



**HAL**  
open science

**Pour la connaissance et la valorisation des compétences  
plurilingues dans les communautés éducatives de  
l'Académie de Grenoble**

Didier Armando Cano Mira

► **To cite this version:**

Didier Armando Cano Mira. Pour la connaissance et la valorisation des compétences plurilingues dans les communautés éducatives de l'Académie de Grenoble. Sciences de l'Homme et Société. 2015. dumas-01213485

**HAL Id: dumas-01213485**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01213485>**

Submitted on 8 Oct 2015

**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.



**Pour la connaissance et la valorisation des compétences  
plurilingues dans les communautés éducatives de  
l'Académie de Grenoble**

**CANO MIRA  
Didier Armando**

Sous la direction de **CYRIL TRIMAILLE**

Laboratoire : **Lidilem**

**UFR LLASIC**  
Département des Sciences du langage et Français langue étrangère

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

Spécialité ou Parcours : spécialité FLE

Année universitaire 2014-2015





**Pour la connaissance et la valorisation des compétences  
plurilingues dans les communautés éducatives de  
l'Académie de Grenoble**

**CANO MIRA  
Didier Armando**

Sous la direction de CYRIL TRIMAILLE

Laboratoire : Lidilem

UFR LLASIC  
Département des Sciences du langage et Français langue étrangère

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

Spécialité ou Parcours : spécialité FLE

Année universitaire 2014-2015

## **Remerciements**

Je tiens tout d'abord à remercier M. Cyril Trimaille, grâce à qui j'ai eu connaissance du projet PAG et qui m'a orienté et encouragé tout au long de la réalisation de ce mémoire.

Je remercie également le personnel du CASNAV de m'avoir accueilli au sein de leur institution et, notamment, Mme. Laurence Parry, Mlle. Cécile Nelh et M. Guy Cherqui, IA-IPR Lettres, responsable du CASNAV et Délégué Académique aux arts et à la culture.

D'autre part, je remercie les personnels des collèges Jules Flandrin et Stendhal de m'avoir accueilli et d'avoir accepté de répondre aux questionnaires. Et, particulièrement, je remercie infiniment M. Pierre Vinit, principal du Collège Jules Flandrin, pour son engagement avec le projet et la passation des questionnaires ; et, finalement, j'adresse mes sincères remerciements aux enseignants et enseignantes et aux élèves de cet établissement pour leur participation précieuse au projet.

Enfin, je tiens à remercier ma famille, en Colombie, pour leur soutien inconditionnel et à tous mes amis, en France, en Colombie et dans d'autres coins du monde, qui m'ont toujours encouragé et qui ont toujours cru en moi.

## DÉCLARATION

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 : CANO MIRA

PRENOM : Didier Armando

DATE : 07 septembre 2015

SIGNATURE :



# Sommaire

REMERCIEMENTS .....	2
INTRODUCTION.....	8
PARTIE 1 - CADRE THÉORIQUE .....	11
1. CADRE THÉORIQUE.....	12
<b>1.1 DEFINITION DE QUELQUES NOTIONS .....</b>	<b>12</b>
1.1.1 LANGUE ET LANGUE MATERNELLE .....	12
1.1.2 QU'EST-CE QUE « LA LANGUE » ? .....	12
1.1.3 LANGUE MATERNELLE .....	13
1.1.4 LE MULTILINGUISME.....	15
1.1.5 LE MONOLINGUISME .....	17
1.1.6 LE BILINGUISME.....	17
1.1.7 BILINGUISME INDIVIDUEL .....	18
1.1.8 BILINGUISME SOCIAL .....	19
<b>1.2 PLURILINGUISME ET COMPÉTENCE PLURILINGUE.....</b>	<b>19</b>
<b>1.3 LA PLACE DU REPERTOIRE VERBAL DANS LA COMPÉTENCE PLURILINGUE ET PLURICULTURELLE..</b>	<b>22</b>
<b>1.4 AMÉNAGEMENT LINGUISTIQUE ET POLITIQUES LINGUISTIQUES .....</b>	<b>23</b>
<b>1.4.1 POLITIQUES LINGUISTIQUES POUR LE PLURILINGUISME EN EUROPE .....</b>	<b>26</b>
<b>1.4.2 CONTACT DES LANGUES OU COEXISTENCE SOCIOLINGUISTIQUE.....</b>	<b>27</b>
<b>1.5 PLURILINGUISME A L'ÉCOLE.....</b>	<b>29</b>
1.5.1 CARACTÉRISTIQUES DES ÉLÈVES PLURILINGUES .....	33
1.5.2 ACCUEIL DU PLURILINGUISME A L'ÉCOLE .....	34
1.5.3 LA MÉDIATION LINGUISTIQUE .....	36
1.5.4 LES APPROCHES PLURIELLES : UNE RÉPONSE AUX SOUCIS LIÉS A L'ACCUEIL DES ÉLÈVES PLURILINGUES A L'ÉCOLE ? .....	37
<b>1.6 DE L'ÉTAT DE L'ART A UNE PROBLÉMATIQUE .....</b>	<b>37</b>
1.6.1 MULTILINGUAL CITIES PROJECT: CROSSNATIONAL PERSPECTIVES ON IMMIGRANT MINORITY LANGUAGES IN EUROPE.....	38
1.6.2 LE PLURILINGUISME A LYON : LE STATUT DES LANGUES A LA MAISON ET A L'ÉCOLE .....	39
1.6.3 L'ENQUÊTE AU COLLÈGE LIBERTAIRE RUTIGLIANO DE NANTES EN VUE DE L'ÉLABORATION D'UN DISPOSITIF DU TYPE : « OUVRIR L'ÉCOLE AUX PARENTS D'ÉLÈVES ALLOPHONES » (2012-2013) .....	39
1.6.4 REVELER 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.....	40
1.6.4 L'ENQUÊTE AU COLLÈGE DIDEROT DE PLANOISE A BESANÇON, EN COURS DE RÉALISATION (2014- 2015).....	41
1.6.7 QUESTIONS DE RECHERCHE.....	42
PARTIE 2 - MÉTHODOLOGIE.....	43
2. MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE .....	44
<b>2.1 TYPE D'ÉTUDE.....</b>	<b>44</b>
<b>2.2 PRÉSENTATION ET INTÉRÊT DE L'ÉTUDE .....</b>	<b>44</b>
2.2.1 OBJECTIFS DE LA RECHERCHE.....	44
2.2.2 INTÉRÊT DE LA RECHERCHE .....	46
<b>2.3 CONTEXTE DE L'ÉTUDE.....</b>	<b>46</b>
2.3.1 L'AGGLOMÉRATION DE GRENOBLE.....	46
2.3.2 COLLÈGE JULES FLANDRIN .....	47
2.3.3 COLLÈGE STENDHAL .....	48

2.3.4 LE CASNAV DE L'ACADEMIE DE GRENOBLE .....	49
<b>2.4 OUTILS DE RECUEIL D'INFORMATIONS .....</b>	<b>49</b>
2.4.1 ÉCHANTILLON.....	49
2.4.2 ENQUETE PAR QUESTIONNAIRES .....	50
2.4.3 TYPE DE VARIABLES .....	51
2.4.4 TYPES DE QUESTIONS.....	51
2.4.5 TYPES DE QUESTIONNAIRES .....	51
2.4.6 FORME DES QUESTIONS-INTERROGATIONS.....	52
2.4.7 TYPES DE QUESTIONS.....	53
2.4.8 CONTENU DU QUESTIONNAIRE .....	53
<b>2.5 RAPPORT DES RENCONTRES AVANT LA MISE EN PLACE ET EN MARCHE DU PROJET .....</b>	<b>54</b>
2.5.1 REUNION AVEC LES CASNAV.....	54
2.5.2 REUNION AVEC LES CHEFS DES ETABLISSEMENTS .....	55
<b>2.6 NOUVEAUTES DANS LA PARTIE METHODOLOGIQUE .....</b>	<b>55</b>
<b>2.7 ASPECTS A AMELIORER DANS LA PARTIE METHODOLOGIQUE : DIFFICULTES RENCONTREES.....</b>	<b>56</b>
<b>PARTIE 3 - TRAITEMENT ET ANALYSE DES DONNÉES .....</b>	<b>57</b>
<b>3. TRAITEMENT ET ANALYSE DES DONNÉES .....</b>	<b>58</b>
<b>3.1 PRESENTATION DE L'ECHANTILLON .....</b>	<b>59</b>
3.1.1 LES ADULTES .....	59
3.1.2 FONCTION EXERCEE ET SA DUREE DANS L'ETABLISSEMENT.....	59
3.1.3 ÂGE ET SEXE DES ADULTES .....	60
3.1.4 LIEU DE NAISSANCE DES ADULTES ET DE LEURS PARENTS.....	61
3.1.5 LANGUES PREMIERES DES ADULTES .....	61
3.1.6 LANGUES PREMIERES DES PARENTS DES ADULTES .....	61
3.1.7 LES ELEVES.....	62
3.1.8 ÂGE ET SEXE DES ELEVES.....	62
3.1.9 LIEU DE NAISSANCE DES ELEVES ET LEURS PARENTS .....	62
3.1.10 LANGUES PREMIERES DES ELEVES ET LEURS PARENTS .....	64
<b>3.2 À PROPOS DES LANGUES UTILISEES .....</b>	<b>65</b>
3.2.1 LANGUES CONNUES PAR LES ENQUETES .....	65
3.2.2 LANGUES UTILISEES RECEMMENT .....	67
3.2.2 LANGUES PARLEES DANS LA SEMAINE PRECEDANT L'ENQUETE .....	69
3.2.3 LANGUES ENTENDUES.....	69
3.2.4 LANGUES LUES .....	70
3.2.5 LANGUES ECRITES .....	70
3.2.6 LANGUES TRADUITES A L'ORAL OU EN ECRIT.....	71
3.2.7 SYNTHESE DES RESULTATS .....	72
<b>3.3 LANGUES UTILISEES DANS DES SITUATIONS PLUS ANCIENNES.....</b>	<b>73</b>
3.3.1 LANGUES PARLEES.....	75
3.3.2 LANGUES ENTENDUES.....	76
3.3.3 LANGUES LUES .....	76
3.3.4 LANGUES ECRITES .....	77
3.3.5 LANGUES TRADUITES A L'ORAL ET EN ECRIT .....	78
3.3.6 SYNTHESE DE RESULTATS .....	79
<b>3.4 CARACTERISER LE PLURILINGUISME CHEZ LES ADULTES ET LES ELEVES.....</b>	<b>79</b>
3.4.1 USAGES LINGUISTIQUES ET DOMAINES D'USAGE.....	79
3.4.2 TYPES DE PLURILINGUISME.....	84

3.4.3 FACTEURS DU PLURILINGUISME .....	86
3.4.4 REPARTITION FONCTIONNELLE DES LANGUES .....	90
3.4.5 FACTEURS CONTRIBUANT A LA VITALITE DU PLURILINGUISME .....	95
<b>3.5 REPRESENTATIONS SUR LE PLURILINGUISME .....</b>	<b>98</b>
3.5.1 QUELLE VALEUR ACCORDEE AU PLURILINGUISME ? .....	99
3.5.2 DEGRE DE SATISFACTION FACE AU PLURILINGUISME .....	100
3.5.3 PERCEPTIONS SUR LE MONOLINGUISME ET LE STATUT DU FRANÇAIS .....	101
3.5.4 PERCEPTION SUR LES COMPETENCES PLURILINGUES PARTIELLES .....	103
3.5.5 LES LANGUES LES PLUS VALORISEES PAR LES ADULTES ET PAR LES ELEVES .....	105
<b>3.6 « L'ANGLAIS, CAR PLUS RIEN N'EST POSSIBLE SANS » .....</b>	<b>107</b>
<b>3.7 VOLONTARIAT A LA MEDIATION LINGUISTIQUE ET AU PROLONGEMENT DU PROJET.....</b>	<b>110</b>
3.7.1 TRADUCTION A L'ORAL OU EN ECRIT EFFECTUEE POUR AIDER QUELQU'UN D'AUTRE .....	110
3.7.2 REPRESENTATIONS SUR LA MEDIATION LINGUISTIQUE.....	111
3.7.3 FORMATION A LA MEDIATION LINGUISTIQUE .....	113
CONCLUSION .....	115
BIBLIOGRAPHIE .....	119
SITOGRAFIE.....	121
TABLE DES ILLUSTRATIONS.....	123
TABLE DES ANNEXES .....	124

## Introduction

L'école s'est historiquement caractérisée comme un lieu à la fois de création et de révélation de la diversité par la mise en contact de différentes parties de la société, et d'homogénéisation par la volonté de donner un socle commun aux élèves<sup>1</sup>. En allant de la diversité ethnique, en passant par la diversité politique et religieuse, elle va jusqu'à la diversité linguistique, dans le cas de nombreux pays. Pourtant, l'École a aussi toujours éprouvé des difficultés au moment d'accueillir et de faire dialoguer ces diversités et a opté, en revanche, pour des mesures d'homogénéisation visant leur atténuation. C'est pourquoi, nous nous sommes penché sur l'exploration, la description et l'analyse de la diversité linguistique à l'École et sur les façons dont elle est vécue. En somme, nous nous sommes intéressé au plurilinguisme et au multilinguisme à l'École, en partant du fait que malgré la connaissance croissante de ces phénomènes et la volonté institutionnelle de ne plus les méconnaître (Cherqui, 2014), « la scolarisation des enfants qui parlent en famille d'autres langues que celle de l'école continue d'émouvoir enseignants et parents » (Moore, 2006 : 81), peut-être à cause du fait que les acteurs des communautés éducatives ne savent pas comment s'y prendre pour tirer profit de leur capital linguistique.

D'autre part, notre expérience et séjour en France nous ont permis de constater qu'une partie considérable des établissements éducatifs français doit accueillir un nombre important d'élèves plurilingues et/ou qui parlent peu ou pas du tout la langue de l'École. Moore (2006 : 19) l'avait d'ailleurs déjà constaté et exprimé ainsi : « les écoles aujourd'hui accueillent [...] beaucoup d'enfants qui pratiquent ou entendent, en famille, une autre langue : langue du patrimoine historique, langue du père, de la mère, langue de voisins ou de nouveaux voisins ». Cependant, ce qui est inquiétant dans certains cas, vis-à-vis de ces situations de plurilinguisme chez les élèves, c'est que lorsqu'elles ne sont pas prises en charge convenablement, la réussite scolaire peut s'en trouver entravée.

D'après Lüdi et Py (2003) « plus de la moitié de l'humanité est plurilingue ou vit dans un environnement multilingue ». Nous nous attacherons à définir ces notions de base, ainsi que celle de bilinguisme, notions à propos desquelles Billiez (2007) nous fournit une

---

<sup>1</sup> Nous entendons ce concept d'un point de vue sociologique et nous adhérons à la définition suivante : « ensemble de personnes qui diffèrent les unes des autres par leur origine géographique, socio-culturelle ou religieuse, leur âge, leur sexe, leur orientation sexuelle, etc., et qui constituent la communauté nationale à laquelle elles appartiennent ». Repéré à <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/diversit%C3%A9/26145>

première piste en soulignant qu'utiliser « plurilinguisme » à la place de « bilinguisme » permet « une vision plus adaptée au caractère éminemment fluctuant des pratiques plurilingues à la fois dans le temps et dans l'espace » et, ajoute-elle, « grâce à des investigations qui réintègrent l'histoire langagière du sujet, de mettre au jour le rôle de langue-pont entre une langue d'origine et le français. » Mais, pourquoi s'intéresser à un sujet pareil ? En effet, nombreux sont déjà ceux qui ont essayé de répondre à cette question réussissant partiellement à y donner des réponses ou des pistes pour sa meilleure compréhension. D'ailleurs, Cherqui (2014 : 64), en signalant que « parler de plurilinguisme à l'école est encore un tabou », estime que « dans un pays qui accueille dans son système éducatif des dizaines de milliers d'élèves ne possédant pas le français comme langue maternelle, la question du statut des langues à l'école se pose inévitablement », ce qui suppose donc de voir le plurilinguisme à l'École de plus près.

En conséquence, face à cette réalité souvent négligée ou reléguée, mettre en évidence le plurilinguisme des acteurs des communautés éducatives (élèves et personnels) puis, dans la mesure du possible, au service des processus d'enseignement/apprentissage des langues, y compris de celle ou celles de l'école, s'avère un des défis de l'École. En effet, dans ce système scolaire « rien ne reconnaît la compétence plurilingue des élèves, [...] ce qui est non seulement absurde, mais injuste, voire discriminatoire » (Cherqui, 2014 : 66). Finalement, d'après cet auteur et acteur de terrain, il s'agit de compétences acquises dont on se passe trop systématiquement pour évaluer les élèves ou même pour les aider, voire les orienter.

En tant que réflexion destinée à apporter des éléments de réponse à ces questions, ce travail s'inscrit dans le cadre du projet Plurilinguisme dans l'Académie de Grenoble (dorénavant PAG), lancé en 2013 par le CASNAV de Grenoble et le Rectorat de l'Académie, à l'initiative de M. Guy Cherqui. Notre contribution à ce projet cherche précisément à continuer de creuser ce vaste sujet auprès des personnels de deux collèges et des élèves d'un de ces collèges de l'Académie de Grenoble. De plus, nous envisageons, entre autres, de produire des connaissances permettant d'orienter les institutions éducatives et de leur fournir des pistes pour l'accueil et le développement du plurilinguisme.

Nous nous rallions donc à la proposition de Moore (2006 : 203) selon qui « la valorisation du plurilinguisme dans l'effort de définir la classe comme un espace potentiellement plurilingue touche aussi des enjeux identitaires et la mise en place de nouveaux *territoires d'apprenants*, tout autant que de nouveaux *territoires*

*d'enseignants* ». Le plurilinguisme est un fait, et il est bien plus souvent la règle que l'exception (Lüdi et Py, 2003). Il s'agit d'une réalité dans beaucoup de communautés éducatives en France et en faire abstraction serait négliger son potentiel au service du processus d'apprentissage linguistique des élèves de nouvelles langues étrangères et de celle de l'école, mais aussi au service des parents d'élèves allophones. De ce fait, mettre en évidence le plurilinguisme à l'École serait un préalable à la mise en valeur du capital culturel et linguistique des membres de la communauté éducative et une manière de faire « dialoguer » les langues qui jour après jour se côtoient dans les couloirs et cours des établissements. Ceci, dans le but de mettre en place un éventuel dispositif de médiation linguistique permettant une meilleure communication entre tous les membres de la communauté éducative et de mettre les langues des élèves au service du processus d'enseignement/apprentissage.

Pour ce faire, nous avons mené une enquête par questionnaire afin d'explorer et de mieux connaître les pratiques linguistiques et les usages langagiers des adultes et des élèves des établissements participant au projet. C'est-à-dire, non seulement les langues qu'ils utilisent ou utilisaient mais aussi leurs représentations sur le fait d'être plurilingue. Les questionnaires nous ont permis de découvrir les langues en présence dans l'établissement scolaire, les principaux avantages et inconvénients pour la mise en place d'un dispositif de médiation linguistique et les langues les plus valorisées par les enquêtés.

Enfin, pour atteindre nos objectifs et pour essayer de répondre à nos questions de recherche, nous avons organisé ce travail de la manière suivante : la première partie a été consacrée à une revue d'un ensemble de notions théoriques liées au plurilinguisme à l'École et sur lesquelles nous avons appuyé notre analyse. Dans la deuxième partie nous nous sommes penché sur la présentation et descriptions détaillées de notre méthodologie de recherche, en expliquant de manière détaillée le type de recherche choisi et les différentes composantes de nos outils de recueil des données. Finalement, la troisième partie a été consacrée au traitement et à l'analyse des données que nous avons recueillies.

## **Partie 1**

-

## **Cadre théorique**

# 1. Cadre Théorique

## 1.1 Définition de quelques notions

Dans le cadre de cette étude, il nous a paru important de consacrer une partie à la définition de langue, de la langue dite maternelle et à l'historique du monolinguisme officiel et du multilinguisme de fait en France, étant donné qu'il s'agit de deux phénomènes linguistiques qui s'opposent fortement et qui se trouvent au cœur des problématiques liées au bi-/plurilinguisme et à l'accueil des élèves nouvellement arrivés en France. D'ailleurs, notre expérience nous a permis de constater que le multilinguisme en France est une réalité dont on ne devrait pas faire abstraction, tandis que le monolinguisme relève plutôt d'un idéal et d'une réalité qui n'est propre qu'à certains individus. Ceci étant dit, nous nous pencherons sur quelques théories et réflexions sur le monolinguisme, le bilinguisme et le multilinguisme, et leur impact sur le vécu linguistique des pays, dans ce cas particulier, la France.

### 1.1.1 *Langue et langue maternelle*

#### 1.1.2 *Qu'est-ce que « la langue » ?*

Le premier souci associé à la définition de « langue », ou du moins de la façon dont elle est perçue, repose sur le fait que l'on tend à la réduire à un outil nettement technique, quelque chose ayant un usage ou une fonction unique, alors qu'en réalité les usages d'une langue peuvent s'avérer innombrables. Selon Calvet (2002 : 95), « la langue n'est pas un objet structuré, *ne variateur*, mais un ensemble de pratiques mouvantes, une immense variable dont les locuteurs produisent des variantes » et dont la première conception, d'après l'auteur, celle de la linguistique structurale sous ses diverses formes, en fait une sorte d'outil dont l'homme ne se sert que lorsqu'il en a besoin et parfois de manière irresponsable. L'auteur finit en disant qu'il se rallie à la conception de langue considérant l'homme comme « acteur du devenir des langues », conception à laquelle nous nous rallions nous aussi, et à laquelle nous ajoutons le point de vue d'un autre auteur qui souligne que « la langue est à la fois un outil de communication, un marqueur d'identité et un matériau culturel et que les langues définissent les identités personnelles » s'inscrivant dans un héritage commun (Delmoly, 2011 : 87).

### ***1.1.3 Langue maternelle***

Maintenant, nous passerons à la présentation d'un des statuts de la langue, peut-être le plus répandu dans le monde : la langue maternelle. Mais, qu'entendons-nous par langue maternelle ? S'agit-il de la langue parlée par la mère (Dabène, 1994) comme elle est couramment entendue ? Face à « l'impossibilité d'en arriver à une notion de langue maternelle qui soit univoque et universellement admise » (Gagné, 1990 : 15, cité par Dabène, 1994 : 9), concept qui « demeure flou sinon ambigu » (Vermes & Boutet, 1987 : 24, Dabène, 1994), nous allons, tout d'abord l'entendre comme [...] *the language that a child learns first* [...] (Baker & Jones, 1998 : 47) ou la première acquise (Dabène, 1994) et, puis, prendre en compte sa valeur d'ancrage de l'identité à la fois individuelle et collective, comme l'ont estimé Vermes & Boutet (1987 : 24). Ces dernières ont en même temps proposé de distinguer les usages linguistiques réels de la notion de langue maternelle afin de l'entendre comme une fonction, et même comme un mythe, utile à la création de frontières.

D'ailleurs, ces idées sont renforcées par Gfeller (2002 : 15), qui estime que le terme langue maternelle « suppose une situation linguistique homogène pour l'acquisition et pour l'emploi d'une langue par un groupe linguistique, soit dans la famille, la communauté ou la nation ». D'autre part, Dabène (1994) propose trois concepts pour mieux définir la langue maternelle, à savoir le parler vernaculaire, la langue de référence et la langue d'appartenance. Toutefois, Gfeller (2002) affirme que dans un État multilingue, cette situation n'existe que partiellement, et Moore (2006 : 106) indique que la notion de langue maternelle commence à devenir moins légitime, aujourd'hui, parce qu'elle ne s'adapte pas à la description de pratiques linguistiques dans les contextes où plusieurs langues entrent en contact.

