurilinguisme et multilinguisme	25
2. Le bilinguisme collectif (territorial)	25
3. Les types de plurilinguisme territorial.....	26
C. Le bilinguisme des migrants	27
Chapitre 3- La compétence plurilingue	28
I. La compétence de communication	28
II. De la compétence de communication à la compétence plurilingue et pluriculturelle	29
A. Le déséquilibre de la compétence plurilingue	30
B. Des compétences partielles dans une compétence plurielle	30
C. La notion d'action dans la CPP	32
III. Les représentations du plurilinguisme	32
IV. Les politiques linguistiques éducatives.....	32
A. Qu'est ce qu'une politique linguistique ?.....	33
B. La place du bilinguisme dans les politiques éducatives	34
C. La médiation dans la politique linguistique européenne	35
Chapitre 4- Les langues et leurs valeurs.....	36

I. La compétence plurilingue : un atout et un obstacle.....	36
II. Une vision économique des langues.....	37
III. Questions de recherche	39

PARTIE 2- RESULTATS ET DISCUSSION 41

Chapitre 5- Un collège plurilingue	42
I. La diversité linguistique à Fantin Latour	42
A. Les usages déclarés par les adultes.....	43
1. Les langues parlées.....	44
2. Les langues entendues	44
3. Les langues lues	45
4. Les langues écrites.....	46
B. Les usages déclarés par les élèves	46
1. Les langues parlées.....	47
2. Les langues entendues	47
3. Les langues lues	48
4. Les langues écrites.....	49
II. Commentaires des usages	49
A. Les fonctions dévolues aux langues	49
B. Les usages des langues de l'école	52
C. Le statut de l'anglais parmi les autres langues.....	57
D. Bilinguisme négatif et positif	58
E. Dynamisme du répertoire verbal	59
Conclusion de la partie.....	59
Chapitre 6- Vivre le plurilinguisme	60
I. Comment le plurilinguisme est-il vécu ?	60
II. A quoi le plurilinguisme est-il associé ?.....	64
III. Les qualificatifs du plurilinguisme	66
IV. L'arabe au statut particulier.....	69
Conclusion de la partie.....	70
Chapitre 7- Les langues les plus valorisées	70
I. Les langues que les sujets souhaitent maîtriser.....	70
II. Le statut du français.....	72
Conclusion de la partie.....	73
Chapitre 8- Les représentations des compétences plurilingues	74
I. D'accord ou pas d'accord pour mettre ses compétences au service des autres	74
II. Les langues et les rapports sociaux.....	76
III. Le travail de traduction est-il gratuit ou payant ?.....	76
IV. Les langues repérées pour la traduction.....	79
Conclusion de la partie.....	80
Conclusion générale	82
Bibliographie	85
Tables des annexes.....	88

Introduction

La proportion importante des communautés migrantes en France et la nécessité croissante de scolariser un nombre important d'enfants porteurs de compétences en différentes langues sont des thématiques qui ont été largement étudiées. De même, la dimension sociolinguistique du plurilinguisme et ses implications éducatives ont déjà fait l'objet de nombreuses études et les travaux existants ont abordé ce phénomène de diverses manières. Et ce, notamment du point de vue des représentations des acteurs de l'éducation à l'égard des langues des migrants, des spécificités des parlers des jeunes ou encore de la place des langues et culture d'origine dans l'institution éducative. Mais aucun travail ne s'est intéressé jusque là à la médiation linguistique pour faciliter l'accueil des élèves allophones.

Le présent travail s'inscrit dans le cadre des actions entreprises en vue de l'accueil et de la prise en charge des élèves issus de l'immigration en France, et plus précisément au niveau de la communication avec l'institution éducative en vue d'y intégrer ces enfants allophones arrivant. Il s'agit d'une enquête par questionnaire qui s'adresse à tous les membres du collège Fantin Latour de Grenoble. Il a été élaboré en collaboration avec le CASNAV de Grenoble, afin de répondre à une demande du Rectorat de cette même Académie, qui souhaite désormais explorer de nouvelles voies qui permettraient d'assurer une meilleure prise en charge des allophones sur le plan linguistique. Autrement dit, il s'agit de trouver un moyen pour faciliter la communication entre les établissements scolaires et les élèves allophones ou leurs familles. D'ailleurs, cette communication ne semble pas poser problème pour les familles parlant les langues déjà présentes à l'école, comme par exemple les langues scolaires que parlent les enseignants de langues ou d'autres personnels des établissements ou de l'académie, qui se proposent parfois d'assurer cette communication. Il n'en est cependant pas de même pour les autres langues dont le nombre des locuteurs qui les parlent est soit vraiment minime, soit que la langue est peu ou pas connue. C'est pourquoi le Rectorat lance le projet PAG (Plurilinguisme dans l'Académie de Grenoble), dont le but est de connaître toutes les langues que les membres des établissements scolaires utilisent, non seulement à des fins de connaissance, mais aussi pragmatiquement, afin de trouver d'éventuels traducteurs qui pourraient aider les élèves allophones à leur arrivée et faciliter la communication entre l'institution éducative et leurs familles. Ce travail de mémoire constitue la phase exploratoire de ce projet ; il est centré sur l'établissement Fantin Latour et cherchera à évaluer les

possibilités de mettre les compétences plurilingues présentes au sein de l'établissement au service des familles.

Mais en promouvant une telle recherche, le but du Rectorat est également de s'appuyer sur une meilleure connaissance de la situation sociolinguistique dans l'Académie pour orienter et alimenter les formations d'enseignants à l'ESPE en espérant élaborer des programmes qui prennent en charge la diversité linguistique du public. Il s'agit désormais de permettre aux enseignants d'exploiter les compétences plurilingues des élèves pour les aider à progresser dans leur apprentissage.

Enfin, il sera question d'examiner les représentations des acteurs de l'institution éducative envers les langues de l'école, et d'établir des liens entre elles et les langues des élèves. En effet, les questionnaires ont aussi pour but de recueillir les représentations des membres de l'institution éducative concernant leurs propres pratiques linguistiques ainsi que leurs rapports aux langues qu'ils utilisent.

De même, notre travail présente un aspect novateur dans le domaine des études sur le plurilinguisme qui est celui de la valeur que les acteurs accordent à leurs compétences plurilingues, et ce à travers leur perception de cet éventuel travail de traduction : devrait-il être rémunéré ou gratuit ? Pour cela, nous empruntons quelques concepts aux théories déjà existantes sur les visions « économiques » des langues, notamment celles d'Heller et Duchêne (2011) selon lesquels les langues auraient des valeurs monétaires au même titre que tout autre bien, marchandise ou service. Si les compétences plurilingues sont perçues de la même façon que celle présentée dans cette théorie, les individus estimeront alors que cette traduction doit être rémunérée. D'autre part, nous nous inspirerons de la théorie du don de Godbout (2004) qui repose sur l'idée que les relations sociales sont basées sur des dons entre un donateur et un donataire. La nature du rapport entre ces deux acteurs impose que le premier n'attende pas de retour sur ce qu'il donne au deuxième. Si les acteurs de l'académie perçoivent ainsi ce travail, ils répondront alors que ce travail de traduction doit se faire de façon bénévole car il s'agit d'une sorte d'aide pour les nouveaux arrivants.

Au cours de notre travail de recherche, nous évoquerons également la question des valeurs des langues sur les marchés linguistiques et chez les acteurs de l'éducation. Nous estimons que la connaissance des langues les plus valorisées par ces acteurs nous permettra de comprendre le statut des langues scolaires et des langues de migration à l'école.

Pour répondre à toutes ces questions, nous commencerons par une présentation détaillée des objectifs du projet et de la méthodologie de recueil de données. Nous passerons ensuite aux concepts théoriques qui sous-tendent l'étude. Enfin, nous présenterons et

discuterons les principaux résultats quantitatifs et qualitatifs des données recueillies à travers les questionnaires.

Partie 1

-

Cadre méthodologique et théorique

Chapitre 1– Méthodologie et contexte de l'étude

I. Présentation du projet

Le projet Plurilinguisme dans l'Académie de Grenoble (désormais désigné par PAG) est donc réalisé comme réponse à une demande du rectorat de Grenoble et dont les principaux objectifs sont :

- Recenser toutes les langues pratiquées par les membres de l'établissement, y compris celles qui sont apprises dans le cadre des cours.
- Documenter la fréquence des pratiques plurilingues dans la vie des sujets (habituelles ou occasionnelles).
- Apporter des informations au Rectorat pour l'aider à élaborer des programmes spécifiques dans le cadre des formations ESPE. L'objectif est de permettre aux futurs enseignants d'exploiter les compétences plurilingues de leurs élèves et les aider à progresser dans leur apprentissage. La prise en compte de la diversité linguistique devrait permettre aux acteurs de mieux appréhender les répertoires verbaux dans une vision holistique, et d'établir des liens entre ces répertoires et les langues d'enseignement présentes à l'école.
- Apporter des informations à l'établissement concernant les acteurs plurilingues qui pourraient aider des élèves allophones et/ou leurs familles qui parlent et/ou comprennent les mêmes langues qu'eux.
- Dégager la valeur que les acteurs accordent à leurs compétences plurilingues à partir de leurs représentations de la traduction pour autrui : celle-ci est-elle plutôt considérée comme un *échange gratuit relationnel* ou comme un *échange marchand transactionnel* ?
- Plus largement, il s'agit de documenter la fréquence et la nature des pratiques plurilingues hors de l'école, ainsi que de rendre compte du point de vue des acteurs sur leur répertoire verbal: sont-ils satisfaits d'être mono/plurilingues ?

Notre étude représente la phase exploratoire du projet PAG, car le CASNAV prévoit, par la suite, de le généraliser sur une vingtaine d'établissements dans une phase de test puis, dans la phase de réalisation, elle concernera 50 établissements dont des établissements du second degré. Cette généralisation permettra de rendre compte de la diversité linguistique au niveau de toute l'académie.

Il s'agit donc, en résumé, d'une étude quantitative qui a pour but de décrire la diversité linguistique dans l'établissement et de recenser les langues utilisées par la communauté qui le constitue.

II. Intérêt de l'étude

L'école française accueille un nombre important d'enfants parlant ou vivant aux contacts de plusieurs langues. En effet, Moore (2006) citant une étude de Deprez indique que dans les écoles parisiennes, au moins un enfant sur quatre parle une langue autre que le français en famille. La société française devient de plus en plus plurilingue d'où la nécessité, pour l'école, de reconnaître et valoriser le plurilinguisme afin de prendre en compte la diversité du public.

Les études sociolinguistiques portant sur les pratiques linguistiques dans les établissements scolaires sont nombreuses mais concernent le plus souvent le plurilinguisme des élèves et des enseignants (Lambert 2005, Champalle 2013, etc.). Le personnel non enseignant des établissements ne retient pas l'attention de ces études, contrairement à la nôtre. De plus, les études déjà existantes sont le plus souvent descriptives et portent sur les représentations que les uns ont des pratiques linguistiques des autres. C'est la première fois qu'une étude sociolinguistique se fixe pour objectif le repérage de traducteurs-interprètes potentiels au sein des établissements pour aider les familles qui arrivent en France.

Notre étude pourrait être répliquée en dehors de l'académie de Grenoble. D'autres établissements ont montré leur intérêt pour cette démarche dans l'académie de Besançon et une enseignante de l'université de Franche-Comté se propose d'utiliser le protocole de cette enquête en vue de mener la même recherche dans cette ville.

Le CASNAV a également proposé de publier un compte rendu des résultats dans la revue Diversité (CNDP).

III. Contexte de l'étude

A. Présentation du CASNAV

Nous avons effectué un stage durant 3 mois au sein du CASNAV de Grenoble. Afin de comprendre l'intérêt du CASNAV pour cette enquête, il nous semble intéressant de présenter, d'abord, cette institution, ses objectifs et son rapport avec l'éducation.

Les centres académiques pour la scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (CASNAV) sont une structure

relevant des académies qui ont pour objectif de faciliter l'intégration des élèves allophones nouvellement arrivés et des enfants du voyage à l'école. Ses missions ont été définies pour la première fois dans la Circulaire n° 10 du 25 avril 2002 du bulletin officiel ; et elles ont débuté à compter de la rentrée 2002.

Cette structure veille depuis lors sur l'organisation de la scolarité de ce public ainsi que la formation des enseignants. Le CASNAV s'occupe également de l'organisation de journées de formations sur la prise en charge des enfants allophones auprès des enseignants, formateurs et spécialistes de l'éducation. Son but est donc de venir en aide aux nouveaux arrivants dont les connaissances en langue française ne suffisent pas encore pour pouvoir suivre les apprentissages scolaires avec les élèves du même âge, ceci afin de faciliter leur intégration scolaire.

Le CASNAV joue aussi un rôle de médiateur entre l'école et les familles qui sont incitées à scolariser leurs enfants.

B. Grenoble, une ville plurilingue

Grenoble est le chef-lieu du département de l'Isère dans la région Rhône-Alpes. Cette ville a toujours accueilli, comme toutes les villes en France, de nombreuses migrations. Selon les chiffres donnés par l'INSEE, les étrangers représentent 10% de la population de Grenoble en 1990 et 8% en 1999. Selon la même source, la population de la commune de Grenoble est de 159 953 habitants en 2010 dont 24 353 sont des étrangers soit environ 15% de la population totale. Nous constatons alors que la proportion d'étrangers dans cette ville augmente de 5% entre 1990 et 2010.

C. Présentation du collège

Le collège Fantin Latour se situe à Saint-Bruno ou Berriat, un ancien quartier ouvrier situé à l'Ouest de la ville de Grenoble. Ce quartier accueille un nombre important de familles immigrées ou descendantes de migrants, mais aussi une population de classe moyenne conséquente, et il a donc été choisi pour cette phase de pré-test du projet PAG en raison de la diversité linguistique et de la mixité sociale qu'il présente.

Le nombre d'élèves inscrits au collège à la rentrée 2013 s'élève à 619. En 2011, le collège a inscrit 645 élèves parmi lesquels 24 FLE et FLS. En 2012, le nombre d'élèves est de 670 dont 24 FLE et FLS.

Le personnel du collège pour l'année 2013-2014 est composé de 53 professeurs, 1 EAP (Emploi Avenir Professeur), 2 personnels de direction, 3 personnels administratifs, 6 agents et 6 AED (action éducative à domicile).

IV. Méthodologie de recueil des données

A. Demande du CASNAV

Nous avons rencontré le responsable académique du CASNAV en novembre 2013 lors d'une réunion où il a précisé les raisons de cette étude, et les attentes de l'institution face aux résultats. Le responsable a expliqué notamment la volonté du rectorat d'exploiter les résultats dans les formations des ESPE. Selon lui, il serait important d'inclure dans la formation une sensibilisation au plurilinguisme en raison de l'omniprésence de ce phénomène dans tous les établissements scolaires.

Lors de cette rencontre, deux collèges ont été envisagés comme premier terrain d'étude. Par la suite, le choix s'est arrêté sur Fantin Latour car il est situé dans l'un des quartiers plurilingues de la ville.

B. Rencontres avec l'établissement

Le CASNAV s'est occupé de contacter le collège courant novembre 2013 pour prendre un premier rendez-vous avec la principale. Lors de cette première rencontre au collège (décembre 2013), cette dernière nous a expliqué que son établissement était souvent choisi comme terrain d'étude en raison de la diversité des langues et cultures qu'il présente.

Lors de cette rencontre, il a été décidé de rédiger une description des raisons et des objectifs de l'étude, ainsi que la méthode mise en œuvre pour que les responsables du collège la comprennent. (Voir annexe 1).

Une deuxième rencontre au collège a eu lieu en janvier 2014 pour organiser le calendrier de la passation. La principale a demandé au CASNAV de rédiger un petit texte d'explication à l'attention des personnels de l'établissement. (Voir annexe 2). Une lettre d'explication et une demande d'autorisation parentale a également été envoyée par le CASNAV.

A la suite de cette réunion, il a été décidé également d'organiser une rencontre avec les fédérations de parents d'élèves pour expliquer ce projet. Cette dernière a eu lieu le 16 janvier 2014 au cours de laquelle le responsable académique du CASNAV a intervenu. La directrice a

proposé également d'organiser une conférence sur "Les enjeux socioéducatifs du plurilinguisme" en direction des enseignants de l'établissement et des professeurs des écoles primaires du secteur. La conférence a été animée par Marinette Matthey et a eu lieu en février 2014.

C. Rencontre avec les fédérations des parents d'élèves

19 parents étaient présents lors de cette réunion. Ce chiffre nous a paru d'abord faible par rapport au nombre d'élèves qui fréquentent l'établissement mais nous avons appris par la suite qu'il correspondait à l'effectif moyen des rencontres organisées par l'établissement à l'intention des parents. En raison d'une autre réunion prévue avec les fédérations après notre rencontre, cette dernière n'a duré que 45 minutes. Toutefois, certains parents ont posé des questions. Les questions posées concernent la possibilité d'être au courant des résultats. Nous supposons que cet intérêt pour les résultats reflète l'importance que les parents accordent aux langues et à la diversité linguistique présente dans les établissements scolaires. Un des parents qui est intervenu a même évoqué l'intérêt de l'ouverture interculturelle et de la sensibilisation à la diversité dans les établissements scolaires.

D. Présentation des questionnaires

Le premier jet des questionnaires a été élaboré dans les jours suivant la rencontre avec le CASNAV.

Cette version a été d'abord testée avec le personnel du CRDP et avec des étudiants du master français langue étrangère de l'université Stendhal.

Cette version s'est améliorée au fur et à mesure en fonction des remarques de l'échantillon qui l'a testée pour aboutir à la version définitive en fin janvier 2014.

Deux questionnaires ont été élaborés pour l'établissement, un questionnaire pour les adultes (voir annexe 3) et un autre pour les élèves (voir annexe 4).

Les questionnaires sont prévus pour être remplis de façon anonyme. Ils commencent par une série de questions biographiques puis suivent des questions portant sur les pratiques langagières : langues parlées mais aussi entendues et comprises sans forcément les parler. Cette précision permet surtout de repérer les langues familiales qui ne sont pas toujours maîtrisées à tous les niveaux par les locuteurs mais qui n'en font pas moins partie de leur répertoire. .

Pour que les informations fournies soient plus pertinentes pour notre étude et qu'elles

nous permettent de voir si les compétences plurilingues recensées peuvent être utiles pour assurer la médiation linguistique, il nous a semblé nécessaire de vérifier si les pratiques plurilingues sont régulières et si les langues sont utilisées souvent. Pour cela, nous avons demandé aux sujets de décrire les situations dans lesquelles leurs différentes langues sont utilisées.

La deuxième partie des questionnaires porte sur la disponibilité des sujets à mettre leurs compétences plurilingues au service de l'Académie et sur la manière dont ils conçoivent ces compétences: sont-elles perçues comme un capital pour lequel on pourrait attendre un « retour sur investissement » ou bien elles ne nécessitent pas une rémunération et elles peuvent être mises au service des autres gratuitement.

Pour évaluer les attitudes face au pluri/ monolinguisme, les questions (5 a, b, c et d) portent sur les perceptions du répertoire individuel et de ses composantes: il s'agit de voir si les répondants sont plutôt contents ou pas d'être mono/plurilingues.

Pour chacune des questions 3, 4, 5. A et 5. B, les sujets devaient mettre un commentaire justifiant leur réponse.

Enfin, en partant du principe que les langues n'ont pas toutes les mêmes valeurs sur le marché linguistique, nous avons interrogé les sujets sur les langues les plus valorisées pour eux grâce à la question 5.E (quelles langues aimeriez-vous apprendre plus tard ?).

E. Repérage des traducteurs

Après la passation des questionnaires, nous avons demandé dans chaque classe si les élèves plurilingues étaient intéressés pour faire la traduction évoquée dans le questionnaire. Nous avons alors distribué des papillons (voir annexe 5) aux élèves concernés et sur lesquels ils devaient renseigner leurs noms, prénoms, classe et la ou les langues qu'ils parlaient. Cependant, ces papillons n'ont pas pu être distribués au personnel étant donné que les questionnaires étaient déjà distribués aux adultes quand nous avons envoyé les papillons à l'établissement.

F. Modalités de passation

Les questionnaires des adultes ont été distribués par la directrice. Lors de la distribution, les questionnaires étaient accompagnés du descriptif du projet envoyé par le CASNAV et d'un message de la principale leur expliquant où les questionnaires devaient être déposés

ainsi qu'un rappel de la conférence sur le plurilinguisme qui se tiendrait au collège (voir annexe 6). Toutefois, certains enseignants ont préféré nous donner le questionnaire après l'avoir rempli sans passer par l'administration. Il est à noter que la direction avait jugé bon d'inscrire les noms des personnels sur chacun des questionnaires, alors que le petit texte de présentation qui les introduisait affirmait pourtant leur anonymat.

Les passations avec les élèves se sont toutes déroulées entre le 17 et le 28 février 2014, dans la salle polyvalente du collège. Lors de la première passation, nous étions accompagnée par Cyril Trimaille, notre directeur de mémoire. Pour le reste des enquêtes, nous étions accompagnée par un représentant du CASNAV. La durée de passation pour chaque classe était définie en fonction de son niveau (voir annexe 7).

Au début de chaque enquête, nous avons présenté ses objectifs et son intérêt à la classe (voir annexe 8).

G. L'échantillon réalisé

Nous avons recueilli, codé et transcrit 34 questionnaires d'adultes et 515 questionnaires élèves. 17 élèves n'étaient pas autorisés par les parents à répondre à l'enquête, certains questionnaires n'ont pas été retenus en raison du nombre élevé de non réponses et d'autres élèves étaient absents le jour de l'enquête.

H. Modalités de codage et d'analyse

Dans une première étape de codage, pour faciliter l'analyse, nous avons attribué à chacune des langues citées un code chiffré (voir annexe 9) selon l'ordre d'apparition des langues dans les réponses.

Pour étudier les situations d'usage des langues décrites par les sujets, nous avons effectué une analyse lexicale de ces situations avec le logiciel Anatexte. Ce dernier permet d'analyser des textes en fonction des occurrences de mots choisis et de faire des croisements pour trouver des collocations dans lesquelles les mots significatifs dans notre étude apparaissent.

V. Les difficultés rencontrées

Comme dans toutes les enquêtes de terrain, nous avons rencontré quelques difficultés qu'il nous semble pertinent de mentionner, en espérant que cela sera utile pour les travaux qui

seront réalisés dans le cadre de la généralisation de ce projet. Nous soulignons que ces anomalies ont été rencontrées lors des premières passations avec les élèves.

Tout d'abord, le fait de parler le français avec un accent différent des natifs n'était pas trop favorable pour nous. En effet, en discutant avec les élèves de l'une des classes dans les couloirs de l'établissement, nous avons constaté un grand intérêt de leur part pour l'enquête mais ce qui n'était pas le cas quand nous étions dans la classe : quand nous avons commencé à présenter l'enquête ; les élèves ont reconnu notre accent étranger et ils étaient un peu surpris. Ils ont alors commencé à parler et certains questionnaires n'étaient pas remplis complètement.

De plus, le fait de citer les langues que nous parlons aussi n'était pas aussi avantageux que nous l'avions pensé : cela a déclenché un autre débat entre les élèves qui se posaient des questions sur les langues qu'ils parlaient et qui nous demandaient de leur parler dans notre langue ; cela les a occupés c'est pourquoi le temps n'a pas suffi pour répondre à toutes les questions.

D'autre part, comme nous l'avons déjà mentionné, les questionnaires sont complètement anonymes et nous l'avons également noté au début de ces derniers. Cependant, les questionnaires distribués aux adultes portaient leurs noms car la principale du collège les a notés pour faciliter la distribution et pour s'assurer que chaque adulte l'avait bien reçu. Nous supposons que ce malentendu a pu influencer les réponses données. Certains enseignants ont même exprimé leur étonnement de répondre à un questionnaire présenté comme étant anonyme mais sur lequel figuraient leurs noms.

De plus, nous n'avons pas pu recenser de traducteurs/interprètes adultes car les papillons dont nous avons parlé n'ont pas été envoyés au collège avant la distribution des questionnaires.

Chapitre 2 – Migration et contact de langues

Le but de l'enquête est de recenser les plurilingues du collège et comme la migration représente l'une des voies qui mènent les individus au plurilinguisme, nous avons jugé utile de commencer notre partie théorique par une présentation de ce phénomène.

Dans ce sens, nous allons aborder dans cette partie la migration et les situations de contact de langues qui en découlent. Ce contact de langues sera abordé sous deux aspects distincts: il s'agit d'abord de le définir chez l'individu puis de décrire sa manifestation au sein de la collectivité.