Ces frontières créées par la notion de langue maternelle, évidemment imaginaires, délimitent les usages de la langue dite maternelle et la différencient d'autres langues occupant un même territoire. Du coup, Vermes & Boutet (1987 : 25) montrent l'exemple de la langue française, constituée à la fois comme langue maternelle et comme langue nationale, tout en lui attribuant une double fonction symbolique qui se charge d'orienter et de déterminer les représentations d'autres langues de France. En outre, ils lui assignent aussi un autre rôle, étant donné que, selon ces auteurs, « il est difficile d'imaginer que l'apprenant fasse « tabula rasa » de ses connaissances antérieures » et qu'il construise son nouveau système sans influence de sa langue maternelle (Vermes & Boutet, 1987 : 117),

c'est-à-dire, une langue d'appui pour l'acquisition de nouvelles compétences linguistiques, ou bien, dans les mots de Moore (2006 : 68), « les langues jouent des rôles importants comme support de l'apprentissage de nouvelles langues, et comme facteurs favorisant ou non l'intégration dans de nouveaux contextes socioculturels. » p.68

Cependant, il y a un paradoxe qui émerge, d'après les auteures, celui faisant référence à l'enseignement de la langue « maternelle » à l'école française, dans un pays où l'on ne pourrait même pas parler de langue maternelle au singulier, où plusieurs langues sont parlées, et par rapport auquel elles se sont posées la question suivante : qu'est-ce donc que *sa langue*, pour un individu socialisé en France dans les années qui viennent de s'écouler ? (Vermees & Boutet, 1987 : 79) :

*Là où est enseignée la langue réputée « maternelle » des enfants, c'est, paradoxalement, à l'école élémentaire (et exceptionnellement au CP), là où le français s'est imposé naturellement comme la seule langue des enfants. Ajoutons que lorsque l'école prétend enseigner la « langue maternelle » (langue régionale ou langue d'un pays d'émigration) pour pallier les difficultés scolaires, elle enseigne en fait une langue normée, officielle, souvent plus éloignée du parler maternel que peut l'être le français de l'école par rapport au français quotidien. Comme le remarque M. Tozzi (22), « d'une double chance d'être bilingue, l'école » risque de faire « une double difficulté. (Vermees & Boutet, 1987 : 178)*

Pour clore cette partie, il nous a semblé pertinent de nous appuyer de nouveau sur un des apports des auteurs cités à maintes reprises qui recouvrent ce que nous avons essayé d'aborder concernant les langues et leurs fonctions. Ainsi, les auteures considèrent que les langues ne se réduisent pas à des objets linguistiques étudiés par des linguistes, mais qu'elles relèvent aussi de pratiques sociales et, par ricochet, « sont liées à des États particuliers, à des politiques linguistiques spécifiques et à des territoires distincts ». Elles ajoutent enfin que la question linguistique dans le monde constitue plutôt « *une question d'actualité* ». (Vermees & Boutet, 1987 : 22).

Néanmoins il s'avère important de ne pas oublier que, dans la plupart des cas, l'image qu'un locuteur peut se faire de sa langue et la valeur qu'il lui accorde et « les loyautés affichées sont largement affectées par les processus sociaux qui entourent la mobilité, et peuvent évoluer ou se déplacer, au cours du temps et selon les contextes », comme l'a indiqué Moore, (2006 : 26). Les représentations autour des langues sont donc des constructions sociales qui répondent toujours à des idéologies ou à des idées reçues. Il n'est pas anodin d'ailleurs que dans presque tous les pays d'Amérique latine, pour illustrer nos propos, les populations s'intéressent particulièrement à l'apprentissage de l'anglais lorsque, dans la plupart des cas, il s'agit de pays où plusieurs langues sont parlées mais, qui malheureusement, ne parviennent pas à atteindre le même statut que l'anglais.

### ***1.1.4 Le multilinguisme***

« [...] il n'y a guère de pays en Europe ni dans le monde sur le territoire duquel il ne se parlerait pas plus d'une langue » (Lüdi et Py, 2003 : 2). Alors, que l'Europe soit le berceau de plusieurs langues et l'agglomération de pays où plusieurs langues sont parlées et mises en contact, ce n'est pas un secret, bien que, officiellement, il s'agisse d'une réalité qui est toujours reléguée et à laquelle l'on n'accorde pas l'importance qu'elle mérite, en raison, peut-être, de l'intérêt particulièrement porté au maintien de *la* langue nationale. Déjà dans les années 90s, ce sujet avait suscité la réflexion de personnes qui, face à cette réalité, s'étaient mises à la décrire et à lui trouver des antécédents historiques. D'ailleurs, d'après Vermes & Boutet (1987 : 9), en 1987 et depuis 1974, la France avait été la seule nation au monde où l'on imposait la langue nationale pour tout ce qui était des actes publics et privés (de la rédaction des lois à celle des transactions commerciales et des testaments des citoyens, etc.).

Par ailleurs, ces auteures ont souligné à l'époque que la France s'identifiait totalement à une langue, et qui, en outre, défendait « l'intégrité de cette personnalité linguistique » dans tous les domaines de la vie sociale, « contre tout empiètement des langages venus du dehors ou du dedans de ses frontières » (Vermes & Boutet, 1987 : 9). Ceci pourrait être élargi par le point de vue de Mackey (1976 : 69), qui soutient que dans les pays officiellement unilingues (comme la France), le rôle des minorités linguistiques n'a pas été important car, selon lui, leur contribution a toujours été dévalorisée. De plus, cet auteur affirme dans son ouvrage que les dirigeants de certains pays se demandent souvent si « l'hétérogénéité linguistique est une nécessité ou un luxe qu'ils ne peuvent se permettre » et que d'autres pays peuvent considérer l'unité nationale comme « priorité plus importante que l'unité linguistique » (Mackey, 1976 : 109-111), comme c'était par exemple le cas au XXe siècle, dans l'Espagne de Franco, où l'on inculquait aux élèves que le monolinguisme était une « vertu civique, gage d'unité nationale » (Lüdi et Py, 2003 : 2)

Enfin, l'auteur prend l'exemple de trois pays, à savoir la France, l'Allemagne et l'Italie, qui, d'après lui, ont longtemps poursuivi une politique de standardisation concernant leur langue en ne pas reconnaissant l'éducation bilingue comme principe, du fait qu'ils ne tolèrent « d'écoles bilingues que sur leurs frontières linguistiques » (Mackey, 1976 : 98). Il ajoute aussi qu'il y a peu de pays officiellement multilingues et que ceux qui le sont ne reconnaissent pas toujours toutes les langues dites maternelles de leurs citoyens, ce qui d'après l'auteur rend inévitable que la plupart de ces pays doivent faire face à des

problèmes d'enseignement de la langue. (Mackey, 1976 : 109). Mais, pourquoi les dirigeants de certains pays sont-ils amenés à « négliger », voire à nier pour la réduire, la réalité linguistique plurielle de leurs territoires et donc de leurs citoyens ? Pour mieux comprendre ce phénomène, il est important de savoir que dans tous les cas, ces problématiques répondent à des politiques linguistiques établies, n'étant pas, dans la plupart des fois, négociables.

Par ailleurs, dans un article publié en 2011, Bernard Combeaud (2011 : 26) expose une réflexion sur la situation linguistique en Europe où il soutient que :

[...] la diversité linguistique en Europe et son évolution, c'est un phénomène qui est à la fois linguistique et politique, politique bien sûr, à l'échelle de la construction européenne mais aussi linguistique parce que la diversité des langues est en soi quelque chose d'étonnant, compte tenu qu'il existe tout de même une certaine universalité langagière, des opérations cognitives communes malgré des transformations multiples héritées de l'histoire.

Ce constat explicite la réalité linguistique de l'Europe, de manière générale, et attire notre attention car elle concerne considérablement notre recherche et plus particulièrement le plurilinguisme, sujet en vigueur, et auquel l'on commence à s'intéresser davantage. En outre, Delmoly (2011 : 87) affirme que « l'Europe est linguistiquement plurielle et l'Européen est culturellement multiple », ce à quoi nous ajouterons que l'Européen est et a été linguistiquement plurielle aussi. Cet auteur propose aussi une définition du terme « multilinguisme », appelé par d'autres comme « plurilinguisme territorial » (Lüdi et Py, 2003), que nous avons retenue car assez pertinente pour notre étude, même si elle reste restreinte concernant les « personnes multilingues », que nous préférons appeler désormais « bi-/plurilingues » et l'expliquerons plus tard :

Le terme « multilinguisme » fait référence d'une part à une situation où plusieurs langues sont parlées dans un espace géographique déterminé et, d'autre part, à la capacité d'une personne de maîtriser plusieurs langues. » (Delmoly, 2011 : 85)

Cette définition montre bien la nature du multilinguisme, c'est-à-dire la rencontre de différentes langues sur un même territoire, même si pour autant cela ne veut pas dire que ces langues seront considérées et traitées également ou auront un statut officiel. À ce sujet, Vermes & Boutet (1987 : 21) ont partagé une réflexion sur le maintien du monolinguisme au détriment du multilinguisme. Les auteures manifestent que malgré la volonté de certains pays de promouvoir une langue nationale, le monolinguisme, des situations de monolinguisme ne parviennent pour autant à se produire parce que, d'une part, « les autres langues continuent souvent d'être parlées, avec plus ou moins de succès selon le cas, et parce que, d'autre part, les phénomènes migratoires transforment les

situations historiques en mettant en contact entre elles de nouvelles langues ». Néanmoins elles avouent que même si le multilinguisme n'a pas été supprimé, « l'évidence de la naturalité » et donc « la légitimité » l'ont été, en certains point du monde (Vermes & Boutet, 1987 : 39).

### ***1.1.5 Le monolinguisme***

Le monolinguisme, ou du moins l'idéal monolingue (Lüdi et Py, 1986, 2003, cités par Billiez, 2007), s'impose dans beaucoup de pays multilingues tout en négligeant cette dernière réalité. D'après Lüdi et Py (2003) l'idée de locuteur-auditeur « idéal » d'une langue standard parlée par une communauté absolument homogène, n'est qu'une construction des linguistes qui n'existe pas réellement. Dans certains pays, notamment ceux qui ont subi des processus de colonisation, la langue du pays colonial peut devenir et rester la langue nationale aux dépens des langues parlées par les citoyens de ces pays (Vermes & Boutet, 1987 : 21). Et, à l'instar des mêmes auteurs, le multilinguisme se généralise car les gens continuent à pratiquer une ou plusieurs langues de la maison (ou langues vernaculaires)<sup>2</sup>, une ou plusieurs langues des échanges sociaux élargis (ou langues véhiculaires)<sup>3</sup> et la langue nationale. Enfin, Vermes & Boutet (1987 : 22) signale qu'en France, malgré la langue nationale instituée historiquement, les gens continuent néanmoins à pratiquer d'autres langues, qu'elles soient locales ou non locales. Ainsi, cette « problématique » concerne les gouvernements, les citoyens et, très important encore, l'école.

### ***1.1.6 Le bilinguisme***

En outre, d'autres auteurs se sont intéressés au multilinguisme en France et notamment aux processus de bilinguisme et, de plus en plus, à ceux du plurilinguisme. Tout d'abord, Vermes & Boutet (1987 : 24) dans leur ouvrage, considèrent que les langues en France s'inscrivent à l'intérieur d'un procès qui est à la fois bilingue et biculturel, de « changements et de contacts, d'homogénéisation et de différenciation ». Mais ce qui est à retenir cependant, c'est le fait qu'il s'agisse d'un procès tout à fait naturel et qui fait partie

---

<sup>2</sup> Par langues vernaculaires nous nous référons aux langues utilisées au contact du groupe le plus proche (Gumperz, 1971 : 86, cité par Dabène, 1994) et qui représentent le premier contact avec le langage (Dabène, 1994).

<sup>3</sup> Nous entendons langues véhiculaires comme celles jouant un « rôle central dans les réseaux de communication modernes par leur fonction régulatrice d'échanges (commerciaux souvent) et qui rendent possible l'intercompréhension entre des individus et des groupes ayant des langues premières différentes... » (Loubier, 2008 : 70)

du quotidien des citoyens, mais qui a toujours du mal à devenir officiel, et donc légitime. À ce propos, Mackey (1976) expose de manière très claire ce qui constitue véritablement un État bilingue proprement dit, ainsi :

Toute communauté bilingue ne constitue pas nécessairement un État bilingue. L'État n'est pas bilingue parce que les citoyens le sont ; il est bilingue parce que, comme État, il fonctionne dans plus d'une langue ; ceci afin de permettre à ses citoyens de fonctionner dans une seule. Le bilinguisme de l'État n'est donc pas un bilinguisme individuel ; c'est un bilinguisme institutionnel. Les institutions de l'État sont bilingues dans la mesure où elles offrent leurs services dans plus d'une langue. » (Mackey, 1976 : 68)

Cette définition d'« État bilingue » porte sur la reconnaissance d'une situation qui est vécue par les populations et qui réclame d'être plus formelle, plus officielle, afin de devenir légitime et plus valorisée. Du coup, le bilinguisme est un phénomène linguistique si naturel dans certains pays, même s'il n'est pas reconnu ou ne possède pas un caractère officiel, que des auteures comme Vermes & Boutet (1987) ont tenté de donner des appellations à la façon dont il est expérimenté par des institutions comme l'école. Par exemple, ils ont proposé ce qui est appelé les « écoles à langue unique » (Vermes & Boutet, 1987 : 158), c'est-à-dire des écoles bilingues, qui le sont parce par le seul fait d'accueillir des enfants qui parlent une langue à la maison différente à celle de l'école, même si aucun attribut officiel est accordé à ce type de bilinguisme.

Enfin, elles suggèrent de distinguer entre bilinguisme individuel et bilinguisme officiel, du fait que le premier renvoie à la manière dont chaque personne s'adapte à la « réalité linguistique » et le deuxième étant celui « par lequel l'État s'engage à servir l'individu dans sa langue. » (Vermes & Boutet, 1987 : 14). D'un autre côté, Cavalli (2005 : 9) soutient que comme il s'avère si difficile de trouver une définition appropriée au terme bilinguisme, il vaut mieux de distinguer entre ce qu'elle appelle bilinguisme individuel et bilinguisme social.

### ***1.1.7 Bilinguisme individuel***

Selon Cavalli (2005 : 9), le bilinguisme individuel « est le fait d'un individu qui, pour des circonstances particulières de son existence (parents de langues différentes, changement de pays, mobilité liée au travail, aux études, à des raisons politiques, etc.), se trouve être ou devenir bilingue ». L'auteure ajoute qu'en ce sens-là divers seraient les critères pour définir une situation de bilinguisme, et Lüdi et Py (2003 : 6) estiment que « les modalités du bilinguisme individuel sont en partie déterminées par le milieu social ».

### ***1.1.8 Bilinguisme social***

Maintenant, quant au bilinguisme social, Cavalli (2005 : 12) le définit comme « la présence sur un même territoire de deux ou plusieurs langues » où un individu est amené à se servir de la langue d'accueil au travail, par exemple, et à parler sa langue d'origine chez lui, ce qui peut être aussi logique et naturel (Lüdi et Py, 2003). Cavalli (2005) met au clair que dans ce cas-ci, le terme bilinguisme est utilisé comme hyperonyme de plurilinguisme. Néanmoins, aujourd'hui ce serait plutôt le contraire : plurilinguisme comme hyperonyme de bilinguisme, et Billiez (2007) suggère de ne considérer le bilinguisme que comme un cas particulier du plurilinguisme.

Nous voudrions compléter les citations ci-dessus avec ce que Gfeller (2000 : 204) a nommé le « plurilinguisme de fait » faisant allusion directe aux individus plurilingues. L'auteur affirme que dans ce type de plurilinguisme il y a une « identification symbolique forte aux langues maternelles » et une « identification instrumentale aux langues officielles », et à son avis, l'enseignement scolaire devrait s'adapter aux besoins de la société multilingue. Nous nous rallions à ces idées car notre vécu nous a permis de confirmer que le plurilinguisme est bel et bien un plurilinguisme de fait dans la société française, mais que nous voudrions mettre en relief et en valeur par le biais de cette étude et son éventuelle diffusion. De plus, nous aimerions reconfigurer les représentations vis-à-vis des études de cette nature qui restent dans l'oubli parfois ou simplement méconnues, comme l'expriment Vermes & Boutet (1987 : 23), ainsi : « ...les langues en France sont étudiées par des spécialistes dont les travaux restent méconnus de ceux-là mêmes qui sont placés face aux problèmes et aux conflits engendrés par la situation linguistique. »

### **1.2 Plurilinguisme et compétence plurilingue**

Après avoir étudié différentes théories et postulats sur le monolinguisme et le multilinguisme, ce qui nous a amenés à aborder aussi le bilinguisme, nous considérons qu'il est temps de passer au domaine qui nous concerne dans cette étude : le plurilinguisme et le multilinguisme à l'école. Pour commencer, il s'avère important de retenir que l'on commence à utiliser de moins en moins le terme « bilinguisme » et notamment les représentations qui l'entourent et que, à sa place, les chercheurs et différents auteurs préfèrent utiliser désormais le terme « bi-/plurilinguisme ». La prochaine partie de ce travail sera donc consacrée à l'éclaircissement de cette terminologie et délimitée au plurilinguisme à l'école.

Dans un article publié en 2011 dans la revue « L'autre », Jacqueline Billiez (2011) parle de « bilinguisme parfait imaginaire » tout en mettant en cause la définition traditionnelle de bilingue toujours perçu comme celui qui « maîtrise parfaitement » deux langues. L'auteure atteste aussi que d'autres études ont montré que les usages des langues ne correspondent pas à ceux d'un « bilingue parfait », toujours encadré dans l'idée de deux monolingues natifs et que pour se démarquer du modèle monolingue qui imprègne de façon persistante le modèle bilingue, des chercheurs ont introduit la notion de plurilinguisme, « mieux à même de rendre compte de la dynamique des usages et des compétences linguistiques (Moore, 2006 : 95, cité par Billiez, 2011 : 147) de ces types de locuteurs ». En somme, il est plus pertinent d'utiliser le terme *plurilinguisme* parce qu'il est plus vaste et englobe des phénomènes qui ne sont pas nettement linguistiques.

Pour mieux comprendre en quoi consiste le plurilinguisme, il s'avère primordial de le définir. Pour ce faire nous allons nous appuyer sur quelques définitions pertinentes proposées par le Conseil de l'Europe (2005) dans le Cadre Commun Européen de Référence (désormais CECR). Ainsi, les auteurs du CECR conseillent, dans un premier moment, de distinguer le « plurilinguisme » du « multilinguisme », le premier étant « la connaissance d'un certain nombre de langues » et le deuxième « la coexistence de langues différentes dans une société donnée » (Conseil de l'Europe, 2005 : 11). D'ailleurs, à l'instar de Breton (2003 : 39), il s'agit bien d'un phénomène qui reste général et qui s'introduit dans les États par la persistance de la diversité profonde des populations, étant de plus en plus reconnue et représentée, soit par des minorités marginales, soit par une majorité fondamentale d'ethnies de base, d'après l'auteur.

De plus, les auteurs du CECR ont introduit la notion d'« approche plurilingue » (Conseil de l'Europe, 2005 : 11) et ont expliqué que cette approche se base sur le fait que lorsque l'expérience langagière d'un individu s'élargit et s'étend à d'autres contextes culturels et à d'autres domaines, les langues apprises ne se trouvent pas rangées dans des compartiments différents, mais qu'elles commencent à bâtir une « compétence communicative », dans le but de « développer un répertoire langagier dans lequel toutes les capacités linguistiques trouvent leur place. Bien évidemment, cela suppose que les langues offertes par les institutions éducatives soient diverses et que les étudiants aient la possibilité de développer une compétence plurilingue. »

Les auteurs du CECR mettent au clair le fait que la compétence plurilingue est une compétence « déséquilibrée » et « évolutive » (Conseil de l'Europe, 2005 : 105), et à ce titre elle est expliquée de la manière suivante :

- maîtrise générale plus grande dans une langue que dans d'autres
- profil de compétences différent dans une langue de ce qu'il peut être dans telle ou telle autre (par exemple : excellente maîtrise orale de deux langues, mais efficacité à l'écrit pour l'une d'entre elles seulement)
- profil multiculturel de configuration autre que le profil multilingue (par exemple : bonne connaissance de la culture d'une communauté dont on connaît mal la langue, ou faible connaissance de la culture d'une communauté dont on maîtrise pourtant bien la langue dominante).

Enfin, nous trouvons pertinent de garder les deux définitions suivantes telles qu'elles ont été présentées par les auteurs du CECR, grâce à leur pertinence pour notre étude et pour éviter d'altérer leur essence, toutes les deux faisant allusion à la compétence plurilingue et pluriculturelle et à ses caractéristiques les plus significatives :

Autre trait d'une **compétence plurilingue et pluriculturelle** : ne consistant pas en une simple addition de compétences monolingues, elle autorise des combinaisons, des alternances, des jeux sur plusieurs tableaux. Il est possible de procéder à des changements de codes en cours de message, de recourir à des formes de parler bilingue. Un même répertoire, plus riche, autorise donc aussi des choix, des stratégies d'accomplissement de tâches, reposant sur cette variation interlinguistique, ces changements de langue, lorsque les circonstances le permettent (Conseil de l'Europe, 2005 : 105). [...] On désignera par **compétence plurilingue et pluriculturelle**, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures. On considérera qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences distinctes, mais bien existence d'une compétence complexe, voire composite, dans laquelle l'utilisateur peut puiser. (Conseil de l'Europe, 2005 : 129)

Par ailleurs, Vigner (2008 : 19) fait une distinction entre locuteur polyglotte et locuteur plurilingue tout en reprenant les notions précédemment citées, celles de compétences et de répertoire. D'après l'auteur, le premier serait « celui qui dominerait l'ensemble des compétences, à un niveau de performance idéalement proche de celui du locuteur natif », tandis que le deuxième serait « celui qui peut décliner sur plusieurs langues un répertoire différemment constitué ». De cette manière, les compétences partielles seraient la principale divergence entre ces deux types de locuteurs, selon Vigner, qui ajoute encore que l'une des implications d'être plurilingue, c'est-à-dire de disposer d'une compétence plurilingue ou « la capacité à intervenir dans plusieurs langues », est que les compétences composant cette compétence ne sont pas « maîtrisées » d'une manière équilibrée. Cette dernière, étant une des principales caractéristiques du plurilinguisme et qui en même temps met en question d'autres notions telles le bilinguisme entendu comme la « maîtrise parfaite » de deux langues.

### **1.3 La place du répertoire verbal dans la compétence plurilingue et pluriculturelle**

Une notion clé s'avérant incontournable dans ce travail est celle de *répertoire verbal* ou *répertoire communicatif*. Cette notion a été introduite par John Gumperz et est entendue comme l'ensemble de ressources dont dispose l'utilisateur d'une ou de plusieurs langues pour communiquer dans des situations données. Il est composé de différentes langues que le locuteur est capable d'utiliser, en production ou en réception sans importer le degré de maîtrise. Cette définition met en cause les anciennes définitions de bilinguisme, désormais bi-/plurilinguisme, du fait qu'il n'est plus question ici de maîtriser parfaitement une langue, voire plusieurs, mais plutôt de savoir se servir, de façon appropriée, des ressources linguistiques, et pas seulement, dont on dispose.

D'après Billiez (2007 : 90), « remplacer bilinguisme par plurilinguisme permet de quitter la conception trop statique et binaire, encore sous l'emprise du monolinguisme envisagé comme parfait, équilibré et complet », et elle-même définit le répertoire verbal comme « l'ensemble des langues et variétés nationales, régionales, sociales et fonctionnelles qu'un locuteur ou un groupe utilisent au gré des situations d'interaction auxquelles ils sont confrontés dans leur vie en société. »

À la définition précédente pourrait s'ajouter ce qu'affirme Grosjean (1982, cité par Vermes & Boutet, 1987 : 70) à propos du répertoire linguistique et les étapes de sa constitution. D'après les auteures, lorsqu'un sujet est placé au contact de plusieurs systèmes linguistiques, il est amené à développer un ensemble de compétences original ne se résumant pas à la simple juxtaposition de plusieurs systèmes. De plus, Cavalli (2005 : 10, cité par Billiez, 2011 : 147) souligne qu'il faut remarquer que le répertoire plurilingue n'est pas « statique », du fait que certaines langues à l'intérieur de ce répertoire peuvent être « activées ou désactivées » à un moment donné de la vie, ce qui veut dire que le plurilinguisme, selon l'auteure, peut rester « latent ou dormant », ce qui est important à retenir parce que dans les représentations des gens par rapport à l'apprentissage des langues, devrait être clair le fait que les compétences d'un plurilingue peuvent être amenées à être reconfigurées. Enfin, l'on pourrait tenir compte de deux éléments importants que, d'après le Conseil de l'Europe (2006), possède une personne plurilingue : un répertoire de langues et de variétés linguistiques et des compétences de nature et de niveau différents selon les langues.

Il va sans dire aussi que les ressources faisant partie de la compétence plurilingue ne sont pas forcément d'ordre linguistique, mais elles peuvent relever aussi de la capacité à s'adapter aux différentes situations de communications desquelles l'on est amené à faire partie dans la vie de tous les jours, par le biais de moyens divers. Pour aller vite, il s'agit de la notion de « compétence de communication » proposée par Hymes (1984 : 74 : cité par Trimaille, 2009 : 33)<sup>4</sup>, et qui est illustrée de la manière suivante :

Un enfant acquiert une connaissance des phrases, non seulement comme grammaticales, mais aussi comme étant ou non appropriées. Il acquiert une compétence qui lui indique quand parler, et aussi de quoi parler, avec qui, à quel moment, où de quelle manière. (Hymes, 1984 : 74.)

De plus, le développement de ce répertoire, et donc de cette compétence communicative, est dû à différents facteurs et à différents types de contacts de langues entre les locuteurs. D'ailleurs, les résultats d'une enquête menée en 1987 par Vermes & Boutet (1987 : 70), a permis de constater que le répertoire des jeunes s'était constitué au contact de quatre éléments de base : la famille, le groupe de pairs, l'école et le pays d'origine des parents. Enfin, l'intérêt de ces définitions repose sur un constat de départ, celui qui a donné naissance à notre étude : le plurilinguisme des élèves dans l'Académie de Grenoble, et plus précisément, dans l'agglomération grenobloise, un plurilinguisme qui demande d'être mis en valeur et au service du processus d'enseignement/apprentissage.

#### **1.4 Aménagement linguistique et politiques linguistiques**

Pour commencer, nous considérons incontournable d'exposer des définitions appropriées d'« aménagement linguistique » et de « politique linguistique » pour mieux contextualiser et comprendre cette partie du cadre théorique. Pour ce faire, nous nous appuyerons sur différentes définitions proposées par des auteurs tels Louis-Jean Calvet (2002), Christiane Loubier<sup>5</sup> et De Robillard (1997), dans le but de voir quel serait l'impact de l'aménagement linguistique et des politiques linguistiques sur le plurilinguisme à niveau personnel et dans le cadre scolaire.

Tout d'abord, De Robillard (1997 : 36) définit l'aménagement « [...] comme un ensemble d'efforts délibérés visant à la modification des langues en ce qui concerne leur statut ou leur corpus. » Parallèlement, Loubier (2002) considère qu'il s'agit de l'« organisation des situations sociolinguistiques qui résulte de l'autorégulation et de la

---

<sup>4</sup> Trimaille, C. (2009). Fascicule documents : *Plurilinguisme et identité*. Master Sciences du langage spécialité FLE, deuxième année. CNED-Université Stendhal-Grenoble 3.

<sup>5</sup> Repéré à <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs48262> le 18/07/15

régulation externe de l'usage des langues au sein d'un espace social donné ». Finalement, dans le Petit Manuel, l'on estime que l'aménagement linguistique « concerne la place des différentes langues dans une société, et que cette activité se situe à la croisée de différentes disciplines comme la politique, la sociolinguistique, le droit, la didactique des langues » ; et, d'après Calvet (1998 : 111)<sup>6</sup>, la « planification linguistique est la mise en pratique concrète d'une politique linguistique, le passage à l'acte en quelque sorte. » Donc, pour synthétiser, nous avons retenu la définition d'aménagement linguistique ou *language planning* introduite par les auteurs de l'*Encyclopedia of bilingualism and bilingual education* :

Language planning, also called language engineering, refers to 'deliberate efforts to influence the behavior of others with respect to the acquisition, structure, or functional allocation of their language codes' (Cooper, 1989 : 45, cité par Baker & Jones, 1998 : 204). Such language planning involves status planning (changing the status of a language within society by increasing or decreasing its functions), corpus planning (concerning the alteration or standardization of a language to fulfill new functions) and acquisition planning (creating language spread by increasing the number of speakers and uses by, for example, language teaching).

Maintenant, nous passerons en revue des définitions pertinentes de politiques linguistiques afin de mieux comprendre ce concept et de voir en quoi il se rallie ou diffère de celui d'aménagement linguistique.

La politique linguistique est définie par Christiane Loubier<sup>7</sup> comme l'« ensemble des orientations, implicites ou explicites, prises par une autorité politique, ou par d'autres acteurs sociaux, ayant pour but ou pour effet de régir l'usage des langues au sein d'un espace social donné ». Définition que nous élargissons avec la proposition de Calvet (2002 : 23) la considérant comme « un ensemble de choix *conscients* en matière d'action sur le corpus ou sur le statut des langues, choix qui sont mis en pratique par une opération de planification », définition qui, nous l'avons vu, peut couvrir l'ensemble des interventions sur les situations langagières.

Calvet (2002 : 23) élargit cette définition en ajoutant que dans une politique linguistique (entendue comme des *interventions* sur les situations linguistiques), il n'y a pas toujours une conscience sur les implications des choix et que bien souvent les décideurs sont par conséquent amenés à ignorer ce qu'ils font et à ne pas percevoir la cohérence idéologique générale de leurs choix empiriques. En d'autres termes, ces

---

<sup>6</sup> Définition prise du document de travail « Petit Manuel partie aménagement linguistique » fourni par notre directeur de recherche.

<sup>7</sup> Repéré à <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs48262> le 18/07/15

politiques risquent souvent de ne pas aborder la réalité linguistique en son intégralité et finissent donc par la négliger et par ne pas lui accorder l'importance qu'elle nécessite.

En suivant le même fil rouge, celui des politiques linguistiques, et en nous référant au même auteur, nous constatons que, en matière de langues, les politiques linguistiques et l'aménagement linguistique ont des répercussions considérables sur les langues et ce qu'elles constituent dans un pays et ses habitants. Ces politiques, étant des interventions sur les situations langagières, selon l'auteur, « relèvent de tout comportement conscient, toute pratique consciente de nature à changer soit la forme des langues, soit les articulations entre les langues et les rapports sociaux » (Calvet, 2002 : 17). Nous déduisons donc qu'une politique linguistique cherche à opérer sur la ou les langues, non seulement d'un point de vue technique, mais aussi par rapport à leur comportement et au rapport tenu lorsqu'elles entrent en contact avec d'autres langues, et que ce grâce au processus d'aménagement linguistique que ces modifications peuvent être effectuées.

En outre, l'aménagement linguistique passe par différentes étapes avant d'être mis en place et en marche. D'ailleurs, D. de Robillard (1997 : 39) en propose 4<sup>8</sup>, à savoir politique, planification, action et évaluation, et les définit ainsi :

- **l'évaluation** ou **diagnostic** : justifie qu'une opération d'aménagement soit décidée. Au départ il y a un état qui est jugé insatisfaisant, perçu comme un dysfonctionnement, une injustice, etc. Cette prise de conscience entraîne une volonté d'agir dans un certain sens. Cette phase est en quelque sorte longitudinale car elle va de l'identification des problèmes au début, jusqu'à à l'évaluation finale des retombées de l'opération, en passant par l'appréciation de « l'efficacité des mesures mises en œuvre à divers stades » ;
- la **politique** : consiste à définir des grands principes ou les objectifs visés ainsi que la stratégie les atteindre ;
- la **planification** : réside dans la programmation dans le temps, la prévision et la gestion des ressources) ;
- les **actions** : sont constituées par toutes les opérations concrètes d'intervention sur la langue (ses formes et ses normes) ou situation linguistique.

Nul doute que notre étude, et le projet PAG par ricochet, s'inscrivent dans le niveau d'« évaluation ou diagnostique », d'où l'importance de nous avoir appuyé sur les propositions de De Robillard. Nous en sommes donc dans la partie de « prise de conscience » d'une problématique et cherchons à agir, grâce aux résultats de la recherche, dans un certain sens.

---

<sup>8</sup> Pris du document de travail « Petit Manuel partie aménagement linguistique » fourni par notre directeur de recherche.

En guise de conclusion, nous avons retenu un postulat de Calvet (2002) où il traite des politiques ainsi : « les *interventions* dont nous traitons ici reposent sur l'idée qu'il est possible de faire volontairement la même chose, qu'il est possible de transformer consciemment les situations de la même façon que les pratiques sociales les ont toujours transformées inconsciemment » (Calvet, 2002 : 21). À notre avis, il s'agit d'une approche plutôt « optimiste » sur les politiques linguistiques et sur la façon dont elles pourraient affecter les langues, mais qui demeure quand même utopique dans la mesure où envisager de changer les politiques linguistiques d'un pays implique par extension de devoir changer les représentations qu'ont les gens à propos des langues. C'est pourquoi, nous aborderons dans la prochaine partie, de manière globale, les politiques linguistiques établies par le Conseil de l'Europe en matière de plurilinguisme et, ensuite, la manière dont est perçue et définie la langue et la langue réputée « maternelle ».

#### **1.4.1 Politiques linguistiques pour le plurilinguisme en Europe**

Depuis plusieurs décennies, le Conseil de l'Europe s'est particulièrement intéressé à la promotion du plurilinguisme et aux processus d'enseignement/apprentissage y associés. Cet intérêt ne porte pas que sur l'apprentissage d'une langue étrangère ou seconde, mais aussi sur l'apprentissage d'une culture, de la compréhension de l'Autre et sa diversité, ce qui nous amène à penser que le plurilinguisme est fortement lié, voire inhérent, à l'interculturalité. Néanmoins, il ne sera pas question ici de traiter en détail de l'interculturalité, mais du fonctionnement des langues qui entrent en contact au sein des sociétés, des relations entre langues et de leur traitement par l'institution scolaire, et plus précisément, des politiques linguistiques établies en Europe pour mieux accueillir le plurilinguisme des citoyens.

Ainsi, dans un document publié en 2006, portant sur l'éducation plurilingue, le Conseil de l'Europe (2006) expose les principaux objectifs de leurs politiques linguistiques à différents niveaux, comme nous le présenterons ci-dessous :

- Le plurilinguisme : tous les citoyens européens ont le droit d'acquérir un niveau de compétence communicative dans plusieurs langues, et ce, tout au long de leur vie, en fonction de leurs besoins.
- La diversité linguistique : l'Europe est un continent multilingue et toutes ses langues ont la même valeur en tant que moyens de communication et d'expression d'une identité. Les Conventions du Conseil de l'Europe garantissent le droit d'utiliser et d'apprendre des langues.
- La compréhension mutuelle : la communication interculturelle et l'acceptation des différences culturelles reposent fortement sur la possibilité d'apprendre d'autres langues.
- La citoyenneté démocratique : la participation aux processus démocratique et social dans des sociétés multilingues est facilitée par la compétence plurilingue de chaque citoyen.

- La cohésion sociale : l'égalité des chances en matière de développement personnel, d'éducation, d'emploi, de mobilité, d'accès à l'information et d'enrichissement culturel dépend de la possibilité d'apprendre des langues tout au long de la vie.

Il convient donc de souligner l'importance qui est accordée au multilinguisme et au plurilinguisme en tant que vecteurs de cohésion sociale et de mobilité. C'est pourquoi il nous a paru important de retenir ces objectifs qui vont dans le sens de ce que nous cherchons à révéler par le biais de cette étude : le plurilinguisme à l'école comme réalité et comme moyen potentiel d'insertion et de réussite scolaire.

Cependant, le Conseil de l'Europe s'intéresse de manière particulière au développement du plurilinguisme, comme une « matière » à être enseignée à l'école, il nous semble, plus que comme un acquis, un « déjà là », ou une compétence à connaître et à reconnaître, même s'ils reconnaissent les implications d'être plurilingue et prônent la prise de conscience des apprenants de leur répertoire verbal/communicatif.

#### **1.4.2 Contact des langues ou coexistence sociolinguistique**

Aborder le contact de langues ou la « coexistence sociolinguistique » (Loubier, 2008) se pose comme un sujet incontournable dans le cadre de ce travail puisqu'il s'agit d'un des facteurs les plus importants en matière de plurilinguisme et ses origines. Un des phénomènes des plus remarquables est indubitablement le processus d'immigration qui, en même temps, a lieu suite à d'autres phénomènes sociaux, à savoir l'après-guerre, la recherche de travail ou, simplement la recherche d'un lieu pour faire ses études (Mackey, 1976 : 23). En outre, les différents types de contacts peuvent se réaliser dans la famille, dans la communauté, à l'école, par les organes de diffusion de masse ou par la correspondance (Mackey, 1976 : 375).

Néanmoins, parler de « contact de langues » peut s'avérer un peu réducteur comme concept ; c'est la raison pour laquelle nous avons opté de nous rallier plutôt à un autre concept, « coexistence sociolinguistique », qui recouvre de manière plus large, non seulement les langues qui entrent en contact, mais aussi les situations d'interaction sociale, c'est-à-dire les rapports sociaux qui émergent lorsque des personnes à capital linguistique et social différent partagent le même espace géographique. Bref, pour mieux comprendre notre choix, nous nous appuyerons sur la réflexion suivante portée par Christiane Loubier<sup>9</sup> :

---

<sup>9</sup> Reperé à <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs48262> le 18/07/15

À partir du moment où il y a coexistence linguistique à l'intérieur d'un territoire géopolitique donné, il y a inévitablement une tendance pour les groupes en présence à vouloir s'approprier l'espace social, tant géographique que politique ou économique. L'État peut donc décider d'intervenir pour tenter de rétablir le rapport des forces entre les groupes linguistiques, pour éviter qu'un groupe linguistique ne s'approprie toutes les fonctions socioéconomiques ou pour maintenir ce que l'on nomme souvent la « paix linguistique » ou la « cohésion sociale » [...]

En outre, Lüdi et Py (2003 : 114, cités par Thamin, 2007 : 164) proposent une reconfiguration de la notion de contact de langues ou coexistence sociolinguistique. D'après les auteurs, « se représenter le contact de langues non plus en termes de dépendance par rapport à des systèmes, mais en termes de création langagière c'est-à-dire d'activité discursive originale. [En somme], ceci ne signifie pas que les liens du locuteur avec les systèmes soient négligeables, mais qu'il les prend en charge et les intègre à une compétence nouvelle. »

Ces situations font bouger les gens, soit à l'intérieur de leurs *propres* territoires soit en dehors, ce qui, dans la plupart des cas, implique l'apprentissage d'une nouvelle langue, voire de plusieurs. Par conséquent, dès qu'une personne s'insère dans une nouvelle culture, un nouveau groupe social, elle continue à mobiliser ses vécus et son expérience et, dans le cas d'un endroit où elle est amenée à parler une autre langue que la sienne, elle continue même à mobiliser *sa* langue et à la faire entrer en contact avec beaucoup d'autres. Cependant, de nombreux locuteurs trouvent leurs langues dévalorisées faute de ne pas avoir un statut officiel ou formel. Moore (2006) l'a exprimé de la manière suivante :

Le statut informel des langues, et la dévalorisation dont celles-ci peuvent faire l'objet dans les communautés en contact, peuvent rendre difficiles les efforts de revalorisation, même si le nombre de locuteurs est suffisamment élevé pour pouvoir assurer démographiquement la transmission des langues concernées, et leur enseignement dans le cadre scolaire. (Moore, 2006 : 31)

Différents auteurs se sont intéressés particulièrement à la mobilité des populations et au contact de langues. D'ailleurs, Mackey (1976 : 23) a affirmé que les populations ont toujours été mobiles et que les gens ne vivent pas toujours dans le même endroit où leur langue est parlée. D'après cet auteur, c'est le XXe siècle qui a dû témoigner la multiplication de ce phénomène, un phénomène qui ne cesse d'ailleurs de hausser et auquel des gens de tous les âges font face, ou à l'instar de Moore (2006 : 11), « les contacts de langues dans le monde sont multiples, fréquents et fortement diversifiés ». Or, lorsque les gens mettent leurs langues en contact, ils mettent en place des processus de bi-/plurilinguisme. Ce dernier correspond, selon Mackey (1976 : 43), « à un état du monde et à des modes de contact et de circulation des hommes tels qu'ils sont établis à un moment

donné, mais selon des configurations qui seront appelées à évoluer ». C'est là donc où repose le rapport étroit entre le contact de langues ou coexistence sociolinguistique et le plurilinguisme.

Par ailleurs, il n'y a pas que les langues qui entrent en jeu lorsque des langues différentes entrent en contact. À ce propos, Calvet (2002 : 17) indique que les rapports entre groupes parlant des langues différentes « génèrent aussi des phénomènes identitaires ». Parler une langue différente au sein d'un groupe devient alors un trait distinctif par rapport aux autres membres du groupe. Cependant, la valorisation de cette différence peut devenir un vrai défi parce qu'il y a naturellement une dichotomie implicite, celle de la langue dominante et de la langue dominée ou minorée ; ou, ce qui est pire encore, les langues peuvent subir des processus de minorisation à cause de leur faible « statut sociolinguistique » (Loubier, 2008).

En suivant la même trame, nous voudrions nous référer à Danièle Moore (2006), car elle aussi s'est intéressée aux contacts de langues. Elle estime en effet que « ces contacts mettent en présence des langues ou des variétés des langues, parlées et écrites, territoriales et déterritorialisées, ancestrales, autochtones ou étrangères, aux statuts et prestiges divers et aux portées communicatives différentes » (Moore, 2006 : 11). En outre, cette auteure trouve « centrale » la place de la notion de *contact de langues* en signalant qu'elle touche aussi à des aspects curriculaires, les échanges en classe et la construction de savoirs (Moore, 2006 : 209). Et nous nous rallions particulièrement à cette dernière idée, du fait qu'elle porte sur le sujet principal de ce travail et nous fournit des pistes sur la façon dont on pourrait s'y prendre pour aborder le plurilinguisme à l'école.

### **1.5 Plurilinguisme à l'école**

*« ...il convient de rappeler que cette langue de l'école ne sert pas simplement à parler à quelqu'un, mais qu'elle sert surtout à parler de quelque chose, à bâtir une représentation du monde différente par le moyen de l'outil scientifique et mathématique, et à transmettre une mémoire culturelle, par le moyen d'un enseignement de la grammaire et de la littérature ». (Galligani et al., 2013 : 82)*

Nous arrivons enfin au noyau de cette étude. Le multilinguisme et le plurilinguisme à l'école en France, et dans beaucoup d'autres pays, représentent une composante importante du quotidien des élèves et par ricochet des enseignants et des communautés éducatives. Aucun élève n'arrive le premier jour de l'école avec l'esprit vide, même si à son arrivée à l'école il ne parle qu'une langue différente à celle de l'école et de la société qui l'accueillent. Comme nous l'avons évoqué précédemment, les élèves disposent déjà d'un ensemble de compétences linguistiques, et pas seulement, mais ces compétences sont

rarement utilisées au service du processus d'enseignement/apprentissage formel. En revanche, elles sont perçues, parfois, comme des contraintes ou des inconvénients susceptibles d'entraîner des difficultés pour le processus d'apprentissage de la langue de l'école, dans le cas d'une situation de bilinguisme, par exemple.

À ce sujet, Mackey (1976 : 188) signale que dans une communauté multi-ethnique, on ne doit pas prendre pour acquise la compétence de la population scolaire, car un élève peut être doué, selon l'auteur, pour chacune de ses langues, mais à différents degrés ; ici, on revient donc sur la notion de répertoire communicatif et de compétence plurilingue. En outre, cet auteur ajoute que la compétence plurilingue est le plus souvent une compétence à venir et que les enfants de migrants en ont déjà une installée « mais sans appuis et reconnaissances formelles » (Mackey, 1976 : 20), et qui n'est pas valorisée dans le cursus.

Enfin, il suggère que « l'idéal serait de faire en sorte que ces compétences puissent induire une nouvelle dynamique d'apprentissage qui permettra d'assurer une maîtrise plus aisée des langues majeures de scolarisation » (Mackey, 1976 : 21), du fait que, d'après Vigner (2008 : 19) tout apprentissage d'une langue entraîne avec soi des compétences transférables à l'apprentissage d'autres langues, mais que pour ce faire il faudrait que ces compétences soient « clairement identifiées et qu'elles ne s'exercent pas forcément à propos des seules langues curriculaires. » Par conséquent, ces différentes discussions mettent en cause le sentiment de négligence que peut subir un élève dont les compétences déjà acquises ne sont pas prises en compte et dont il pourrait se servir pour son propre apprentissage.

William Mackey nous présente un bel exemple de bilinguisme individuel dans une école à Berlin, en 1960, et que nous avons décidé de retenir parce qu'il illustre bel et bien comment les écoles pourraient s'y prendre pour gérer les situations de bilinguisme ou plurilinguisme au sein de leurs communautés éducatives :

À l'école primaire, les enfants apprenaient une autre langue en s'associant avec d'autres enfants qui la parlaient. Il fut important à ce moment, de créer un contexte social afin de promouvoir cette association. Si des enfants de deux langues maternelles différentes sont placés ensemble dans un même groupe, une condition est créée, de laquelle les enfants peuvent tirer avantage en utilisant leur langue seconde. (Mackey, 1976 : 151)

Après, l'auteur a fait une réflexion sur cette situation dans laquelle il demande de s'interroger sur la langue que les élèves parlent dans la cour de récréation et dans la rue. Il souligne aussi qu'il est important de connaître le nombre d'enfants qui parlent la ou les langues de l'élève, et dans quelle mesure, car selon lui, « il est important de savoir si

l'élève se sert de la même langue quand il joue, quand il est à l'école ou chez lui », et, ainsi, ces données pourraient être utilisées éventuellement pour mieux organiser l'enseignement bilingue (Mackey, 1976 : 155). Nous considérons que l'intérêt de cet apport repose sur le fait que, en ce qui concerne le plurilinguisme à l'école, l'institution est démunie des moyens nécessaires pour la prise en charge des élèves possédant une situation linguistique différente à celle des autres élèves. C'est la raison pour laquelle, dans la prochaine section, nous en parlerons davantage à la lumière du travail mené par Danièle Moore (2006) sur les plurilinguismes et l'école.

Au début de ses réflexions, Moore (2006 : 11) se pose deux questions de base :

- Comment l'école, lieu privilégié du contact de la pluralité des langues et des cultures des élèves, gère-t-elle cette diversité ?
- Comment peut-elle accueillir, faire découvrir et construire le plurilinguisme comme un atout d'apprentissage et un objectif éducatif, pour tous ? »

Ces questions vont servir de fil rouge pour mener à bien les discussions qui suivent et qui s'installent au cœur de notre problématique. En outre, Moore (2006) poursuit ses réflexions en soulignant que la didactique des langues s'inscrit au sein d'une réflexion portant sur la valorisation et la promotion du plurilinguisme comme objectif commun dans l'éducation de tous les élèves (Moore, 2006 : 11). Et, ensuite, elle ajoute que le bi-/plurilinguisme peut constituer un atout pour les élèves, si l'on les encourage à s'en servir « comme des ressources positives pour l'apprentissage » (Moore, 2006 : 12). De nouveau, il est question ici de mettre en relief la compétence plurilingue des élèves, sujet qui est et sera mentionné à plusieurs reprises tout au long de cette étude.

Maintenant, quant à l'accueil des élèves nouvellement arrivés, leurs caractéristiques et comment les enseignants pourraient s'y prendre pour les aider à progresser, Moore (2006 : 12) fournit quelques questions invitant à la réflexion qui, à notre avis, pourraient aider les enseignants et même les chercheurs à entreprendre des mesures adéquates pour mieux comprendre et traiter le plurilinguisme à l'école :

- Quelles sont les caractéristiques et les spécificités des locuteurs bi-/plurilingues, notamment quand, à l'école, leur pratique plurielle des langues et leurs cultures d'apprentissage s'inscrivent en rupture avec la langue et la culture de l'école ?
- Que devient l'apprentissage scolaire d'une autre langue dans ces contextes ?
- Comment articuler l'enseignement de la langue de l'école, le développement des langues familiales quand celles-ci sont différentes, et l'apprentissage des langues étrangères ?
- De quelle marge d'action disposent les enseignants dans leur classe face à la pluralité des langues et des cultures des élèves ?
- Comment décrire et comment aider au développement, chez les apprenants, de compétences plurilingues ?

Après avoir présenté ces questionnements, l'auteure expose aussi un argument qui pourrait expliquer partiellement pourquoi il est toujours si complexe de s'occuper des enfants plurilingues à l'école. Elle estime que les enseignants restent souvent démunis vis-à-vis des plurilinguismes de la classe, qui mettent en jeu des compétences linguistiques et culturelles complexes, souvent mal connues ou reconnues et que ces compétences se construisent aussi hors de l'école, et il est difficile, dès lors, de les réinvestir dans les pratiques enseignantes (Moore, 2006 : 13). Cependant, il ne faut pas délaissé le rôle important qui joue l'école dans l'éducation et le développement du plurilinguisme. D'ailleurs, le Conseil de l'Europe (2006) nous rappelle ce qui, *à priori*, encourage l'éducation plurilingue, ainsi :

- La prise de conscience du pourquoi et du comment on apprend les langues choisies.
- La prise de conscience de compétences transposables et la capacité à les réutiliser dans l'apprentissage des langues.
- Le respect du plurilinguisme d'autrui et de la reconnaissance des langues et de leurs variétés quelle que soit l'image qu'elles ont dans la société.
- Le respect de cultures inhérentes aux langues et de l'identité culturelle d'autrui.
- La capacité à apercevoir et à assurer le lien entre les langues et les cultures.
- Une approche globale intégrée de l'éducation plurilingue dans les curricula.