I. La notion de mobilité et de migration

Le champ sémantique lié aux phénomènes migratoires (immigrés, immigrer, migrer, migration, émigration, émigrés, etc.) suscite de nombreuses polémiques vu les représentations négatives qui lui sont le plus souvent associées. Avant d'entamer cette partie, nous soulignons que, tout au long de ce travail, nous ne tenons pas compte des nuances sémantiques entre les termes de migrant et immigré et que c'est celui de migrant qui nous intéresse. Nous ne tenons pas compte non plus de la différence de leurs provenances géographiques.

Depuis les années 80, le monde a connu de grands changements économiques et sociaux tel que le développement des technologies de l'information et de la communication ainsi que l'ouverture des frontières ce qui encouragent les gens à immigrer dans d'autres pays. Selon Thamin (2007), le phénomène de migration touche toutes les catégories sociales et professionnelles : les étudiants étrangers, les sans-papiers, les travailleurs, les familles installées, etc. La France est, comme beaucoup de pays au monde, un pays qui reçoit de nombreux migrants de toutes catégories.

A. L'immigration en France

Nous allons présenter d'abord la réalité migratoire de la France en chiffres à travers quelques statistiques sur l'évolution du nombre d'étrangers qui s'y installent.

Selon le recensement de l'INSEE de 2010, le nombre d'immigrés étrangers résidant en France est d'environ 5.5 millions sur 67 millions, soit environ 8% de la population totale.

Le phénomène de migration n'est pas nouveau en France car elle a toujours accueilli des migrants notamment des travailleurs étrangers. En effet, selon Krüger-Serour (2009), l'Office National d'Immigration (ONI) a été créé après la seconde guerre mondiale dans le but d'accueillir et de recruter ces travailleurs. A partir des années 1950, la France connaît de nouvelles vagues d'immigration : les immigrés des pays de l'Afrique du Nord et des Turcs. Ils sont suivis par les Asiatiques et les Africains à partir des années 80. Entre 1975 et 1990 la proportion des étrangers européens augmente, notamment les Espagnols et les Portugais.

Ces chiffres élevés reflètent certainement la facilité d'accès en France pour les étrangers mais y a-t-il des mesures qui sont prises pour les accueillir et faciliter leur intégration? Nous n'allons pas présenter toutes les mesures prises en vue de l'accueil des étrangers en France mais nous allons revenir plus loin sur celles qui intéressent notre étude : l'accueil des élèves dans les établissements scolaires notamment sur le plan linguistique.

B. Les figures du migrant

L'image des migrants en France, comme en Europe en général, suscite le plus souvent des connotations négatives et réductrices. Ceux-ci sont le plus souvent considérés comme venant de milieux stigmatisés et représentant une couche pauvre de la population. Il importe de souligner également que les médias jouent un rôle important dans la diffusion des images des migrants dans le pays d'accueil. Selon Krüger-Serour (2009), en France, les médias jouent un grand rôle dans l'association du terme d'immigré à l'insécurité et au chômage ainsi que les problèmes qui en découlent et donc des représentations péjoratives des migrants.

Selon Thamin (2007), les représentations associées aux migrants commencent à évoluer positivement notamment avec l'apparition de nouvelles catégories de migrants. Ces catégories regroupent notamment les élites migrantes comme les étudiants ou les ingénieurs. Cet auteur cite Viet qui distingue les nouveaux migrants des migrants transnationaux de la cité phocéenne pour montrer cette évolution des regards sur les migrants. En effet, il affirme que «Le nouveau migrant ne possède pas la même altérité que l'immigré issu de l'intégration nationale dans les années 1880 [...]. Il n'est plus à fortiori cet immigré de la première génération voué à une «double absence» (Sayad), déraciné de là-bas, sans racines ici » (Viet, 2004 cité par Thamin, 2007, p. 60).

Si le répertoire plurilingue des migrants est perçu positivement dans les travaux sociolinguistiques portant sur les liens entre langage et migration, et ceci depuis le dernier quart du siècle passé, cela n'implique pas forcément que ces « nouveaux migrants » soient bien accueillis lors de leur arrivée dans le pays d'accueil.

C. Conséquences de la migration

Le changement du lieu de vie a une influence sur l'individu concerné et sur la collectivité. Selon Moore et Castellotti (2008), la mobilité a des conséquences sur la composition des groupes et des sociétés; elle peut provoquer des ruptures et des repositionnements qu'on peut constater à travers les replis identitaires ou la fragmentation des sociétés. La mobilité croissante des humains devrait également, à terme, provoquer un changement idéologique global impliquant une nouvelle perception de la pluralité et de la diversité. Ce changement implique également de nouvelles conceptions de l'intégration sociale des individus et de leurs valeurs.

II. Le contact de langues

Selon Moreau (1997), le phénomène de bilinguisme est mondial et les personnes qui utilisent plusieurs langues existent dans tous les pays¹. Il est même considéré comme indice d'un certain niveau d'instruction dans certains pays. Plusieurs travaux montrent cette omniprésence du plurilinguisme: « Le phénomène de bilinguisme a dû exister dès le début de l'histoire du langage humain. Il semble difficile d'admettre que des groupes d'hommes et de femmes aient pu vivre sans contact avec d'autres groupes (...) » (Perregaux, 1994 cité par Asselah Rahal, 2004, p. 77).

Moreau distingue entre un bilinguisme individuel et un bilinguisme collectif. Elle explique que le but d'avoir plus d'une langue au sein d'une collectivité bilingue est de permettre à tous ses membres de communiquer chacun dans sa langue. Cela concerne alors le cas où toutes ces langues sont admises de manière officielle sur le territoire.

A. Le bilinguisme individuel

1. L'individu bilingue

Certes ce phénomène touche aussi bien l'individu que la communauté mais pour l'aborder il importe de l'observer d'abord chez l'individu car, comme le souligne Lüdi et Py (2003) citant Weinreich, « l'endroit où les langues entrent en contact n'est pas un lieu géographique mais bien l'individu bilingue ». Il importe aussi de voir dans quelle mesure on peut qualifier un individu de bilingue. Faut-il avoir le même degré de maîtrise des langues pour être bilingue?

Dans les années 1930, L. Bloomfield définit ce phénomène comme « la juxtaposition de deux monolinguisms parfaits » (Bloomfield, 1934 cité par Nantes, 2011, p. 6). Ainsi, la condition pour être bilingue selon cet auteur est de maîtriser toutes ses langues comme un monolingue maîtrise sa langue maternelle. A l'opposé de cette définition, Macnamara en 1967 définit le bilingue comme une personne qui « (...) possède une compétence minimale dans une des quatre habiletés (skills) linguistiques : comprendre, parler, lire et écrire dans une

¹ Nous considérons comme Mackey (1997) cité par Krüger-Serour (2009, p. 81) que « toutes les questions touchant la présence de deux langues ou plus dans la société et dans l'individu sont applicables à trois, quatre, cinq langues et plus » et nous ne faisons donc pas de différence entre bilinguisme et plurilinguisme.

langue autre que sa langue maternelle ». (Macnamara cité par Nantes, 2011, p.6). Plus tard, Grosjean en propose une définition qui marque un tournant dans les travaux sur le bi/plurilinguisme. Ainsi, les bilingues sont

« Les personnes qui se servent de deux ou plusieurs langues (ou dialectes) dans la vie de tous les jours. Ceci englobe les personnes qui ont une compétence de l'oral dans une langue, de l'écrit dans une autre, les personnes qui parlent plusieurs langues avec un niveau de compétences différent dans chacune d'elles (et qui ne savent ni lire ni écrire dans l'une ou l'autre), ainsi que, phénomène assez rare, les personnes qui possèdent une maîtrise parfaite de deux (ou plusieurs) langues ». (Grosjean cité par Moore, 2006, p. 99).

Nous constatons alors que la notion de maîtrise est fortement relativisée dans la nouvelle définition du bi/plurilinguisme. On ne tient plus compte du niveau de compétences atteint, niveau évalué par rapport à celui présumé d'un natif monolingue idéal, mais on le définit plutôt d'un point de vue fonctionnel et pragmatique comme un répertoire linguistiquement diversifié en fonction des domaines de la vie quotidienne de la personne bi/plurilingue.

Cette définition de Grosjean semble inspirer celles proposées plus tard. En effet, Moreau (1997) ne tient pas compte, non plus, des compétences qu'a le bilingue dans chacune des langues dans sa définition. Pour elle, quelque soit le niveau de compétences atteint, l'usage réservé à chacune des langues ou le contexte de leur acquisition (école, famille, etc.), il s'agit de bilinguisme.

Lüdi et Py parlent également de bilinguisme fonctionnel et affirment qu'il n'existe pas de bilinguisme idéal. Ils ne tiennent pas compte non plus du mode d'apprentissage (acquisition en milieu naturel ou en milieu scolaire) ni de l'âge au moment de l'intégration de la deuxième (troisième, etc.) langue au répertoire.

Ils proposent également une classification des genres du bilinguisme selon les situations d'usage des langues par les individus plurilingues. Il s'agit d'une classification en fonction des usages des langues dans le contexte social. Ainsi, ils distinguent les cas où:

- les langues sont utilisées quotidiennement dans les différentes situations sans hiérarchie; c'est-à-dire que les locuteurs utilisent l'une ou l'autre de leurs langues sans qu'il y ait une suprématie des unes sur les autres;
- une langue est parlée lors du retour hebdomadaire en famille le week-end et une autre parlée tous les jours;
- une ou des langues sont parlées alors qu'une ou des autres sont utilisées seulement à l'écrit;

- une seule langue est utilisée tous les jours avec une très bonne connaissance d'une autre langue utilisée lors de rencontres professionnelles, vacances, etc.

Nous constatons alors que ces auteurs définissent bien le plurilinguisme d'un point de vue fonctionnel. Dans ce sens, ils retiennent la définition d'Oksaar selon lequel le bilinguisme peut être défini «[...]en termes fonctionnel, en ce que l'individu bilingue est en mesure-dans la plupart des situations- de passer sans difficultés majeures d'une langue à l'autre en cas de nécessité. La relation entre les langues impliquées peut varier de manière considérable; l'une peut comporter-selon la structure de l'acte communicatif, notamment les situations et les thèmes- un code moins éloquent l'autre un code plus éloquent» (Oksaar, 1980 cité par Lüdi & Py, 2003, p. 10).

En résumé, les individus plurilingues peuvent mobiliser leurs capacités dans les langues dans lesquelles ils se sentent plus ou moins à l'aise et dans différentes situations. Les langues mobilisées dans les unes ne sont pas les mêmes que dans les autres. Les capacités à communiquer dans différentes langues constituent le répertoire verbal du locuteur, que nous allons définir dans ce qui suit.

2. Le répertoire verbal

La notion de répertoire verbal est née avec Gumperz qui le définit comme l'ensemble des ressources que mobilise un locuteur pour interagir et communiquer dans différentes situations de communication. Ce répertoire verbal est donc composé de toutes les langues et variétés de langues qu'un locuteur peut utiliser en production ou en réception, et à quelque degré que ce soit. Ainsi, le locuteur réputé monolingue possède néanmoins un répertoire verbal composé des différents registres et styles qu'il peut utiliser.

L'individu plurilingue possède un répertoire caractérisé par son hétérogénéité, qui peut se manifester lors des interactions verbales par différentes traces telles qu'un accent étranger et différents types de calques et d'emprunts.

3. Quelques conséquences du plurilinguisme

L'école est l'une des institutions susceptible de décider de la politique linguistique au sein d'une population et du sort des langues des individus. En effet, selon Marie-Louise Moreau, dans le cas où une minorité est scolarisée dans une langue autre que celle du foyer, le bilinguisme qui va être développé chez cette minorité peut être négatif ou positif. Dans le

premier cas, cette scolarisation peut susciter un «manque de maturation linguistique, surtout à l'écrit» (Moreau, 1997, p. 62). C'est-à-dire que les locuteurs vont avoir des manques à l'écrit dans la langue du foyer. En revanche, le développement d'un bilinguisme positif (maîtrise des deux langues) dépend plutôt des stratégies linguistiques de la famille et des objectifs que les parents assignent à l'enseignement bilingue de leurs enfants. Il dépend également de la vitalité linguistique de la langue du foyer, c'est-à-dire du nombre de ses locuteurs ainsi que les fonctions qui lui sont réservées au sein de la communauté. De plus, la volonté de cette communauté de maintenir ou pas l'une ou l'autre ou encore les deux langues joue un rôle dans le développement de ce bilinguisme positif.

Nous supposons alors qu'il en va de même pour les migrants scolarisés dans la langue du pays d'accueil. Les enfants de migrants risquent alors de ne pas maîtriser les formes écrites des langues parlées au sein des familles. Ils peuvent par contre développer un bilinguisme positif s'ils suivent un apprentissage dans la langue familiale. Nous supposons également que les enfants dont les langues familiales font partie des langues de l'école développent aussi un bilinguisme positif.

Lüdi (2006) (cité par Krüger-Serour (2009), p. 82) mentionne les supposées conséquences négatives du plurilinguisme telles qu'elles apparaissent régulièrement dans différents discours sur les risques du bilinguisme:

- *«Grandir avec deux langues représenterait une surcharge cognitive;*
- *ces enfants risqueraient de ne bien maîtriser aucune de leurs langues;*
- *l'insertion sociale serait rendue difficile du fait qu'ils perdraient, du moins en partie, leur identité linguistique et culturelle et développeraient, dans le meilleur des cas, une identité métissée;*
- *culturellement, ils seraient perdus pour la culture minoritaire, voire d'origine, le bilinguisme impliquant les langues a et b étant considérées comme une étape transitoire entre un monolinguisme en langue a et le monolinguisme en langue b».*

Le plurilinguisme en soi est ainsi conçu comme un risque à différents niveaux dans des discours qui amalgament les facteurs linguistiques et sociaux notamment dans les questions scolaires, nous y reviendrons.

B. Le bilinguisme collectif

Après avoir présenté le bilinguisme individuel et ses conséquences, nous passerons dans ce qui suit au bilinguisme collectif.

Comme nous l'avons signalé, les différents travaux mentionnés distinguent entre le bilinguisme individuel et collectif. D'autres travaux distinguent plurilinguisme et multilinguisme.

1. Plurilinguisme et multilinguisme

Nous pouvons lire dans la charte de l'Observatoire Européen du plurilinguisme (OEP) que le plurilinguisme désigne l'usage de plusieurs langues par un même individu. La charte définit le multilinguisme comme étant la coexistence de plusieurs langues dans un groupe social. Ainsi, une société multilingue peut être composée de locuteurs monolingues parlant chacun une langue et ignorant les langues de l'autre.

Pour le conseil de l'Europe qui essaie de promouvoir le plurilinguisme, le multilinguisme désigne

«la connaissance d'un certain nombre de langues ou la coexistence de langues différentes dans une société donnée. On peut arriver au multilinguisme simplement en diversifiant l'offre de langues dans une école ou un système éducatif donnés, ou en encourageant les élèves à étudier plus d'une langue étrangère, ou en réduisant la place dominante de l'anglais dans la communication internationale » (Conseil de l'Europe, 2007, p. 11).

Pour le conseil de l'Europe, la connaissance de plusieurs langues permet à l'individu d'étendre également sa culture à la connaissance de celles des groupes qui cohabitent avec le sien pour lui donner une compétence communicative caractérisée par la contribution de toutes les langues et cultures.

Dans une société multilingue, il existe une langue ou une variété de langue commune à tous les individus qui y vivent. Ainsi, cette langue a un statut différent des autres langues en présences et cela engendre le plus souvent des conflits. Nous supposons que ces situations de conflits existent sur tout territoire caractérisé par la présence de communautés migrantes dont les langues sont minorisées et non reconnues. Cette différence de statut influence sur les individus, leurs rapports aux langues ainsi que leurs pratiques. Nous allons parler de certains aspects de ces influences dans ce travail.

2. Le bilinguisme collectif (territorial)

La distinction entre bilinguisme individuel et territorial est présente aussi chez Lüdi et Py (2003), selon lesquels l'existence d'un territoire sur lequel une seule langue est parlée

serait un mythe. Pour eux, il n'existe pas de locuteur unilingue né dans une communauté absolument homogène car même les locuteurs dits monolingues possèdent plusieurs registres dans leurs langues. Cet usage de plusieurs registres représente également un cas de bilinguisme. Ils affirment que «Plus de la moitié de l'humanité est plurilingue ou vit dans un environnement multilingue. Le plurilinguisme n'est pas une exception, il n'a rien d'exotique...» (Lüdi & Py, 2003, p. 1).

Les auteurs associent le plurilinguisme à l'immigration pour parler d'un plurilinguisme historique. Ce dernier est défini comme le résultat des différents mouvements migratoires qui passent sur un territoire à l'exemple des migrations espagnoles et arabes en France.

Les auteurs dénoncent également la stigmatisation des langues maternelles des enfants de migrants qui ne sont que trop rarement considérées comme source d'enrichissement mais plutôt comme handicap.

3. Les types de plurilinguisme territorial

Nous avons montré qu'aucun territoire n'échappe au phénomène de plurilinguisme. Mais les enjeux de ce phénomène ne sont pas les mêmes partout et les langues parlées sur un territoire donné n'ont pas toutes le même statut. C'est ainsi que Lüdi et Py distinguent différents cas de bilinguisme territorial.

- Il peut désigner une situation où chaque langue est parlée dans une région du territoire mais une seule langue est reconnue institutionnellement sur tout le territoire.
- Il peut désigner également la situation de contact où les langues sont parlées indifféremment dans la même région. Il s'agit dans ce cas de plurilinguisme institutionnel.

Selon ces auteurs, les conséquences du plurilinguisme sur les individus dans chacun des deux cas sont différentes. Dans le cas du plurilinguisme institutionnel, les locuteurs ont la liberté de choisir la langue de communication avec les institutions en toute légalité. En revanche, dans le premier cas, une seule langue officielle est imposée aux individus pour leur contact avec les institutions ce qui ne va sûrement pas sans poser de problèmes quand ils ne maîtrisent pas cette langue officielle. C'est le cas aussi des migrants qui ne pratiquent pas ou pratiquent peu la langue du pays d'accueil.

C. Le bilinguisme des migrants

Afin de comprendre l'interrogation du questionnaire sur les situations d'usage des différentes langues, nous allons présenter la répartition fonctionnelle des langues par les migrants telle qu'elle est définie par Lüdi et Py. Selon eux, les migrants, comme tous les locuteurs plurilingues, emploient les langues selon les domaines de la vie quotidienne (famille, école, travail, loisirs...) et confèrent à chacune d'elles des fonctions communicatives distinctes. Ces fonctions sont présentées selon des oppositions des usages telles que:

«Langue scolaire vs langue familiale;

Langue professionnelle vs langue privée;

Langue des situations formelles vs langue vernaculaire;

Langue écrite vs langue de l'interaction orale spontanée»

Cette répartition concerne aussi les élèves allophones et leurs parents du moins en ce qui concerne l'existence d'une langue familiale qui s'oppose à la langue scolaire.

Cette répartition renvoie à la notion de diglossie théorisée par Ferguson (cité par Lüdi et Py, 2003, p11) et elle renvoie à l'existence de plusieurs langues/variétés dans une communauté donnée et dont l'une occupe un statut plus prestigieux que les autres et est réservée à des domaines plus formels. Dans notre étude, il s'agit de choix de langues selon les situations ce qui permet ainsi de penser à l'existence d'une certaine hiérarchisation des statuts des langues chez les locuteurs. Cette hiérarchisation implique alors l'existence d'un rapport de domination que la langue utilisée dans des situations plus formelles exerce sur les autres.

Cela conduit également à l'apparition de conflits sociaux sur les différentes langues qui pousse l'individu à abandonner certaines langues par craintes que leur emploi les stigmatise. En effet, lors de la passation des questionnaires, nous avons constaté que certains élèves hésitaient parfois à citer des langues ayant des statuts «défavorisés». Nous y reviendrons dans la présentation des résultats.

Après avoir défini le plurilinguisme en lien avec la migration, nous passerons, dans le chapitre suivant, à la notion de compétence plurilingue et ses caractéristiques.

Chapitre 3 – La compétence plurilingue

L'objectif premier de notre étude est de recenser les compétences plurilingues comme ressources au sein d'un établissement, c'est pourquoi nous avons jugé utile de présenter les origines de cette notion et ce qu'elle désigne.

I. La compétence de communication

La notion de compétence plurilingue apparue dans le CECR n'est qu'une évolution de celle de la «communicative competence» proposée par Hymes dans les années 1970. Selon Coste, de Pietro et Moore (2012), les travaux de Hymes ont d'abord marqué une rupture avec la linguistique de Chomsky qui considère que tout locuteur est issu d'un groupe homogène dont il maîtrise parfaitement la langue de manière innée. Sans entrer dans les détails, il nous paraît nécessaire d'en donner quelques caractéristiques afin de pouvoir montrer son évolution dans les études qui lui ont succédé.

Même s'il ne remet pas en cause les notions chomskyennes de compétence et performance, Hymes les juge insuffisantes pour rendre compte de la communication. Pour lui:

- La compétence de communication ne se limite pas à la compétence linguistique (règles de grammaire), mais elle désigne également les règles sociales d'usage de la langue. La compétence dépend à la fois des connaissances des règles de la langue et de la capacité à les utiliser.
- La performance ne se réduit pas seulement à l'usage de la compétence individuelle mais elle englobe la variété des genres (façons de parler) utilisés dans une communauté.

On constate ainsi chez Hymes une prise en compte du culturel et du social dans sa conception de la linguistique, en général, et de la compétence en particulier. L'intérêt de son approche réside également dans l'importance qu'il donne aux actions langagières dans lesquelles le sujet doit intégrer sa compétence. Cette notion d'action sera au centre des définitions de la compétence par le Conseil de l'Europe quelques vingt ans plus tard.

L'importance de cette conception de la compétence réside dans le fait qu'elle permet de comprendre la notion d'usage du langage dans la vie sociale. Cette dernière semble pouvoir intéresser notamment le domaine de l'éducation pour lequel l'insertion sociale devient un souci majeur.

Moore et Castelotti (2008) considèrent l'expérience du plurilinguisme comme un «capital» et le locuteur est un «acteur social» qui exploite ce capital pour exercer ses responsabilités en utilisant ses ressources dans le respect des normes locales.

Ces ressources peuvent être valorisées grâce à l'expérience de contact de langues et de cultures que vivent les individus.

La notion de compétence selon ces auteures présente les traits suivants:

- son dynamisme: la compétence est toujours en perpétuelle évolution, caractère déjà évoqué par Hymes;
- sa complexité : elle est composée d'un ensemble de capacités que l'acteur utilise dans sa vie quotidienne en situation d'apprentissage formel ou au travail, etc. Ces capacités sont les savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre. Ils permettent le développement cognitif, affectif et social de l'acteur qui les met en œuvre;
- l'existence d'une relation triangulaire et réciproque entre l'usager, les langues et les différents contextes;
- La compétence doit également être validée ou reconnue. Il s'agit d'une reconnaissance extérieure, c'est-à-dire, par la société, les institutions, etc. et intérieure, c'est-à-dire que les usagers reconnaissent leurs compétences.

De ce qui précède, nous pouvons constater le rôle que la société peut jouer dans le développement d'une compétence car la reconnaissance des compétences individuelles par la société encourage les acteurs à les exploiter.

II. De la compétence de communication à la compétence plurilingue et pluriculturelle

Le Conseil de l'Europe a largement diffusé la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle (désormais CPP) qu'il définit comme:

«la compétence à communiquer langagièrement et interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues, et a, à des degrés divers l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné» (Coste, Moore, & Zarate, 1997, p. 12)

Pour ces auteurs, il ne s'agit pas de plusieurs compétences distinctes mais d'une seule compétence plurielle et hétérogène que possède un acteur, dans différentes langues, même si le niveau atteint dans chacune d'elle n'est pas le même.

A. Le déséquilibre de la compétence plurilingue

Le Conseil de l'Europe évoque dans sa définition le caractère déséquilibré de la compétence plurilingue à divers niveaux. D'abord, nous l'avons dit, le niveau de maîtrise n'est pas toujours le même pour chacune des langues. Le déséquilibre concerne aussi la différence qui peut se situer au niveau des capacités langagières qui ne sont pas les mêmes dans toutes les langues. Autrement dit, le locuteur peut avoir une très bonne maîtrise de la première langue à l'oral mais il n'a pas l'accès à l'écrit et inversement pour les autres langues. Selon les auteurs, il en va de même pour le profil multiculturel: le locuteur peut avoir une bonne connaissance de l'une des cultures sans en connaître forcément la langue.

Selon Moore et Castellotti (2008), la CPP joue sur la mise en relation de compétences partielles. Elle est également le lieu au niveau duquel se produisent des passages entre les langues et les cultures composant le répertoire plurilingue et pluriculturel. Il s'agit alors des mêmes passages qu'un monolingue effectue entre les registres de sa langue.