Ceci étant dit, et en ce qui nous concerne, nous sommes conscient des enjeux associés à l'accueil des élèves plurilingues à l'école et sommes convaincu qu'il ne s'agit pas d'une tâche facile, mais cela ne veut pas dire que nous sommes incapable d'apprendre à le faire, même si cela suppose commencer par de petits gestes au sein de chaque salle de classe. Car, comme le présente le Conseil de l'Europe, l'éducation plurilingue va au-delà du « simple » développement d'une compétence linguistique et englobe, en revanche, une approche holistique de l'acteur plurilingue qui ne le réduit pas à une langue. Dans la partie qui suit, nous fournirons une typologie qui a été proposée par Moore (2006) pour mieux caractériser et comprendre la réalité des élèves plurilingues, parce qu'il ne s'agit pas simplement d'instaurer des politiques d'inclusion<sup>10</sup>, mais aussi qu'elles soient cohérentes avec la réalité des communautés éducatives.

---

<sup>10</sup> Nous nous sommes appuyé sur la définition suivante : « philosophie et ensemble de pratiques pédagogiques qui permettent à chaque élève de se sentir valorisé, confiant et en sécurité de sorte qu'il puisse apprendre avec ses pairs dans un milieu d'apprentissage commun et réaliser son plein potentiel. L'inclusion scolaire repose sur un système de valeurs et de croyances axées sur le meilleur intérêt de l'élève et favorisant la cohésion sociale, l'appartenance, une participation active à l'apprentissage, une expérience scolaire complète ainsi qu'une interaction positive avec les pairs et la communauté scolaire. Ces valeurs et ces croyances sont partagées par les écoles et les collectivités. Plus précisément, l'inclusion scolaire est réalisée dans les communautés scolaires qui appuient la diversité et qui veillent au mieux-être et à la qualité de l'apprentissage de chacun de leurs membres. Elle se concrétise par la création d'une série de programmes et

### *1.5.1 Caractéristiques des élèves plurilingues*

À l'instar de Moore (2006 : 21), les jeunes élèves plurilingues présentent souvent des traits très particuliers :

1. Les langues qui composent leurs répertoires sont parfois nombreuses : les enfants peuvent parler et comprendre deux ou trois langues, parfois plus, et être en contact avec plusieurs systèmes d'écriture ;
2. les frontières des langues de leurs répertoires peuvent être très mouvantes, en termes à la fois linguistiques, historiques et symboliques ;
3. les jeunes plurilingues mettent en œuvre des stratégies de passage très particulières dans l'accès à d'autres langues, qui montrent des représentations de la distance entre les langues très différentes de celles de leurs pairs monolingues, que l'école peut contribuer à favoriser ;
4. sur le plan culturel, on observe aussi des reconstructions contextuelles, liées au contact des cultures, et à leur réinterprétation.

Ces caractéristiques s'étendent à tous les individus plurilingues, même s'ils ne sont concernés que par quelques-unes. Il est important néanmoins de retenir que le bagage linguistique peut être aussi varié que le sont les locuteurs de différentes langues, mais cela n'empêche pas que des mesures soient prises pour accueillir et aider les personnes à capital linguistique, plurilingue et pluriculturel<sup>11</sup> divers, et de valoriser cette diversité en faveur de leur progrès dans différents domaines de leur quotidien. En effet, une des mesures à prendre serait la mise en valeur des langues premières des élèves et leur accueil au sein des communautés éducatives.

À ce sujet, Galligani et al. (2013 : 32) affirment que de nombreux travaux scientifiques, théoriques et empiriques, portant sur le plurilinguisme (Armand & al., 2008 ; Candelier, 2008 ; Cummins, 2001 et 2009 ; Hamers, 2005 ; Moore, 2006 ; cités par Galligani et al., 2013) ont insisté sur l'importance de légitimer les langues premières des élèves d'origines immigrante au sein de la classe et/ou de l'institutions scolaire, pour mieux apprendre la langue d'accueil, développer ou maintenir les langues d'origine et enfin, pour la construction d'une identité.

Dans le cas des enfants de migrants, par exemple, cette valorisation pourrait contribuer à leur réussite scolaire mais aussi à la manière dont ils se débrouillent, dans la société et à la maison, pour la préservation de leur capital linguistique et culturel. D'ailleurs, quelques auteurs ont réfléchi là-dessus et soutiennent que dès que l'enfant est

---

de services publics et communautaires mis à la disposition de tous les élèves.» Repéré à <https://www.gnb.ca/0000/pol/f/322F.pdf> le 18/07/15

<sup>11</sup> Ici nous retiendrons la notion de **capital plurilingue et pluriculturel** proposé par Zarate (1997) et cité dans le travail de Moore (2006) : « un capital linguistique plurilingue constitué en fonction d'un marché linguistique international, mais aussi un capital d'expériences spécifiques reposant sur une expérience vécue de la relation à l'étranger »

scolarisé et qu'il affine sa connaissance de la langue du milieu véhiculée par l'école, il y a un effet dans le rôle qu'il joue dans la famille, selon les auteurs, surtout lorsque la famille maîtrise peu la langue de l'école. Alors, les enfants sont amenés à devenir « des médiateurs dans les relations entre les parents et l'école, et dans la pratique de la langue » (Dabène, 1984 ; Lüdi & Py, 1986 et 2002, cités par Moore, 2006 : 83), parce qu'ils réussissent à assigner des fonctions spécifiques, et à bien s'en servir, aux différentes langues de leur répertoire. Comme l'a affirmé Calvet (2002 : 97), « les bi (ou les pluri)lingues n'utilisent pas leurs langues dans les mêmes situations et avec les mêmes fonctions », soit parce que c'est leur choix soit parce qu'ils n'ont fondamentalement pas besoin de le faire.

### ***1.5.2 Accueil du plurilinguisme à l'école***

*« Essentiellement inclusif, le paradigme plurilingue conceptualise l'accueil et la reconnaissance des langues et cultures, « maternelles » et secondes, d'un sujet – quel qu'en soit le degré de maîtrise – et fait de la diversité une ressource, une richesse pour l'individu et pour la société. » (SIMON & MORO, 2011 : 144)*

L'accueil des élèves allophones nouvellement arrivés en France constitue une des préoccupations du système éducatif français, puisqu'il s'agit d'une évidence dont on ne peut plus faire abstraction. En revanche, ce qui est moins évident est la manière et les moyens pour le faire, et c'est sur ce point précis que nous nous focaliserons ici.

Pour commencer, nous estimons que l'un des aspects des plus importants à prendre en compte au moment d'accueillir des élèves allophones à l'école, est sans doute qu'ils possèdent déjà un capital linguistique, un répertoire communicatif, même lorsqu'ils ne parlent qu'une seule langue, et que ce répertoire sert de base pour l'apprentissage de la ou des nouvelles langues. À l'instar de Beacco & Coste (2009 : 30), la responsabilité principale d'une éducation plurilingue et interculturelle consiste à développer les compétences fonctionnelles des apprenants dans plusieurs langues, tout en sachant que l'apprentissage des langues commence avant la scolarisation, ou au moins pour ce qui est de la ou des langues premières, selon les auteurs.

En outre, Beacco & Coste (2009) mettent au clair que la formation aux langues n'est pas une tâche attribuée seulement à l'école, mais ils estiment que cette dernière a des finalités particulières telles que *valoriser et étendre* les compétences et le répertoire de chaque élève, ainsi que « contribuer à ce que les enseignements des langues soient une occasion de former à apprendre les langues par soi-même ». De cette manière, la fonction de l'école vis-à-vis du plurilinguisme à l'école consisterait aussi à susciter le désir d'apprendre les langues et ne pas se contenter de les enseigner. Pour ce faire, il s'avère

primordial de rendre les élèves conscients de la valeur de leurs répertoires linguistiques et leur potentiel.

Pour continuer cette discussion, nous partagerons ici quelques questions clés proposées par Billiez (2011 : 149), qui pourraient aider à nourrir notre réflexion et auxquelles, peut-être, nous parviendrons à donner des réponses appropriées :

- Comment faire, tout en tenant compte des contraintes institutionnelles, pour qu'à travers l'enseignement des langues d'origines les élèves descendants de migrants ne soient ni marginalisés ni stigmatisés et en retirent au contraire des avantages ?
- Comment valoriser leurs ressources plurilingues acquises en dehors de l'école et leur permettre de les développer afin que se maintiennent les liens avec les locuteurs des pays d'origine des parents, grands-parents, avec les membres de la famille élargie, les amis, etc. ?
- Comment les soutenir, les faire avancer et réussir sur le chemin du plurilinguisme ?

Enfin, pour fermer l'intervention de Beacco & Coste (2009 : 30), nous retiendrons pour ce travail quelques recommandations qu'ils ont faites, à partir de l'expérience des enseignants et des spécialistes, dans le but d'atteindre les objectifs mentionnés précédemment, ainsi :

- déterminer les objectifs en termes de compétences, spécifiées de manière univoque et consensuelle, sans sous-estimer les compétences culturelles et interculturelles ;
- déterminer les contenus linguistiques à enseigner en fonction des compétences visées et non en fonction de la description grammaticale des langues ;
- déterminer des profils de compétences attendues à l'issue de chaque cycle scolaire sans se contenter de fixer exclusivement des niveaux homogènes de compétences à atteindre, comme cela est souvent le cas pour l'élaboration de tests standardisés ;
- vérifier empiriquement que ces objectifs peuvent être atteints dans le volume horaire disponible et non fixer des niveaux *a priori*, parfois irréalistes.

À la lumière de ces recommandations, nous considérons qu'il s'agit bien d'un enjeu éducatif majeur, du fait qu'il suppose une reconfiguration des programmes d'enseignements des langues qui, en général, se sont limités à enseigner la langue en la réduisant à sa forme sans tenir compte de son côté communicatif et comme outil de transmission de savoirs et compétences socioculturels. Dans les mots de Beacco & Coste (2009 : 32), « l'éducation plurilingue est au service d'un accroissement de l'efficacité des enseignements de langues tout autant que d'un projet de formation de la personne à la bienveillance linguistique et à l'acceptation de l'Autre, valeurs fondamentales du vivre ensemble démocratique. » Assertion que nous voudrions mettre en relation avec la contribution de Coste & Simon (2009) qui ont introduit la notion de « acteur social plurilingue » (« *plurilingual social actor* ») et qu'ils définissent ainsi :

The concept of "*plurilingual actor*" refers here to the relationship between action taken within a specific context, and recourse by the social actors involved, to different languages, or linguistic plurality. It has emerged in the context of globalisation,

circulation of persons and migration and is thus inextricably linked to contemporary issues characteristic of multicultural societies. (Beacco & Simon, 2009 : 168)

Nous estimons que la pertinence de cette notion relève du fait que les sujets plurilingues sont avant tout des citoyens, des membres d'une société et que comme tels, leur ou leurs langues devraient être utilisées comme moyens pour apprendre les cultures et pour favoriser leur ouverture d'esprit envers l'altérité, dans un monde qui n'arrête pas de bouger et dans lequel, jour après jour, des diversités de tout genre entrent en contact. Enfin, nous donnerons un terme à cette discussion en citant Danièle Moore qui met en relief l'importance de développer le plurilinguisme à l'école et son implication, ainsi :

Développer le plurilinguisme à l'école implique alors d'engager une réflexion critique sur les conditions et les modalités de la reconnaissance, de la valorisation, et du développement de compétences plurilingues et pluriculturelles, en s'interrogeant notamment sur les modes d'accès aux savoirs et savoir-faire, et sur les modes de leur circulation, entre les différentes langues et au travers des disciplines, tout en prenant en compte diverses cultures de transmission. (Moore, 2006 : 244)

Une chose est sûre, le développement du plurilinguisme à l'école n'est pas tâche facile si l'on tient compte de tout ce qui implique d'être plurilingue dans une société où règne un idéal monolingue et où, malheureusement, l'on attribue des statuts aux langues tout en créant des discriminations qui peuvent les affecter gravement. Néanmoins, il s'agit d'un sujet qui prend de plus en plus d'ampleur tout en permettant de l'aborder différemment et de lui accorder l'importance qu'il mérite véritablement.

### ***1.5.3 La médiation linguistique***

La médiation linguistique fait partie des objectifs que nous nous sommes fixé et l'une des perspectives qui se trouve sous la loupe du projet PAG, même dans cette étape exploratoire. C'est la raison pour laquelle nous avons estimé pertinent de la définir afin de mieux comprendre en quoi consiste et quel est son rapport avec le plurilinguisme à l'école. Pour ce faire, nous allons nous appuyer sur ce que proposent les auteurs du CECR (2005). Nous rappelons que pour eux la « médiation » s'inscrit dans le champ des « activités langagières » et est expliqué ainsi :

Participant à la fois de la réception et de la production, les activités écrites et/ou orales de médiation, permettent, par la traduction ou l'interprétariat, le résumé ou le compte rendu, de produire à l'intention d'un tiers une (re)formulation accessible d'un texte premier auquel ce tiers n'a pas d'abord accès direct. Les activités langagières de médiation, (re)traitant un texte déjà là, tiennent une place considérable dans le fonctionnement langagier ordinaire de nos sociétés. (CECR, 2005 : 18)

#### ***1.5.4 Les approches plurielles : une réponse aux soucis liés à l'accueil des élèves plurilingues à l'école ?***

Une révision bibliographique nous a permis de constater que, en ce qui concerne le plurilinguisme à l'école et son accueil, les *approches plurielles* - concept introduit par Candelier (2008), et qui fait allusion à « toute approche mettant en œuvre des activités impliquant à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles » - , représentent peut-être un ensemble de réponses aux enjeux qui émergent dès que les écoles font face à des processus de plurilinguisme dans leurs communautés éducatives. Candelier (2005, cité par Moore, 2006 : 223-224) en fournit quatre, à savoir l'approche interculturelle, la didactique intégrée des langues apprises, l'intercompréhension entre les langues parentes et l'éveil aux langues, qui sont en même temps définies ainsi :

- **L'approche interculturelle** : Il faudrait sans doute parler plutôt des *approches interculturelles* dans leur diversité. Nombreuses et variées, elles visent à ouvrir à la diversité linguistique et culturelle, à amener un travail de conscientisation et de réflexion sur l'altérité, une décentration, à développer des attitudes d'ouverture, d'acceptation, de tolérance, d'empathie et des capacités de médiation dans l'interprétation des différences.
- **la didactique intégrée des langues apprises**, qui vise l'établissement de liens réfléchis entre les enseignements d'un nombre limité de langues prévues dans le cursus scolaire, les compétences visées pour chacune des langues concernées pouvant rester différentes ;
- **l'intercompréhension entre les langues parentes**, qui propose un travail parallèle sur plusieurs langues de la même famille, en favorisant le développement intensif de certaines compétences (par exemple celles de compréhension écrite) ;
- **l'éveil aux langues**, qui favorise la manipulation de systèmes linguistiques et la réflexion métalangagière, à partir d'un vaste ensemble de langues que l'école n'a pas nécessairement l'ambition d'enseigner.

L'intérêt de cette étude n'étant pas de fournir une analyse approfondie des approches plurielles, nous nous contenterons de les présenter afin d'avoir une idée d'une des mesures à entreprendre pour faciliter l'accueil des élèves nouvellement arrivés en France et donc au système éducatif français. Il est à retenir que l'adoption de ces approches et leur intégration dans les établissements éducatifs impliquerait une reconfiguration au sein de la structure des enseignements des langues à l'école, comme nous l'avons déjà évoqué.

#### **1.6 De l'état de l'art à une problématique**

Dans cette partie du cadre théorique, nous avons trouvé pertinent d'exposer cinq travaux, parmi d'autres certes, qui se sont intéressés au même sujet et dont un a été à l'origine du présent travail. Nous présenterons ces études de manière globale, dans le but de mettre en relief le fait que notre sujet de recherche a suscité et continue de susciter

l'intérêt de personnes s'intéressant au plurilinguisme et au multilinguisme à l'École, ainsi qu'à sa mise en valeur.

D'ailleurs, grâce à la réalisation de son mémoire de master 2, intitulé « L'impact des représentations sur l'intégration scolaire et sociale des élèves allophones », A. Champalle (2013) a trouvé que seuls 3% des élèves du Collège Olympique à Grenoble déclarent ne parler qu'une langue, 97% déclarent en parler au moins 2, dont 84%, 3 langues ou plus. Cette étude, présentée aussi en 2014 dans le cadre du colloque Pluri-L : « Contributions au développement de perspectives plurilingues en éducation et formation », constitue bien un cas de figure de plurilinguisme à l'École, parmi d'innombrables cas, dont ceux auxquels nous consacrerons un espace dans le présent travail.

### ***1.6.1 Multilingual Cities Project: Crossnational Perspectives on Immigrant Minority Languages in Europe***

Ici, il s'agit d'un projet qui a été lancé en 2004 et qui a, en même temps, impulsé la réalisation d'autres études dans le même domaine, afin de renforcer la fiabilité de ses données. Ce programme de recherche a été fondé par des chercheurs néerlandais, de l'Université de Tilburg aux Pays-Bas, en réponse à une déclaration commune relative aux langues régionales, ayant eu lieu fin-janvier 2000 aux Pays-Bas (Akinci & al, 2004) et lors de laquelle les recommandations suivantes ont été données :

« Les programmes de recherches européennes, nationales, régionales et locales sur les langues régionales, minoritaires et de l'immigration devront se développer afin de contribuer à notre savoir et à notre compréhension de la diversité des langues dans une Europe multiculturelle. Les programmes de recherche devront tenir compte des priorités ci-dessous :

- réaliser des enquêtes au niveau local ou à une plus grande échelle sur les pratiques langagières des populations des écoles multiculturelles ;
- effectuer des micro et macro études sur l'enseignement des langues régionales, minoritaires et de l'immigration ;
- déterminer le statut des langues régionales, minoritaires et de l'immigration dans d'autres contextes. »

En somme, les objectifs principaux de ce projet étaient de « rassembler, analyser et comparer des données sur le statut des langues minoritaires de l'immigration » (traduit par nos soins), et « d'encourager les acteurs éducatifs, politiques et sociaux à apprécier les aspects positifs du bilinguisme ou plurilinguisme, et particulièrement les compétences qu'ont les enfants pratiquant une langue autre que le français [...] » (Akinci & al, 2004 : 8). Enfin, ce projet s'est chargé de rassembler les résultats des études menées dans différentes villes européennes choisies en fonction de la présence de « familles d'origine

immigrée dans leur population », à savoir Bruxelles, Göteborg, Hambourg, Lyon, Madrid et La Haye. Dans la partie que suit, nous présenterons l'étude qui a été menée à Lyon.

### ***1.6.2 Le plurilinguisme à Lyon : le statut des langues à la maison et à l'école***

Cette recherche a été conduite dans la ville de Lyon et son agglomération, en France, par Mehmet-Ali AKINCI, Jan Jaap DE RUITER et Floréal SANAGUSTIN (Akinci & al, 2004). L'étude a débuté en novembre 2000 et est arrivée à terme au mois de février 2001. Ses objectifs principaux étaient de :

- combattre, dans une perspective éducative, l'image négative des élèves d'origine non-francophone dans l'enseignement primaire et promouvoir la conscience du plurilinguisme ;
- Acquérir, dans une perspective sociolinguistique, la connaissance de la distribution et la vitalité des langues de tous les élèves dans l'enseignement primaire ;
- rechercher, dans une perspective démographique, la valeur potentielle du critère de la langue de la maison pour la définition et l'identification des élèves multiculturels dans l'éducation ;
- fournir, dans une perspective de politique langagière, des arguments pour le développement d'une politique locale concernant l'enseignement des langues d'origine dans le primaire et le secondaire.

En outre, pour atteindre leurs objectifs de recherche, les responsables de l'étude ont mené à bien une enquête par questionnaire auprès de 11 647 élèves de 98 établissements différents. Le questionnaire était composé de 21 questions dont le contenu variait en fonction des objectifs fixés par les chercheurs et des informations qu'ils comptaient collecter. Par exemple, des questions 13 à 17, l'on cherchait à repérer les paramètres suivants : le répertoire linguistique, les compétences langagières, le choix de la langue, la langue dominante et la langue préférée. Enfin, de manière globale l'étude a confirmé une présence considérable de plurilinguisme chez les enfants des écoles élémentaires de Lyon, et a en outre révélé « de nouvelles indications sur la distribution, la classification et la vitalité des langues parlées à la maison et à l'école par les écoliers. » (Akinci & al, 2004 : 157)

### ***1.6.3 L'enquête au collège Libertaire Rutigliano de Nantes en vue de l'élaboration d'un dispositif du type : « Ouvrir l'école aux parents d'élèves allophones » (2012-2013)***

Cette étude a été conduite par Cécile Even, dans le cadre de son mémoire de master 2 professionnel, dans la ville de Nantes. Elle a été menée à bien dans le but de « faciliter la communication avec les parents allophones d'élèves » suite au constat que cette faiblesse nuisait à la réussite des élèves et pouvait aussi donner lieu à des relations conflictuelles entre les familles et le collège. D'ailleurs, pour pallier ce manque, Cécile Even, avec l'aide du collège, a entrepris de mettre en place un dispositif à partir de la problématique

suiuante : « Comment mettre en œuvre un dispositif qui réponde aux besoins spécifiques des parents allophones du collège et de l'établissement scolaire en intégrant les partenaires de proximité et en tenant compte des directives institutionnelles, afin de favoriser la réussite des élèves ? »

Par ailleurs, pour ce qui est de la méthodologie de recherche, C. Even a entrepris une démarche de recherche-action, selon elle, car « démarche consiste à améliorer la réalité dans une logique de va-et-vient entre la théorie et la pratique, tout en prenant en compte les interactions entre les divers partenaires d'un projet pédagogique », ce qui correspond bien aux demandes d'un travail de mémoire universitaire. Plus précisément, afin de recueillir ses données, elle a demandé aux élèves des 27 classes du collège qui maîtrisait une autre langue que le français ou s'ils connaissaient d'autres langues dans leur contexte familial. Elle s'est donc servie d'une enquête par entretien semi-directif à travers laquelle elle a interrogé 207 élèves en leur posant les questions de base suivantes : *Quelle(s) langue(s) parles-tu ? Sais-tu lire, écrire, parler dans cette langue ? S'agit-il de ta langue maternelle ? Et tes parents, quelle(s) langue(s) parlent-ils ? S'agit-il de leur langue maternelle ? As-tu des difficultés en français ? si oui, lesquelles ? Tes parents, ont-ils des difficultés en français ? si oui, lesquelles ?*

Enfin, parmi les conclusions principales, C. Even a considéré qu'un dispositif en direction des parents allophones d'élèves avait bel et bien sa place au collège Rutigliano de Nantes. En outre, elle a constaté un bon accueil du dispositif notamment par les professionnels de l'éducation, bien qu'une partie importante de la communauté parentale soit restée à l'écart.

#### ***1.6.4 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***

Cette étude a été réalisée pendant la période académique 2013-2014 par Djedjiga Naili, sous forme de mémoire de recherche de master 2, et dans le cadre du projet Plurilinguisme dans l'Académie de Grenoble (PAG). Elle a été élaborée en collaboration avec le CASNAV de Grenoble, au collège Fantin Latour à 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. » (Naili, 2013). En outre, par le biais de cette recherche, l'on a cherché à répondre aux questions suivantes :

- Peut-on parler d'un collège plurilingue ? Si oui, quelles sont les langues les plus représentées ?
- Le plurilinguisme est-il plutôt bien ou mal vécu par la communauté de l'établissement? Les membres sont-ils contents d'être mono/plurilingues ?
- Quelles sont les langues les plus valorisées par les sujets?
- 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 ?

Par ailleurs, dans le but de répondre aux questions de recherche exposées ci-dessus et d'atteindre les objectifs de l'étude, le recueil des informations a été effectué grâce à une enquête par questionnaire menée auprès de 34 adultes faisant partie du corpus professoral et administratif de l'établissement, et de 515 élèves de toutes les classes de l'institution.