La CPP permet également de reconfigurer et de faire évoluer ce répertoire selon les besoins du locuteur. La CPP est individuelle et liée à l'histoire personnelle de chaque locuteur et à sa trajectoire sociale. Elle peut ainsi provoquer des sentiments emblématiques et parfois des renoncements à l'égard de certaines composantes de son répertoire (langues, cultures, etc.). Dans ce qui suit, nous allons présenter ce que le Conseil de l'Europe désigne par compétences partielles.

B. Des compétences partielles dans une compétence plurielle

Pour le Conseil de l'Europe, une compétence plurilingue englobe des compétences partielles dans différentes langues. Ces compétences partielles sont les différentes capacités langagières que le locuteur a dans chacune des langues et qui lui permettent de développer des activités langagières comme, par exemple, la compréhension orale dans une langue que par ailleurs il ne parle pas ou très peu. La notion de compétence partielle repose sur l'idée de tâches que le locuteur peut réaliser dans chacune de ces capacités. Autrement dit, la compétence partielle correspond à un objectif, par exemple professionnel, que le locuteur se fixe et qu'il veut atteindre dans cette langue. C'est la compétence qui permet «à un employé

de la poste, dans son domaine professionnel, de réaliser la tâche qui consiste à fournir des renseignements à des clients étrangers d'une langue donnée sur les opérations postales les plus courantes» (Coste et al., 1997, p. 14)

Le caractère évolutif de cette compétence résulte des transformations que subit le répertoire d'un locuteur. Ce répertoire se transforme quand il s'enrichit avec de nouvelles composantes ou quand certaines disparaissent. Ces transformations peuvent être les conséquences de déplacements géographiques et professionnels ou encore du changement des intérêts personnels du locuteur à l'égard de ce qu'il veut faire avec telle ou telle langue.

En raison de ces éventuels changements de la CPP au gré des modifications dans la vie des acteurs et plus largement dans les sociétés contemporaines plurielles, Moore et Castellotti (2008) proposent une définition plus précise de la compétence plurilingue qui prend en compte les aspects sociaux dans les changements pouvant atteindre la compétence, qui devient ainsi :

«la capacité à mettre en œuvre, en situation et dans l'action, un répertoire constitué de ressources plurielles et diversifiées qui permet de se reconnaître et de s'affirmer en tant qu'acteur social plurilingue, apte à gérer le potentiel, le déséquilibre et l'évolutif en fonction de ses interprétations locales de la situation et de ses intentions, symboliques ou non». (Moore & Castellotti, 2008, p. 18)

Nous constatons alors que le développement de la cohésion sociale au sein des sociétés plurielles doit passer par une valorisation de la diversité des langues et des cultures. Ces dernières doivent être considérées aussi comme des éléments constitutifs de la citoyenneté. Pour se faire, Moore et Castellotti affirment qu'il faut choisir les aménagements linguistiques adéquats et les politiques éducatives qui permettent leur mise en œuvre.

De plus, l'importance des compétences plurilingues est bien confirmée par les travaux du conseil de l'Europe. Le problème se situe au niveau de la prise en charge de ces compétences afin d'encourager les individus plurilingues à les révéler pour qu'elles soient exploitées quand la société en a besoin.

C. La notion d'action dans la CPP

Pour mobiliser les ressources plurilingues dans l'action, il est nécessaire de prendre en compte certains facteurs susceptibles de développer et d'affirmer la compétence plurilingue. Il s'agit de la place que ces langues occupent institutionnellement et la manière dont elles sont perçues par la personne elle-même, d'une part, et son environnement, d'autre part. Ce dernier joue un rôle primordial et il peut être un déclencheur ou un obstacle au développement de la compétence plurilingue. Moore & Castellotti (2008) soulignent également le rôle de la distance entre les langues telle qu'elle est perçue par le locuteur. Cette perception peut encourager la mobilisation des langues et faciliter l'accès à leur apprentissage. De plus, la conscience sociolinguistique et métalinguistique du locuteur sur ses langues favorise la décentration qui permet l'ouverture à l'altérité et l'instauration de médiations interculturelles. Ces dernières occupent une place primordiale dans les travaux du Conseil de l'Europe de nos jours. Nous allons revenir sur la notion de médiation après l'exposition de la réalité des politiques linguistiques éducatives.

III. Les représentations du plurilinguisme

Comme nous l'avons vu dans la partie précédente, avoir une compétence plurilingue n'implique pas seulement l'usage de langues différentes mais également les représentations que les locuteurs ont de ces langues et leurs pratiques. Ces dimensions, quoique non centrales dans notre étude, ont tout de même été abordées dans le questionnaire.

Lüdi et Py (2003, p. 86) donnent l'exemple de deux frères immigrés dans la région francophone de Neuchâtel en Suisse qui parlent leur dialecte d'origine quand ils sont seuls, mais français en présence d'un francophone. Il en va de même pour deux immigrées espagnoles qui se forcent à parler français devant le public afin de ne pas être reconnues étrangères.

Ces deux cas représentent, selon les auteurs, une volonté de ces immigrés de cacher leur identité et témoignent de leur conscience de leur altérité. Pour ces auteurs, un migrant qui essaie de masquer son origine en présence de membres de la communauté d'accueil reflète les attitudes négatives de ces derniers envers l'Étranger. En effet, un migrant «qui cherche à cacher son identité ne le fait certainement pas par fierté» (Lüdi & Py, 2003, p. 86). Les facteurs qui dictent le choix de langue dans une situation sont alors multiples et dépendent de la situation de communication, notamment de la présence ou non d'un locuteur autochtone comme dans les deux exemples précédents. Lüdi & Py (2003, p. 87) concluent que « les

partenaires d'une interaction verbale sont engagés dans une interaction complexe où les attitudes et les représentations des protagonistes jouent un rôle non négligeable. La relation entre acteur et facteur est médiatisée par ses attitudes et ses représentations».

En résumé, les représentations de la communauté d'accueil par les migrants influencent leur choix de langue et les attitudes négatives des membres du pays d'accueil face aux langues de migrants peuvent susciter des rejets de ces derniers à l'égard de leurs langues.

IV. Les politiques linguistiques éducatives

A. Qu'est ce qu'une politique linguistique?

Calvet (1987) définit une politique linguistique comme «l'ensemble des choix conscients effectués dans le domaine des rapports entre langue et vie sociale» (Calvet, 1987, p. 155). Dans le domaine de l'éducation, il s'agit de l'ensemble des planifications en vue d'organiser l'enseignement des langues et la manière dont il doit se dérouler. La politique linguistique éducative décide des langues qui doivent être enseignées dans un espace donné.

Selon Lüdi et Py (2003, p.173), le bilinguisme serait de plus en plus perçu comme un capital symbolique autant pour la personne que pour la communauté. En effet, on trouve dans les textes du Conseil de l'Europe (1998) que le bilinguisme et le pluriculturalisme sont des atouts économiques pour la personne et la société. La politique éducative repose donc sur l'ouverture aux langues et cultures ainsi que l'éducation multiculturelle et multilinguistique. Lüdi et Py résume les arguments qu'avancent les politiques éducatives pour montrer l'intérêt du plurilinguisme comme suit :

«Des arguments politiques («favoriser la citoyenneté démocratique»), culturels («préserver la diversité linguistique comme héritage historique inaliénable»), économique («donner accès à tous les jeunes à une qualification clé pour la vie professionnelle») et écolinguistique («maintenir l'équilibre et la complémentarité d'une multitude de perspectives sur le monde dans un «écosystème» linguistique vivant») soutiennent une politique linguistique éducative visant des compétences de tous les jeunes européens dans au moins trois langues». (Lüdi & Py, 2003, p. 174).

Le plurilinguisme trouve alors pleinement sa place dans les textes officiels qui définissent les politiques éducatives en Europe mais qu'en est-il de la réalité, notamment en France ?

Selon Hélot (2006), malgré l'évocation de l'importance du plurilinguisme dans différents textes officiels, l'idéologie du monolinguisme prime toujours en France. La langue française

est toujours perçue comme une composante identitaire de la nation et de même pour les autres langues présentes dans la société française: chaque langue est liée à une identité qu'elle représente ce qui ne permet pas d'envisager la diversité linguistique en présence autrement qu'en termes hiérarchiques.

B. La place du bilinguisme dans les politiques éducatives

Selon Hélot (2008, p.56), la politique du monolinguisme prime toujours malgré l'introduction de l'apprentissage de langues étrangères au premier degré depuis les années 1990. Les langues étrangères concernées sont celles qui sont considérées comme des disciplines scolaires et dont l'usage ne permet guère de changer les regards sur les autres langues qui sont le plus souvent minorisées. Il faut souligner également que l'enseignement des langues est toujours envisagé comme s'adressant à des apprenants totalement monolingues en français comme s'il n'y a aucun élève qui arrive à l'école en étant déjà bilingue.

Cette éducation ne révèle donc pas les pratiques plurilingues de ces derniers car leurs langues ne sont jamais évoquées. Ces dernières sont totalement absentes dans les classes où les élèves ne communiquent qu'en français, cela ne leur permet donc pas de montrer et d'échanger sur leurs compétences en langues.

Pourtant, selon le Conseil de l'Europe (1997), l'expérience de plurilinguisme contribue à accélérer les apprentissages langagiers même si, comme nous l'avons déjà cité, la compétence plurilingue et pluriculturelle est déséquilibrée et que la maîtrise des langues en question est partielle. Elle permet également de dépasser l'ethnocentrisme que peuvent avoir les locuteurs envers leurs langues/cultures maternelles, c'est pourquoi il est recommandé d'apprendre plusieurs langues étrangères en contexte scolaire.

Le but de cet apprentissage plurilingue n'est pas seulement de garantir un meilleur avenir aux jeunes grâce à leur capacité d'utiliser plusieurs langues mais il s'agit aussi et surtout de les aider à construire leur identité langagière et culturelle. Cette identité va s'enrichir par leur expérience avec l'altérité, qui en retour permet de développer leurs capacités à apprendre.

L'école en tant que moyen de socialisation doit être l'un des moyens pour confronter les sujets à cette expérience et il est de son ressort de mettre les individus en contact avec l'altérité et de valoriser l'expérience pluriculturelle.

Après avoir défini les politiques linguistiques éducatives et la place qu'elles accordent aux langues, nous passerons dans ce qui suit à la place de la compétence de médiation qui fait l'objet de notre étude.

C. La médiation dans la politique linguistique européenne

Le CECR en tant que référence de cadrage pour l'apprentissage des langues en France et dans tous les pays européens, cite la compétence de médiation linguistique et culturelle parmi les compétences visées par l'apprentissage des langues. En effet, «La nature même de la CP impose de construire une didactique de la pluralité et de l'hétérogénéité dont les mots clés qui définissent les modes de l'appropriation sont participation, diversité, réflexivité et médiation» (Moore & Castellotti, 2008, p. 23).

Selon ces auteurs, les documents pédagogiques (référentiels, portfolios, etc.) qui sont utilisés actuellement pour la validation des compétences en langues ne prennent pas en compte toutes les dimensions citées ci-dessus, en particulier celle de la médiation. D'un point de vue didactique, seule la mobilisation des biographies linguistico-culturelles dans les parcours d'apprentissage et sa validation par les différentes instances d'évaluation peut permettre de construire les bases d'une compétence plurilingue.

Nous constatons alors l'importance de la compétence de médiation dans la didactique des langues car pouvoir faire de la médiation linguistique dans une situation donnée peut régler des problèmes et permet de faciliter l'intercompréhension. Cela ne veut-il pas dire que toutes les langues doivent avoir leurs places dans l'enseignement ? Du moins les langues présentes dans le contexte français et dans lesquelles les différentes institutions peuvent avoir besoin de compétences plurilingues pour faire la médiation linguistique en cas d'accueil de personnes étrangères ne parlant pas encore le français ? C'est bien le défi que relève l'académie de Grenoble et qui se concrétise dans l'existence de notre étude. Pour valoriser les compétences de médiation, il faut d'abord prendre conscience de la diversité linguistique effective et reconnaître l'importance et les bénéfices potentiels des compétences linguistiques des acteurs.

Chapitre 4 – Les langues et leurs valeurs

I. La compétence plurilingue: un atout et un obstacle

En reprenant la notion bourdieusienne de «capital symbolique», Lüdi (2008) affirme que la compétence plurilingue peut en être un, et qu'il s'agit de valoriser le plurilinguisme et de le considérer comme ressource. D'ailleurs, cette idée s'étend même au domaine politique. En effet, l'Union Européenne insiste sur la nécessité de cette compétence pour mieux représenter l'Europe sur les marchés internationaux. Le plurilinguisme peut être considéré comme une ressource tout comme savoir lire ou tout autre savoir nécessaire pour la maîtrise d'un domaine particulier. C'est aussi un atout pour toutes les situations où les gens de différentes langues sont en contact à l'exemple des voyages, les loisirs, etc.

Selon lui, les plurilingues mobilisent les variétés qu'ils connaissent en fonction des situations; ils choisissent celle qui est la plus adaptée ou celle qui est appropriée selon certaines valeurs attribuées à la situation. Ainsi, certaines langues ou variétés ne sont pas appropriées à toutes les situations à l'exemple des langues régionales et des langues d'immigration qui ne sont pas toujours acceptées ou dotées de valeur dans différents contextes. La mobilisation de ses ressources représente un profit ou une augmentation du capital symbolique pour le plurilingue, en effet :

«parler, à un moment donné, une variété spécifique de son répertoire signifie certes, pour le plurilingue, une possibilité d'exploiter ses ressources communicatives en fonction d'un système de valeurs partagé et de tirer profit, voire d'augmenter le capital symbolique qui y est associé» (Lüdi cité par Danièle Moore & Castellotti, 2008, p. 207).

Mais, selon Lüdi, l'existence de situations dans lesquelles certaines langues ne sont pas acceptées montre que le plurilinguisme n'est pas toujours un atout. Ainsi, la langue peut être un moyen pour exercer un pouvoir sur les locuteurs qui n'ont pas les « bonnes » langues dans leur répertoire. D'un point de vue sociolinguistique, les langues ont des valeurs différentes et elles ne donnent pas toutes accès au pouvoir, certaines favorisent la mobilité sociale, d'autres non. Les langues des pays d'accueil peuvent exercer un pouvoir/une domination sur toutes les autres langues en présence.

De plus, Lüdi souligne que les langues d'immigration n'ont pas toutes le même statut. Par exemple, l'anglais est plus légitime que les autres et est jugée appropriée à toutes les situations. Ainsi, les locuteurs des langues minorisées risquent de subir des conséquences négatives de cette différence de légitimité pour deux raisons. D'une part, leurs compétences

dans leurs langues sont limitées car ils n'ont généralement pas accès à l'écrit par exemple. Cela peut être une menace pour leur « bases identitaires ». D'autre part, le manque de maîtrise de la variété la plus légitime représente aussi une menace pour eux car cela les prive de participer pleinement aux discussions, et cela limite leur accès à l'information et à la formation ce qui est un obstacle pour accéder à des postes de travail. Les locuteurs des langues minorisées doivent donc connaître la langue dominante mais cela ne représente t-il pas une imposition de la norme unilingue ? Cette imposition est d'autant plus problématique qu'elle est incompatible avec les sociétés actuelles où le plurilinguisme est de plus en plus encouragé, comme nous l'avons montré plus haut.

La solution, selon Lüdi, est de promouvoir le plurilinguisme et de le prendre au sérieux sous toutes ses formes. Il faut que les locuteurs plurilingues prennent conscience de leur plurilinguisme et de leurs capacités de sorte qu'ils puissent assurer des responsabilités pour développer leur autonomie et participer à la prise de décision. La valorisation du plurilinguisme des locuteurs minorisés peut se faire, d'abord, par des cours de langues (langue dominante et langues minorisées) ainsi que l'imposition du respect envers les cultures minorisées et des personnes qui ne maîtrisent pas parfaitement la langue dominante.

« Il s'agit de permettre aux minorités linguistiques de prendre conscience du capital symbolique lié à leurs langues indépendamment des bénéfices économiques qu'ils peuvent en tirer. L'ensemble de la société profitera de personnes plurilingues, pleines de confiance en elles-mêmes, autonomes ». (Lüdi cité par Danièle Moore & Castellotti, 2008, p. 210)

Ainsi, Lüdi parle de capital *symbolique*, sans associer directement la langue à une ressource monnayable. Il s'agit plutôt d'attribuer une valeur positive au plurilinguisme comme socle du vivre ensemble dans une société multilingue et pluriculturelle. Nous allons présenter dans la partie suivante une autre perception des langues comme capital non plus associé à une valeur symbolique mais bien à une espérance de gain. Dans cette conception, les locuteurs peuvent espérer des gains financiers/matériels suite à leur investissement dans l'apprentissage d'une ou de plusieurs langues.

II. Une vision économique des langues

Les visions économiques actuelles influencent le domaine de la sociolinguistique, ne serait-ce que par la terminologie utilisée. La notion de « capital » est devenue courante dans les études sur le plurilinguisme (cf. Moore et Castellotti *op. cit.* ci-dessus). Le sociologue Esser (2006) fonde également sa réflexion sur les liens entre intégration et migration en

s'appuyant sur la notion de *capital humain* et hiérarchise les langues en fonction de leurs valeurs économiques, identitaires et communicatives. Cette conception du capital humain repose sur une analogie avec le capital financier et considère que les individus choisissent d'investir leurs ressources pour développer leurs savoir-faire dans le but de préserver ou d'acquérir un capital dont ils attendent des bénéfices. Selon Esser, la langue est un capital symbolique qui permet d'accéder à d'autres ressources symboliques (obtention d'un diplôme) ou matérielles (salaire). La langue est aussi définie avec ses fonctions identitaires grâce à laquelle les individus peuvent exprimer leur appartenance à une collectivité : la langue nationale remplit généralement cette fonction. Et enfin, la langue est aussi un moyen de communication qui permet la coordination et l'intercompréhension dans les activités sociales en général.

Cette conception qui met en troisième position les fonctions communicatives de la langue s'oppose alors à la conception des sociolinguistes qui définissent les langues en premier lieu par leurs valeurs communicatives et comme moyen permettant la coordination entre les individus, que la situation soit endolingue ou exolingue. Selon Matthey (2005), dans une situation de communication exolingue, les interactants doivent davantage collaborer pour mener l'interaction et pour se comprendre que dans une situation endolingue. Selon cette conception, la prise en compte des différences entre les répertoires verbaux par les locuteurs eux-mêmes devient un élément constitutif de l'interaction.

La conception économique des langues est évoquée notamment par Heller et Duchêne (2012) qui parlent de « commodification » ou marchandisation des langues car elles font l'objet d'un commerce au même titre que les matières premières. L'exemple qu'ils donnent est celui des centres d'appel qui sont délocalisés des pays du nord dans des pays du sud, dans des régions où les employés parlent les mêmes langues que les clients des pays du nord. Ces employés gagnent alors des salaires inférieurs à ceux des pays du nord tout en exerçant les mêmes fonctions.

L'économiste Grin (2013) dénonce toutefois cette idée de marchandisation des langues car, selon lui, on n'y trouve aucune valeur ou calcul des gains amenés par une langue ou par le multilinguisme. La conception de Heller et Duchêne ne reflète donc pas une *perspective économique*, à proprement parler, mais une vision d'économie politique qui renforce l'idée que les langues sont des biens et que certaines sont plus rentables que les autres.

Face aux notions de capital, de bénéfices et de gain qui dessinent le portrait d'un locuteur acteur-économique investissant du temps et de l'argent pour se constituer un capital

linguistique en espérant des gains, on peut opposer un autre paradigme, celui de la théorie du Don, proposé initialement par Mauss² (2007, première publication en 1950) et qui est exploité aujourd'hui en sociologie. Mauss (cité par Villa Corraera, 2014, p.172) définit le don comme « un système qui met en circulation des choses, des personnes et des symboles ». Il est caractérisé par son potentiel à créer du lien social, bilatéral et réticulaire ». Le don est défini comme étant ce qu'on donne sans attendre directement quelque chose en retour. Le don contribue alors à la création de liens sociaux entre ceux qui donnent et ceux qui reçoivent en échappant au rapport marchand décrit par Heller et Duchêne.

Dans notre étude, nous souhaitons trouver des réponses à des questions portant sur les perceptions des échanges humains : il s'agit de voir la manière dont les élèves et les adultes du collège considèrent leurs compétences plurilingues. Pour ce faire, nous avons posé deux questions sur un éventuel travail de traduction visant à aider les élèves et/ou leurs parents pour communiquer avec les enseignants ou avec l'établissement. Il s'agit alors d'assurer la médiation linguistique, dont nous avons parlé plus haut, entre l'établissement et les familles nouvellement arrivées. Les enquêtés seraient-ils d'accord pour mettre leurs ressources langagières à disposition afin d'assurer l'intercompréhension sans attendre un retour, les considérant alors comme pouvant faire l'objet d'un *échange gratuit relationnel* ? Ou bien, pensent-ils que ce service devrait être payant, et il s'agirait alors d'un *échange marchand transactionnel* ?

Godbout (2004) souligne que le don archaïque tel qu'il est défini par Mauss est différent du don moderne. Le don archaïque est obligé et réciproque alors que le don moderne est plutôt libre, anonyme et unilatéral. Si les enquêtés de notre étude pensent que mettre la compétence plurilingue au service des autres ne doit pas être payant, nous supposons alors que le type de don que nous allons repérer dans cette étude est le don moderne tel qu'il est entendu par Godbout.

III. Questions de recherche

Après la présentation des objectifs de l'étude et de ces bases théoriques, nous pouvons formuler les questions de recherche auxquelles nous souhaitons apporter des éléments de réponse comme suit :

² Selon Mauss (2007), le don a commencé dans des sociétés primitives sous forme d'échange de cadeaux et de biens entre des groupes sociaux (familles, tribus, etc.). Dans ce type d'échange, le donateur attend toujours un retour sur la chose donnée.

- 1) Peut-on parler d'un collège plurilingue ? Si oui, quelles sont les langues les plus représentées ?
- 2) Le plurilinguisme est-il plutôt bien ou mal vécu par la communauté de l'établissement? Les membres sont-ils contents d'être mono/plurilingues ?
- 3) Quelles sont les langues les plus valorisées par les sujets?
- 4) Comment les adultes et les élèves considèrent-ils leurs compétences linguistiques : comme un capital qui leur permettrait de tirer des profits financiers ou comme un don qu'ils peuvent mettre au service des autres sans attendre un retour ?

Partie 2
-
Résultats et discussion

Pour analyser les résultats de notre enquête, nous commencerons par la présentation des différentes langues qui sont utilisées par les élèves et les adultes ainsi que leurs usages. Nous nous intéresserons dans le chapitre 6 aux représentations du plurilinguisme et à la manière dont les enquêtés vivent ce phénomène, et dans le chapitre 7 aux langues les plus valorisées par les enquêtés. Le dernier chapitre concernera la traduction et nous y verrons la manière dont nos enquêtés conçoivent leurs compétences plurilingues. Nous terminerons cette partie par la présentation des langues repérées pour la traduction.

Pour le codage des réponses, nous avons donné un code d'identité à chaque répondant. Les codes P représentent les adultes et les codes E renvoient aux élèves.

Chapitre 5 : un collège plurilingue

I. La diversité linguistique à Fantin Latour

Les questions 1 et 2 du questionnaire portent sur l'usage d'autres langues que le français, dans la semaine où l'enquête a eu lieu et dans des périodes plus anciennes. Les questions sont reproduites ci-dessous.

1. Lors de la semaine qui vient de s'écouler, avez-vous utilisé une autre langue que le français

oui non (☹ alors svp passez directement à la question 2)

↳ **Si oui** : cochez les cases qui correspondent à ce que vous avez fait, vous pouvez citer plusieurs langues.

J'ai **parlé** (discuté, chanté, récité, etc.) en.....

J'ai **entendu** et compris sans forcément parler (écouté la radio ou regardé la télé, discuté avec quelqu'un) en.....

J'ai **lu** (un livre, journal, une page ou un site internet...) en.....

J'ai **écrit** (un message sur internet, un sms, une carte postale, etc.) en.....

Pouvez-vous **décrire des situations dans lesquelles vous avez utilisé cette ou ces langues** en précisant quelles langues, avec qui, où, pour quoi faire, etc.) et ce que vous en pensez ?

2. Est-ce que vous pensez à des situations plus anciennes (mois précédent, année précédente) où vous avez utilisé une ou plusieurs autres langues que le français ?

oui non (☹ alors svp passez directement à la question 2)

↳ **Si oui** : cochez les cases qui correspondent à ce que vous avez fait, vous pouvez citer plusieurs langues.