Enfin, les résultats de cette première étude exploratoire, portant sur le plurilinguisme au sein d'un établissement scolaire de l'agglomération grenobloise, ont permis de recenser environ 54 langues différentes utilisées par les acteurs de l'institution éducative. De plus, ils ont montré que la diversité linguistique était plus significative chez les élèves que chez les adultes et qu'il y avait une présence importante d'élèves plurilingues descendants de migrants.

#### ***1.6.4 L'enquête au collège Diderot de Planoise à Besançon, en cours de réalisation (2014-2015)***

Nous avons choisi de retenir dans cette partie du travail, l'enquête menée à Besançon, qui a débuté à peu près à la même période que la nôtre, mais dont nous avons réussi à nous procurer une première synthèse expliquant dans les grandes lignes le travail réalisé jusqu'à présent. Il faut préciser que les mêmes outils de recueil de données que les nôtres ont été utilisés et ont été complétés par des questionnaires adressés aux familles.

Tout d'abord le terrain de cette étude est un collège situé dans le quartier Planoise de la ville de Besançon. Ce collège compte à présent 670 élèves de 35 nationalités différentes. D'ailleurs, cette zone de la ville se caractérise par la confluence importante de familles venues de l'étranger et donc par une coexistence sociolinguistique importante. Voici les objectifs généraux et spécifiques, que se sont fixés les responsables de l'enquête dans cette ville :

- Objectif général : L'objectif principal de cette recherche est d'identifier les langues et les compétences plurilingues des tous les acteurs du collège Diderot (élèves, personnel ainsi que des parents d'élèves qui ont à voir avec le collège), d'une part, pour leur donner une visibilité et, d'autre

part, les mettre au service des enfants allophones et leurs familles à travers la médiation linguistique.

- Objectif 1: identifier les ressources linguistiques plurilingues disponibles dans l'établissement auprès de tous les acteurs de l'école (disposer pour les pilotes et CPE d'une base à laquelle recourir)
- Objectif 2 : Mettre en évidence la diversité plurilingue chez les acteurs de l'école ; valoriser les compétences des acteurs non visibles habituellement.
- Objectif 3 : Clarifier, mobiliser, fabriquer des ressources pour la médiation avec les parents/élèves dans les langues familiales. Nb > recenser ce qui se fait aussi déjà à Diderot en terme de médiation.
- Objectif 4 : Pour les besoins du projet : constitution d'une base de données académique.
- Objectif 5 : Comparer les ressources et les enquêtes au niveau inter-académique (Grenoble – Besançon).

Et les hypothèses de l'étude qu'ils ont émises pour mieux comprendre le plurilinguisme et le multilinguisme à l'école dans le collège étudié :

- Il existe des ressources linguistiques importantes au sein du collège Diderot.
- Les médiateurs linguistiques auxquels les élèves allophones et leurs parents ont recours pendant leur arrivée au collège, se trouvent au sein de l'établissement.
- Les compétences linguistiques des élèves et des adultes (familles et personnel du collège) peuvent favoriser les échanges communicatifs des enfants allophones et de leurs familles.
- La prise en compte des compétences linguistiques des parents des élèves permet de valoriser leur implication dans la vie scolaire de leurs enfants.
- La diversité linguistique présente au collège Diderot peut être rendue visible grâce à sa prise en compte dans la médiation linguistique.
- La formation à la médiation linguistique faciliterait l'aide en tant que traducteur/interprète dans l'établissement scolaire.

### ***1.6.7 Questions de recherche***

Après cette revue théorique et empirique, nous envisagerons la problématique de cette recherche en nous appuyant sur les questions de recherche exposées ci-dessous, qui, nous l'espérons, nous permettront de mieux cibler notre analyse et l'éventuelle conclusion.

- Comment caractériser le plurilinguisme repéré dans les établissements scolaires ?
- Quelles sont les langues les plus utilisées par les personnes enquêtées et pour quoi faire ?
- Quelle est la nature des représentations qui entourent l'utilisation des langues citées par les personnes enquêtées ?
- Y-a-t-il une volonté d'entraide (médiation linguistique) de la part des enquêtés ? Si oui ou non, pourquoi ?
- Quels seraient les éventuels avantages et inconvénients de la mise en marche d'un dispositif de médiation linguistique ?

## **Partie 2**

-

## **Méthodologie**

## **2. Méthodologie de la recherche**

### **2.1 Type d'étude**

Compte tenu de la nature de notre étude et du fait que nous nous sommes servi d'une enquête par questionnaires comme moyen de collecte des données, nous avons décidé de nous pencher sur une **recherche descriptive** (De Ketele & Roegiers, 1991). Selon De Ketele & Roegiers (1991 : 94), il s'agit d'un « processus préparatoire à une évaluation ou à une recherche, lorsque le système est d'une complexité telle qu'il est nécessaire de commencer par le décrire le plus rigoureusement possible ». Ainsi, la pertinence du type d'étude choisi repose sur le fait que pour continuer à creuser le vaste domaine du plurilinguisme à l'école, il s'avère essentiel de parvenir à bien décrire et puis analyser ce qu'il se passe au sein des établissements éducatifs dans l'ensemble de l'Académie de Grenoble, notamment si l'on compte y intervenir à un moment donné.

En outre, notre étude s'inscrit dans le cadre d'un processus de recueil d'informations à but descriptif parce que, d'après De Ketele & Roegiers (1991 : 117), « dans la fonction descriptive, on recueille de l'information pour décrire des phénomènes ou une situation », en l'occurrence, la situation linguistique des élèves, y compris les allophones, et celle d'autres membres des établissements scolaires. De plus, un des buts principaux de ce travail a été de mieux comprendre les situations plurilingues des élèves pour tenter de les mettre ultérieurement au service du processus d'enseignement/apprentissage. Selon De Ketele & Roegiers (1991 : 117), en fonction de « l'objectif poursuivi, la fonction descriptive peut être mise au service des personnes, d'un système ou de la connaissance », à ce que les auteurs rajoutent que « on pourrait dire en ce sens qu'elle est une fonction centrale dans le recueil d'informations ». Maintenant, nous passerons à la présentation de l'étude et à la description de l'outil de recueil de données dont nous nous sommes servi afin de tenter de répondre à nos questions de recherche.

### **2.2 Présentation et intérêt de l'étude**

#### **2.2.1 Objectifs de la recherche**

Cette étude a été réalisée en tant que réponse à une sollicitude du Rectorat de l'Académie de Grenoble et dans le cadre de notre mémoire de Master 2. Le but principal, *a priori*, était de connaître et/ou reconnaître les langues utilisées et leurs conditions d'usage par les communautés éducatives étudiées afin de les mettre au service du processus

d'enseignement/apprentissage, d'améliorer la communication entre les acteurs de la communauté éducative, et d'aboutir à un meilleur accueil des élèves allophones.

Par ailleurs, ce travail se présente comme la suite du projet *Plurilinguisme dans l'Académie de Grenoble* (désormais PAG), débutant en 2013 et ayant eu lieu au collège Fantin Latour dans la ville de Grenoble. D'ailleurs, nous avons décidé de retenir les objectifs principaux de la première version du projet (Naili, 2014 : 11), et nous y avons ajouté les nôtres, puisqu'ils nous ont semblé assez pertinents et cohérents avec la visée de cette recherche :

- 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 aux établissements concernant les acteurs plurilingues qui pourraient aider des élèves allophones et/ou leurs familles qui parlent et/ou comprennent les mêmes langues qu'eux.

Et voici les nouveaux objectifs que nous proposons pour notre étude :

- Étendre la connaissance sur les usages linguistiques et les pratiques bi-/plurilingues des membres des communautés éducatives de l'Académie de Grenoble.
- Envisager la mise en place d'un dispositif de médiation linguistique grâce au répertoire des volontaires enquêtés disposés à aider d'autres membres de la communauté éducative.
- Décrire les potentiels avantages et inconvénients permettant de mettre en place un dispositif de médiation linguistique.
- Repérer les principales divergences et convergences entre les résultats de la première version du projet et ceux de cette nouvelle recherche, ainsi que la nature de telles divergences et convergences.
- Caractériser le plurilinguisme de deux établissements scolaires étudiés (langues en présence, type de plurilinguisme, facteurs provoquant ce plurilinguisme, fonctions attribuées aux langues utilisées)

Ces objectifs visent non seulement à répertorier les langues utilisées par une partie considérable de la communauté éducative, mais aussi à les mettre en valeur et révéler les

représentations qui les entourent et qui pourraient éventuellement conditionner leurs usages. Finalement, nous avons choisi de retenir les objectifs et finalités que se sont fixés les responsables du projet (voir annexe...) et qui suivent le même fil rouge de ceux exposés précédemment, ainsi :

- Faire émerger les usages linguistiques et pratiques plurilingues régulières de tous les membres d'un certain nombre d'établissements ; 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 atteindre d'autres objectifs :
  - 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 (personnels) 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 familiales 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.

### ***2.2.2 Intérêt de la recherche***

En somme, l'intérêt principal de cette recherche est de contribuer à la mise en évidence des langues connues et utilisées par les membres des communautés éducatives, tant en famille qu'en contextes sociaux et éducatifs, ainsi qu'au repérage de potentiels médiateurs linguistiques. Cette connaissance et reconnaissance permettraient d'améliorer la communication parmi les membres des établissements éducatifs, ainsi que le processus d'enseignement/apprentissage des langues étrangères et de l'École.

En outre, il n'est pas question seulement de connaître le plurilinguisme au niveau individuel, mais de faire découvrir à la communauté éducative la richesse linguistique de ses membres et de mettre en valeur toutes les langues qui se côtoient d'une manière ou d'une autre dans l'enceinte de l'établissement, tout en essayant de reconfigurer ses représentations autour du plurilinguisme

## **2.3 Contexte de l'étude**

### ***2.3.1 L'agglomération de Grenoble***

À un niveau macro, notre étude s'est déroulée dans la ville de Grenoble. Il s'agit d'une commune française, située dans le Sud-Est de la France, chef-lieu du département de l'Isère et troisième commune de la région Rhône-Alpes. En outre, c'est une ville qui a vécu

une forte vague d'immigration à partir du 20<sup>ème</sup> siècle, dont les immigrés venaient notamment des pays du sud de l'Europe, tels l'Espagne, la Grèce et l'Italie. L'Italie étant le pays avec le plus de représentants dans l'agglomération grenobloise, ce qui a amené Grenoble à être considéré comme la ville la plus italienne de France, avec près de 60% des habitants ayant une origine italienne (Cherqui, 2014).

Néanmoins, cette croissance n'a cessé depuis et d'autres types de population sont venues s'installer sur le territoire grenoblois. Les raisons de cette mobilité sont variées, mais elles ont donné lieu à la rencontre de différentes cultures et donc de différentes langues. D'ailleurs, en 2010, la ville compte 24 353 immigrés soit 15,6 % de sa population (4,8 % nés en Europe et 10,8 % nés hors d'Europe, essentiellement originaires du Maghreb (5,8%))<sup>12</sup>. La ville de Grenoble constitue donc un espace significatif de contact de langues, ce qui l'a rendue une cible importante pour les objectifs de notre recherche. Nous présenterons à présent les deux établissements scolaires où nous avons mené notre enquête.

### ***2.3.2 Collège Jules Flandrin***

Le collège Jules Flandrin se situe à Corenc, commune située à proximité de la ville de Grenoble, dans le département de l'Isère en région Rhône-Alpes. Il s'agit d'un établissement situé dans une zone plutôt favorisée (Revenu net déclaré moyen par foyer fiscal en 2011, en euros, égal à 59 004). Cet établissement scolaire dépend de l'Académie de Grenoble, ce qui explique pourquoi nous l'avons choisi comme un des terrains pour notre recherche. De plus, parmi l'effectif des personnels du collège, jusqu'en 2013, il était composé d'environ 40 personnes. Actuellement, 35% des enseignants exercent dans l'institution éducative depuis 8 ans et 83% des personnels sont des femmes.

Le collège compte 18 classes qui correspondent aux quatre niveaux allant de la sixième à la troisième, ainsi que 3 foyers d'hébergement situés à la Tronche et à Corenc. Les élèves viennent de 4 communes, à savoir : Corenc, la Tronche, le Sappey et Sarcenat. Actuellement, les classes de sixième comptent 109 élèves. 127 élèves composent les 5 classes de cinquième, 121 élèves composent les 5 classes de quatrième et, enfin, 119 élèves composent les 4 classes de troisième, soit un effectif total de 476 élèves. Nous rappelons que pour une question pratique et une contrainte de temps, nous avons décidé, en concertation avec la direction de l'établissement, de ne pas tenir compte des classes de

---

<sup>12</sup>La plupart de renseignements sur la ville de Grenoble ont été repérés à <http://fr.wikipedia.org/wiki/Grenoble#Immigration> le 26/05/15.

troisième pour cette version du projet, notamment parce que les élèves étaient en phase de préparation du brevet.

Par ailleurs, il s'agit d'un collège public général où sont enseignées 4 langues vivantes, à savoir l'anglais, l'allemand, l'espagnol et l'italien. Néanmoins, ce ne sont pas les seules langues présentes dans l'institution éducative, étant donné la diversité de la provenance des familles des élèves et que nous traiterons de manière plus explicite et approfondie dans la section de traitement et d'analyse des données de cette étude. D'ailleurs, l'établissement dispose d'une Unité Pédagogique pour les Enfants Arrivants Allophones (dorénavant UPE2A) depuis deux ans où sont accueillies différentes langues telles l'italien, l'espagnol, le suédois, l'arabe, l'albanais, le roumain et le portugais, qui, à la fois, représentent des pays tels l'Algérie, le Maroc, l'Angola, l'Équateur, la Bolivie, la Roumanie et l'Albanie.

### ***2.3.3 Collège Stendhal***

Cet établissement scolaire se situe au plein cœur de l'agglomération, au centre-ville de Grenoble. Il dépend lui-aussi de l'Académie de Grenoble et compte 22 classes au total, divisées ainsi : 6 classes de sixième composées par 139 élèves ; 6 classes de cinquième composées par 141 élèves ; 5 classes de quatrième composées par 166 élèves ; et, enfin, 5 classes de troisième composées par 144 élèves, soit un effectif d'élèves total de 590. Il va sans dire que ces chiffres ne correspondent pas à la réalité du fait qu'ils peuvent varier d'une année à l'autre.

Pour ce qui est des langues enseignées au collège, les élèves peuvent choisir parmi l'allemand, l'anglais, l'espagnol et l'italien, même si, comme dans le cas du collège précédent, d'autres langues se côtoient au sein de l'établissement. Il s'agit encore une fois d'une institution scolaire publique, et que nous avons choisi comme terrain d'étude, car nous avons mis comme hypothèse qu'elle pourrait accueillir un nombre considérable d'élèves allophones ou simplement des élèves qui utilisent d'autres langues que le français dans leur quotidien familial et social. L'établissement dispose aussi d'un UPE2A.

Malheureusement, il faut préciser que l'enquête n'a pu être menée qu'auprès d'une partie du personnel de cet établissement et elle n'a pas pu être menée auprès des élèves à cause de quelques contraintes de temps et d'une rupture inattendue de communication avec la direction de l'institution éducative.

### 2.3.4 Le CASNAV de l'Académie de Grenoble

« Un CASNAV est un Centre Académique pour la Scolarisation des enfants allophones Nouvellement Arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de Voyageurs. Chaque académie dispose donc d'un CASNAV. » Une des tâches principales du CASNAV est d'accompagner la scolarisation de cette population et de se présenter comme un centre de ressources, un pôle d'expertise et une instance de médiation et de coopération. Comme pôle d'expertise, il fournit ses services aux responsables locaux du système éducatif.

Pour ce qui est de cette recherche, le CASNAV de Grenoble a été l'institution médiatrice entre les établissements éducatifs et l'Université chargée de mener et exploiter l'enquête dans le cadre du projet PAG. Coste (2013) affirme que, pour atteindre ses objectifs, l'orientation de travail du CASNAV est doublement articulée et consiste principalement à informer et former. Tâches auxquelles nous nous rallions, compte tenu de la visée de notre étude, où nous avons été amené à conduire une étude exploratoire afin d'informer les communautés éducatives sur les pratiques linguistiques de leurs acteurs et d'envisager une éventuelle formation à la médiation linguistique. Ceci dans le but de les aider à mieux accueillir les élèves allophones et à mettre en évidence et en valeur leur plurilinguisme.

## 2.4 Outils de recueil d'informations

### 2.4.1 Échantillon

Le tableau ci-dessous (1) présente l'échantillon auprès duquel l'enquête a finalement pu être menée à bien.

Questionnaire adressé aux élèves				
Niveaux	6 <sup>ème</sup>	5 <sup>ème</sup>	4 <sup>ème</sup>	Total
Nombre d'élèves ayant répondu au questionnaire :	93	56	92	241
Sur un total d'élèves par niveau de :	109	127	121	357
Représentés en pourcentage ainsi :	85,3%	44,1%	76%	67,5%
Questionnaire adressé aux personnels				
Nombre d'adultes ayant répondu au questionnaire	35/61			
Résumé de réponses adultes et élèves				
Total de réponses recueillies élèves/adultes	276			

Tableau 1 Effectif d'enquêtés

Ce tableau peut être interprété ainsi : au total, 241 élèves ont répondu au questionnaire qui leur a été adressé, soit 67.5% de l'effectif d'élèves faisant partie des

niveaux indiquées pour l'étude (4<sup>ème</sup>, 5<sup>ème</sup> et 6<sup>ème</sup>) de l'institution éducative. D'un autre côté, 35 adultes ont répondu au questionnaire leur ayant été adressé et l'ont complété, soit 57% de la totalité des personnes qui, au moins, y ont accédé. Finalement, le nombre total d'enquêtés a été de 276.

#### **2.4.2 Enquête par questionnaires**

Pour ce qui est de la méthodologie de recueil de données choisie, nous avons décidé, dans la continuité de l'enquête de Naili (2014), d'entreprendre une enquête par questionnaires conçue par deux chercheurs de l'Université Stendhal-Grenoble 3 à la demande du CASNAV de Grenoble. Pour mieux comprendre en quoi consistent les enquêtes par questionnaires, nous ferons un survol des principales caractéristiques des questionnaires, à la lumière de différentes notions théoriques, fournies par certains auteurs ayant étudié et utilisé ce type d'outil de collecte d'informations.

Tout d'abord, dans le sens le plus simple du terme, « le questionnaire se présentera comme un *document* sur lequel sont notées les réponses ou les réactions d'un sujet déterminé » (Javeau, 1988 : 29). Parallèlement, cet auteur divise les questionnaires en fonction de la catégorie de données qu'ils visent à recueillir (ou de *data*, pour « parler moderne », selon l'auteur) (Javeau, 1988 : 28), ainsi :

- Des *faits* (« données factuelles »),
- Des *jugements subjectifs* sur des faits, des idées, des événements ou des personnes,
- Des *cognitions* (Blumler), c'est-à-dire des indices du niveau de connaissance des divers objets étudiés par l'enquête.

Dans le cadre de cette étude, les trois catégories de données mentionnées ci-dessus composent nos questionnaires, même si à différent degré chacune et même si nous avons utilisé deux questionnaires, dont un en ligne, visant des publics différents, bien que cherchant à recueillir les mêmes types d'informations. D'ailleurs, Javeau (1988 : 28) estime que le questionnaire en tant que « instrument de mesure » doit être standardisé afin qu'il puisse placer tous les sujets dans la même situation, permettant ainsi des comparaisons entre groupes de répondants. En revanche, l'auteur suggère de ne pas modifier les questions ou ajouter des explications en cours de passation. Finalement, nous avons décidé cette fois-ci d'informatiser un des questionnaires en tant que preuve pilote, puisque nous envisageons d'étendre cette modalité à tous les questionnaires pour en améliorer et faciliter ainsi les modalités de passation, voire d'analyse.

### 2.4.3 Type de variables

Par ailleurs, nous nous appuyerons sur trois types de variables : des variables nominales ou catégories, des variables ordonnées ou ordinales et des variables quantitatives ou numériques (Berthier, 1998). Néanmoins, une des caractéristiques principales de nos questionnaires c'est le nombre considérable de questions ouvertes, que nous avons essayé de réduire au maximum pour la version numérique, en espérant que cela nous faciliterait le traitement et postérieure analyse des résultats.

### 2.4.4 Types de questions

Un autre aspect important à prendre en compte lors de la conception d'un questionnaire est le type de questions choisi par rapport à la réponse que l'on attend de la part des sujets enquêtés. À l'instar de Javeau (1988 : 28), les réponses que la personne enquêtée fournira doivent être envisagées à partir de ces critères :

- Celui de la *compétence* du répondant : l'objet des questions lui est-il connu ? S'agit-il d'une connaissance lointaine ou proche, superficielle ou approfondie, passée ou actuelle ?
- Celui de la *compréhension* du répondant : celui-ci comprend-il le sens des questions, du questionnaire tout entier ? Maîtrise-t-il le vocabulaire utilisé ? Son état personnel au moment de l'enquête lui permet-il d'y répondre ?
- Celui de la *sincérité* du répondant : celui-ci répond-il selon sa conscience ? Ou bien ment-il sciemment, ou non sciemment ?
- Celui de la *fidélité* du répondant : celui-ci traduit-il correctement en paroles son sentiment véritable ? Sa mémoire ne lui fait-elle pas défaut ?

Dans la mesure du possible, nous nous sommes assuré que les questions composant nos questionnaires remplissent les critères précédemment cités, même si parfois il peut s'avérer illusoire de vouloir concevoir un outil de recueil de données qui fonctionnera à cent pour cent et dont les questions plairont à tous les sujets enquêtés.

### 2.4.5 Types de questionnaires

Quant aux types de questionnaires, nous présenterons ici une typologie proposée par Javeau (1988 : 29) et nous retiendrons celle qui correspond le mieux à notre travail :

- Les questionnaires d'*administration directe* : le sujet note lui-même ses réponses sur le questionnaire ;
- Les questionnaires d'*administration indirecte* : l'enquêteur note les réponses que lui fournit le sujet.

L'auto-administration (Javeau, 1988 : 30 ; Berthier, 2010 : 94), une autre dénomination pour les questionnaires d'administration directe, est fréquemment utilisée lorsque :

- Le nombre de personnes à interroger est très élevé, et qu'on ne dispose pas d'un nombre important d'enquêteurs ;

- L'on est certain que les personnes à interroger sont capables de s'exprimer correctement à l'aide d'un questionnaire ;
- Le questionnaire suscite aisément l'intérêt des enquêtés.

Pour aller vite, nous avons eu recours à des questionnaires d'administration directe ou d'auto-administration, dont un qui a été informatisé, en raison du nombre considérable des participants à l'étude, et puisque que nous nous sommes assuré que les sujets enquêtés soient capables d'y répondre sans beaucoup d'accompagnement. En outre, nous avons retenu la proposition de De Ketele & Roegiers (1991 : 23) qui ont introduit la notion de « questionnaire d'enquête », un type de questionnaire s'inscrivant dans le cadre « d'une évaluation d'un fonctionnement, de l'évaluation d'un système, d'une recherche descriptive ou expérimentale et dont la cible est une population ». Et, en même temps, ils proposent d'entendre le terme « enquête » comme « une étude d'un thème précis auprès d'une population dont on détermine un échantillon afin de préciser certains paramètres » (De Ketele & Roegiers, 1991 : 29). En somme, étant donné que nous nous sommes penché sur une recherche descriptive, le questionnaire d'enquête d'administration directe (sous format papier ou en ligne), nous a paru le meilleur et plus pertinent moyen de recueillir nos données.

Enfin, parmi les différentes manières d'administrer un questionnaire, nous avons choisi celle qui s'adapte le mieux à ce travail : l'administration *par entretien* (Javeau, 1988 : 30) ou *en face à face* (Singly, 2012 : 82). Ce mode d'administration des questionnaires peut avoir lieu au cours ou à la suite d'une rencontre en tête-à-tête avec l'enquêteur et diffère des autres types d'administrations qui sont plus oralisés, en plus de permettre un contact permanent entre enquêteurs et enquêtés. Ce mode correspond à notre démarche méthodologique dans la mesure où nous avons été en contact direct avec les enquêtés au moment de la passation des questionnaires.