J'ai **parlé** (discuté, chanté, récité, etc.) en.....

J'ai **entendu** et compris sans forcément parler (écouté la radio ou regardé la télé, discuté avec quelqu'un) en.....

J'ai **lu** (un livre, journal, une page ou un site internet...) en.....

J'ai **écrit** (un message sur internet, un sms, une carte postale, etc.) en.....

Pouvez-vous **décrire des situations dans lesquelles vous avez utilisé cette ou ces langues** en précisant quelles langues, avec qui, où, pour quoi faire, etc.) et ce que vous en pensez ?

A. Les usages déclarés par les adultes

24 adultes sur 34 ont répondu à la première question qu'ils avaient utilisé une autre langue que le français pendant la semaine précédente.

Pour les usages plus anciens, 32 sujets ont répondu par oui.

Les figures 1 et 2 rendent compte des réponses à cette question.

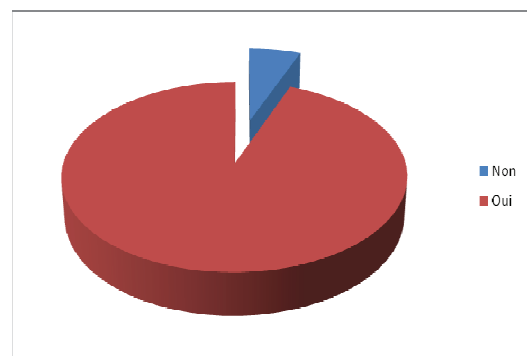
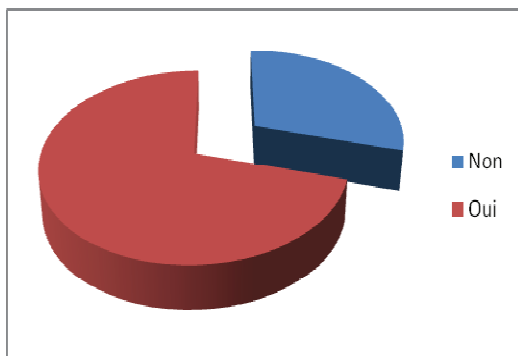


Figure 1- usages d'autres langues dans la semaine Figure 2-usages plus anciens d'autres langues

1. Les langues parlées

29 usages d'une autre langue que le français ont été déclarés dans la question concernant les langues parlées au cours de la semaine venant de s'écouler. 14 enquêtés déclarent avoir parlé l'anglais, 5 adultes citent l'espagnol, 4 déclarent l'arabe. L'italien et le roumain sont cités deux fois chacun. Enfin, un adulte déclare avoir parlé le kabyle et un autre le russe. Les réponses à cette question sont représentées par la figure 3.

Nous avons recensé 45 cas de témoins ayant parlé une autre langue que le français dans des situations plus anciennes. Sachant que chaque locuteur peut citer plus d'une langue dans chaque cas, ce qui explique le nombre de langues dépassant le nombre de répondants à chaque question.

L'anglais est cité par 21 personnes, l'espagnol est cité par 7 personnes, l'italien est cité par 6 personnes. L'arabe est cité par 3 répondants et enfin, l'allemand, le russe et le roumain sont cités chacun par 2 personnes.

La figure 4 rend compte des réponses à cette question.

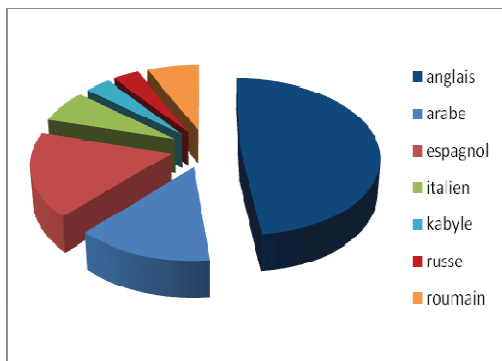


Figure 3- langues parlées dans la semaine

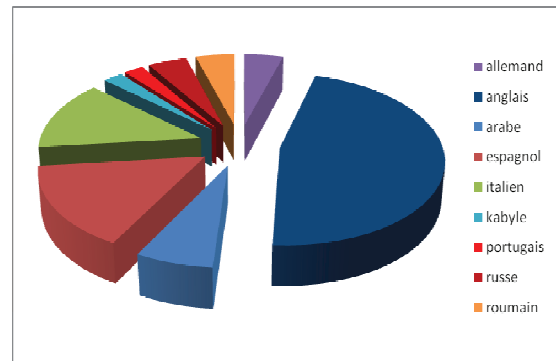


Figure 4- langues parlées dans des situations plus anciennes

2. Les langues entendues

31 usages ont été déclarés en réponse à la question concernant les langues entendues et comprises dans la semaine sans forcément les parler. Parmi ces usages, 18 personnes ont cité l'anglais, 5 personnes déclarent l'italien, 3 sujets déclarent l'arabe, 2 personnes ont cité l'espagnol. Enfin, l'allemand, le portugais et le russe sont cités par une personne chacun. Les résultats sont représentés par la figure 5.

Concernant les périodes plus anciennes, 38 usages ont été déclarés dont l'anglais est cité par 15 sujets, l'italien est entendu par 9 personnes, l'espagnol est cité par 5 personnes, l'arabe est

cité par 4 personnes. L'allemand est cité par 3 répondants et enfin, le portugais et le russe sont cités une fois chacun. Les réponses sont représentées par la figure 6.

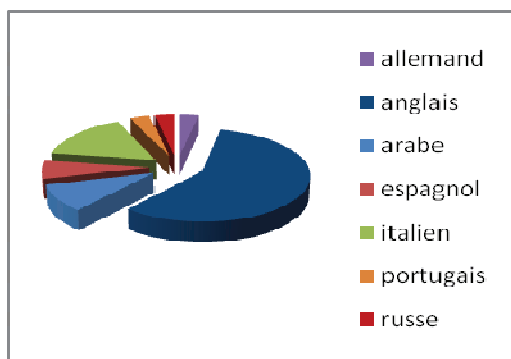


Figure 5-langues entendues dans la semaine

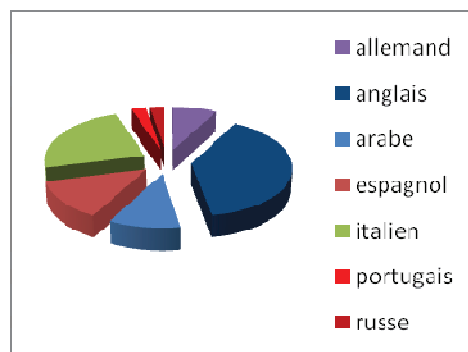


Figure 6-langues entendues dans des situations anciennes

3. Les langues lues

31 cas ont été recensés dans la question portant sur les langues lues au cours de la semaine précédant l'enquête. Parmi les réponses obtenues, l'anglais est cité par 19 répondants, l'italien est cité par 6 personnes et 2 citent l'espagnol. Enfin, l'arabe, le portugais, le russe et le roumain sont respectivement cités par une personne.

La figure 7 rend compte de ces usages.

Quant aux usages plus anciens, l'anglais est cité par 19 répondants, l'italien est cité par 7 personnes. L'espagnol et l'allemand sont cités par 3 personnes chacun. Le russe est cité par 2 personnes et enfin, l'arabe et le roumain utilisés par une personne chacun.

Les usages sont représentés par la figure 8.

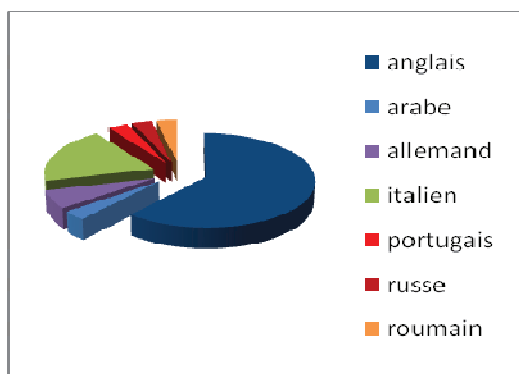


Figure7-langues lues dans la semaine

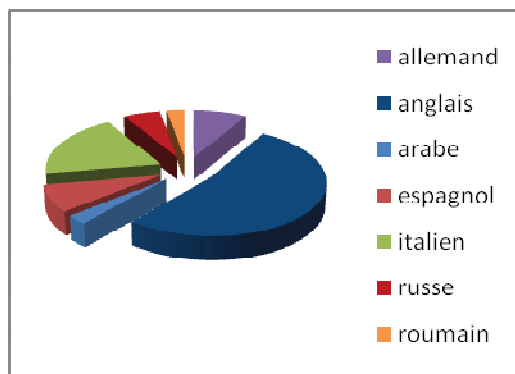


Figure8-langues lues dans des situations plus anciennes

4. Les langues écrites

Nous avons recensé 16 usages d'une autre langue que le français dans la question portant sur les langues écrites dans la semaine précédant l'enquête. 9 personnes citent l'anglais suivi de l'italien déclarés par 3 personnes, l'espagnol est déclaré par 2 répondants. Enfin le russe et le roumain sont cités respectivement par une personne.

Quant aux situations plus anciennes, le nombre d'usages déclarés est de 24. L'anglais est cité par 11 témoins, l'espagnol et l'italien sont cités respectivement par 4 personnes. L'allemand est déclaré par 3 personnes et enfin, le russe et le roumain sont utilisés respectivement par 1 personne.

Les figures 9 et 10 représentent les réponses à cette question.

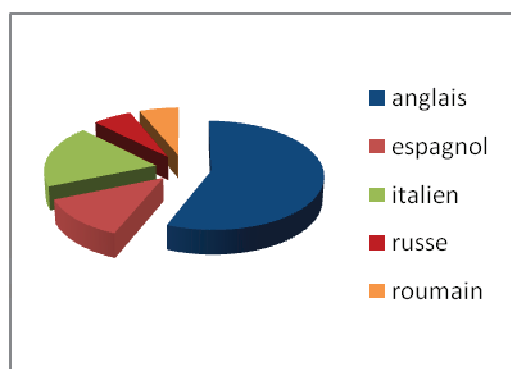


Figure 10-langues écrites dans la semaine

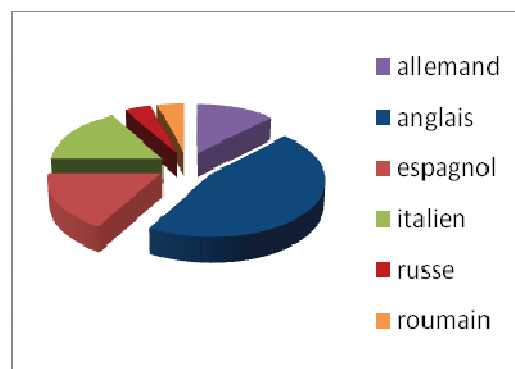


Figure 11-langues écrites dans des situations plus anciennes

De ce qui précède, nous constatons que les langues les plus citées sont surtout des langues scolaires et que l'anglais est la langue la plus représentée dans tous les usages.

B. Les usages déclarés par les élèves

94% des élèves déclarent avoir utilisé une autre langue que le français durant la semaine précédant l'enquête.

Quant aux usages plus anciens, les réponses affirmatives représentent 90%. Les résultats sont représentés par les figures 11 et 12.

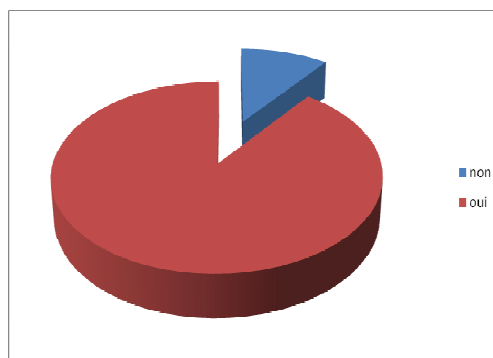
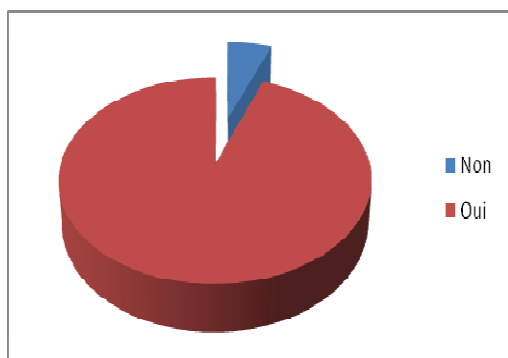


Figure 11-usages d'autres langues dans la semaine Figure 12 -usages plus anciens d'autres langues

1. Les langues parlées

Vu le nombre important des langues citées par les élèves, nous avons regroupé les moins représentées dans la catégorie « autres ».

Dans les usages de la semaine de l'enquête déclarés par les élèves, l'anglais représente 47% suivi de l'italien avec un pourcentage de 16% puis l'espagnol à 10%. L'allemand et l'arabe représentent respectivement 8% et les autres langues 11%.

Dans les usages plus anciens, l'anglais représente 39%, l'italien 19%, l'espagnol 12%, l'arabe 10%, l'allemand 8% et toutes les autres représentent 12%.

Les figures 13 et 14 rendent compte des réponses à cette question.

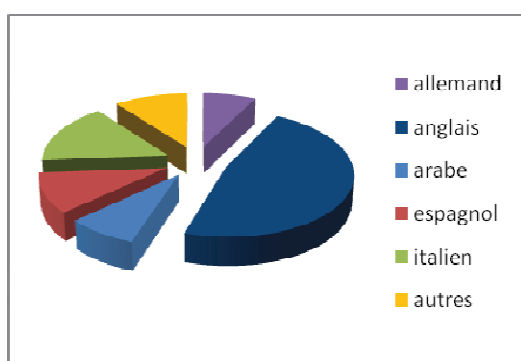


Figure 13-langues parlées dans la semaine

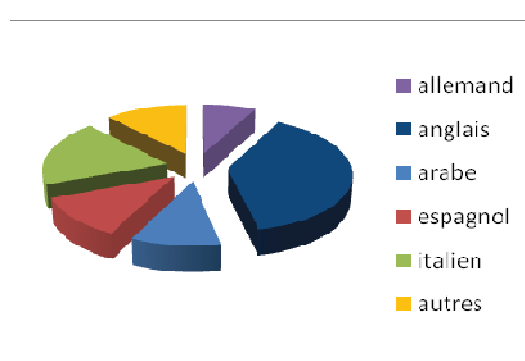


Figure 14 –langues parlées dans des situations plus anciennes

2. Les langues entendues

Le nombre total d'usages déclarés dans ce cas est 563 dont l'anglais représente 49% suivi de l'italien représentant 15%, l'espagnol en représente 10%, l'arabe 8%, l'allemand 7% et toutes les autres représentent 11%.

Dans les usages plus anciens, nous avons recensé 40% d’usages de l’anglais, 17% de l’italien, 12% d’espagnol, 10% d’arabe, 7% d’allemand et 14% des autres langues.

Les résultats sont représentés par les figures 15 et 16.

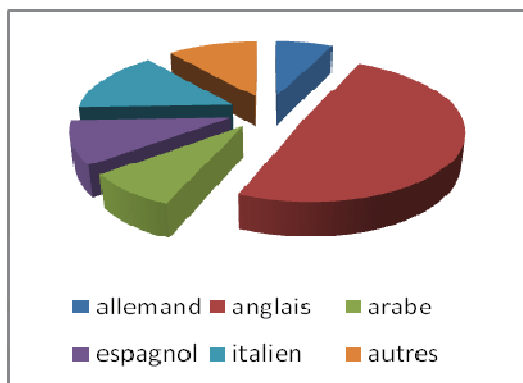


Figure 15–langues entendues dans la semaine

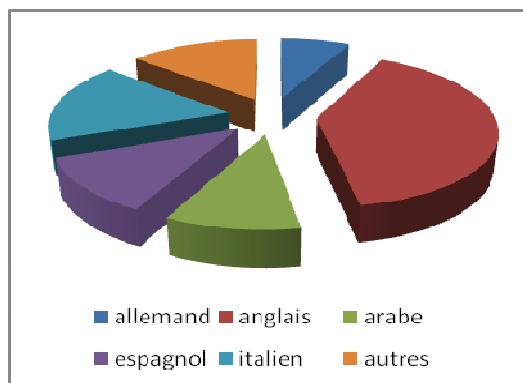


Figure 16 –langues entendues dans des situations plus anciennes

3. Les langues lues

Concernant les langues lues, l’anglais représente 59% des usages de la semaine, l’italien en représente 15%, l’espagnol 7%, l’allemand 6%, l’arabe 3% et toutes les autres représentent 10%.

Dans les usages plus anciens, l’anglais représente 49%, l’italien 18%, l’espagnol 10%, l’allemand 8%, l’arabe 5% et les autres langues représentent 10%.

Les réponses sont représentées par les figures 17 et 18.

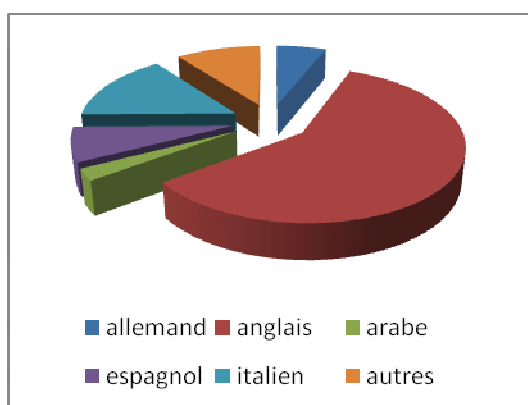


Figure 17–les langues lues dans le semaine

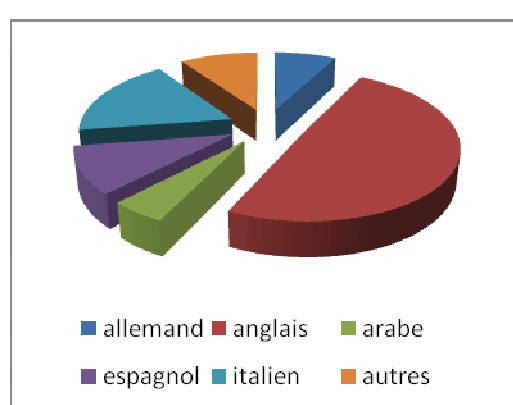


Figure 18 –les langues lues dans des situations plus anciennes

4. Les langues écrites

Quant aux usages des langues à l'écrit dans la semaine de l'enquête, l'anglais représente 51%, 18% des sujets déclarent l'italien, l'espagnol et l'allemand représentent 7% chacun, l'arabe 4% et les autres langues représentent 12%.

Dans les usages plus anciens, l'anglais représente 46%, l'italien 21%, l'allemand 7%, l'arabe 5% et les autres langues représentent 11%.

Les figures 19 et 20 rendent compte des résultats de cette question.

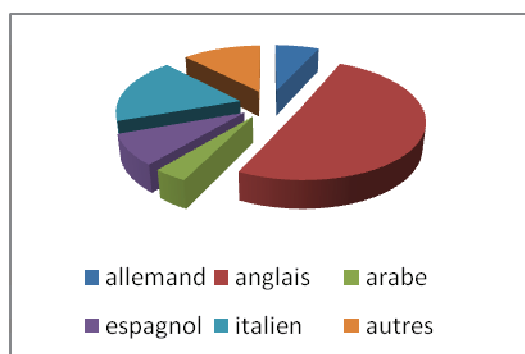


Figure 19–les langues écrites dans la semaine

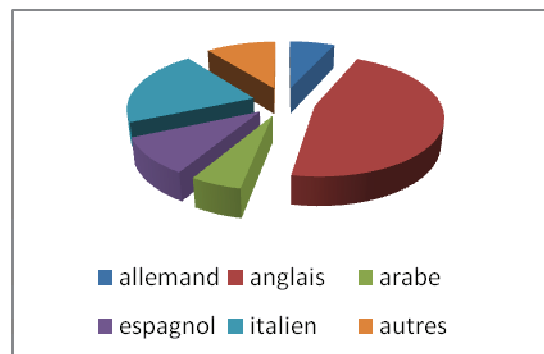


Figure 20 –les langues écrites dans des situations plus anciennes

II. Commentaires des usages

Les résultats montrent d'abord que le plurilinguisme correspond à une réalité pour un grand nombre d'adultes et d'élèves. Cela témoigne ainsi d'une grande diversité linguistique dans l'établissement.

Il ressort également que l'anglais est majoritairement représenté dans tous les usages. Cette langue est le plus souvent suivie par les langues scolaires. Les autres langues regroupent les langues africaines (lingala, guinéen, etc.), le portugais, le russe, l'ukrainien, le turc, le bulgare, le polonais, les langues asiatiques (chinois, japonais), etc.

A. Les fonctions dévolues aux langues

Nous avons constaté, d'abord, l'existence d'une répartition fonctionnelle des langues chez les plurilingues repérés dans le cadre de cette enquête. Cette répartition correspond à celle que nous avons présentée précédemment et qui était déjà mise en évidence par Lüdi et

Py. En effet, les langues ne sont pas toutes mobilisées dans toutes les situations. Le premier groupe de langues que nous pouvons constituer est celui des langues familiales qui sont liées, d'après les commentaires des enquêtés, à un passé migratoire de la famille. Leur usage ne dépasse pas le réseau social proche, en France, ou celui de la famille élargie où les langues sont utilisées lors des retours en pays d'origine pour des vacances. Les langues d'origine sont aussi utilisées dans les échanges avec les membres de la communauté de migrants de la même origine.

P17 : Nous avons passé trois semaines en Italie alors j'ai parlé en italien [...]

E100 : Je parle lingala chez moi et avec les congolais

E131 : Le week-end dernier j'ai parlé peule avec ma mère et ma famille du côté de ma mère ; j'ai aussi parlé bergamasque au téléphone avec ma famille du côté de mon père. [...]

E5 : Tout au long de la semaine j'ai parlé en arabe sur facebook avec mes amies et avec la famille. Je parle toujours en arabe parce que c'est ma première langue.

Nous pouvons définir un autre groupe de langues qui est celui des langues scolaires dont les usages se révèlent très nombreux chez les élèves et les adultes. Toutefois, ces langues sont parfois évoquées dans des usages extrascolaires sur lesquels nous allons revenir plus loin.

Si nous observons ces usages du point de vue des relations que les enquêtés entretiennent avec leurs langues et leurs pratiques, nous pouvons cerner d'autres fonctions liées à ces langues.

La première est la **fonction identitaire** que Billiez et al. (2000, p.50) considèrent comme centrale dans les discours plurilingues. Elle apparaît dans l'évocation de sentiments envers le pays et/ou la langue d'origine ou d'accueil.

E402 : Le week-end dernier j'ai parlé lingala avec un pote et en même temps je parlais français. J'aime bien car pour moi c'est une fierté de mon pays de pas oublier ma langue d'origine

Cette élève issue d'une famille d'origine congolaise affirme son attachement au Congo à travers son discours sur ses pratiques linguistiques.

Les commentaires montrent aussi parfois la volonté des parents de maintenir et de transmettre la langue familiale aux enfants. Billiez et al. (2000) parlent, dans ce cas, de lutte contre l'oubli linguistique. A leur tour, les enfants assument par la suite le discours identitaire sur la langue d'origine. Les exemples suivants tirés des commentaires des élèves montrent

leur attachement aux langues et la nécessité pour eux de les parler, mais ils montrent aussi que ce sont les adultes qui influencent les enfants et veillent à ce que ces derniers pratiquent les langues familiales.

E237 : [...] Depuis 2010 j'habite en France, je commence à oublier le malikakan car je parle plus français à la maison et ça énerve beaucoup mes parents car ils veulent pas que j'oublie cette langue

E418 : La semaine dernière j'ai parlé avec ma grand-mère par skype parce qu'elle voulait savoir si j'ai oublié de parler en arménien. Toute la semaine avec mes parents je parle arménien pour ne pas l'oublier [...]

Les fonctions cryptiques relèvent des stratégies communicatives et désignent la possibilité pour les locuteurs d'avoir recours à une langue que l'entourage ne comprend pas afin de communiquer des choses ne devant pas être comprises par les autres. Dans cette étude, les enquêtés qui déclarent ces usages sont notamment les descendants de migrants quand ils communiquent entre eux dans la langue d'origine pour ne pas être compris. Parfois, ce sont les enfants qui utilisent les langues scolaires pour communiquer des choses ne devant pas être comprises par les autres, notamment les parents.