#### ***2.4.6 Forme des questions-interrogations***

Nos questionnaires sont composés du mode le plus courant des questions : l'interrogation. Ce mode de questions peut être divisé, selon Javeau (1988 : 56), en interrogations explicites et interrogations implicites. Les premières englobent les questions directes du genre « Quelles langues parles-tu ? », alors que les deuxièmes sont moins directes, mais demandent au sujet de fournir des informations, par exemple *\*Citez les moments de la journée où tu te sers d'une autre langue que le français*, question pouvant être reformulée autrement.

#### 2.4.7 Types de questions

Pour conclure cette section de la description méthodologique, et après avoir abordé la forme des questions-interrogations, nous exposerons une typologie des types de questions utilisées dans les questionnaires, partagée par différents auteurs (Javeau, 1988 : 57-60 ; Berthier, 2010 : 93 ; Singly, 2012 : 65). En somme, les principaux types de questions sont les questions fermées, les questions ouvertes et les questions semi-ouvertes (ou semi-fermées), comprenant toutes des caractéristiques particulières :

- **Questions fermées** : pour ce type de questions les réponses sont fixées à l'avance, et le répondant doit obligatoirement choisir parmi l'éventail qui lui est présenté. Elles peuvent servir de *questions filtres* (Javeau, 1988 : 57 ; Singly, 2012 : 82), c'est-à-dire de *discriminants* servant à répartir les répondants entre plusieurs séries de réponses ultérieures. (Si oui passez à la question suivante...)
- **Questions ouvertes** : ici, contrairement aux précédentes, la réponse n'est pas prévue, et l'interrogé est libre de s'exprimer comme il veut. Les questions ouvertes donnent en général des informations riches et diversifiées (en particulier pour étudier les représentations). Elles renseignent aussi sur le niveau d'information des répondants et leur compréhension des questions (Berthier, 2010 : 94).
- **Questions semi-ouvertes (ou semi-fermées), « cafétéria »** : enfin, pour ce type de questions les principales réponses sont prévues, comme dans une question fermée, mais on laisse la possibilité d'ajouter des réponses libres, en dehors de l'éventail proposé, comme dans une question ouverte (des options de réponses sont fournies et un espace de libre expression).

La typologie présentée ci-dessus peut être facilement repérée dans nos questionnaires. Chaque type de questions et les réponses attendues correspondent à différents objectifs du recueil d'informations de cette étude.

#### 2.4.8 Contenu du questionnaire

Nos questionnaires sont composés de deux grandes catégories qui regroupent une ensemble de questions chacune. Une catégorie rassemblant des renseignements personnels des enquêtés, ainsi que leur(s) langue(s) première(s) et celle(s) qu'ils connaissent ou parlent, et une deuxième catégorie concernant les langues utilisées dans la vie quotidienne par les enquêtés.

La première catégorie, que les concepteurs des questionnaires ont nommée « à propos de vous/toi » est composée de 9 questions, même s'il y a de petites différences entre le questionnaire adressé aux élèves et celui adressé au personnel des établissements. Il en va de même pour la deuxième catégorie, appelée « à propos des langues que vous utilisez dans la vie quotidienne », où une question fait le trait distinctif entre les deux questionnaires. En outre, dans cette dernière, deux questions « filtre » (1 et 2) ont été

incluses, c'est-à-dire qu'elles demandaient aux enquêtés de répondre ou pas à des questions ultérieures.

Une différence importante entre nos questionnaires, pour cette version du projet, c'est que le questionnaire adressé au personnel a été informatisé et sa passation s'est effectuée en ligne. En ce faisant, nous avons fourni des options de réponses aux participants, permettant aussi d'ajouter des informations supplémentaires, ce qui n'a pas encore été fait au questionnaire adressé aux élèves, où la quasi-totalité des questions reste ouverte.

## **2.5 Rapport des rencontres avant la mise en place et en marche du projet**

### ***2.5.1 Réunion avec les CASNAV***

La première réunion visant le lancement de la nouvelle version du projet PAG a eu lieu le 18 décembre 2014 au siège du CASNAV à Grenoble. Elle a été présidée par deux membres du CASNAV et deux professeurs de l'Université Stendhal-Grenoble 3. Lors de cette réunion une mise au point a été effectuée sur les résultats généraux de la première enquête menée au Collège Fantin Latour, pendant la période académique 2013-2014. D'ailleurs, les points suivant ont été relevés, formulés en tant qu'objectifs, ainsi :

- Faire appel à une médiation linguistique.
- Mettre en place un dispositif de médiation linguistique.
- Valoriser dans le Socle Commun.
- Développer le répertoire langagier des élèves.
- Envisager la reconfiguration du « régime linguistique de l'établissement ».
- Se concentrer sur l'ensemble du répertoire langagier de l'école pour faire progresser tout le monde, se concentrer sur la dimension de groupe.
- Aller vers une approche plurielle.
- Inciter une équipe de travail opérationnelle.
- Valoriser les langues de la communauté éducative.
- Prévoir ce que l'on fera de la première enquête.
- Changer la modalité de l'enquête (un questionnaire en ligne) en passant par le numérique car plus attractif pour les élèves.
- Cibler les nouveaux établissements et leur contrat d'objectifs.
- Changer le protocole de passation.
- Aller dans le sens du contrat d'objectifs.
- Promouvoir l'entraide par le biais du projet.

Enfin, les participants à la réunion, ceux qui avaient participé à la première version du projet PAG, ont suggéré de faire une synthèse du déroulement des événements en précisant qu'il fallait donner des retours à l'établissement (leur présenter les résultats) et éventuellement leur demander s'ils souhaiteraient une suite. En outre, l'on a souligné l'importance d'ouvrir l'école aux parents pour la réussite des enfants en tant que prolongement de la recherche.

### ***2.5.2 Réunion avec les chefs des établissements***

La deuxième réunion a eu lieu au Collège Stendhal de Grenoble le 7 avril 2015. À cette réunion ont assisté les principaux des collèges Stendhal de Grenoble et Jules Flandrin de Corenc, ainsi qu'un membre du CASNAV, M. Cherqui, IA-IPR de l'Académie de Grenoble, notre directeur de mémoire et nous-même. La représentante du CASNAV est intervenue en exposant aux deux chefs d'établissements l'important du projet PAG et a été soutenue par notre directeur de mémoire qui, à son tour, a fait une mise au point sur la première enquête menée l'année précédente. De plus, lors de cette réunion, ont émergé des questionnements sur les antécédents du projet, sur la forme que prendre prendrait l'enquête et sur ses composantes, et, enfin, il y a un commun accord sur la distribution d'une autorisation parentale.

Par ailleurs, l'un des Principaux a souligné qu'il serait bien de dégager une méthodologie à partir des résultats de l'enquête ou une manière de s'en servir en quelque sorte. Les chefs d'établissement ont demandé aussi s'il serait envisageable d'informatiser l'enquête pour tout le monde, mais finalement l'on a estimé que c'était bien quelque chose d'envisageable mais pas à court terme, notamment pour les élèves, et qu'en revanche l'on pourrait essayer de le faire avec le questionnaire adressé aux personnels.

Lors de la dernière partie de cette rencontre, le Principal de Jules Flandrin a proposé qu'il serait convenable de sensibiliser les enseignants des collèges pour qu'ils sachent expliquer l'enquête aux élèves, et notamment les professeurs de langues ; qu'ils sachent l'importance de connaître les langues des élèves et d'une éventuelle formation aux approches plurielles. Enfin, l'un de Principaux a demandé quel serait le temps d'exploitation de l'enquête et a suggéré qu'il serait bien d'enquêter d'abord les adultes et qu'il y ait toujours la présence des enquêteurs.

### **2.6 Nouveautés dans la partie méthodologique**

- En concertation avec la direction, les classes de la troisième de l'établissement enquêté n'ont pas été prises en compte pour l'étude, car elles se trouvaient en pleine phase de préparation au brevet
- Le questionnaire adressé aux personnels a été informatisé et nous y avons fourni des options de réponse. Ce questionnaire a été distribué auprès des personnels de deux établissements scolaires

## **2.7 Aspects à améliorer dans la partie méthodologique : difficultés rencontrées**

- Le début de la passation des questionnaires a pris beaucoup de retard, par rapport à la version précédente. Nous avons pu commencer le 28 mai 2015, sachant que la soutenance du mémoire devrait avoir lieu en septembre.
- Suite à une rupture de communication inattendue avec la direction, nous n'avons pas réussi à enquêter les élèves d'un des établissements prévu à cet effet, et qui nous avait pourtant accueillis et accepté le projet. Néanmoins, nous avons pu retenir les questionnaires complétés par les personnels de cette institution.
- Dans l'établissement enquêté, nous avons abouti à mener l'enquête auprès de 67,5% de l'effectif d'élèves envisagé. Le reste des élèves n'a pas été autorisé par leurs parents ou a simplement oublié de faire signer l'autorisation parentale.
- Dans le but de faciliter le traitement des données, l'on pourrait se servir des données de cette étude et de celles de l'année précédente, pour ne pas devoir recueillir à nouveau toutes les informations et en revanche proposer les options de réponse aux participants.
- Étendre la passation en ligne à tous les publics enquêtés. Cela pourrait faciliter le traitement des données.
- Enquêter auprès des parents (proposition de l'équipe de l'Académie de Besançon dont nous n'avons pas tenu compte cette fois-ci pour des questions pratiques et de temps).
- Concrétiser la mise en place d'un dispositif de médiation linguistique afin d'éviter que l'étude reste seulement descriptive et pour qu'elle devienne encore plus légitime.
- Sensibilisation auprès des communautés éducatives sur l'importance de mener une étude comme celle-ci, compte tenu des refus considérables à la passation du questionnaire, faute peut-être de savoir exactement en quoi consistait le projet.

## **Partie 3**

-

## **Traitement et analyse des données**

### 3. Traitement et analyse des données

Le traitement de nos données a été effectué à l'aide de trois logiciels qui ont largement facilité les analyses : *SPSS*, *Limesurvey* et *Excel*. *Statistical Package for the Social Sciences* ou *SPSS* est un logiciel servant à l'analyse statistique qui permet différents types d'analyse des données qui lui sont introduites. Néanmoins, ce logiciel ne permet que la saisie de données quantitatives, préalablement codées. D'autre part, *Limesurvey* est un logiciel d'enquête statistique ou de sondage qui permet de créer des questionnaires et d'en exporter les résultats sous différents formats dont *Excel*. De plus, il fournit un éventail de possibilités pour le type de questions qu'elles soient ouvertes ou fermées ; et, contrairement à *SPSS*, *Limesurvey* permet également la saisie de données qualitatives.

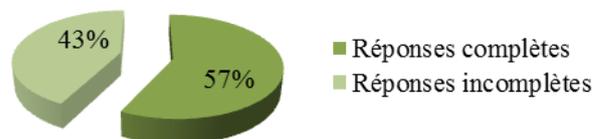
Concernant le codage, nous avons pu coder une partie considérable des données avant la passation des questionnaires et de la saisie dans *SPSS*. Ce travail de codage a été facilité par les résultats récupérés des logiciels *Limesurvey* et *Excel* et de la version précédente du projet. Cependant, une grande partie des résultats a dû être codée une fois que toutes les données avaient été collectées ou au fur et à mesure que nous rentrions les données dans *SPSS*. Ainsi, pour le codage des données, nous avons assigné un code à chaque répondant, aux années de naissance, aux pays, aux langues, aux qualificatifs des langues et aux possibilités de réponse des questions à choix multiple (voir annexes).

Enfin, pour tout ce qui est des données qualitatives, - réponses aux questions ouvertes -, nous leur avons assigné aussi des codes, les mêmes que ceux des participants, pour mieux nous repérer. Nous avons effectué une partie considérable du travail manuellement, ce qui a été aussi facilité par certaines fonctionnalités du processeur de texte *Word*. De plus, pour mener à bien l'analyse des données, nous avons consacré une partie importante de cette section à la description des résultats et des statistiques, et nous avons procédé progressivement à l'analyse des données présentées. De plus, cette dernière a été conduite en analysant les variables indépendamment et en les croissant là où c'était pertinent et nécessaire. En somme, pour analyser et interpréter nos données, nous nous sommes penché sur une analyse statistique et sur une analyse de contenu (Quivy & Campenhoudt, 1998). La première nous a permis de traiter les variables quantitatives et la deuxième les discours et les représentations. Parallèlement, nous avons eu recours à une analyse thématique et à une analyse formelle à l'intérieur de l'analyse de contenu, ce qui nous permis de mieux décrire les variables et d'essayer d'analyser les relations entre elles.

### 3.1 Présentation de l'échantillon

#### 3.1.1 Les adultes

Précisons que les informations exposées ci-dessous correspondent au total des adultes enquêtés ayant complété le questionnaire, dans les deux établissements. Ceci étant dit, nous n'avons retenu que les questionnaires complets, pour une question de cohérence dans l'analyse de nos données. Plus précisément, 61 personnes ont accédé au questionnaire en ligne, mais il n'y en a eu que 35 qui y ont répondu et validé leurs réponses, soit 57%. En somme, toutes les statistiques ont été faites par rapport à un total de 35 répondants, comme montré dans le résumé des réponses du questionnaire en ligne adressé au personnel ci-dessous :



De plus, dans le but de faciliter la lecture et compréhension de cette analyse, nous précisons que pour tout ce qui est de l'utilisation des langues (Questions 1 et 2), nous en avons mené à bien l'analyse en fonction du nombre des fois qu'ont été citées les différentes langues et non en fonction du 100% des répondants. L'analyse a été en revanche réalisée par rapport à la totalité des personnes ayant déclaré avoir utilisé d'autres langues que le français en chaque compétence linguistique.

#### 3.1.2 Fonction exercée et sa durée dans l'établissement

Tel que montré dans le tableau ci-dessous (2), les enseignants représentent 80% de notre échantillon correspondant aux adultes, et 20% restant correspondent à d'autres membres du personnel des établissements. Cependant, nous nous attendions à une participation plus large de la part des personnels, qui a été peut-être empêchée par le changement de format du questionnaire, à savoir du format papier au format numérique. En effet, nous avons trouvé cette participation plutôt faible par rapport à celle de la première version du projet conduite par Naili (2014), où 34 adultes du même établissement avaient répondu au questionnaire. Cette fois-ci, les 35 répondants adultes faisaient partie de deux établissements différents, ce qui nous a fait réfléchir aussi sur l'importance d'une étape de sensibilisation auprès du personnel des établissements, afin d'aboutir à un investissement et une participation plus larges de leur part.

Fonction exercée dans l'établissement	Nombre de répondants	Pourcentage
Enseignant(e)	28	80%
Principal(e), Secrétaire, Assistant(e) Pédagogique, Assistant(e) Pédagogique FLE, Adjoint technique, CPE, Stagiaire	7	20%

Tableau 2 Fonctions exercées par les répondants

Quant à la durée d'exercice des fonctions citées par les enquêtés (tableau 3), grâce aux informations fournies, à savoir la date de début, nous avons réussi à en dégager une moyenne du temps que les répondants ont passé au sein des institutions éducatives, ainsi :

Nombre de répondants	Durée minimum	Durée maximum	Moyenne	Écart-type
35	1 an	36 ans	9,06 ans	8,412 ans

Tableau 3 Durée fonction exercée

En somme, les résultats nous montrent que « 1 an » correspond à la période de temps la plus courte passée aux collèges en tant qu'employé, et « 36 ans » à la période la plus longue, tandis que « 9,06 ans » correspond à la moyenne de temps que les répondants ont passé au sein des institutions. Ces renseignements sont cohérents avec ceux fournis par un des chefs d'établissement, où c'est estimé que 35% des enseignants a travaillé dans l'établissement depuis 8 ans, au moins.

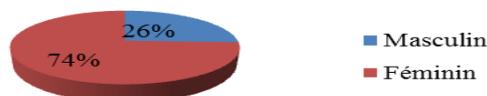
### 3.1.3 Âge et sexe des adultes

Concernant l'âge des adultes enquêtés, leurs réponses nous ont permis de constater une légère hétérogénéité, comme montré dans le tableau ci-dessous (4). En somme, leur âge oscille entre 24 et 62 ans, 44,4 étant la moyenne d'âge.

Âge de Répondants	Total Réponses	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart-type
Âge moyen	35	24	62	44,40	11,133

Tableau 4 Âge moyen des répondants

Et, comme montré dans le graphique ci-dessous, les femmes représentent 74% des répondants, contre un 26% correspondant aux hommes, sur les 35 personnes adultes ayant répondu au questionnaire, ce qui est cohérent avec les renseignements fournis par l'un des établissements, où les femmes représentaient 83% de l'effectif des enseignants de l'institution.



### 3.1.4 Lieu de naissance des adultes et de leurs parents

100% des adultes (35 au total) ont déclaré être nés en France. En revanche, et même s'agissant d'une légère différence, les parents des répondants présentent une variété concernant leur lieu de naissance, comme montré dans le tableau ci-dessous (5). Tant pour les pères que pour les mères, la France représente le lieu de naissance de 86% des sujets, et la deuxième place revenant à l'Italie, citée 5 fois.

Lieu de naissance – Père			Lieu de naissance – Mère		
Pays	Répondants	Pourcentage	Pays	Répondants	Pourcentage
Algérie	1	3%	Belgique	1	3%
France	30	86%	France	30	86%
Italie	4	11%	Italie	1	3%
			Maroc	1	3%
			Suisse	2	6%

Tableau 5 Provenance des parents des adultes enquêtés

### 3.1.5 Langues premières des adultes

Pour ce qui est des langues premières des personnes enquêtées (tableau 6), 92% ont déclaré avoir la langue française comme langue première et 8% restant ont déclaré avoir l'italien, soit comme seule langue première (1 personne) soit comme deuxième langue première (2 personnes). Néanmoins, il s'agit de personnes dont certains parents ont une variété plus importante de langues premières, comme nous allons l'exposer dans la partie qui suit.

Langues Premières	Nombre de répondants	Pourcentage
Français	34	92%
Italien	3	8%

Tableau 6 Langues premières des adultes

### 3.1.6 Langues premières des parents des adultes

Quant aux langues premières des parents des adultes (tableau 7), nous avons recensé une variété importante de langues, ce qui nous a permis d'inférer qu'il s'agit bien de langues qui n'ont pas été transmises aux enfants dans la plupart des cas, sauf pour l'italien, cité 4 fois comme langue premières des adultes. Ceci pourrait s'expliquer par un conflit linguistique<sup>13</sup> ou bien par la volonté des parents de « se fondre dans la masse » comme l'explique Even (2012), volonté qui est à la fois liée au « principe de

---

<sup>13</sup> Trimaille, C. (2009). Fascicule documents : *Plurilinguisme et identité*. Master Sciences du langage spécialité FLE, deuxième année. CNED-Université Stendhal-Grenoble 3.

conformisation » ; ce principe, considéré comme l'une des stratégies identitaires possibles pour les minorités culturelles, se manifeste lorsqu'il y a une volonté d'effacement de la culture d'origine suite à l'adhésion à une société d'accueil. D'ailleurs, l'italien (respectivement 17% et 9% pour les pères et les mères) occupe aussi une place importante après le français, ainsi que les « patois », à un statut particulier en France, cités 7 fois par les répondants, et étant dans la plupart des cas une deuxième langue première.

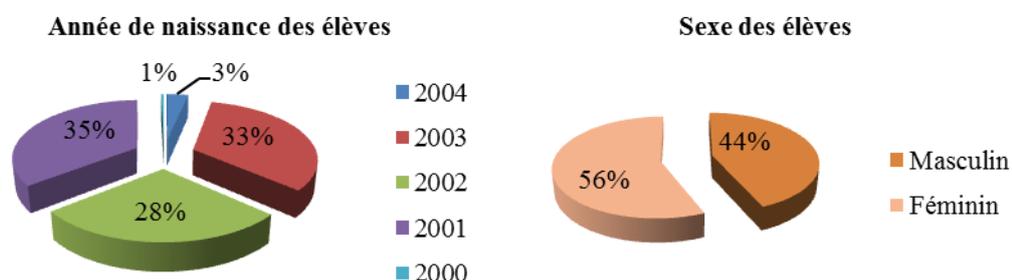
Langues Premières Parents	Langues citées	Fréquence	Pourcentage
Père	Breton	1	3%
	Français	31	89%
	Italien	6	17%
	Patois	5	14%
Mère	Espagnol	1	3%
	Français	31	89%
	Hongrois	2	6%
	Italien	3	9%
	Patois	2	6%
	Polonais	1	3%
	Roumain	1	3%
	Alsacien	1	3%

Tableau 7 Langues premières des parents des adultes

### 3.1.7 Les élèves

#### 3.1.8 Âge et sexe des élèves

Les graphiques ci-dessous regroupent les dates de naissance déclarées par les élèves et qui correspondent bien aux différents niveaux scolaires des enquêtés. Bref, il y a une corrélation quasiment systématique entre les variables âge et niveau scolaire. Ainsi, l'âge des élèves oscille entre 12 ans et 15 ans. De plus, ils montrent que 56% des répondants étaient des filles et 44% restant étaient des garçons.



#### 3.1.9 Lieu de naissance des élèves et leurs parents

Pour ce qui est du lieu de naissance des élèves (tableau 8), nous avons recensé 15 pays différents, ne correspondant pas forcément à leur langue première. La France étant le pays où la plupart des élèves (93%) sont nés.

D'autre part, le lieu de naissance des élèves et de leurs parents nous donne des indices sur le processus de mobilité qu'ils ont vécu et son impact sur le dynamisme du plurilinguisme chez eux. Comme nous le verrons, le nombre de pays d'origine des élèves et de leurs parents est plus important que le nombre de langues premières déclarées. Nous estimons donc que ce phénomène reflète encore une fois cette intention de se fondre dans la masse suite à l'arrivée dans un pays comme la France, officiellement monolingue, ou simplement au statut des langues. Breton (2003) explique ceci en signalant que la France, comme d'autres États, a adopté une structure officielle monolingue en instituant le modèle « jacobin » de la langue nationale, ce qui ne laisse place à d'autres langues d'un point de vue officiel, même pas aux « patois », pour illustrer, étant la langue première de 14% des pères et 6% des mères des adultes.

En conséquence, lorsqu'un individu s'insère dans une nouvelle société sa langue devient automatiquement minoritaire et il doit donc s'adapter au nouveau système linguistique, ce qui a pu peut-être arriver aux parents des enquêtés les amenant à ne transmettre que la langue du nouveau pays de résidence. En règle générale, soutient Mackey (1976 : 38), « L'État ne supprime pas une langue minoritaire, il l'ignore tout simplement et l'apathie fait le reste ». Enfin, ces données, nous démontrent d'une certaine manière que « nous vivons une tendance à la dévaluation des langues maternelles et à la cotation à la hausse des langues de l'État, des langues de groupes d'États et des langues véhiculaires » (Calvet, 2002 : 9).

Lieu de naissance des élèves	
Pays	Nombre d'élèves
Algérie	1
Allemagne	1
Canada	1
Chine	2
Colombie	1
Espagne	1
États-Unis	3
Éthiopie	1
France	224
Italie	1
Lettonie	1
Népal	1
Nigeria	1
Royaume-Uni	1
Sénégal	1

Tableau 8 Lieu de naissances des élèves

Les parents des élèves quant à eux présentent une variété de pays de naissance encore plus importante, tant pour les pères que pour les mères. En effet, nous avons répertorié 20 pays différents pour les pères et 21 pour les mères. Néanmoins, la France

reste le pays où la plupart des parents sont nés : 85,5% des pères et 86% des mères y étant nés. Encore une fois, nous avons constaté que le lieu de naissance des parents ne définit pas forcément leurs langues premières, voire une connaissance même minimale des langues de ces pays, ce qui veut dire, comme pour les adultes, qu'il n'y a pas de corrélation systématique entre les variables « lieu de naissance » et « langue première ».

Lieu de naissance – Père		Lieu de naissance – Mère	
Pays	Fréquence	Pays	Fréquence
Algérie	7	Algérie	6
Allemagne	1	Allemagne	2
Benin	1	Argentine	1
Canada	1	Belgique	1
Colombie	1	Benin	1
Congo	1	Cambodge	1
Djibouti	1	Chine	2
Équateur	1	Colombie	1
Espagne	1	Congo	1
États-Unis	2	Côte d'Ivoire	2
France	206	Croatie	1
Italie	5	Espagne	3
Madagascar	2	France	208
Pays-Bas	1	Hongrie	1
Portugal	2	Italie	2
Roumanie	1	Maroc	1
Suisse	1	Portugal	1
Togo	1	Tchéquie	2
Tunisie	2	Togo	1
Serbie	1	Tunisie	2
Sans réponse	2	Serbie	1

Tableau 9 Lieu de naissance des parents des élèves

### 3.1.10 Langues premières des élèves et leurs parents

Nous voulons préciser qu'ici nous décrivons les langues premières déclarées des élèves et de leurs parents, en fonction du nombre de fois qu'elles ont été citées et du pourcentage qu'elles représentent par rapport à la totalité des répondants, même s'il y a des élèves qui ont signalé avoir plus d'une langue première. C'est-à-dire que, par exemple, un élève ayant cité le français a pu citer aussi l'espagnol, cas de figure s'appliquant aussi aux parents des élèves.

Pour entrer dans le détail, nous avons recensé 16 langues premières pour les élèves, 18 pour leurs pères et 22 pour leurs mères. Le français représente néanmoins la langue première la plus citée tant pour les élèves (soit 97%), que pour leurs parents (soit 86% et 89%), tout en sachant que plusieurs élèves et parents ont cette langue comme langue première en plus d'une autre langue. Enfin, d'autres langues souvent citées sont *l'anglais*, *l'arabe*, *l'espagnol*, *l'italien* et *l'allemand*, dans beaucoup de cas, comme mentionné précédemment, ne s'agissant pas de la seule langue première des répondants, mais de leur deuxième, voire troisième langue première.

Selon Calvet (2013 : 26-27), « chaque citoyen aurait besoin de, et droit à, trois types de langues : une langue internationale ou globale, la langue de l'état lui permettant de s'insérer dans la vie publique de son pays de résidence et sa langue grégaire », ce qui peut être le cas des répertoires communicatifs de certains des enquêtés, adultes et élèves.

Langues premières élèves		Langues premières – Père		Langues premières – Mère	
Pays	Fréquence	Pays	Fréquence	Pays	Fréquence
Allemand	1	Allemand	4	Allemand	6
Anglais	9	Anglais	6	Anglais	4
Arabe	7	Arabe	12	Arabe	10
Chinois	1	Créole	3	Basque	1
Créole	3	Béninois	1	Breton	1
Croate	1	Espagnol	8	Catalan	1
Espagnol	9	Français	208	Chinois	2
Flamand (néerl.)	1	Grec	1	Créole	1
Français	233	Italien	14	Croate	1
Grec	1	Lingala	1	Béninois	1
Italien	7	Malgache	1	Espagnol	9
Ethiopien	1	Portugais	3	Français	214
Tchèque	2	Roumain	1	Hongrois	1
Occitan	1	Serbe	1	Italien	11
Ivoirien	1	Sicilien	1	Portugais	1
Norvégien	1	Suédois	1	Russe	1
-	-	Hollandais	1	Serbe	1
-	-	Togolais	1	Tchèque	2
-	-	-	-	Togolais	1
-	-	-	-	Ivoirien	1
-	-	-	-	Cambodgien	1
-	-	-	-	Norvégien	1

Tableau 10 Langues premières élèves-parents

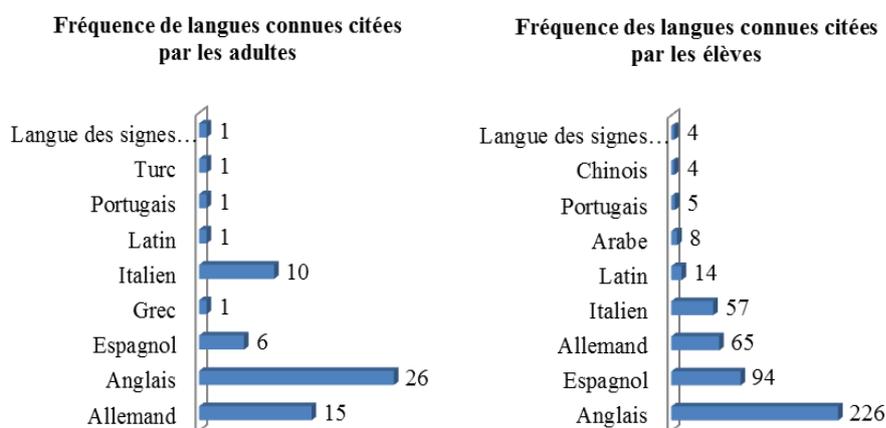
### 3.2 À propos des langues utilisées

#### 3.2.1 Langues connues par les enquêtés

Dans les graphiques présentés ci-dessous, nous avons répertorié toutes les langues que les enquêtés ont mentionnées, adultes et élèves, ainsi que le nombre de fois que ces langues ont été citées. Il va sans dire que ces résultats correspondent uniquement aux personnes qui ont déclaré connaître une ou d'autres langues que le français et que, dans des cas nombreux, une même personne a pu citer plusieurs langues.

En outre, à partir de ces résultats, il convient de mettre en relief le fait que certains répondants, 4 filles pour être précis, ont mentionné la *langue de signes française*, ce qui nous a amené à reconsidérer l'utilisation de la notion de « répertoire verbal » et à opter pour utiliser la notion de « répertoire communicatif » qui recouvre aussi le non-verbal et le mimo-gestuel de la communication. À ce sujet, nous avons retenu l'avis d'une des élèves, parmi d'autres, que nous avons trouvé très intéressant, s'exprimant sur l'utilisation de la LSF ainsi : 4A004 : *J'ai parlé la LSF avec une amie dans la cour de récréation, car elle connaît quelqu'un de sourd. Je pense que c'est bien, car on oublie souvent qu'il y a des personnes qui ne peuvent pas parler.*

Par ailleurs, nous avons décidé de présenter les résultats de cette partie et leur analyse en fonction du nombre des fois que les langues ont été évoquées et d'un pourcentage par rapport au total de répondants ayant déclaré connaître d'autres langues que le français, compte tenu du nombre de réponses incomplètes. Néanmoins, nous mettons au clair que certaines questions de notre questionnaire ne requéraient pas d'être répondues dans leur intégralité. En revanche, nous avons eu recours aux pourcentages là où nous pouvions en sortir par rapport à 100% de réponses, à savoir des 35 adultes enquêtés et de 241 élèves.



86% des adultes enquêtés (30 sur 35) a signalé la connaissance d'une ou d'autres langues que le français. Ainsi, sur ces 86%, les langues les plus citées par les adultes ont été l'anglais (soit 87%), en premier lieu, suivi de l'allemand (soit 50%), de l'italien (soit 30%) et de l'espagnol (soit 20%). Comme nous l'avons précédemment évoqué, il n'y a que l'italien qui fait partie des langues premières de trois personnes, ce qui nous a amené donc à déduire que les autres langues connues par les enquêtés, y compris l'italien dans certains cas ayant pu être langue première mais pas considérée ou déclarée comme telle par certains enquêtés, ce sont des langues qui ont été apprises/acquises à l'école ou ailleurs et dont le statut<sup>14</sup> est celui de langues étrangères.

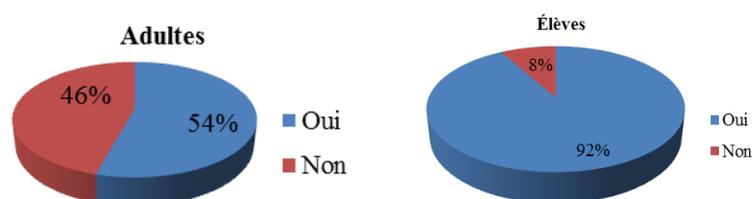
Enfin, la quasi-totalité des élèves (soit 99,6%) ont déclaré connaître une ou d'autres langues que le français. Nous avons recensé 25 langues, dont *le basque, le catalan, le chinois, le créole, le béninois, le grec, le hongrois, le japonais, le latin, le portugais, le russe, le serbe, le suédois, l'éthiopien, le togolais, le corse, le letton et l'irlandais*, et avons décidé de ne présenter que les plus citées : l'anglais (94%), l'espagnol (39%), l'allemand

<sup>14</sup> Nous avons ici adopté la notion de « statut » proposées par Loubier (2008).

(27%) et l'italien (24%), étant à la tête de la liste et dont le statut dans la majorité des cas est de langues scolaires ; et la *langue des signes française* (2%) qui a été pour nous une nouveauté intéressante à retenir, malgré le nombre réduit de citations.

### 3.2.2 Langues utilisées récemment

Par le biais de la question 1, « *lors de la semaine qui vient de s'écouler, avez-vous utilisé une autre langue que le français ?* », nous voulions repérer la langue ou les langues que les adultes et élèves enquêtés avaient utilisées lors de la semaine qui venait de s'écouler par rapport au moment de la passation du questionnaire. De plus, nous rappelons que même en ayant répondu « oui », les répondants ne devaient pas forcément citer des langues dans toutes les compétences de communication langagière, comme nous le montrerons plus tard dans cette analyse.



Les réponses à cette question nous ont montré que 19 adultes enquêtés sur 35, soit 54%, (100% de référence pour l'analyse) ont indiqué avoir utilisé une ou d'autres langues que le français récemment, alors que 16 adultes ont déclaré ne pas avoir utilisé de langues autres que le français, soit 46%. D'un autre côté, 221 élèves sur 241, soit 92%, ont répondu positivement à cette question, et 20 élèves, soit 8%, ont répondu qu'ils n'avaient pas eu recours à d'autres langues. Ces résultats nous ont amené à conclure que dans la vie quotidienne des répondants, le plurilinguisme en fait partie importante et qu'il y a un usage d'autres langues que le français plus considérable chez les élèves que chez les adultes, ce qui peut être expliqué parallèlement par le fait que les élèves pouvaient citer les langues scolaires.

Passons maintenant en revue les langues évoquées par les adultes et les élèves, employées à l'oral et/ou à l'écrit - en production et en réception -, ainsi que les langues interprétées ou traduites. Comme nous l'avons rappelé à maintes reprises, nous montrerons les langues et le nombre de fois qu'elles ont été mentionnées, tout en en sortant un pourcentage par rapport à la totalité des personnes ayant répondu « oui » à la première question et non par rapport à la totalité des enquêtés. Il est à retenir aussi qu'un même répondant a pu être amené à citer plusieurs langues.

Ceci étant dit, nous avons considéré pertinent de présenter d’abord le résumé que nous avons obtenu des réponses à la première question portant sur les langues utilisées dans des situations récentes (tableaux 11 et 12).

Langues par compétence linguistique	Réponses positives		Sans réponse		Total répondants	
	Répondants	Pourcentage	Répondants	Pourcentage	Répondants	Pourcentage
Langues parlées	15	43%	20	57%	35	100,0%
Langues entendues	16	46%	19	54%	35	100,0%
Langues lues	13	37%	22	63%	35	100,0%
Langues écrites	12	34%	23	66%	35	100,0%
Langues traduites à l’oral	8	23%	27	77%	35	100,0%
Langues traduites à l’écrit	7	20%	28	80%	35	100,0%

Tableau 11 Résumé des réponses aux langues utilisées par les adultes

Le tableau ci-dessus (11) peut être décrit de la manière suivante : 43% des adultes ont déclaré avoir parlé une ou d’autres langues que le français lors de la semaine qui venait de s’écouler ; 46% ont déclaré avoir entendu une ou d’autres langues que le français ; 37% ont déclaré avoir lu une ou d’autres langues que le français ; 34% ont déclaré avoir écrit en une ou d’autres langues que le français ; et, enfin, 23% et 20% ont déclaré avoir traduit une ou d’autres langues que le français à l’oral ou à l’écrit.

Langues par compétence linguistique	Réponses positives		Sans réponse		Total répondants	
	Répondants	Pourcentage	Répondants	Pourcentage	Répondants	Pourcentage
Langues parlées	202	84%	39	16%	241	100,0%
Langues entendues	169	70%	72	30%	241	100,0%
Langues lues	114	47%	127	53%	241	100,0%
Langues écrites	109	45%	132	55%	241	100,0%
Langues traduites à l’oral	149	62%	92	38%	241	100,0%
Langues traduites à l’écrit	125	52%	116	48%	241	100,0%

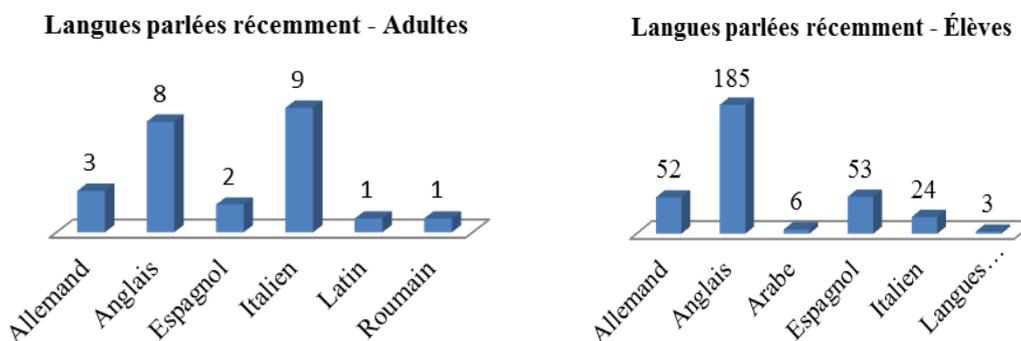
Tableau 12 Résumé des réponses aux langues utilisées par les élèves

Maintenant, concernant le résumé des réponses fournies par les élèves, le tableau ci-dessus (12) nous montre que : 84% des élèves ont indiqué avoir parlé une ou d’autres langues que le français lors de la semaine qui venait de s’écouler ; 70% ont indiqué avoir entendu une ou d’autres langues que le français ; 47% ont indiqué avoir lu une ou d’autres langues que le français ; 45% ont indiqué avoir écrit une ou d’autres langues que le français ; et, enfin, 62% et 52% ont déclaré avoir traduit, à l’oral ou à l’écrit, une ou d’autres langues que le français.

En somme, les données fournies par ces deux tableaux nous montrent une utilisation considérable de langues en production et en réception orale, tant pour les adultes

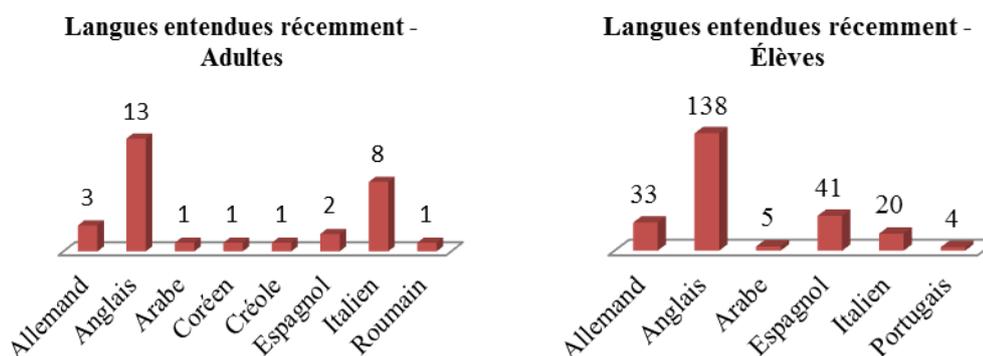
que pour les élèves. Passons maintenant en revue ces résultats en entrant dans le détail des langues utilisées pour chaque habileté linguistique.

### 3.2.2 Langues parlées dans la semaine précédant l'enquête



Parmi les 6 langues parlées récemment évoquées par 15 adultes, *l'allemand*, *l'anglais*, *l'espagnol* et *l'italien* ont été à la tête des langues utilisées ; l'italien (60%) et l'anglais (53%) étant les langues les plus citées. Quant aux élèves ayant déclaré avoir parlé une ou d'autres langues que le français, nous avons recensé 17 langues : *l'allemand*, *l'anglais*, *l'arabe*, *le congolais*, *l'espagnol*, *le grec*, *l'italien*, *le japonais*, *le latin*, *le portugais*, *le suédois*, *la langue de signes française*, *le tahitien*, *le ganna*, *le néerlandais*, *le togolais* et *l'ivoirien*. Et parmi ces langues, les plus citées ont été l'anglais (92%), l'allemand (26%), l'espagnol (26%), l'italien (12%), l'arabe (3%), et, enfin, nous avons décidé encore une fois de retenir la langue de signes française (1,5%)

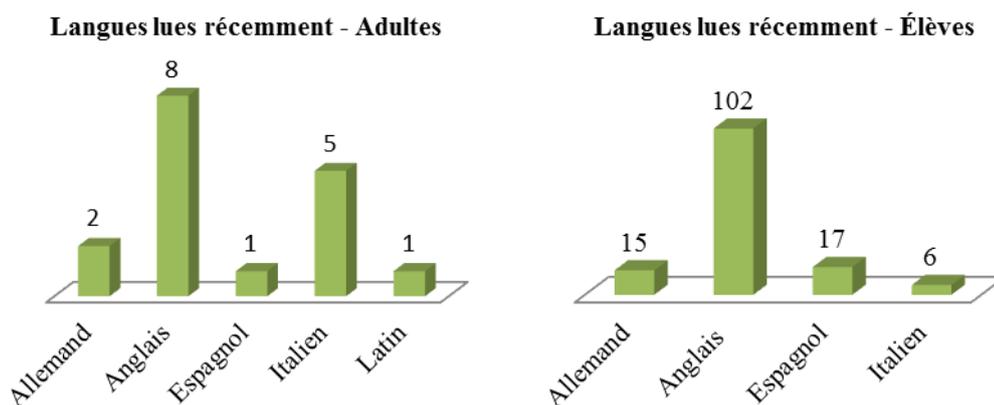
### 3.2.3 Langues entendues



Quant aux usages en réception, 9 langues sont déclarées par 16 adultes, dont 4 ayant été citées plus d'une fois, et parmi lesquelles l'anglais (81%), l'allemand (19%), l'italien (50%) et l'espagnol (12,5%) priment sur les autres langues mentionnées. Par ailleurs, parmi les 169 élèves ayant indiqué avoir entendu une ou d'autres langues que le

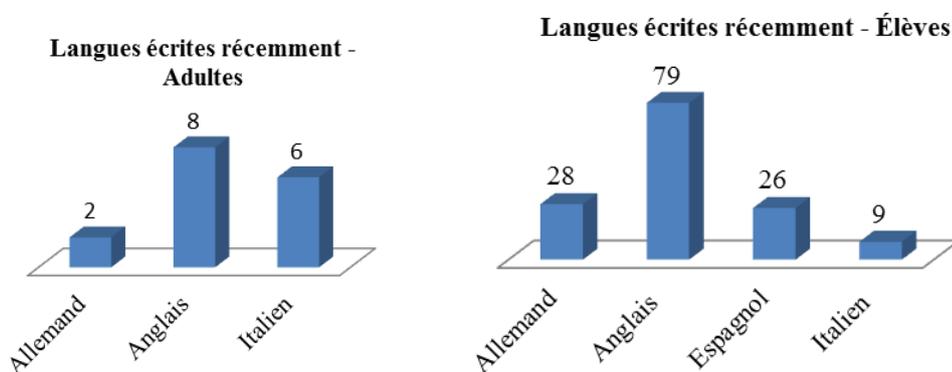
français dans la semaine précédant l'enquête, nous répertorié 15 langues : *l'allemand, l'anglais, l'arabe, le chinois, le béninois, l'espagnol, l'italien, le japonais, le latin, le portugais, le russe, le suédois, le québécois, le tahitien et le norvégien*. Parmi cet ensemble, les langues le plus citées par les élèves sont l'allemand (19,5%), l'anglais (82%), l'arabe (3%), l'espagnol (24%), l'italien (12%) et le portugais (2%).

### 3.2.4 Langues lues



Maintenant, en ce qui concerne les langues lues (réception écrite) par 13 adultes sur les 35 enquêtés, nous en avons recensé 5, où l'anglais (61,5%) et l'italien (38,5%) sont en tête de la liste ; ces deux langues étant aussi les plus citées dans la question sur les langues connues. Concernant les élèves, 114 au total ont évoqué des langues qu'ils avaient lues ; nous avons recensé 7 langues en réception écrite : *l'allemand, l'anglais, l'espagnol, l'italien, le japonais, le latin et le suédois*. L'allemand (13%), l'anglais (89,5%), l'italien (5,3%) et l'espagnol (15%) étant les langues les plus utilisées selon cette rubrique.

### 3.2.5 Langues écrites

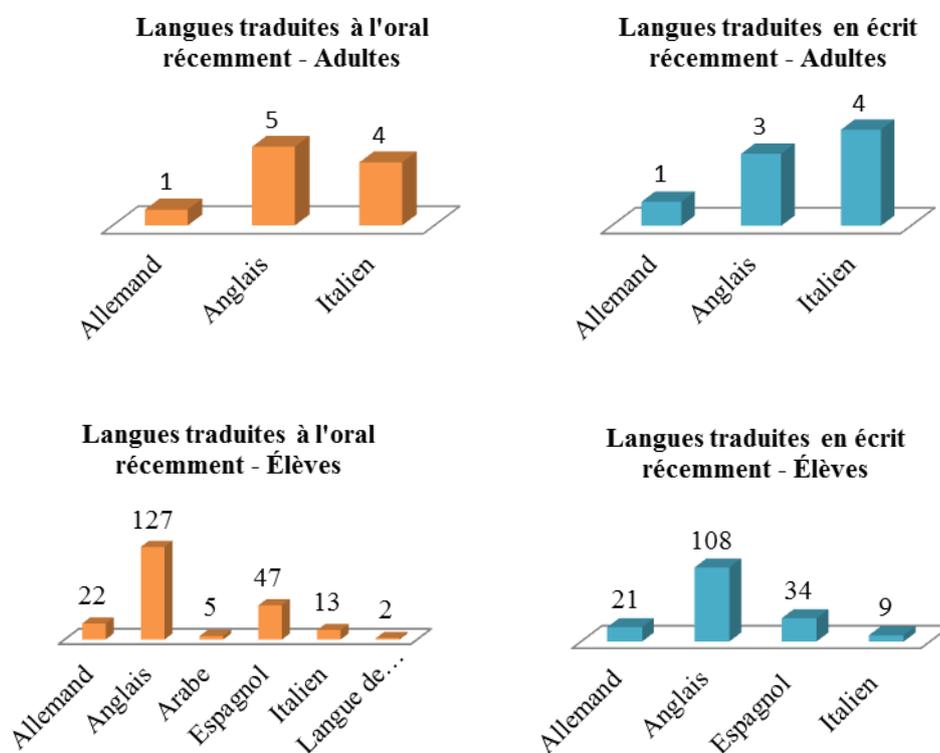


12 adultes sur 35 (34%) ont indiqué avoir écrit dans une ou d'autres langues que le français. Cependant, nous n'avons recensé que 3 langues utilisées en production écrite, à

savoir l'anglais (68%), l'italien (50%) et l'allemand (17%), les mêmes langues qui jusqu'à présent sont en tête des listes. En outre, ces réponses nous permettent de constater qu'il s'agit probablement de langues apprises à l'école ou grâce à un apprentissage guidé.

Enfin, pour ce qui est des élèves, 109 au total (45%) ayant déclaré l'utilisation d'une ou d'autres langues que le français en production écrite, nous avons recensé 8 langues : *l'allemand, l'anglais, l'arabe, l'espagnol, le grec, l'italien, le latin, et le portugais*. Néanmoins, nous avons décidé de mettre en relief celles les plus évoquées : l'allemand (26%), l'anglais (72,5%), l'espagnol (24%) et l'italien (8%).

### 3.2.6 Langues traduites à l'oral ou en écrit



Pour clore cette partie, sur les 35 adultes enquêtés 15 (43%) ont déclaré avoir employé d'autres langues que le français en traduction à l'oral (8 personnes, soit 23%) et à l'écrit (7 personnes, soit 20%) : l'allemand (10% et 12,5%), l'anglais (50% et 37,5%) et l'italien (40% et 50%). L'usage des trois langues est presque égal en traduction orale et en écrit, sauf pour une légère différence entre l'anglais en traduction à l'oral (50%) et l'anglais traduit à l'écrit (cité 37,5%).

D'un autre côté, 149 élèves, soit 62%, ont indiqué avoir utilisé une ou d'autres langues que le français en traduction à l'oral ; et 125 élèves, soit 52%, ont déclaré avoir eu recours à d'autres langues que le français en traduction à l'écrit. D'ailleurs, nous avons pu

répertoire 10 langues en traduction à l'oral : *l'allemand, l'anglais, l'arabe, l'espagnol, l'italien, le latin, le russe, la langue de signes française, le balinaï et l'ivoirien* ; et 11 langues en traduction à l'écrit : *l'allemand, l'anglais, l'arabe, l'espagnol, l'italien, le japonais, le latin, le portugais, le russe, la langue de signes française et l'ivoirien*.