E434 : Depuis un mois, ma correspondante est arrivée et on parle en allemand surtout pour l'aider en vocabulaire ou pour que ma famille ne comprenne pas, comme une sorte de « langage codé »

Comme nous l'avons cité dans la première partie de ce travail, le mélange des langues est parfois l'une des caractéristiques du répertoire verbal d'un locuteur bilingue. En effet, les usages déclarés dans cette étude montrent les manifestations de ce phénomène chez les enquêtés

P24 : Je parle au quotidien avec ma famille et/ ou des amis en alternant le français, l'arabe et l'anglais. Avec des amis nous alternons le français et l'espagnol [...]

E237 : Le week-end dernier, j'ai parlé malikakan avec mon cousin et on a mélangé avec le français.

Le mélange de langues peut avoir différentes fonctions. Lüdi et Py (1986) parlent de « *marques transcodiques* ». Le recours à plusieurs langues relève des stratégies de communication et dépend de la situation de communication. D'abord, les enquêtés déclarent

qu'ils le font dans le but de s'amuser. On peut parler de **fonction ludique** à la suite de Billiez et al. (2000) :

E430 : Hier j'ai parlé arabe avec ma famille en mélangeant avec le français car on trouve ça amusant

Plusieurs enquêtés déclarent aussi chercher des mots dans différentes langues, dans des dictionnaires ou sur internet, dans le but de s'amuser.

E438 : Pour rigoler sur google traduction, j'écris des mots en français et je les traduis en allemand. J'écoute ce que ça donne et je répète

Nous avons constaté quelques cas, rares mais qui nous semblent intéressants, d'élèves qui déclarent des pratiques mélangées dans le but de ne pas oublier ni l'une ni l'autre de leurs langues. C'est-à-dire qu'ils essaient d'introduire les deux langues dans leurs interactions : la langue d'origine, vue comme composante identitaire qu'il ne faut pas oublier, et la langue du pays d'accueil qu'il faut maîtriser car elle représente la langue de l'école et du pays où ils vivent.

E368 : Je parle tous les jours en turc mélangé avec du français avec mes parents, mes sœurs et les gens que je connais pour bien parler ces langues

Par ailleurs, certaines langues semblent n'assurer **aucune fonction** pour les sujets. Billiez et al. (2000) classent dans cette catégorie les langues étrangères imposées dans les cursus scolaires. C'est aussi le cas des élèves dans notre étude qui n'utilisent pas les langues scolaires en dehors des cours. En effet, les usages déclarés de ces langues sont limités uniquement à des réponses aux questions des enseignants ou à la lecture des textes en classe.

E134 : La semaine dernière j'ai parlé italien et anglais en classe.

E310 : Vendredi dernier j'ai parlé anglais avec toute la classe et notre professeur.

B. Les usages des langues de l'école

Afin de distinguer les usages scolaires des autres usages des langues de l'école, nous avons utilisé un logiciel libre d'analyse textométrique développé par Olivier Kraif (AnaText). Dans un premier temps, nous avons effectué une recherche des cooccurrences de chaque langue avec les mots pouvant indiquer son usage (famille, parents, cours, classe, professeur, etc.). Mais nous nous sommes rendus compte que les résultats obtenus présentaient quelques confusions et nous avons donc affiné les résultats en faisant une analyse qualitative des

situations décrites par les enquêtés afin de faire une analyse quantitative des usages. Cela nous a permis de distinguer les différents domaines d'usages pour les langues enseignées à l'école : l'anglais, l'italien, l'espagnol et l'allemand. Nous pouvons en distinguer 6.

Les usages scolaires concernent les cours au collège (cours de langues et cours de musique où sont utilisées plusieurs langues) et les cours de soutien scolaire.

Les usages familiaux regroupent les langues utilisées dans la famille. Toutefois, l'usage d'une autre langue que le français au sein de la famille ne signifie pas toujours que cette dernière est la langue familiale. Parfois, cet usage renvoie à une politique linguistique de la part des parents qui encouragent leurs enfants à utiliser les langues de l'école à la maison. L'usage d'une autre langue peut également être dû, tout simplement, au statut plus valorisé de ces langues.

Les langues parlées avec des connaissances sont surtout celles qui sont utilisées avec des amis des parents et qui ne parlent pas le français. Ces connaissances peuvent être également les correspondants étrangers des élèves ou les élèves qui viennent d'autre pays et qui sont de passage au collège.

Usages ludiques : ce terme est emprunté à Billiez et al. (2000). Dans notre travail, nous regroupons des échanges qui se font généralement avec des pairs et dont le but est, le plus souvent, de s'amuser ou d'imiter des façons de parler (célébrité, enseignants, etc.) ou encore pour s'entraîner à pratiquer les langues de l'école.

Les langues des loisirs : les usages classés dans cette catégorie sont surtout les langues dans lesquelles les élèves déclarent écouter des musiques, les langues des médias (la télévision, la radio, des vidéos sur internet, etc.) ou des langues dans lesquelles ils lisent (livres, revues, sites internet, etc.) ainsi que les jeux vidéos.

Les langues utilisées dans **des voyages** : langues d'échanges avec des commerçants et des autochtones des pays étrangers visités.

Les figures suivantes rendent compte des résultats des usages déclarés

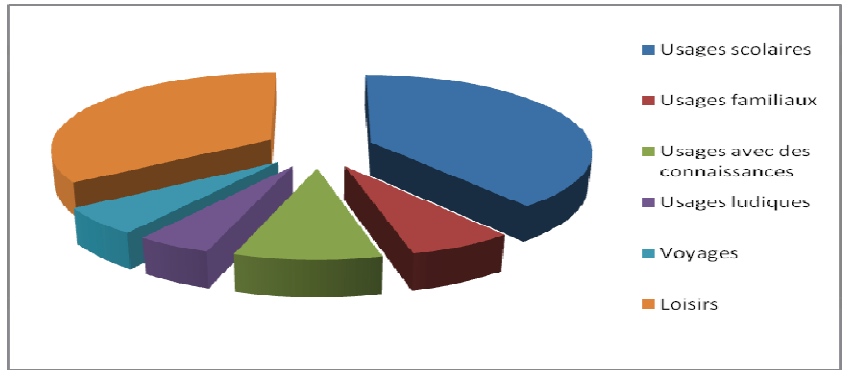


Figure 21 – domaines d'usages de l'anglais

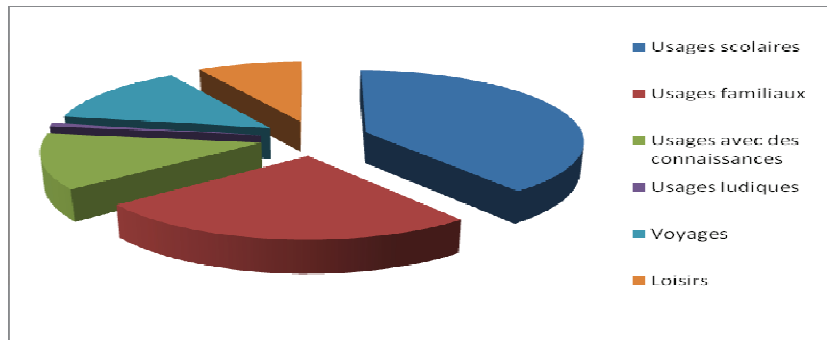


Figure 22 – domaines d'usages de l'italien

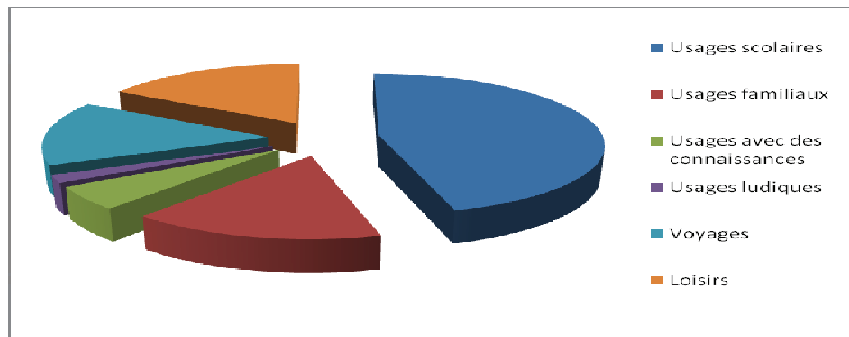


Figure 23 – domaines d'usages de l'espagnol

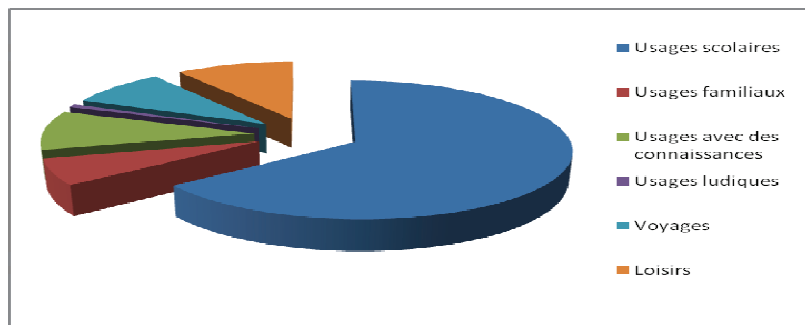


Figure 24 – domaines d'usages de l'allemand

Les pourcentages que chaque domaine d'usage occupé dans les usages de chaque langue sont représentés par le tableau suivant.

Langue	Usages scolaires (%)	Usages familiaux (%)	Usages avec des connaissances (%)	Usages ludiques (%)	Voyages (%)	Loisirs (%)	Total (%)
anglais	39	7	9	5	6	34	100
italien	39	25	13	1	13	9	100
espagnol	45	16	5	2	15	17	100
allemand	65	6	9	1	9	10	100

Figure 25–tableau synthétique des pourcentages des domaines d'usage des langues scolaires

Les résultats montrent d'abord, comme nous l'avons supposé, que les pourcentages les plus élevés pour chaque langue sont les usages scolaires : anglais (39%), italien (39%), espagnol (45%) et allemand (65%). Cela ne paraît pas étonnant étant donné qu'il s'agit des langues de l'école.

En revanche, malgré les pourcentages élevés des usages de l'anglais, les usages familiaux de cette langue sont minoritaires (7%) par rapport au pourcentage général qu'elle représente dans tous les cas d'usages déclarés. De plus, les 7% ne concernent pas tous des familles anglophones mais ce sont, le plus souvent, les familles francophones qui emploient cette langue. Ce sont surtout des parents qui poussent leurs enfants à l'usage de cette langue qu'ils considèrent comme indispensable. En revanche, nous constatons une grande fréquence des usages de l'anglais dans les loisirs. Cela a été confirmé également chez les adultes, comme nous l'avons vu, qui déclarent en majorité avoir regardé des films ou écouté des musiques, etc. Concernant les élèves, nous avons constaté, en plus de ces usages, des usages lors de jeux vidéo qui sont cités très souvent ainsi que la lecture d'articles et de livres. Ces résultats montrent le statut dominant de cette langue de plus en plus utilisée.

Quant aux usages familiaux des autres langues, l'italien est le plus représenté (25%), cela témoigne de l'importance de la communauté migrante d'origine italienne à Berriat, et plus généralement dans l'agglomération et la région grenobloises. Cette langue est suivie de l'espagnol dont les usages familiaux se révèlent aussi nombreux (16%) et l'allemand (6%). Contrairement à l'anglais, les élèves ayant déclaré ces trois langues dans les usages familiaux,

déclarent plutôt les avoir utilisé avec les grands-parents et d'autres membres de la famille, ce qui veut dire que ces langues sont familiales et que leur usage est lié à un passé migratoire de ces familles.

Les résultats montrent également que les langues les plus utilisées lors de voyages sont l'italien et l'espagnol. D'après les situations d'usage décrites par les élèves, les destinations de voyages les plus fréquentes sont les pays voisins de la France : l'Italie (13%) et l'Espagne (15%) ; ce qui explique alors ces usages de ces langues. En revanche, l'anglais est utilisé dans les voyages dans d'autres pays qui ne représentent pas des destinations très fréquentes.

Quant aux usages avec des connaissances, les élèves citent le plus souvent des amis de la famille qui viennent de pays étrangers ou des collègues des parents qui sont d'origine étrangère. Nous constatons que l'italien est le plus représenté dans ce cas (13%). Le plus grand nombre d'usages de cette langue sont déclarés avec les voisins d'origines italiennes ou, au collège, avec des amis issus de familles italophones.

Ces usages avec des connaissances comprennent également des échanges avec des élèves de passage au collège au moment de la réalisation de l'enquête. Il s'agit d'une élève qui vient d'Allemagne et une autre qui vient du Canada. Selon les commentaires des élèves, ces dernières accompagnent leurs parents effectuant des missions professionnelles à Grenoble.

Dans les loisirs, nous avons classé les usages qui n'impliquent pas, le plus souvent, d'interactions directes avec les autres. Il s'agit, rappelons-le, de la télé, de la radio, des lectures et d'internet. L'anglais représente dans ce cas aussi le pourcentage le plus élevé (34%). C'est donc pour cela que cette langue représente le pourcentage le plus élevé car elle est la plus utilisée sur les réseaux sociaux par les élèves qui déclarent surtout avoir regardé des vidéos sur internet en anglais ainsi que des films en VO.

Enfin, les usages ludiques ne sont pas tout à fait représentatifs mais nous avons préféré les repérer et ne pas les confondre avec les usages familiaux ou scolaires car il ne s'agit pas d'échanges dans le but de communiquer des contenus thématiques. Ils sont, le plus souvent, des mots ou expressions échangés entre amis ou fratries pour s'amuser ou, comme nous l'avons cité plus haut, pour se moquer de quelqu'un ou imiter la façon de parler ou de chanter des enseignants ou des célébrités.

Tous ces résultats montrent que la proportion d'élèves plurilingues est très importante dans le collège et que les langues scolaires comme les langues familiales autres que le français concernent une proportion importante d'élèves.

Il faut souligner également que cette analyse n'a concerné que les usages déclarés par les élèves étant donné que ces domaines d'usages ne sont pas significatifs chez les adultes mis

à part l'anglais qui est évoqué par tous les adultes en loisirs, plus précisément en regardant des films en VO.

C. Le statut de l'anglais parmi les autres langues

« Comme ça avec l'anglais tout le monde est emmerdé »³

Selon Trimaille (2003), l'anglais représente pour les adolescents un vecteur d'intégration générationnelle permettant de s'intégrer à une culture occupant le statut le plus valorisé. En effet, nous avons constaté dans cette étude ce statut de l'anglais qui a toujours le plus grand pourcentage dans tous les usages. A la différence des autres langues de l'école, l'anglais est très souvent mentionné dans la catégorie « autres usages ». Les commentaires des enquêtés montrent des attitudes positives vis à vis de cette langue et une véritable fascination pour le mode de vie américain. L'analyse des situations décrites par les adultes et les élèves avec AnaText démontre une grande fréquence de l'expression « je regarde des films en ». Cette expression est toujours suivie par l'anglais à l'exemple de :

P2 : Je regarde des films en VO en anglais

P29 : Je regarde des films en VO sous titrés ou pas en anglais, je lis des livres en anglais pour améliorer mon vocabulaire. J'aime cette langue, elle est pour moi indispensable pour voyager et pour comprendre au mieux la culture anglo-saxonne. Au moins une fois par jour je lis ou j'entends de l'anglais par internet

E507 : Je parle presque tous les jours anglais avec des amis pour m'amuser. J'ai regardé des vidéos et des films en anglais et je chante souvent aussi. J'ai parlé anglais et allemand en cours. Je parle avec une amie américaine sur les réseaux sociaux et je suis des célébrités sur twitter et facebook. Je regarde la télé en anglais. Je joue à des jeux vidéos en anglais.

D'après les commentaires précédents, nous constatons que les répondants déclarent surtout leur volonté de maintenir ou d'atteindre un bon niveau en anglais. Nous constatons aussi l'intérêt porté à la culture anglophone et son influence sur les gens qui expriment une grande valorisation de cette langue/culture. En effet, elle est souvent qualifiée d'indispensable et comme la langue que tout le monde doit maîtriser.

P4 : Je lis beaucoup d'activités en anglais car leurs études scientifiques offrent une ouverture différente.

³ Trimaille (2000) citant un chercheur vénézuélien dans le rapport « une semaine dans la vie plurilingue à Grenoble ». P.16.

D. Bilinguisme négatif et positif

Nous avons vu précédemment que Moreau (1997) appelle bilinguisme négatif des enfants de migrants le cas où les enfants de ceux-ci ne maîtrisent pas la langue de la famille notamment à l'écrit. Dans notre étude, nous avons constaté, chez les descendants de migrants, des déclarations de manque de maîtrise des formes écrites de certaines langues d'origine. Ces dernières sont surtout les langues les moins valorisées et absentes de l'école.

En revanche, les locuteurs dont les langues familiales sont valorisées ou présentes à l'école, développent plutôt un bilinguisme positif. Cela rejoint l'affirmation de Moreau que les cours de langues dans les langues familiales favorisent le développement de ce genre de bilinguisme. Cela peut être constaté à travers les réponses aux questions sur les langues écrites où les locuteurs utilisant les langues de l'école en famille déclarent avoir échangé avec leurs familles ou des amis à l'écrit.

E 240 : J'ai parlé italien avec mon grand-père. J'ai fini de lire un roman en italien. J'ai envoyé des lettres à ma famille en Italie

E280 : J'ai discuté en allemand avec mes parents et grands-parents. J'ai lu un site internet en allemand dans le cadre du cours d'allemand pour faire mes devoirs. J'ai écrit un message en allemand

Ce deuxième exemple montre surtout à quel point les langues familiales et scolaires peuvent se compléter. D'une part, la présence de l'allemand dans le contexte scolaire, qui est en même temps la langue de la famille, a favorisé le développement d'une bonne maîtrise de l'oral et de l'écrit de cette langue chez cet élève. D'autre part, la pratique de l'allemand dans le contexte familial constitue, sans doute, un avantage et un appui pour son cours d'allemand.

Au contraire, les locuteurs qui déclarent un manque de maîtrise des langues familiales ne citent pas ces dernières dans les usages écrits. Nous pouvons classer dans cette catégorie notamment les élèves issus de familles arabophones qui déclarent connaître l'arabe à l'oral mais utilisent des lettres latines à l'écrit.

E200 : J'écris en arabe sur facebook mais avec les lettres latines

E201 : Je parle en arabe sur facebook avec ma famille en Algérie et j'écris avec des lettres latines.

Ce manque de maîtrise de l'arabe à l'écrit est peut être dû à l'absence d'un apprentissage formel de cette langue chez ces élèves.

Nous pouvons supposer également que cet usage des lettres latines est dû au fait que les dialectes arabes utilisés dans les conversations ne sont pas standardisés. De plus, ces élèves ont appris à lire et à écrire à travers l'alphabet latin c'est pourquoi celui-ci est utilisé spontanément dans l'écriture en arabe.

E. Dynamisme du répertoire verbal

Comme nous l'avons souligné auparavant, la mobilité peut avoir des conséquences sur le répertoire verbal du migrant et entraîner sa reconfiguration. En effet, certains élèves ont déclaré des pertes de langues familiales après leur installation en France. Nous avons cité plus haut que Haque (2012) affirme que c'est l'espace qui attribue des valeurs aux langues et qui classe les différentes variétés comme étant prestigieuses ou non prestigieuse. C'est-à-dire que les élèves perdent leurs langues d'origine à cause de leur manque d'intérêt envers elles sous la pression du contexte qui prescrit l'utilisation du français.

E237 : [...] Depuis 2010 j'habite en France, je commence à oublier le malikakan car je parle plus français à la maison et ça énerve beaucoup mes parents car ils veulent pas que j'oublie cette langue

E202 : [...] Il y a 6 ans je parlais couramment népalais. Je l'ai beaucoup perdu mais je parle encore un peu.

Dans sa définition du répertoire verbal, Grosjean parle du dynamisme et de la non stabilité de celui-ci. Il parle ainsi de flux des langues du répertoire quand une nouvelle langue s'y ajoute et y occupe plus de terrain, à l'exemple du français dans ces deux cas. En revanche, Grosjean parle de reflux quand une langue cède du terrain et que son usage se restreint ou disparaît. C'est le cas du malikakan et du népalais qui commencent à disparaître des répertoires de ces élèves à cause du changement de leurs intérêts envers ces langues qui ne sont plus utilisées en dehors de la famille. Cela montre alors à quel point le répertoire verbal est flexible et peut être reconfiguré par le locuteur selon ses besoins afin de l'adapter aux différentes situations.

Conclusion de la partie

L'exploitation des résultats des deux premières questions nous a permis :

- De confirmer la grande diversité linguistique au collège F-L. ;
- De mettre en lumière que les enquêtés donnent des fonctions différentes à leurs langues ;

- De confirmer que les langues de migration n'ont pas toutes le même statut ;
- De montrer que l'anglais est la langue la plus utilisée et qu'il est présent dans tous les types d'usages ;
- De mettre en lumière une dominance des discours identitaires chez les élèves plus que les adultes ;
- De montrer que la maîtrise des formes écrites des langues des pays d'origine dépend surtout de la présence d'un apprentissage formel de ces dernières ainsi que de l'existence de standards de ces dernières.

Chapitre 6 : Vivre le plurilinguisme

I. Comment le plurilinguisme est-il vécu ?

La question 5 porte sur les représentations que les enquêtés ont de leur mono/plurilinguisme.

Les questions 5.a et 5.b leur demandent leur avis sur le fait de vivre avec plusieurs langues.

La question 5.a est reproduite ci-dessous.

5. Enfin, merci de répondre à ces dernières petites questions :

a. Je suis content.e de pouvoir utiliser les langues que j'ai citées :

non concerné.e tout à fait plutôt oui plutôt non pas du tout

Pour quelles raisons ?

Les réponses des adultes à la question 5.a sont représentées par la figure 26.

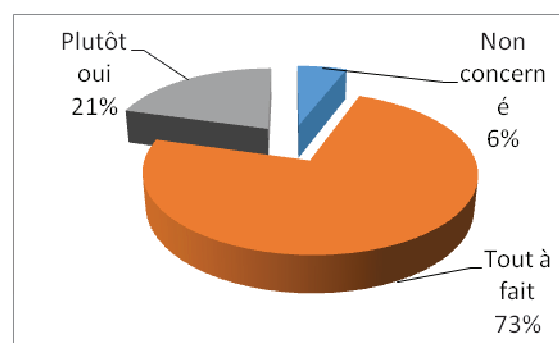


Figure 26-réponses des adultes à la question 5.a

Les réponses se répartissent comme suit : sur les 34 réponses, aucun adulte ne pense qu'utiliser plusieurs langues est un inconvénient. 25 adultes sont « tout à fait » contents d'utiliser leurs langues, 7 répondent par « plutôt oui » et 2 adultes ne sont pas concernés par cette question. Toutefois, certains ne sont pas tout à fait contents et répondent par « plutôt oui ». Les commentaires de ces derniers ne marquent cependant pas de différence remarquable par rapport à ceux qui cochent « tout à fait » et ils montrent tous des perceptions positives du plurilinguisme; il semble que les sujets choisissent indifféremment entre les deux items « tout à fait » et « plutôt oui ».

Les adultes expliquent dans leurs commentaires que parler plusieurs langues est indispensable car cela représente le seul moyen pour s'ouvrir aux autres et avoir une meilleure approche du monde.

Observons maintenant les réponses des élèves représentées par la figure 27.

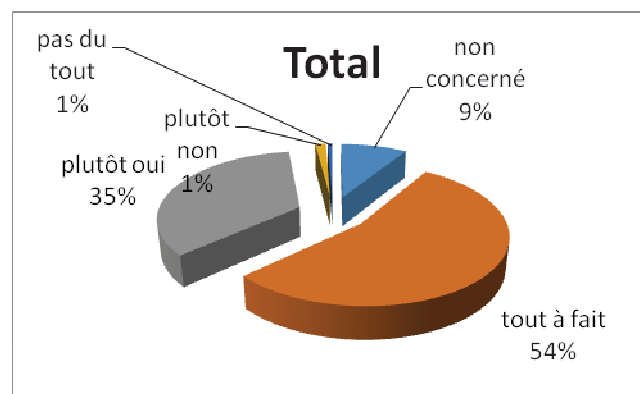


Figure 27- Réponse des élèves à la question 5.a

Chez les élèves, l'écart entre le pourcentage de répondants par « tout à fait » et les répondants par « plutôt oui » n'est pas très grand non plus. Les commentaires montrent aussi que les élèves emploient ces deux items indifféremment. 7 élèves répondent par « pas du tout » et 3 choisissent « plutôt non ». Ces derniers expriment des attitudes négatives envers le plurilinguisme qui résulte de l'école et non pas le plurilinguisme familial. En effet, ils expliquent leur préférence de ne pas utiliser plusieurs langues par leurs faibles résultats en cours de langues. C'est pourquoi ils pensent que ces cours ne servent pas dans la vie.

E196 : En cours on apprend pratiquement pas les langues, les professeurs font que la police

E239 : Parce que je suis nulle dans les langues et ça ne m'intéresse pas

E463 : Car je ne vais pas trop utiliser ces langues au cours de ma vie mais l'anglais un peu en classe

Contrairement aux adultes, certains élèves pensent qu'on peut bien se débrouiller dans la vie sans parler d'autres langues ; il suffit de pouvoir communiquer avec l'entourage en France.

E357 : Car elle ne me servent pas dans mon quotidien

E239 : Parce que je peux parler avec les gens autour de moi et ça me suffit

Une étude menée par Matthey (2000) et portant sur les représentations des acteurs du système éducatif (élèves, enseignants et formateurs d'enseignants) à propos de l'apprentissage des langues et du bilinguisme en Suisse romande a montré que les discours des formateurs et des enseignants sont proches de ceux des chercheurs. C'est-à-dire que ces derniers sont plus ouverts aux recherches sur le plurilinguisme. En revanche, les représentations des élèves sont similaires à cet échantillon de notre étude. L'auteur explique que cela est dû à un manque de connaissances sur le plurilinguisme chez ces élèves.

Nous pourrions supposer que, dans notre étude, les élèves ne sont peut être pas encore suffisamment ouverts sur le monde, ou bien, l'idéologie du plurilinguisme ne les a pas encore atteints.

Passons maintenant à la question 5.b

b. Parler uniquement le français me convient très bien

non concerné.e Tout à fait plutôt oui plutôt non pas du tout

Pour quelles raisons ?

La figure 28 rend compte des réponses des adultes.

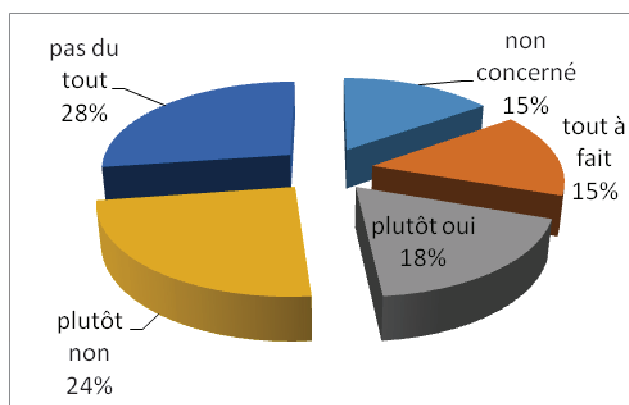


Figure 28-Réponses des adultes à la question 5.b

5 adultes répondent par « tout à fait » et 6 répondent par « plutôt oui ». 8 choisissent « plutôt non » et 9 répondent par « pas du tout ».

Un adulte répondant par « plutôt oui » exprime la nécessité de bien parler la langue maternelle du pays, le français, et l'importance de ne pas être influencé par l'anglais.

P16 : En France, il est bien naturel de parler français. Je ne suis pas favorable à ce que l'anglais déteigne sur notre façon de parler et notre culture

Les réponses des élèves sont représentées par la figure 29

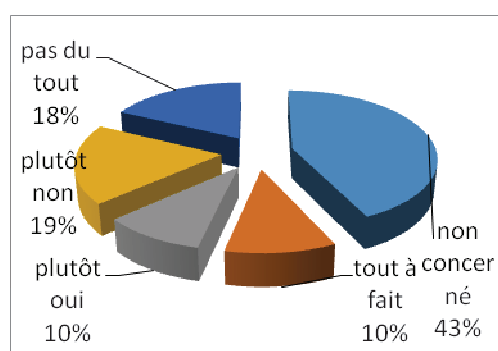


Figure 29-Réponses des élèves à la question 5.b

Le pourcentage des élèves ayant répondu par « tout à fait » et « plutôt oui » est le même (10%) chacun. Les commentaires donnés par ces derniers montrent un souci d'intercompréhension et de faciliter la communication entre les personnes. Pour eux, l'intérêt principal de pouvoir parler plusieurs langues est de pouvoir comprendre les autres et de se faire comprendre.

E16 : La vie serait beaucoup plus belle s'il n'y aurait qu'une langue

E148 : Plus facile

D'autre part, il n'y a pas une grande différence entre le nombre de réponses par « pas du tout » (28%) et « plutôt non » (24%). Les réponses sont justifiées, le plus souvent, par l'intérêt de parler plusieurs langues car cela facilite l'insertion professionnelle dans l'avenir, pour l'ouverture à d'autres cultures, etc. Les propos lapidaires de E4 résument cette attitude :

E4 : Bah en fait, parler que français c'est nul

Les répondants par « tout à fait » et « plutôt oui » à la question 5.b chez les adultes et les élèves révèlent surtout la fonction identitaire du français. Ils sont plurilingues le plus souvent

et leurs commentaires montrent des fonctions identitaires et une représentation de la langue comme un emblème national véhiculant les valeurs culturelles de la France, c'est pourquoi il est important de parler le français.

Ces répondants plurilingues fonctionnent alors en mode monolingue, dans ce cas, uniquement pour des raisons identitaires

P17 : C'est la langue du pays où j'ai choisi de vivre et de fonder une famille

E2 : Tout à fait car le français est ma langue d'origine et je me sens à l'aise avec.

E193 : Oui c'est ma langue natale

E184 : C'est ma nationalité

II. A quoi le plurilinguisme est-il associé ?

De manière générale, les enquêtés (monolingues et plurilingues) ont des représentations plutôt positives du plurilinguisme. Leurs réponses et leurs commentaires vont dans le même sens que l'affirmation du Conseil de l'Europe selon laquelle l'expérience de plurilinguisme permet de s'ouvrir aux autres et de dépasser l'ethnocentrisme des individus envers leurs langues/ cultures.

Les locuteurs associent très souvent les compétences plurilingues au monde du travail. Elles sont définies à plusieurs reprises comme étant une clé pour trouver un bon emploi et pour travailler dans des pays étrangers. Parler plusieurs langues est considéré comme un capital culturel qui peut se transformer en capital économique et qui peut servir pour l'insertion professionnelle dans l'avenir, notamment chez les élèves. Ces derniers conçoivent le plurilinguisme selon une perspective économique et le considèrent comme un avantage car il leur facilitera l'accès au marché du travail quand ils auront grandi.

E16 : Je pourrais aller dans d'autres pays pour faire mes études

E29 : Car c'est bien de parler plusieurs langues pour les études ou le métier qu'on veut faire.

Cette manière de concevoir le plurilinguisme rejoint ce que nous avons vu précédemment sur la conception économique des langues. En effet, Lüdi (2008) considère le plurilinguisme comme un capital économique pouvant servir dans les situations où des gens parlant différentes langues sont en contact. En effet, notre étude a montré que les compétences plurilingues représentent un atout pour les enquêtés dans toutes les situations où ils sont amenés à rencontrer les autres : travail, voyages, loisirs, etc.

De plus, l'idée de cet auteur selon laquelle la mobilisation des compétences plurilingues d'un locuteur serait une manière de le valoriser a été confirmée à travers les commentaires de nos enquêtés qui expriment leur fierté d'utiliser leurs langues.

Le bilinguisme est souvent associé à la culture (ouverture à d'autres cultures), il est toujours défini comme une richesse. En effet, dans une étude menée auprès d'enfants et de jeunes plurilingues et portant sur les représentations des pratiques linguistiques, Dagenais et Moore (2004) constatent que ces jeunes se représentent les plurilingues comme étant plus intelligents que les autres et « plus libérés et capables de traverser les frontières linguistiques en permettant un accès direct aux informations et aux perspectives des autres communautés » (Dagenais & Moore, 2004, p. 40).

C'est également le cas dans notre étude où le plurilinguisme renforce l'estime de soi chez certains élèves qui s'estiment plus cultivés et plus ouverts aux autres.

E15 : Je suis content de pouvoir utiliser ces langues car c'est une chance de s'enrichir ainsi

E290 : Comme ça je suis plus cultivé et je peux faire face à des situations qui nécessitent que j'utilise cette langue

E313 : Je suis contente car il faut propager notre savoir

L'intérêt le plus associé au plurilinguisme se rapporte aux voyages. Presque tous les adultes et les élèves mentionnent que parler plusieurs langues permet surtout de voyager pour découvrir d'autres pays, d'autres cultures et de communiquer avec des étrangers.

E1 : C'est pratique quand on va dans un autre pays.

E23 : Parce que c'est bien d'apprendre de nouvelles langues pour quand on part en voyage on peut se faire comprendre. On découvre de nouvelles choses

Les commentaires montrent également les fonctions emblématiques des langues. En effet, certains répondants affichent leur appartenance aux pays d'origine à travers les langues qu'ils parlent.

E314 : Parce que je suis italien et pour moi c'est une des plus belles langues

E315 : Car je suis fière de mes origines espagnoles

Dans les deux exemples ci-dessus, ces élèves s'identifient à leurs pays d'origine respectifs, l'Italie et l'Espagne, en affirmant leur fierté de parler leurs langues

Les réponses données à cette question montrent également ce statut particulier et survalorisé de l'anglais comme la langue qui confère du prestige à ses locuteurs. Elle est très

souvent associée à des besoins professionnels car elle est considérée comme la langue internationale qui peut servir pour l'exercice de tous les métiers.

E46 : C'est pratique de parler anglais car c'est une langue internationale.

E19 : J'aimerais parler couramment l'anglais, cela m'aiderait au quotidien car l'anglais est l'une des langues les plus parlées

III. Les qualificatifs du plurilinguisme

La question 5.c propose de donner des qualificatifs au plurilinguisme. Les réponses données montrent également des perceptions positives de ce phénomène. Nous avons effectué une analyse des réponses avec AnaText et les résultats sont présentés dans le tableau suivant qui indique les qualificatifs les plus fréquents dans les réponses des adultes.

adjectif	fréquence
Enrichissant	13
Utile	9
Pratique	7
Intéressant	7
Agréable	4
indispensable	3
Gratifiant	2
Nécessaire	2
Important	2

Figure 30-qualificatifs donnés par les adultes au plurilinguisme

Le tableau ci-dessous indique les qualificatifs les plus fréquents dans les réponses des élèves.

adjectif	fréquence
Bien	143
Utile	119
Pratique	108
Intéressant	93
Enrichissant	53

Génial	46
Amusant	38
Super	35
Cool	35

Figure 31-qualificatifs donnés par les élèves du plurilinguisme

Les perceptions positives du plurilinguisme ont été confirmées aussi à travers les réponses à la question 5.d qui visait à recenser les représentations de ce phénomène du point de vue de la maîtrise des différentes langues du répertoire. La question est reproduite ci-dessous.

d. Mieux vaut être monolingue et maîtriser sa langue que pouvoir utiliser 3 langues imparfaitement

Tout à fait plutôt oui plutôt non pas du tout

Nous pouvons supposer que les locuteurs plurilingues ont une représentation du bilinguisme plutôt fonctionnelle et prenant en compte l’aspect communicatif. Rappelons que le bilinguisme fonctionnel défini par Grosjean ne tient pas compte de la maîtrise parfaite des langues par les sujets. Le plus important est de pouvoir communiquer ce que l’on veut dans plusieurs langues. Cela veut dire que les tenants d’une conception fonctionnelle du bilinguisme seront plus nombreux en raison de la proportion de plurilingues recensée dans l’étude.

Les graphiques 32 et 33 rendent compte des réponses à cette question.

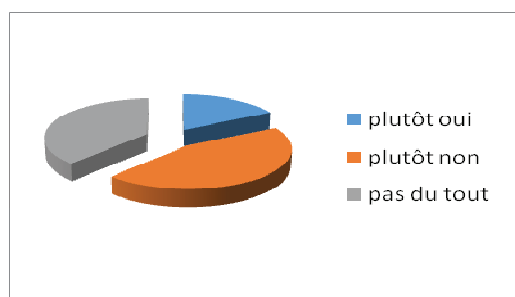


Figure 32 –réponses des adultes à la question 5.d

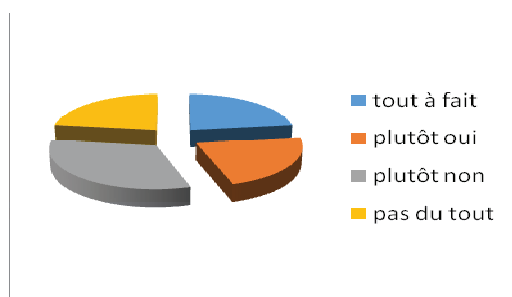


Figure 33 –réponses des élèves à la question 5.d

29 adultes ont répondu à cette question dont 5 répondent par « plutôt oui », 13 cochent « plutôt non » et 11 répondent par « pas du tout ».

Pourtant, les réponses que les 5 répondants par « plutôt oui » donnent aux questions précédentes montrent qu'ils conçoivent tout de même le plurilinguisme comme étant positif et enrichissant. Nous pouvons supposer que pour ces personnes, les représentations traditionnelles du bilinguisme comme la maîtrise parfaite et équilibrée de deux langues restent opérantes.

Quant aux élèves, 23 % choisissent « tout à fait », 22% choisissent « plutôt oui », 32% répondent par « plutôt non » et 23% répondent par « pas du tout ». Matthey (2000) affirme que cela est peut être dû aux pratiques des enseignants auxquelles ils sont confrontés ; c'est ce qui pourrait expliquer leurs perceptions traditionnelles du bilinguisme avec l'idée de maîtrise parfaite des langues.

Malgré leurs perceptions positives du plurilinguisme et leurs affirmations sur l'intérêt de connaître plusieurs langues, les enquêtés ne sont pas tous d'accord sur le fait que la maîtrise imparfaite de plusieurs langues pourrait avoir plus d'intérêt que la maîtrise parfaite d'une seule langue. Nous avons vu précédemment que dans les études sur le plurilinguisme, les auteurs également n'ont pas tous le même point de vue sur le niveau de compétences devant être atteint pour qualifier l'individu de bilingue.

Les répondants par « pas du tout » ou « plutôt non » partagent donc le même point de vue que Grosjean qui ne tient pas compte du niveau de compétences dans chacune des langues mais il le définit d'un point de vue fonctionnel. Les tenants de ce point de vue sont les plus nombreux dans notre étude ; 83% chez les adultes et 55% chez les élèves. Ces répondants définissent le bilinguisme en termes de besoins de communication associés à une pratique régulière. Nous pourrions ainsi supposer que la prédominance de tenants de ce point de vue est inévitable est logique vu qu'une grande partie des enquêtés est plurilingue. Ces représentations favorables et l'association du plurilinguisme à des besoins communicatifs témoignent de l'existence d'une conscience par rapport à l'intérêt dans le monde actuel de vivre avec plusieurs langues. Les autres enquêtés conçoivent le plurilinguisme du même point de vue que Bloomfield (1934) qui considère la maîtrise parfaite de toutes les langues du répertoire comme condition pour qualifier un individu de bilingue.

D'autre part, la variable de l'âge semble être significative dans cette question. En effet, 55% des élèves répondent par « tout à fait » et « plutôt non » pour une très bonne maîtrise d'une seule langue contre 17% des adultes. Nous pouvons émettre l'hypothèse que les enseignants sont plus au courant des discours actuels sur le bilinguisme qui le définissent d'un point de vue fonctionnel et sont aussi conscients du développement des approches

actuelles en didactique des langues qui sont de plus en plus orientées vers une valorisation de la pluralité linguistique et culturelle. Quant aux élèves, comme nous l'avons vu précédemment, il est possible que les pratiques enseignantes normatives auxquelles ils sont confrontés soient à l'origine de ces représentations.

D'après ces résultats, nous pouvons dire que, les plurilingues n'ont pas tous des représentations fonctionnelles du bilinguisme et qu'ils ne prennent pas tous en compte l'aspect communicatif comme étant l'élément le plus important dans la définition du bilinguisme.

IV. L'arabe au statut particulier

Plusieurs travaux ont démontré que l'arabe a un statut différent des autres langues d'immigration en France (Lambert 2005, Champalle 2013, etc.). Nous avons vu dans la partie théorique de notre étude que les représentations de la communauté d'accueil envers les langues d'immigration peuvent influencer les attitudes et sentiments des migrants envers leurs langues. En effet, lors de notre présence en classe pour passer les enquêtes, nous avons repéré deux élèves bilingues arabe - français qui n'ont pas voulu citer la langue familiale dans leurs réponses. En regardant leurs questionnaires, nous avons constaté qu'ils n'avaient mentionné que les langues scolaires. C'est pourquoi nous leur avons demandé leurs langues familiales en leur montrant que nous-même avions l'arabe dans notre répertoire verbal et nous avons même échangé quelques mots dans cette langue avec eux. C'est ainsi qu'ils ont cité leur langue. Nous avons mentionné plus haut que les locuteurs des langues minorisées sont parfois stigmatisés et que le statut dévalorisé de leur langue peut les pousser à cacher leur identité linguistique. Cette idée rejoint celle de Lüdi et Py qui affirment que le locuteur qui cache son identité ne le fait pas par fierté mais que ce sont des facteurs dépendant de la situation de communication qui en sont responsables. Parmi ces facteurs, les auteurs citent la présence d'autochtones qui constituent le plus souvent une menace pour le migrant, ou bien, au contraire, de locuteurs parlant la même langue qui peuvent être un déclencheur pour le migrant pour montrer son identité. On pourrait supposer alors que le fait de parler à ces deux élèves dans leurs langues est une manière de les mettre en sécurité et c'est ce qui les a encouragés à révéler leurs compétences plurilingues.

De plus, un autre élève exprime cette réticence envers sa langue familiale, l'arabe, à travers les commentaires donnés en réponse aux questions 5.a et 5.b

E340 : j'aime pas parler arabe

Dans ce sens, Lüdi affirme que les regards que la société a envers les composantes identitaires d'un migrant peuvent conduire ce dernier à les renier. C'est le cas de cette élève.

Conclusion de la partie

De manière générale, les enquêtés sont unanimes pour affirmer que le plurilinguisme est un atout pour la personne. Leurs commentaires montrent que connaître plusieurs langues permet une certaine promotion de l'image de soi et favorise la visibilité sociale car les plurilingues sont perçus comme étant plus ouverts, plus cultivés et peuvent communiquer aisément dans d'autres pays. Le plurilinguisme peut aussi faciliter l'accès au travail. Il faut souligner toutefois que cette vision des langues ne concerne que celles qui sont plus valorisées, notamment l'anglais.

Mais on constate aussi que les plurilingues n'ont pas automatiquement une vision fonctionnelle du bilinguisme car certains considèrent que « être bilingue » signifie avoir des compétences élevées dans toutes ses langues.

Après cette présentation des langues utilisées par les membres du collège et la description du sens qu'ils donnent à leurs pratiques linguistiques, nous passerons dans les chapitres suivants à une présentation des langues que les adultes et les élèves valorisent le plus ainsi que les perceptions qu'ils ont de leurs compétences plurilingues.

Chapitre 7 : Les langues les plus valorisées

Ce chapitre s'intéressera aux réponses données à la question 5.e. Nous exposerons également quelques constatations à propos des rapports des enquêtés aux langues.

e. J'aimerais maîtriser parfaitement cette langue:
--

I. Les langues que les enquêtés souhaitent maîtriser

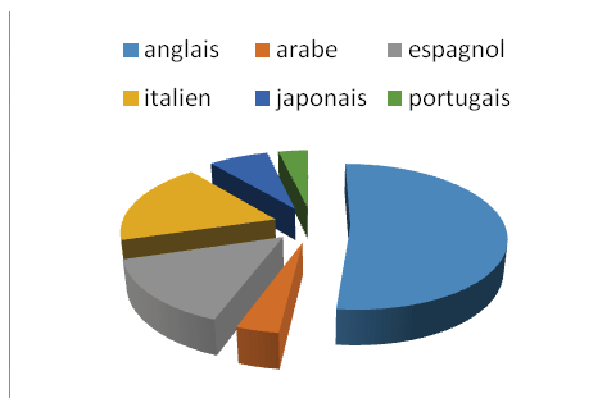


Figure 34- Les langues que les adultes souhaitent maîtriser

Les résultats se répartissent comme suit : l'anglais représente 52% des réponses, l'italien 18%, l'espagnol 15%, le japonais 7% et l'arabe et le portugais 4%.

Le nombre de langues citées par les élèves en réponse à cette question est de 29 ; les plus représentées sont indiquées par le graphique 35 et les moins représentées sont regroupées sous la catégorie « autres » et sont citées dans l'annexe 10.

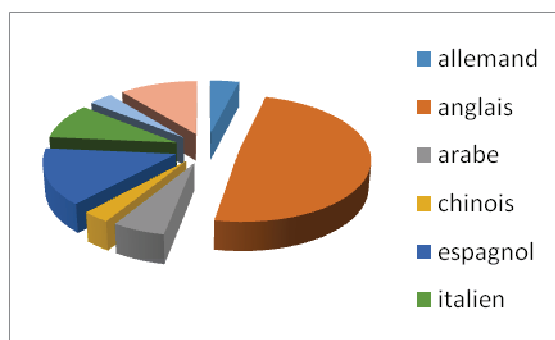


Figure 35- Les langues que les élèves souhaitent maîtriser

L'anglais représente un pourcentage de 49% (279 élèves), l'espagnol 15% (83 élèves), l'italien 9% (53 élèves), l'arabe 6% (33 élèves), l'allemand 4% (23 élèves), le japonais 3% (19 élèves), le chinois 3% (17 élèves) et enfin, les autres représentent 11%.

Tout d'abord, nous constatons que les réponses données à cette question viennent confirmer ce que nous avons montré à travers les questions précédentes du questionnaire. C'est-à-dire que l'anglais apparaît toujours comme le plus cité par les enquêtés. Les langues scolaires qui sont les plus représentées dans les questions précédentes sont également les plus citées dans cette question.

Nous constatons également l'apparition de deux langues qui n'ont pas été citées auparavant, ou du moins, avec un pourcentage très minoritaire : le japonais et le chinois. Le japonais est

cité par les adultes et les élèves, mais l'observation des profils de ces enquêtés montrent que ceux-ci ne citent pas cette langue parmi les langues qu'ils utilisent. Leurs commentaires montrent tout de même une attirance pour le Japon et sa langue. Certains élèves déclarent qu'ils apprennent seuls cette langue sur internet. Les commentaires montrent surtout un succès de la musique japonaise.

Ces affirmations illustrent alors que la valeur d'une langue dépend de l'image du pays ou de la culture qu'elle représente. Le commentaire suivant donné par un élève à la question 5.a confirme ce point de vue :

E280 : Oui, car les pays où on parle les langues que j'ai citées sont bien

Les pourcentages élevés des enquêtés qui citent les langues scolaires montrent le rôle de l'école dans la diffusion et la transmission des images des langues. En effet, elles sont conçues comme étant nécessaires et il est important de les maîtriser.

Il faut souligner, toutefois, que parallèlement à cette valorisation de l'anglais et des autres langues au statut plus prestigieux sur le marché linguistique, certains élèves ont tendance à préférer leurs langues d'origine. Cela représente alors une affirmation de manque de maîtrise de la langue familiale. Selon Hensinger et Matthey (2001), la volonté de maîtriser cette langue est d'ordre affectif car il s'agit de la langue parlée au sein de la famille ou avec des amis.

D'autre part, Lüdi (2008) affirme que la différence de légitimité des langues influence les sujets et ceux dont les langues sont moins valorisées se sentent également moins valorisés. Nous pouvons alors supposer que ces affirmations des manques de maîtrise des langues d'origine représentent une menace pour l'identité de ces élèves.

Mais parfois sous l'effet de contact entre les élèves, certains Français déclarent leur souhait de maîtriser une langue de l'un de leurs amis ou de leurs voisins. Dans ce cas, Hensinger et Matthey (2001) parlent d'une motivation d'ordre esthétique car les élèves sont attirés par certains aspects de la langue (accent, sonorité, etc.) ou par certaines images qui sont associées à cette langue ou au pays où elle est parlée (vacances, été, etc.).

II. Le statut du français

Bien que le français soit la langue de scolarisation de tous les élèves, les résultats précédents ont montré que 8 élèves seulement le déclarent comme étant la langue qu'ils souhaitent maîtriser dans l'avenir. Nous supposons tout d'abord que, pour ces élèves, le français est une langue seconde et que leur réponse montre les difficultés qu'ils rencontrent

dans la langue de scolarisation. Mais ces réponses montrent également une prise en charge inadéquate des besoins des allophones. Elle ne leur permet pas de mener un apprentissage ciblé du français avant d'intégrer les classes, et les empêche de suivre les apprentissages normalement. Parmi les 8 élèves, un est né en Turquie de parents nés en Turquie, un autre est né en Allemagne ainsi que ses parents, un troisième est né en Turquie alors que ses parents sont nés en France et les 5 autres sont tous nés en France, de même pour leurs parents. Ces élèves déclarent qu'ils utilisent les langues familiales (turc, allemand et arabe) avec les langues scolaires en classes. En revanche, ils ne déclarent pas d'usages d'autres langues à l'écrit ou en lecture. Selon Lambert (2005), l'institution éducative scolaire doit aborder les apprentissages à partir des pratiques réelles des élèves pour assurer un apprentissage efficace. En effet, nous pouvons ainsi supposer que si ces élèves déclarent leur souhait de maîtriser la langue française, cela veut dire qu'ils jugent leur niveau insuffisant pour affronter les apprentissages scolaires et que ce manque de maîtrise constitue un obstacle pour eux. Il faut donc que ces manques soient des points d'appui pour l'élaboration des programmes d'enseignement adaptés par les enseignants qui prennent en charge ces élèves. Ce n'est pas en ignorant certaines langues, en particulier les moins valorisées, que ceux-ci peuvent réussir. Selon l'auteur, il ne faut pas considérer les langues de ces élèves plurilingues comme des freins aux apprentissages. Au contraire, il faut que ces élèves soient accueillis avec leurs langues afin de prendre en compte leur vie extra-scolaire, ce qui permettra de les aider. Il faut souligner également que le plurilinguisme est parfois considéré comme cause d'échec scolaire. En effet, l'étude de Lambert (2005) a démontré que les élèves plurilingues sont les plus présents dans les filières les moins valorisées.

De son côté, Lüdi (2008) parle de la menace que peut représenter le manque de maîtrise de la variété légitime pour les individus. En effet, nous supposons que le manque de maîtrise du français prive ces élèves de participer à des discussions et les empêche de prendre la parole en classe ; ce qui pourrait aussi avoir une influence sur leurs résultats scolaires.

Conclusion de la partie

L'analyse des réponses des enquêtés a démontré que :

- les langues scolaires sont aussi les langues que les enquêtés souhaitent le plus maîtriser ;
- les descendants de familles migrantes souhaitent plutôt maîtriser leurs langues familiales ;
- certains élèves ont des manques au niveau de leur langue de scolarisation.

Chapitre 8 : Les représentations des compétences plurilingues

I. D'accord ou pas d'accord pour mettre ses compétences au service des autres

La question 3 du questionnaire s'adresse aux porteurs de compétences plurilingues et leur demande s'ils seraient d'accord pour aider les personnes ne parlant pas français à communiquer avec l'établissement.

La question est reproduite ci-dessous.

3. Si vous êtes à l'aise dans une ou plusieurs des langues autres que le français que vous avez citées, accepteriez-vous que l'établissement fasse appel à vous comme traducteur/traductrice-interprète pour aider les personnes qui ne parlent pas ou peu le français à mieux communiquer avec l'établissement (par exemple des élèves nouvellement arrivés ou leurs parents)?

je serais d'accord

je ne serais pas d'accord

ça dépend

Commentaire:

.....

Les résultats sont représentés par les figures 35 et 36.

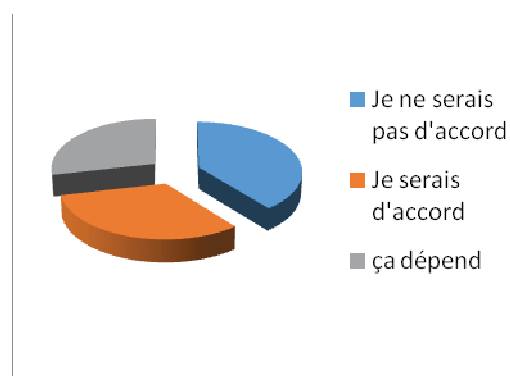


Figure35-Réponses des adultes à la question 3

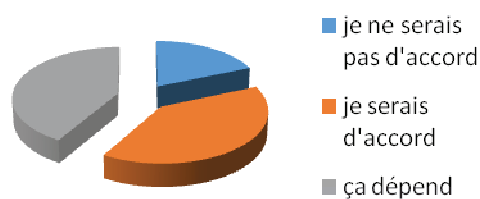


Figure36-Réponses des élèves à la question 3

28 adultes ont répondu à la question 3, 11 ont coché « je ne serais pas d'accord », 9 ont choisi « je serais d'accord » et 8 ont répondu « ça dépend ».

Nous avons recensé 484 réponses d'élèves dont 90 (19%) ont choisi « je ne serais pas d'accord », 193 (40%) « je serais d'accord » et 201 (41%) « ça dépend ».

Comme nous l'avons précédemment expliqué, cette question s'adresse aux enquêtés qui parlent d'autres langues, mais les monolingues y ont également répondu, et ce sont eux qui cochent le plus souvent la réponse « je ne serais pas d'accord » en expliquant qu'ils ne peuvent pas assurer cette médiation linguistique.

Les élèves citent parfois d'autres raisons, comme le fait que cette médiation pourrait gêner leur temps d'étude ou qu'ils ne veulent pas être avec quelqu'un qu'ils ne connaissent pas.

E350 : Car cela me dérangerait pendant les cours

E329 : J'ai pas envie de devoir rester avec quelqu'un

Les enquêtés, adultes et élèves, qui ont répondu « je serais d'accord » expliquent qu'ils rendraient ce service avec plaisir aux élèves ou aux familles qui en ont besoin. Ils expliquent également l'intérêt d'aider les nouveaux arrivants afin de les intégrer. Les élèves issus de familles migrantes qui, eux aussi, sont arrivés en France en étant déjà scolarisés, affirment que cela est indispensable et devrait se faire pour toute personne arrivant dans un pays étranger. Ils font ainsi référence à leur expérience personnelle. Les enquêtés citent des situations où ils ont déjà fait cette médiation dans le cadre de l'école.

P18 : Je trouverais cela extrêmement positif pour aider les gens qui arrivent d'autres pays pour mieux s'intégrer

P26 : J'ai déjà effectué ce type de mission avec diverses familles au cours des 9 dernières années

E59 : Car j'aime bien aider les gens car moi aussi j'étais comme eux quand je suis arrivée en France et bien sur que je les aurais aidé avec plaisir

Voyons maintenant à quoi ceux qui ont répondu « ça dépend » relie ce travail de médiation et de quoi, selon eux, il pourrait dépendre. La plupart des enquêtés qui ont choisi cet item ont des connaissances limitées dans les langues qu'ils ont citées. C'est d'abord en raison de leurs compétences linguistiques qu'ils choisissent cette réponse en expliquant qu'ils pourraient le faire s'il n'y avait pas une autre personne plus compétente qu'eux.

De manière générale, les enquêtés sont partants pour aider les élèves ou leurs familles. De plus, ce travail est relativement perçu comme indispensable envers la personne nouvellement arrivée.

II. Les langues et les rapports sociaux

Nous avons précédemment expliqué que les enquêtés évoquent parfois des situations où ils ont été amenés à faire de la médiation linguistique. A travers les usages qu'ils ont déclarés, nous avons constaté l'intérêt des compétences plurilingues dont l'ensemble de la société peut tirer profit. Ces enquêtés expriment parfois leur satisfaction d'aider les autres grâce à leurs compétences plurilingues. Cela rejoint l'idée de Lüdi qui considère que ces compétences représentent un capital symbolique pour l'individu, qui se sent valorisé par le fait d'utiliser ses langues. La société, elle, peut d'ailleurs en tirer profit. Voici quelques exemples tirés des usages déclarés par les adultes.

P22 : Mon amie a reçu son cousin qui vient d'Espagne, j'ai parlé avec lui en alternant l'arabe algérien, l'espagnol et le français. Je l'ai aidé à traduire un CV de l'espagnol en français. Hier dans le cadre de mon travail, j'ai reçu une élève avec qui j'ai parlé en anglais car elle est canadienne.[...] En arabe, avec une maman pour lui expliquer comment remplir un dossier de bourse (je l'ai aidé à le remplir car elle ne sait pas lire ni écrire le français)

Cela montre alors que les adultes sont conscients de l'importance des personnes plurilingues dans une société linguistiquement hétérogène et caractérisée par la mobilité des personnes qui la constituent et de la nécessité de mettre leurs compétences au service des autres. On pourrait alors supposer que cela va influencer leurs réponses et qu'ils seraient d'accord pour mettre leurs compétences gratuitement au service des familles des élèves allophones. C'est ce que nous allons découvrir plus loin dans les réponses à la question 4.

III. Le travail de traduction est-il gratuit ou payant ?

La question 4 reproduite ci-dessous vise à vérifier si les enquêtés pensent que ce travail de traduction devrait être gratuit ou rémunéré.

<p>4. Dans le cadre de l'établissement scolaire, pensez-vous qu'un tel service de traduction ou d'interprétariat devrait être :</p> <p>Bénévole <input type="checkbox"/> Rémunéré <input type="checkbox"/> Ça dépend <input type="checkbox"/></p> <p>Pour quelles raisons ?</p> <p>.....</p>

Les réponses sont représentées par les figures 37 et 38.

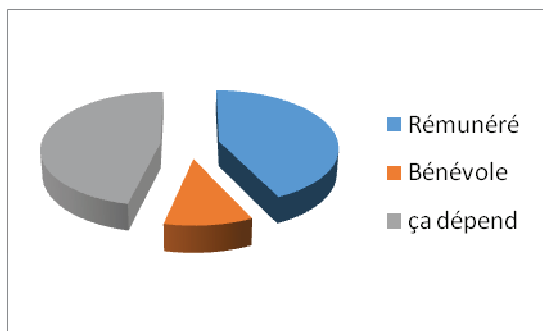


Figure 37-Réponses des adultes à la question 4

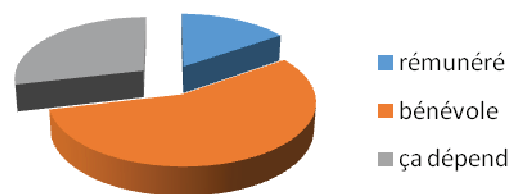


Figure 38-Réponses des élèves à la question 4

Nous avons recensé 28 réponses d'adultes, 10 pensent que ce travail devrait être rémunéré, 3 adultes pensent qu'il devrait être bénévolé et 15 choisissent « ça dépend ».

Quant aux élèves, 488 réponses ont été recensées, 75 (soit 15%) répondent par « rémunéré », 273 (55%) pensent que ce travail devrait être « bénévolé » et 140 (30%) choisissent « ça dépend ».

Nous constatons que le choix du travail « bénévolé » est minoritaire chez les adultes, contrairement aux élèves qui pensent majoritairement que ce travail devrait l'être.

Ces adultes expliquent que cela représente une aide, et que c'est une action normale envers les personnes devant s'intégrer.

P15 : Nous allons tous permettre à toute personne de vivre correctement une intégration

P24 : C'est une démarche normale visant à faciliter le fonctionnement de l'établissement

Quant aux élèves, ils pensent que ce travail devrait être bénévolé car c'est plutôt honorable pour le traducteur et qu'il serait malhonnête de se faire payer pour traduire.

E21 : C'est une aide, une sorte de bienvenue, j'aurai pas besoin d'être payé, ça doit être fait par gentillesse

Certains élèves estiment même que la langue ne doit pas faire l'objet de commercialisation.

E287 : Car une langue ça ne se paye pas

En revanche, comme nous l'avons déjà évoqué, la proportion d'adultes qui répondent par « rémunéré » est plus grande que celle des élèves qui optent pour la même réponse. Ces adultes partent d'une vision proprement économique et expliquent que ce service constituant un travail, il se doit d'être rémunéré. Ils affirment que la rémunération est une manière de reconnaître les compétences plurilingues dans les établissements scolaires.

P25 : Il est regrettable que l'usage des compétences dans les établissements ne soit pas reconnu ni officiellement rémunéré

P27 : C'est une charge de travail supplémentaire qui doit être reconnue

P33 : Car tout travail mérite salaire et que pour les personnes concernées cela peut faire un complément de revenus ce qui n'est pas négligeable

Les adultes et les élèves qui ont répondu « ça dépend » expliquent que cela dépend du temps investi pour ce travail et de la fréquence des interventions. Certains adultes expliquent également que tout usage d'une compétence devrait être rémunéré.

P1 : Rémunéré car on utilise une compétence. ça dépend : selon la fréquence

P11 : Bénévole si cela est occasionnel

P17 : Bénévole si le besoin s'inscrit dans l'EDT de l'enseignant. Rémunéré si c'est des heures qui se rajoutent à l'EDT

Les élèves quant à eux, expliquent que les adultes doivent être rémunérés pour ce travail, mais qu'eux, étant mineurs, ne peuvent être payés.

E38 : Je pense que c'est important que ce soit payé si c'est un adulte qui le fait car c'est un vrai métier mais si c'est un élève je ne pense pas que se soit pour l'argent qu'on le fait

D'après ces résultats, la variable de l'âge semble significative dans les réponses à cette question. On pourrait supposer alors que les élèves perçoivent majoritairement les fonctions purement communicatives des langues, c'est-à-dire qu'ils conçoivent les langues d'abord comme moyen de communication permettant la coordination entre les individus. C'est pourquoi utiliser ses compétences plurilingues pour aider quelqu'un ne mérite pas d'être payé, car cela représente plutôt un don qui peut contribuer à créer des liens sociaux, d'abord entre les traducteurs et les personnes aidées. En effet, les élèves déclarent parfois que la médiation qu'ils ont faite leur a permis de devenir amis avec la personne aidée. Cela rejoint les thèses de la théorie du don : il agirait comme facteur de création et de renforcement des liens entre ceux qui donnent gratuitement et ceux qui reçoivent. Dans l'exemple suivant, l'aide de l'élève à une nouvelle arrivante a permis à toutes deux, de tisser des liens et de devenir amies.

E 237 : L'année dernière il y avait une fille qui est arrivée de mon pays [...] et elle ne comprenait pas bien le français, le CPE m'a demandé de l'aider et j'ai accepté. On est devenu amies et on parle malikakan. [...]

En revanche, les adultes, ont majoritairement des conceptions économiques de leurs compétences plurilingues. Ils rejoignent plutôt le point de vue d'Esser (2006), selon lequel les langues représentent d'abord un capital symbolique pour les locuteurs. En effet, les adultes conçoivent cette médiation comme une sorte d'investissement de leurs compétences considérées comme un capital sur lequel ils pourraient attendre des bénéfices.

Afin de vérifier s'il y a un lien entre le fait d'être monolingue ou plurilingue et la manière dont ce travail de traduction est perçu, nous avons fait une corrélation entre les réponses des questions 1 et 2 avec celles de la question 4. Les résultats montrent que le lien entre les variables observées aux deux questions est faible, chez les élèves comme chez les adultes. C'est-à-dire que ces variables ne sont pas interdépendantes et que le fait d'avoir des compétences plurilingues n'est pas lié à la manière dont ces compétences sont perçues.

IV. Les langues repérées pour la traduction

103 élèves parlant 25 langues différentes ont accepté de répondre à d'éventuelles demandes de traduction par l'établissement. Le tableau ci-dessous présente les langues repérées et le nombre de traducteurs pour chaque langue.

Langue	Nombre de locuteurs	Langue	Nombre de locuteurs
Anglais	18	Flamand	1
Arabe	29	Turc	3
Italien	13	Sicilien	1
Espagnol	4	Albanais	3
Portugais	6	Allemand	2
Polonais	2	Bergamasque	1
Népalais	1	Bulgare	1
Congolais	1	Kabyle	2
Lingala	2	Malinké (malikakan)	1
Guinéen	2	Arménien	3
Malien	1	Chinois	1
Russe	3	Lari	1
Ukrainien	1		

Conclusion de la partie

De manière générale, les enquêtés affirment l'importance de mettre les compétences plurilingues de l'établissement au service des nouveaux arrivants. Mais malgré leur

conscience de l'intérêt de cette démarche pour accueillir ces élèves, les adultes pensent plutôt que ce travail doit être rémunéré.

Conclusion générale

Notre projet de recherche visait d'abord à recenser toutes les langues utilisées par les membres d'un établissement scolaire et les manières dont elles sont utilisées. Tout d'abord, l'analyse des données produites au moyen de l'enquête par questionnaires a montré qu'environ 54 langues dont les langues scolaires se côtoient au sein de l'établissement. La diversité linguistique est beaucoup plus importante chez les élèves que les adultes. Nous avons constaté également une présence importante d'élèves plurilingues descendants de migrants.

L'analyse des situations d'usages des différentes langues nous a permis ensuite de voir que chaque langue est réservée à des domaines particuliers. Nous avons constaté aussi que l'anglais est toujours la langue la plus utilisée et qu'elle est conçue comme la langue de l'ouverture et du savoir. De plus, les discours des enquêtés sur leurs pratiques ont révélé différentes fonctions qu'ils accordent à chacune de leurs langues. Parmi ces fonctions la fonction identitaire, qui est souvent associée aux langues d'origine, il y a aussi la fonction cryptique et des fonctions ludiques.

Notre étude n'a pas concerné uniquement les langues familiales mais nos enquêtés ont été interrogés également sur les langues scolaires. En effet, nous avons constaté que ces dernières sont souvent évoquées dans des usages extrascolaires. Elles représentent des langues familiales de certains enquêtés et elles apparaissent aussi dans d'autres domaines d'usages. Ce sont l'italien et l'espagnol qui apparaissent le plus comme langues familiales des élèves. Parmi les autres domaines d'usages, l'italien est le plus mentionné dans les usages avec les amis et connaissances. L'anglais est souvent associé aux fonctions ludiques à côté de son usage évoqué dans les loisirs. Ces derniers concernent surtout les médias, la lecture, la musique, etc. Le dernier domaine est celui des voyages dans lequel l'espagnol et l'italien sont les langues les plus évoquées.

Nous voulions également examiner les représentations du plurilinguisme par les membres de l'établissement et la manière dont ce phénomène est vécu. A ce propos, nous avons constaté que les individus se représentent ce phénomène plutôt de manière positive et qu'il est considéré comme source de richesse et d'ouverture notamment intellectuelle. Les enquêtés semblent plutôt être contents de vivre avec plusieurs langues. Toutefois, certains élèves pensent qu'il n'est pas facile de vivre avec plusieurs langues et qu'il vaudrait mieux utiliser une seule langue.

Cette étude nous a permis de constater également que les représentations du contexte social envers les langues d'immigration ont un impact sur les attitudes et comportements des locuteurs migrants vis-à-vis de leurs langues. En effet, les élèves dont les langues familiales sont dévalorisées ont tendance à cacher leurs langues. En revanche, la présence de certaines langues familiales à l'école semble être favorable à la scolarité de ces élèves et ils semblent plus contents de citer leurs langues.

Notre enquête avait aussi pour but d'examiner les valeurs des langues chez les enquêtés. En effet, nous avons constaté que les langues scolaires sont les plus valorisées, à commencer par l'anglais. Les enquêtés qui vivent dans un milieu plurilingue souhaitent maîtriser les langues d'origine. Les résultats ont révélé également le statut particulièrement attirant du français : certains élèves jugent encore leurs compétences dans cette langue insuffisante et la citent comme langue qu'ils souhaitent maîtriser.

Notre projet visait également à repérer d'éventuels traducteurs pour aider les nouveaux arrivants à communiquer avec l'établissement. A ce propos, les adultes et les élèves semblent percevoir cette médiation linguistique comme indispensable et pourrait servir les familles qui arrivent en France.

Cependant, si les résultats semblent pratiquement les mêmes pour les adultes et les élèves en ce qui concerne les usages des langues et les représentations du plurilinguisme, il n'en est pas de même pour leurs représentations du travail de traduction. En effet, malgré leur conscience de l'importance de mettre les compétences plurilingues au service des autres, la majorité des adultes conçoit ce travail comme devant être rémunéré. Ces adultes conçoivent alors cette médiation comme un échange marchand transactionnel et leurs compétences plurilingues comme un capital symbolique qu'ils peuvent investir dans cette médiation pour avoir des bénéfices. Inversement, les élèves le considèrent majoritairement comme une aide et un service obligatoire dû aux nouveaux arrivants. Il s'agit d'un échange gratuit relationnel qui permet de créer des liens d'amitiés avec les nouveaux élèves et comme moyen pour les intégrer dans l'établissement.

Enfin, le but premier de l'enquête était de repérer d'éventuels traducteurs plurilingues qui pourraient aider les familles nouvellement arrivées et ne parlant pas le français. A ce propos, nous avons recensé 25 langues différentes d'élèves qui ont accepté de répondre à une éventuelle proposition de médiation-traduction par le collège.

Perspectives

A l'issue de ce travail, nous pouvons formuler certaines pistes qui pourraient être exploitées dans les travaux de recherche ou dans les pratiques réelles de classes. Nous souhaiterions rejoindre les propositions de Lambert (2005) qui estime que l'institution éducative doit aborder les apprentissages scolaires à partir des pratiques réelles des élèves. Cela rejoint également la volonté du Recteur de Grenoble d'exploiter les langues des élèves et de prendre en compte la réalité de leurs pratiques afin de les intégrer aux formations des enseignants. Lambert (2005) affirme que l'institution éducative peut assurer un apprentissage efficace en passant par les langues des élèves et non en les ignorant. Pour cela, nous pensons que l'un des moyens qui permettrait de joindre ces deux perspectives, valorisation et prise en compte des langues des élèves, d'une part, et exploitation de la diversité linguistique des élèves dans les programmes scolaires d'autre part, serait d'intégrer cette démarche aux séances d'éveil aux langues⁴. Ces séances qui représentent une manière de valorisation et de reconnaissance de ces langues pourraient être intégrées aux formations des enseignants. Cela permettra à ces derniers de connaître les objectifs de ces séances qu'ils pourraient organiser eux-mêmes avec leurs élèves.

De plus, il nous semble aussi qu'il serait intéressant d'adopter la démarche de médiation linguistique dans les séances d'éveil aux langues en proposant aux parents qui parlent d'autres langues que le français d'aider les familles ne parlant pas suffisamment cette langue.

⁴ Voir Champalle (2013).

Bibliographie

Asselah Rahal, S. (2004). *Plurilinguisme et migration*. Paris: Harmattan.

Billiez, J. (Dir). (2000). Une semaine dans la vie plurilingue à Grenoble. Grenoble: Université Stendhal de Grenoble.

Calvet, J-L. (1987). *La Guerre des langues et les politiques linguistiques*. Paris: Payot.

Champalle, A. (2013). *L'impact des représentations sur l'intégration scolaire et sociale des élèves allophones*. (Mémoire de master 2, université Stendhal de Grenoble). Repéré à http://dumas.ccsd.cnrs.fr/docs/00/91/01/52/PDF/CHAMPALLE_Amelie_M2R_FLE_2013.pdf

Conseil de l'Europe. (2007). *Un cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris: Didier.

Conseil de l'Europe. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle: vers un Cadre Européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues vivantes : études préparatoires*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

Coste, D., Moore, D. & De Pietro, J-F. (2011). Hymes et le palimpseste de la compétence de communication. Tours, détours et retours en didactique des langues. *Langage et société*, 139, pp:103-121.

Dancey, C. Gauvrit, N. & Gauvrit, J. (2007). *Statistiques sans maths pour psychologues SPSS pour Windows, QCM et exercices corrigés*. Bruxelles: De Boeck.

Dagenais, D. & Moore, D. (2004). Représentations ordinaires du plurilinguisme, transmission des langues et apprentissage chez des enfants, en France et au Canada. *Lidil*, 15, pp: 34-46.

Duchêne, A. & Heller, M. (2011). *Language in late capitalism*. London: ROUTLEDGE.

Esser, H.(2006), *Migration, Language and Integration*, *AKI Research Review 4*. Programme on Intercultural Conflicts and Societal Integration (AKI), Social Science Research Center Berlin, Décembre 2006. Repéré à http://www2000.wzb.eu/alt/aki/files/aki_research_review_4.pdf

Godbout, J. T. (2004), *L'actualité de l' « essai sur le don »* in *Sociologie et sociétés*, vol 36, n°2, pp. 177-188. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.

Grin, F. (2013), *Plurilinguisme et multilinguisme au travail : le regard de l'économie des langues*, Repères DoRiF n.4- Quel plurilinguisme pour quel environnement professionnel multilingue ?, décembre 2013, repéré à http://www.dorif.it/ezine/ezine_articles.php?art_id=136

Hélot, C. (2008). Mais d'où est-ce qu'il sort ce bilinguisme? La notion de bilinguisme dans l'espace scolaire français. Dans *Ecoles plurilingues-multilingual schools: Konzepte, Institutionen und Akteure*. (pp. 55-80). Berne: PETER LANG.

Hensinger, C. & Matthey, M. (2001). Pratiques et représentations des langues chez des élèves en classes de préformation dans une école du secteur tertiaire. Université de Neuchâtel.

Krüger-Serour, A-B. (2009). Les langues des migrants à l'école: une approche sociolinguistique dans l'espace franco-allemand du Rhin Supérieur. Thèse de doctorat en sciences du langage, université de Strasbourg.

Lambert, P. (2005). *Les répertoires plurilectaux de jeunes filles d'un lycée professionnel : une approche sociolinguistique ethnographique*. Thèse de doctorat en sciences du langage, université Stendhal de Grenoble.

Lüdi, B. P., & Py, B. (2003). *Être bilingue*. Bern ; Berlin ; Bruxelles [etc.]: P. Lang.

Matthey, M. (2000). *Les représentations de l'apprentissage des langues et du bilinguisme dans l'institution éducative* dans *Etudes de Linguistiques Appliquées*. n°120, pp. 487-496. Paris: Klincksieck.

Mauss, M. (éd. 2007). *Essai sur le don: forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques*. Paris: Presses universitaires de France.

Moore, D. (2006). *Plurilinguismes et école*. Paris: Didier.

Moore, D. & Castellotti, V. (2008). *La compétence plurilingue: regards francophones*. Bern: PETER LANG.

Moreau, M-L. (1997). *Sociolinguistique: les concepts de base*. Sprimont [Belgique]: Mardaga.

Nantes, V. (2011). *Il y a bilinguisme et bilinguisme. Représentations du bilinguisme dans un échantillon d'enseignants de la région grenobloise*. (Mémoire de master 2; université Stendhal de Grenoble). Consulté à <http://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00631824>

Petitjean, C. (2009), *Représentations linguistiques et plurilinguisme*. (Thèse de doctorat, Université Aix-Marseille). Repéré le 31/01/2014 à https://doc.rero.ch/record/17313/files/Th_Petitjean.pdf

Thamin, N. (2007). *Dynamique des répertoires langagiers et identités plurilingues de sujets en situation de mobilité*. Grenoble : Université Stendhal Grenoble 3.

Trimaille, C. (2003), *Approche sociolinguistique de la socialisation langagière d'adolescents*. (Thèse de doctorat). Université Stendhal- Grenoble III. Spécialité Sociolinguistique et Didactique des Langues

Villa-Correra, B. (2014), *Les enjeux socio-économiques de l'enseignement plurilingue en milieu rural en Colombie : Le cas de l'Oriente d'Antioquia* (Thèse de doctorat, Université Stendhal de Grenoble).

Sitographie

Site de l'Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques (INSEE) : http://insee.fr/fr/themes/tableau_local.asp?ref_id=IMG1B&millesime=2010&niveau=1&typegeo=COM&codegeo=38185

Circulaire n°2002-102 du 24 avril 2002 : <http://www.education.gouv.fr/botexte/sp10020425/MENE0201121C.htm>

Missions et organisation des CASNAV : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=61527

Définitions officielles du CASNAV: <http://www.ac-grenoble.fr/casnav/pages/definition.pdf>

Table des annexes

Annexe 1	Descriptif du projet PAG	89
Annexe 2	Descriptif du projet envoyé au personnel du collège	91
Annexe 3	Questionnaire pour les adultes	92
Annexe 4	Questionnaire pour les élèves	95
Annexe 5	Papillon distribué aux élèves pour repérer des traducteurs	98
Annexe 6	Message de la principale accompagnant les questionnaires adultes	99
Annexe 7	Planning des passations avec les élèves	100
Annexe 8	Présentation orale du projet et du questionnaire aux élèves	101
Annexe 9	Les codes langues	102
Annexe 10	Les langues que les élèves souhaitent maîtriser	104

Annexe 1

Descriptif du projet PAG



Nom du projet : Le Plurilinguisme dans l'Académie de Grenoble (désormais : Projet PAG).

I – Responsables du projet

Porteurs du projet : Rectorat de Grenoble (CASNAV) et Laboratoire LIDILEM (Université Grenoble 3)

Responsable institutionnel : Guy Cherqui, IA-IPR de Lettres et responsable du CASNAV.

Responsables scientifiques : Marinette Matthey, directrice du Laboratoire de linguistique et didactique des langues étrangères et maternelles (LIDILEM), Cyril Trimaille, enseignant-chercheur en sciences du langage à l'Université Grenoble 3 Stendhal (LIDILEM).

Autres personnes impliquées dans le projet : membres du CASNAV, étudiant-e-s de l'Université Stendhal.

II – Objectifs et mise en œuvre du projet

a. Objectifs et finalités :

- Faire émerger les pratiques plurilingues régulières de tous les membres d'un établissement; dresser une cartographie des langues mentionnées pour une connaissance de la diversité linguistique sur le territoire académique.
- S'appuyer sur la reconnaissance de cette diversité linguistique pour :
 - => Travailler sur les compétences en langues à l'école.
 - => Répondre à une commande du Rectorat afin d'élaborer un programme de formation, dans le cadre des ESPE, pour permettre à tous les enseignants, quelle que soit leur discipline, d'être capables d'identifier les besoins linguistiques de leurs futurs élèves.
 - => Repérer d'éventuels traducteurs internes à l'EN (adultes) qui pourraient jouer un rôle de médiation linguistique et scolaire entre les établissements et des élèves et/ou leurs familles.
 - => Renforcer et/ou établir des ponts entre les langues des acteurs de la communauté éducative et les langues présentes institutionnellement à l'école (langues enseignées et langue d'enseignement), tout en approfondissant la connaissance de ces liens.
 - => Obtenir des informations sur la transmission des langues minoritaires et leur importance dans la vie des personnes concernées (élèves et personnels) d'une part, sur le statut et les représentations des langues étrangères enseignées à l'école d'autre part.

NB : l'enquête ne concerne que le 2nd degré.

b. Mise en œuvre du projet

- Langues enseignées dans l'établissement : remontées à partir du SESPAG (service des statistiques du Rectorat).
- Deux questionnaires (1 pour les élèves, 1 pour les adultes de l'établissement – Administratifs, enseignants, personnels ATOS).
- Passations : 45 minutes maximum pour remplir un questionnaire court (2 pages max.) et anonyme sur un calendrier et des modalités décidé avec l'équipe de direction. Réalisation en classe, dans la phase de pré-test, par une étudiante de « Master 2 recherche » accompagnée par un membre du CASNAV.

c. Déroulé de l'enquête et calendrier

- Phase de pré-test (pour réglage et validation des questionnaires) : 1 établissement (hiver / printemps 2014)
- Phase de test : 20 établissements : calendrier (à définir après le pré-test)
- Phase de réalisation (10% du 2nd degré) : 50 établissements (urbains, rurbains, ruraux, etc.). Calendrier : à définir.

- Restitution de la recherche : en direction du commanditaire de l'enquête (Rectorat de Grenoble), les chefs des établissements enquêtés. Important : cette enquête n'a pas vocation à être rendue publique : il s'agit d'une enquête interne dont les données peuvent être exploitées par les enseignants-chercheurs du LIDILEM (Grenoble 3)

Annexe 2

Descriptif du projet envoyé au personnel du collège



Madame, Monsieur,

Votre établissement participe à un projet de recherches mené par le Rectorat de Grenoble et les linguistes de l'université de Grenoble pour connaître les langues apprises ou connues par tous les membres de l'établissement. Ce projet débutera par une enquête en mois de février 2014 auprès des adultes et des élèves.

En acceptant de remplir le questionnaire pour les adultes, vous nous aidez de deux façons : 1. En nous permettant de repérer d'éventuels interprètes internes à l'établissement, 2. En faisant des remarques sur les questions posées dans le questionnaire. En effet, votre établissement intervient dans la phase « test » de ce projet et vos remarques permettront de valider le questionnaire adulte qui sera étendu à l'ensemble du territoire académique.

Si vous ne souhaitez pas remplir ce questionnaire, nous vous remercions de bien vouloir expliquer brièvement les raisons sur ce même questionnaire.

Par avance, merci de votre participation.

Guy Cherqui

IA-IPR de Lettres

Responsable du CASNAV de Grenoble

Annexe 3

Questionnaire adressé au personnel

Ce questionnaire est anonyme ; il vous est adressé dans le cadre d'une enquête sur les langues utilisées par les membres de la communauté scolaire de l'établissement. Nous vous remercions d'avance de votre collaboration précieuse.

A PROPOS DE VOUS

1. En quelle année êtes-vous né.e ?..... 2. Où êtes-vous né.e ?
3. Sexe: 4. Où sont nés vos parents ; votre père :..... ; votre mère.....
- Quelle fonction exercez-vous dans l'établissement ?.....

A PROPOS DES LANGUES QUE VOUS UTILISEZ DANS LA VIE QUOTIDIENNE

1. Lors de la semaine qui vient de s'écouler, avez-vous utilisé une autre langue que le français

oui non (☞ alors svp passez directement à la question 2)

↳ **Si oui** : cochez les cases qui correspondent à ce que vous avez fait, vous pouvez citer plusieurs langues.

- J'ai **parlé** (discuté, chanté, récité, etc.) en.....
- J'ai **entendu** et compris sans forcément parler (écouté la radio ou regardé la télé, discuté avec quelqu'un) en.....
- J'ai **lu** (un livre, journal, une page ou un site internet...) en.....
- J'ai **écrit** (un message sur internet, un sms, une carte postale, etc.) en.....

Pouvez-vous **décrire des situations dans lesquelles vous avez utilisé cette ou ces langues** en précisant quelles langues, avec qui, où, pour quoi faire, etc.) et ce que vous en pensez ?

Voici des réponses (inventées) pour illustrer ce que nous attendons :

Hier, j'ai parlé arabe algérien et espagnol avec des amis dans un café Place Saint-Bruno. On était 4 et on a alterné l'arabe, le français et l'espagnol, comme ça chacun utilise un peu ses langues, on se comprend et c'est sympa.

J'écoute toujours la radio en lingala sur internet. Je la parle peu, mais j'aime bien entendre la langue du pays où j'ai grandi. Et je regarde parfois des films en VO en anglais.

J'ai lu et écrit en macédonien et en allemand. J'utilise souvent ces langues sur Facebook.

J'ai écrit et reçu des messages sur internet en kabyle et en arabe. J'ai des amis kabyles partout dans le monde, on s'écrit en alternant arabe, français et kabyle.

A vous !

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....
.....
.....
.....

2. Est-ce que vous pensez à des situations plus anciennes (mois précédent, année précédente) où vous avez utilisé une ou plusieurs autres langues que le français ?

oui

non (☞ alors lisez la question 3 et passez à la question 4 svp.)

↳ Si oui :

- J'ai **parlé** (discuté, chanté, récité, etc.) en.....
- J'ai **entendu** et compris sans forcément parler (écouté la radio ou regardé la télé, discuté avec quelqu'un) en.....
- J'ai **lu** (un livre, journal, une page ou un site internet...) en.....
- J'ai **écrit** (un message sur internet, un sms, une carte postale, etc.) en.....

Pouvez-vous **décrire des situations dans lesquelles vous avez utilisé cette ou ces langues** en précisant quelles langues, avec qui, où, pour quoi faire, etc., et ce que vous en pensez ? (voir page précédente, les exemples donnés pour la question 1 qui illustrent ce que nous attendons).

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

3. Si vous êtes à l'aise dans une ou plusieurs des langues autres que le français que vous avez citées, accepteriez-vous que l'établissement fasse appel à vous comme traducteur/traductrice-interprète pour aider les personnes qui ne parlent pas ou peu le français à mieux communiquer avec l'établissement (par exemple des élèves nouvellement arrivés ou leurs parents)?

- je serais d'accord je ne serais pas d'accord ça dépend

Commentaire:

.....
.....
.....
.....

4. Dans le cadre de l'établissement scolaire, pensez-vous qu'un tel service de traduction ou d'interprétariat devrait être :

Bénévole Rémunéré Ça dépend

Pour quelles raisons ?

.....
.....
.....

5. Enfin, merci de répondre à ces dernières petites questions :

a. Je suis content.e de pouvoir utiliser les langues que j'ai citées :

non concerné.e tout à fait plutôt oui plutôt non pas du tout

Pour quelles raisons ?

.....
.....
.....

b. Parler uniquement le français me convient très bien

non concerné.e tout à fait plutôt oui plutôt non pas du tout

Pour quelles raisons ?

.....
.....
.....

c. Je trouve que pouvoir utiliser trois langues c'est : (donnez au moins 2 qualificatifs)

1. 2. 3.

d. Mieux vaut être monolingue et maîtriser sa langue que pouvoir utiliser 3 langues imparfaitement

Tout à fait plutôt oui plutôt non pas du tout

e. J'aimerais maîtriser parfaitement cette langue:

Nous vous remercions encore de votre précieuse collaboration et, si vous le souhaitez, vous serez tenu.e au courant des résultats de cette enquête.

Par ailleurs, seriez-vous d'accord de répondre à quelques questions supplémentaires dans le cadre de cette enquête? Si oui, merci de nous indiquer votre adresse de courriel ou un numéro de téléphone

.....

Annexe 4

Questionnaire adressé aux élèves

Ce questionnaire est anonyme, il t'est adressé dans le cadre d'une enquête sur les langues utilisées par les élèves et les personnels du collège. Nous te remercions d'avance de ta collaboration précieuse.

A PROPOS DE TOI

1. Quand es-tu né.e : 2. Où es-tu né.e ?
3. Sexe: 4. Où sont nés tes parents ; ton père : ; ta mère.....
5. Profession de ta mère : 4. Profession de ton père :

A PROPOS DES LANGUES QUE TU UTILISES

1. Lors de la semaine qui vient de s'écouler, as-tu utilisé une autre langue que le français ?

oui **non** (☞ alors passe directement à la question 2)

↳ **Si oui** : coche les cases qui correspondent à ce que tu as fait, tu peux citer plusieurs langues.

- J'ai **parlé** (discuté, chanté, récité, etc.) en.....
- J'ai **entendu** et compris sans forcément parler (écouté la radio ou regardé la télé, discuté avec quelqu'un) en
- J'ai **lu** (un livre, journal, une page ou un site internet...) en.....
- J'ai **écrit** (un message sur internet, un sms, une carte postale...) en.....

Peux-tu décrire des situations dans lesquelles tu as utilisé cette ou ces langues ? Pour que tu comprennes bien comment décrire ces situations, voici des exemples inventés.

Le weekend dernier j'ai parlé arabe algérien avec mes copains Place Saint-Bruno ; on était 4 et on parlait « mélangé » français et arabe, on fait tout le temps ça pour discuter et parce qu'on trouve ça marrant.

Ce matin, j'ai chanté en anglais ; comme tous les jours, j'aime bien, ça me met de bonne humeur.

Hier soir, ma mère m'a parlé portugais et je lui ai répondu en français. A la maison, c'est presque toujours comme ça, j'aime bien ; je comprends bien mais je ne parle presque pas portugais.

Samedi, j'ai écrit en arabe et en kabyle sur Facebook, j'utilise souvent le français, l'arabe, le kabyle et des fois aussi un peu d'anglais avec les amis kabyles qui habitent dans différents pays.

A toi ! Décris les situations dans lesquelles tu as utilisé une ou des autres langues (quelles langues, avec qui, où, pour quoi faire, etc.) et ce que tu en penses

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....
.....

2. Est-ce que tu penses à des situations plus anciennes (mois précédent, année précédente) où tu as utilisé une ou plusieurs autres langues que le français ?

oui **non** (⇒ alors lis la question 3 et réponds à la question 4)

↳ **Si oui** : coche les cases qui correspondent à ce que tu as fait, tu peux citer plusieurs langues.

J'ai **parlé** (discuté, chanté, récité, etc.) en.....

J'ai **entendu** et compris sans forcément parler (écouté la radio ou regardé la télé, discuté avec quelqu'un) en

J'ai **lu** (un livre, journal, une page ou un site internet...) en.....

J'ai **écrit** (un message sur internet, un sms, une carte postale, etc.) en.....

A toi ! Décris les situations dans lesquelles tu as utilisé une ou des autres langues (quelles langues, avec qui, où, pour quoi faire, etc. comme dans les exemples de la première question) et ce que tu en penses

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

3. Si tu te débrouilles bien ou très bien dans une ou plusieurs des langues autres que le français que tu as citées, comment réagiras-tu si le collège faisait appel à toi comme traducteur-interprète pour aider les personnes qui ne parlent pas ou peu le français à mieux communiquer avec l'établissement (par exemple des élèves nouvellement arrivés ou leurs parents) ?

je serais d'accord je ne serais pas d'accord ça dépend

Commentaire:

.....
.....
.....
.....
.....
.....

4. Dans ton collège, penses-tu que si l'on a besoin de quelqu'un pour traduire en français ou dans une autre langue, ce service devrait être bénévole (non payé) ou rémunéré ? Pour quelles raisons ?

bénévole rémunéré Ça dépend

Pour quelles raisons ?

.....
.....
.....

5. Enfin, merci de répondre à ces dernières petites questions :

a. Je suis content.e de pouvoir utiliser les langues que j'ai citées :

non concerné.e tout à fait plutôt oui plutôt non pas du tout

Pour quelles raisons ?

.....
.....
.....

b. Parler uniquement le français me convient très bien

non concerné.e Tout à fait plutôt oui plutôt non pas du tout

Pour quelles raisons ?

.....
.....
.....

c. Je trouve que pouvoir utiliser trois langues c'est : (donnez au moins 2 qualificatifs)

1. 2. 3.

d. Mieux vaut être monolingue et maîtriser sa langue que pouvoir utiliser 3 langues imparfaitement

Tout à fait plutôt oui plutôt non pas du tout

e. J'aimerais maîtriser parfaitement cette langue:

Nous te remercions encore de ta précieuse collaboration et, si tu le souhaites, tu seras tenu.e au courant des résultats de cette enquête.

Annexe 5
Papillon distribué aux élèves pour repérer les traducteurs

Si tu as répondu à la question 3 que tu serais d'accord pour que le collègue fasse appel à toi comme traducteur / traductrice / interprète; pourrais-tu, s'il-te-plait, indiquer ton nom et ta classe.

.....
Encore une fois, merci beaucoup.

Annexe 6

Message de la principale accompagnant les questionnaires adultes

Collège Fantin-Latour – Grenoble
COMMUNICATION INTERNE

Date :....14/02/2014

De la part de :....Mme GHIGLIONE, Principale

A tous les adultes du collège

Objet : Enquête « plurilinguisme à Grenoble »

Le collège Fantin Latour est « théâtre d'expérimentation » de l'enquête plurilinguisme. Je vous remercie de prendre un peu de votre temps pour remplir ce questionnaire, et le déposer au secrétariat.

Par ailleurs, je vous rappelle qu'une conférence se tiendra mardi 25 février à 17H15 en salle polyvalente, organisée par des chercheurs en linguistique.

Je vous remercie de votre collaboration

Cordialement,
Véronique Ghiglione

Annexe 7

Planning des passations avec les élèves

DATE	Jour	Heure	Div	Professeur qui accompagne
17-févr	Lundi	08h00 - 09h00	43	
17-févr	Lundi	10h10 - 11h05	44	
17-févr	Lundi	13h30 - 13h55	32	
17-févr	Lundi	13h55 - 14h50	61	
17-févr	Lundi	14h55 - 15 h 50	42	
18-févr	Mardi	13h30 - 13h55	34	
19-févr	Mercredi	09 h 00 - 09 h 55	62	
19-févr	Mercredi	10h10 - 11 h 05	65	
19-févr	Mercredi	11h10 - 12h05	52	
20-févr	Jeudi	08h00 - 09h00	51	
20-févr	Jeudi	11h10 - 12h05	35	
20-févr	Jeudi	13h30 - 13h55	54	
20-févr	Jeudi	16h05 - 16h35	64	
21-févr	Vendredi	08h00 - 09h00	56	
21-févr	Vendredi	10h10 - 11h05	31	
21-févr	Vendredi	11h10 - 12h05	53	
21-févr	Vendredi	13h00 - 13h55	55	
21-févr	Vendredi	13h55 - 14h50	41	
21-févr	Vendredi	14h55 - 15 h 50	36	
24-févr	Lundi	13h55 - 14h50	33	
25-févr	Mardi	13h30 - 13h55	45	
27-févr	Jeudi	13h30 - 14h30	66	
28-févr	Vendredi	11h10 - 12h05	46	
28-févr	Vendredi	14h55 - 15 h 50	63	

Annexe 8

Présentation orale du projet et du questionnaire aux élèves

- Bonjour, je ne sais pas si vous en avez déjà entendu parler mais nous faisons appel à vous pour répondre à quelques petites questions car votre collège participe à une étude sur les langues dans les établissements scolaires.
- Nous menons une enquête avec l'académie au niveau de votre collège dans le but de connaître toutes les langues que les élèves et les adultes utilisent. L'étude concerne toutes les langues, qu'elles soient écrites ou parlées. C'est pour recenser les langues que vous rencontrez quotidiennement et que vous comprenez sans forcément les parler. Vous pouvez citer même les langues étrangères que vous avez apprises ou vous apprenez à l'école. Le questionnaire est anonyme et il ne sera pas noté; vous pouvez alors répondre en toute liberté.
- Le but de l'académie est de repérer des traducteurs qui peuvent aider les familles étrangères qui arrivent à Grenoble et qui ne parlent pas le français. Ces familles rencontrent parfois des problèmes pour inscrire leurs enfants dans les écoles et ces derniers aussi ont des difficultés quand ils arrivent dans les établissements où personne ne parle leur langue.
- Ceux parmi vous qui parlent une autre langue que le français et qui acceptent d'être traducteur pour les élèves et leurs familles au collège, peuvent nous donner leurs noms sur ce papier (montrer le papillon) que nous allons distribuer à la fin et que nous allons ramasser séparément des questionnaires.
- C'est donc une enquête qui vous concerne avec d'autres élèves ; merci de répondre avec soin et si vous avez des questions vous pouvez nous les poser ; si vous n'avez pas compris la consigne également nous pouvons la reformuler.
- Quand vous avez fini une question, merci d'attendre l'explication des autres afin de répondre par ce qui est attendu de vous.
- Merci beaucoup pour votre collaboration

Annexe 9

Les codes langues

- 1- Albanais
- 2- Allemand
- 3- Anglais
- 4- Arabe
- 5- Arménien
- 6- Breton
- 7- Chinois
- 8- Coréen
- 9- Espagnol
- 10- Hindi
- 11- Italien
- 12- Japonais
- 13-Kabyle
- 14- Lingala
- 15- Népalais
- 16- Polonais
- 17- Portugais
- 18- Russe
- 19- Serbe
- 20- Turc
- 21- Ukrainien
- 22- Bulgare
- 24-Camerounais
- 25- Patois savoyard
- 26- Croate
- 27- Persan
- 28- Diola
- 29- Dialecte béninois
- 30- Peule
- 31- Bergamasque

32- Français
33- Catalan
35- Thaïlandais
36- Latin
37- Malikakan
38- Chilien
39- Suédois
40- Créole
41- Guinéen
42- Grec
43- Hawaïen
44- Malien
45- Sénégalais
46- Congolais
47- Kosovar
48-Roumain
49-Belge
50-Flamand (néerlandais)
52- Lari
53-Malgache
54-Basque
55- Nigala
56-Moré
57-Hongrois

Annexe 10

Les langues que les élèves souhaitent maîtriser

Langues	Nombre d'élèves
albanais	1
allemand	23
anglais	279
arabe	33
breton	2
chinois	17
coréen	4
espagnol	83
hindi	1
italien	53
japonais	19
kabyle	3
népalais	1
polonais	4
portugais	14
russe	9
serbe	1
turc	1
ukrainien	1
bulgare	2
croate	1
français	8
catalan	1
latin	1
chilien	1
suédois	1
grec	3
hawaïen	1
basque	1
Total général	569

Résumé : Le présent travail s'inscrit dans le cadre des actions entreprises en vue de l'accueil et de la prise en charge des enfants issus de l'immigration en France. Son objectif est de recenser d'éventuels porteurs de compétences plurilingues qui accepteraient de faciliter les premiers contacts entre les familles nouvellement arrivées et les établissements scolaires. Il s'agit d'une enquête par questionnaires réalisée auprès des acteurs d'un établissement scolaire de Grenoble sur leurs pratiques linguistiques et leurs représentations du plurilinguisme. Il est également question d'étudier les rapports de ces acteurs à leurs langues, les valeurs qu'ils leur accordent ainsi que la manière dont ils conçoivent leurs compétences plurilingues.

Mots clés : bi-plurilinguisme, compétences plurilingues, élèves allophones, représentations, médiation.



Déclaration anti-plagiat
Document à scanner après signature
et à intégrer au mémoire électronique

DECLARATION

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : Naili PRENOM : Djedjiga

DATE : 12/09/2014 SIGNATURE : 