Dans cette catégorie, les langues les plus représentatives en fonction du nombre des fois qu'elles ont été évoquées sont, en traduction à l'oral : l'anglais (85%), l'espagnol (31,5%), l'allemand (15%), l'italien (9%), l'arabe (3%) et la langue des signes française (1%) ; et en traduction à l'écrit : l'anglais (86%), l'espagnol (27%), l'allemand (17%) et l'italien (7%).

### **3.2.7 Synthèse des résultats**

Cette première partie de notre analyse nous a permis de faire quelques constats importants. Tout d'abord que le plurilinguisme est bel et bien un élément important du vécu des enquêtés, même si dans les cas des adultes, la famille n'a pas été systématiquement un lieu de transmission des habitudes plurilingues<sup>15</sup>, si l'on compare par exemple le nombre des langues premières des parents avec celui de leurs enfants. Ceci nous a amené à confirmer les constats de Baker & Jones (1998) sur le plurilinguisme et la famille, et que nous avons adaptés et traduits dans le cadre de cette analyse, ainsi :

- le plurilinguisme n'est pas toujours acquis chez soi,
- un individu issu d'une famille plurilingue n'est pas forcément plurilingue,
- des parents monolingues peuvent avoir des enfants plurilingues, tandis que des parents plurilingues peuvent avoir des enfants monolingues.

De plus, il pourrait bien s'agir d'une question de statuts des langues. Notons que parmi les langues premières des parents se trouvent des langues régionales dont les « patois » de certaines régions, des langues qui, historiquement, ont subi une dévalorisation considérable, et cela pourrait expliquer le pourquoi de cette volonté de ne pas vouloir les transmettre.

Deuxièmement, la place privilégiée de l'anglais, de l'italien et de l'espagnol dans les usages linguistiques des répondants, tant pour les élèves que pour les adultes, et l'absence des langues d'immigration, particulièrement de l'arabe, en réception écrite, par exemple. Troisièmement, que les langues scolaires représentent les usages les plus actuels. Quatrièmement, que les répondants utilisent plus de langues en production orale qu'en

---

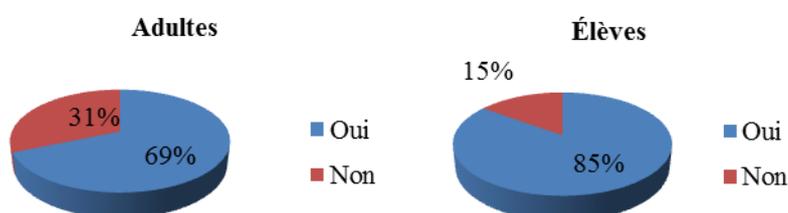
<sup>15</sup> Nous avons retenu cette idée du cours *Exolinguisse et Rapports intergroupes* assuré par Marinette Matthey (2014) dans le cadre de notre master 1 à l'Université Stendhal-Grenoble 3.

production écrite et ils sont peut-être plus compétents dans plusieurs langues en réception orale que dans d'autres compétences. Néanmoins, les usages linguistiques déclarés par les élèves sont plus importants en termes de quantité que ceux des adultes.

### 3.3 Langues utilisées dans des situations plus anciennes

À présent, nous passerons en revue les langues utilisées dans des situations plus anciennes que nous avons recensées grâce aux réponses fournies par les adultes et les élèves participants à l'étude. Pour ce faire, nous traiterons les réponses à la deuxième question du questionnaire « *est-ce que vous pensez à des situations plus anciennes (mois précédent, année précédente) où vous avez utilisé une ou plusieurs langues que le français ?* », où les répondants étaient censés dire s'ils avaient employé une ou d'autres langues que le français dans une situation plus ancienne ou pas, par rapport à la semaine qui venait de s'écouler.

Encore une fois, l'analyse de cette section sera effectuée par rapport à 100% des personnes ayant répondu « oui » à la question 2 et non par rapport à la totalité de répondants, et à l'intérieur de la section, par rapport à la totalité d'enquêtés ayant déclaré l'emploi d'un ou d'autres langues que le français, selon différentes modalités.



Les graphiques ci-dessus rendent compte des réponses des enquêtés, adultes et élèves, à la deuxième question. Ils montrent, d'une part, que 69% des adultes (100% de référence pour l'analyse) ont témoigné avoir utilisé une ou d'autres langues que le français lors de situations plus anciennes et 31% des participants ont répondu « non » à cette question. Si l'on compare cette question 2 avec la question 1, portant sur l'utilisation d'autres langues que sa langue première lors d'une situation récente, l'on peut apercevoir une différence montante significative, c'est-à-dire que plus de répondants déclarent avoir utilisé une ou d'autres langues dans des situations antérieure à la semaine ayant précédé l'enquête.

D'autre part, 85% des élèves enquêtés (100% de référence pour l'analyse) ont déclaré avoir eu recours à une ou d'autres langues que le français lors de situations plus

anciennes, contre 15% ayant indiqué ne pas en avoir utilisé. Contrairement aux adultes, par rapport à la première question, les usages déclarés présentent une baisse légère, 92% dans la première question contre 85% cette fois-ci. Les réponses à cette question nous donnent quelques pistes sur l'évolution des usages linguistiques ou des pratiques plurilingues chez les adultes et chez les élèves.

Enfin, avant d'entrer dans le détail, nous présenterons les résumés des réponses sur l'utilisation d'autres langues que le français, des adultes et des élèves, afin d'avoir une meilleure idée du nombre réel des répondants ayant déclaré l'utilisation d'une ou d'autres langues que le français, dans des situations anciennes, et dans les différentes compétences de communications, comme nous l'avons fait pour la question 1.

Langues par compétence linguistique	Réponses validées		Sans réponse		Total répondants	
	Répondants	Pourcentage	Répondants	Pourcentage	Répondants	Pourcentage
Langues parlées	23	66%	12	34%	35	100%
Langues entendues	21	60%	14	40%	35	100%
Langues lues	16	46%	19	54%	35	100%
Langues écrites	11	31%	24	68%	35	100%
Langues traduites à l'oral	11	31%	24	68%	35	100%
Langues traduites à l'écrit	7	20%	28	80%	35	100%

Tableau 13 Résumé des réponses aux langues utilisées par les adultes dans le passé

Décrivons le tableau ci-dessus (13) ainsi : 66% des adultes ont déclaré avoir parlé une ou d'autres langues que le français dans des situations plus anciennes ; 60% ont déclaré avoir entendu une ou d'autres langues que le français ; 46% ont indiqué avoir lu une ou d'autres langues que le français ; 31% ont signalé avoir écrit en une ou d'autres langues que le français ; et, pour finir, 31% et 20% ont déclaré l'emploi d'un ou d'autres langues que le français lors de situations dans le passé.

Langues par compétence linguistique	Réponses validées		Sans réponse		Total répondants	
	Répondants	Pourcentage	Répondants	Pourcentage	Répondants	Pourcentage
Langues parlées	185	77%	56	23%	241	100,0%
Langues entendues	157	65%	84	35%	241	100,0%
Langues lues	100	41,5%	141	58,5%	241	100,0%
Langues écrites	99	41%	142	59%	241	100,0%
Langues trad à l'oral/écrit	120	49,8%	121	50,2%	241	100,0%

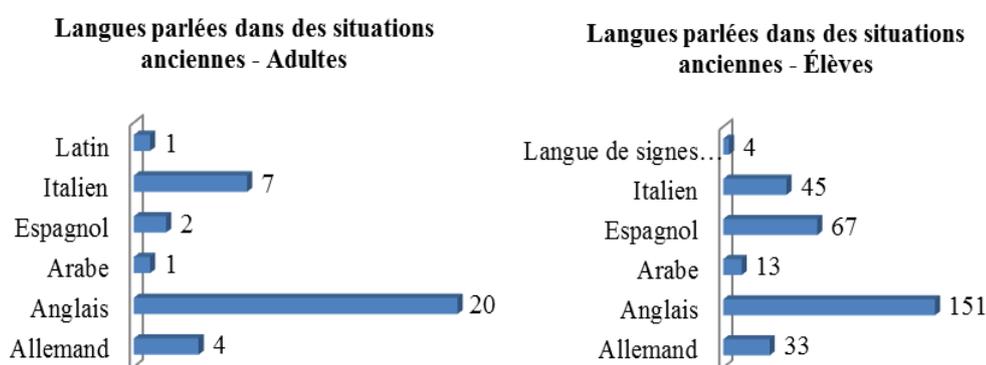
Tableau 14 Résumé des réponses aux langues utilisées par les élèves dans le passé

Quant aux élèves et à leurs usages plus anciens déclarés, le tableau ci-dessus (14) peut être lu de la manière suivante : 77% des élèves ont déclaré l'utilisation d'une ou d'autres langues que le français, en production orale, lors d'une situation plus ancienne ;

65% ont indiqué avoir entendu ou d'autres langues que le français ; 41,5% ont déclaré avoir lu un ou d'autres langues que le français ; 41% ont signalé avoir écrit en une ou d'autres langues que le français ; et, enfin, 49,8% ont déclaré avoir utilisé une ou d'autres langues que le français en traduction à l'oral ou en écrit, lors d'une situation plus ancienne.

Encore une fois, ces tableaux témoignent d'une utilisation considérable de langues en production et en réception orale, et ils nous montrent aussi que les adultes ont utilisé plus de langues dans de situations anciennes que les élèves.

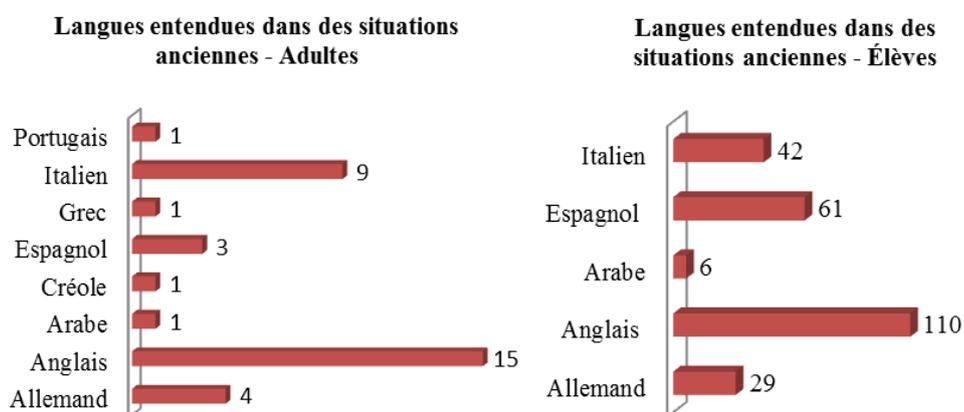
### 3.3.1 Langues parlées



Pour ce qui est des langues parlées par les adultes lors d'une situation ancienne, 23 sur 35 adultes, soit 66%, nous avons recensé 6 langues, comme exposé dans le graphique ci-dessus. La plupart des répondants ayant parlé une ou d'autres langues que le français, ont déclaré avoir utilisé l'anglais (87%), suivi de l'italien (30%) et de l'allemand (17%). L'espagnol pour sa part a été cité 2 fois, et l'arabe et le latin n'ont été cités qu'une fois.

Ensuite, sur les 205 élèves ayant indiqué avoir utilisé une ou d'autres langues que le français lors d'une situation ancienne, 185 ont déclaré avoir parlé une ou d'autres langues que le français. D'ailleurs, nous avons recensé 26 langues : *l'allemand, l'anglais, l'arabe, le chinois, le créole, le croate, l'espagnol, le grec, le hongrois, l'italien, le japonais, le latin, le lingala, le portugais, le russe, le serbe, le suédois, le tchèque, la langue de signes française, le hollandais, le tahitien, le néerlandais, l'ivoirien, le vietnamien, le danois et le letton*. Et parmi ces langues, les plus évoquées ont été l'anglais (82%), l'espagnol (36%), l'italien (24%), l'allemand (18%), l'arabe (7%) et la langue des signes française (2%).

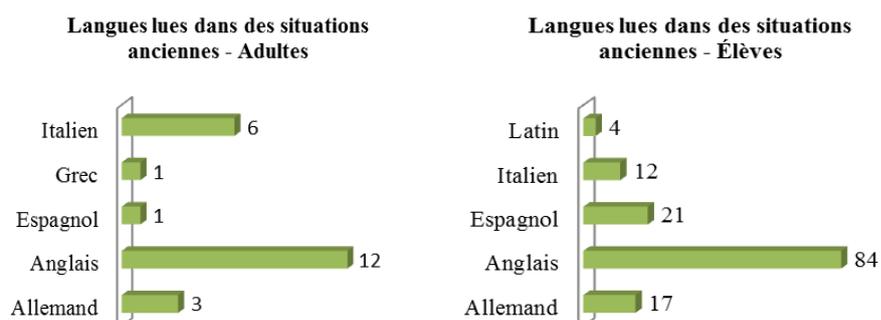
### 3.3.2 Langues entendues



Les graphiques ci-dessus rendent compte des langues entendues par les adultes et par élèves. En ce qui concerne les adultes, nous sommes parvenu à répertorier 8 langues, grâce aux réponses où ils (21 au total) ont déclaré avoir entendu une ou d'autres langues que le français lors d'une situation ancienne. Du coup, les langues citées par les adultes ont été : l'anglais (71%), l'italien (43%), l'allemand (19%), l'espagnol (14%) et le portugais, le grec, le créole et l'arabe (5% chacune). À nouveau, l'anglais et l'italien sont en tête de la liste, suivis de l'allemand et l'espagnol.

Quant aux élèves, 157 ont signalé avoir entendu une ou d'autres langues que le français lors d'une situation ancienne. Pour un total de 27 langues : *l'allemand, l'anglais, l'arabe, le basque, le chinois, le créole, le béninois, l'espagnol, le grec, le hongrois, l'italien, le japonais, le latin, le portugais, le russe, le serbe, le suédois, le tchèque, la langue de signes française, le hollandais, le balinaï, le tahitien, le néerlandais, le togolais, le vietnamien, le corse et le norvégien*. Et, parmi ces langues, les plus citées ont été : l'anglais (70%), l'espagnol (39%), l'italien (27%), l'allemand (18,5%) et l'arabe (4%).

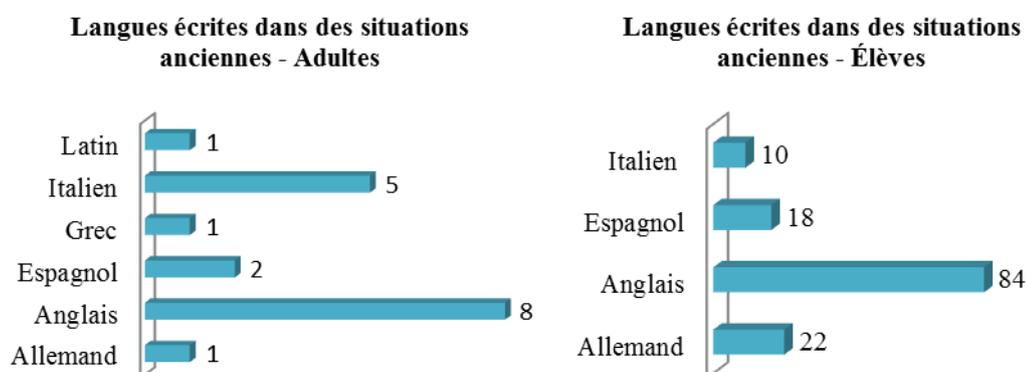
### 3.3.3 Langues lues



Quant aux langues lues dans des situations anciennes, 16 répondants adultes en ont évoqué 5 : l'anglais (75%), l'italien (37,5%), l'allemand (19%) et le grec et l'espagnol (6% chacune). Sans surprise, l'anglais et l'italien emportent à nouveau les premières places de la liste, suivies toujours de l'allemand.

En outre, parmi les 241 élèves enquêtés, 100 ont déclaré avoir lu une ou d'autres langues que le français lors d'une situation ancienne. Les langues répertoriées ont été respectivement 13 : *l'allemand, l'anglais, l'espagnol, le grec, l'italien, le japonais, le latin, le roumain, le suédois, le tchèque, la langue de signes française, le tahitien et le letton*. L'anglais (84%), l'espagnol (21%), l'allemand (17%), l'italien (12%) et le latin (4%) étant les langues les plus évoquées.

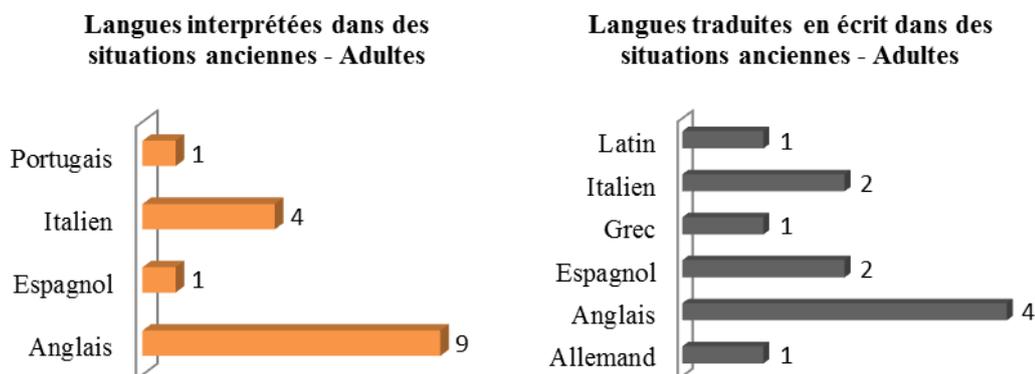
### 3.3.4 Langues écrites



Maintenant, pour ce qui est des langues employées en production écrite, par les adultes enquêtés ayant déclaré en avoir utilisé (11 au total), nous en avons recueillies 6 : l'anglais (73%), l'italien (45,5%), l'espagnol (18%) et le latin, le grec et l'allemand (9% chacune).

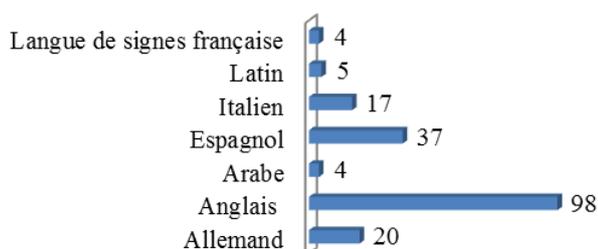
D'autre part, 99 élèves sur les 225 ayant déclaré avoir utilisé une ou d'autres langues que le français, ont indiqué avoir employé une ou d'autres langues que le français en production écrite. Les langues recensées ont été les suivantes : *l'allemand, l'anglais, l'arabe, le créole, l'espagnol, le grec, l'italien, le japonais, le latin et le tchèque*. Et parmi elles, les plus évoquées ont été : l'anglais (85%), l'allemand (22%), l'espagnol (18%) et l'italien (10%).

### 3.3.5 Langues traduites à l'oral et à l'écrit



Enfin, grâce aux réponses des adultes ayant indiqué l'utilisation d'une ou d'autres langues que le français lors d'une situation ancienne, nous avons recensé 4 langues traduites à l'oral (11 personnes) et 6 traduites à l'écrit (7 personnes). En traduction à l'oral, les répondants ont déclaré avoir utilisé l'anglais (82%), l'italien (36%) et l'espagnol et le portugais (9% chacune) ; et, en traduction à l'écrit, nous avons recensé 6 langues : l'anglais (57%), l'italien et l'espagnol (29% chacune), et l'allemand, le grec et le latin (14% chacune). Comme constaté, l'anglais reste la langue la plus utilisée par les adultes.

#### Langues interprétées/traduites dans des situations anciennes - Élèves



Par ailleurs, 120 élèves ont déclaré avoir utilisé une ou d'autres langues que le français en traduction à l'oral et en écrit. Ces langues sont : *l'allemand, l'anglais, l'arabe, le créole, l'espagnol, le grec, l'italien, le japonais, le latin, le portugais, le roumain, la langue de signes française, l'ivoirien et le vietnamien*. Et nous avons retenu l'allemand (17%), l'anglais (82%), l'arabe (3%), l'espagnol (31%), l'italien (14%), le latin (4%) et la langue des signes française (3%), comme les langues les plus significatives en fonction du nombre des fois qu'elles ont été citées et de leur nouveauté pour notre analyse.

### **3.3.6 Synthèse de résultats**

Ces résultats nous ont permis de constater à nouveau la place si importante accordée à l'anglais dans les usages linguistiques des adultes et des élèves. De plus, ils nous ont amené à inférer que peut-être les compétences plurilingues des adultes étaient plus dynamiques dans le passé et que pour les élèves elles sont en revanche restées plutôt stables, ce qui prouve partiellement l'instabilité de la compétence plurilingue, comme l'indiquent Lüdi et Py (2003), caractéristique récurrente chez les sujets plurilingues. Plus précisément, nous avons inféré que l'âge joue un rôle important dans le dynamisme du plurilinguisme chez tous les enquêtés. On voit par exemple que les adultes déclarent avoir utilisé plus de langues dans le passé que dans des situations plus récentes, tandis que pour les élèves c'est l'inverse. Nous pourrions donc émettre comme hypothèse que lorsque les enfants seront adultes, l'utilisation d'autres langues que leurs langues premières va diminuer et que cela pourrait s'expliquer par le fait que la plupart des langues qu'ils utilisent actuellement, ce sont des langues scolaires. Enfin, concernant l'utilisation des langues citées, nous avons constaté un nombre important de langues en réception à l'oral par rapport aux autres compétences, notamment concernant les usages déclarés par les élèves.

## **3.4 Caractériser le plurilinguisme chez les adultes et les élèves**

### **3.4.1 Usages linguistiques et domaines d'usage**

Grâce aux témoignages des adultes concernant les situations diverses, récentes ou anciennes, où ils déclarent avoir utilisé une ou d'autres langues que le français, nous avons pu dégager une liste d'usages des langues évoquées. Ces usages, connus sous l'appellation de « domaines », notion déjà adoptée en 1964 par J. Fishman<sup>16</sup>, et puis par les auteurs du CECR (2005), correspondent aux « sphères d'activité » dans lesquelles s'inscrivent les usagers d'une langue : le *domaine public*, le *domaine professionnel*, le *domaine éducationnel* et le *domaine personnel*. Nous mettons au clair néanmoins que nous nous sommes inspiré de la notion introduite par les auteurs évoqués et l'avons adaptée à notre étude tout en essayant de garder son sens de base.

D'ailleurs, nous avons créé notre propre typologie d'usages linguistiques et l'avons adaptée aux différents témoignages des répondants et aux différents domaines proposés par

---

<sup>16</sup> Fishman, J.A. (1964). *Language maintenance and language shift as a field of inquiry*. Linguistiques 9. Repéré à <https://ofeliagarciadotorg.files.wordpress.com/2011/02/fishmanian-sociolinguistics.pdf>

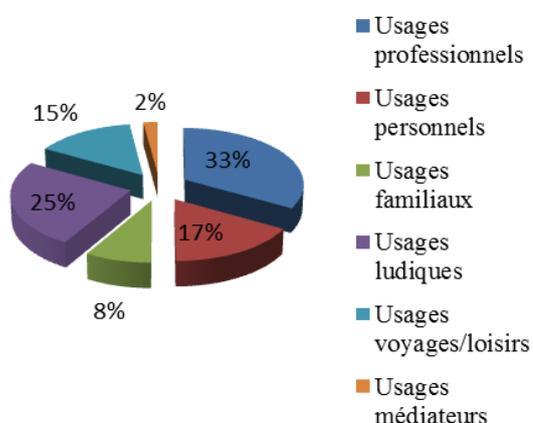
les auteurs du CECR – élèves et adultes – dans le but de nous faciliter leur analyse. Néanmoins, comme nous le montrerons grâce aux graphiques, tous les enquêtés n’ont pas partagé des témoignages sur l’utilisation d’autres langues, mais nous avons pourtant recueilli un corpus de situations assez significatif pour mener à bien l’analyse.

Ainsi, nous entendons par *usages professionnels* tout ce qui relève évidemment de la sphère professionnel, des établissements scolaires en l’occurrence ; les *usages scolaires* renvoient aux usages linguistiques menés à l’école et pour l’école, pourvu qu’ils s’inscrivent dans le cadre des activités scolaires ; les *usages familiaux* quant à eux font référence aux pratiques linguistiques au sein de la famille ; d’autre part, les *usages personnels*, que nous avons délibérément séparés des autres usages pour une question de clarté, renvoient aux usages linguistiques dans une sphère sociale privée où ce n’est pas précisé la fonction de la langue, « conversation avec un ami », par exemple.

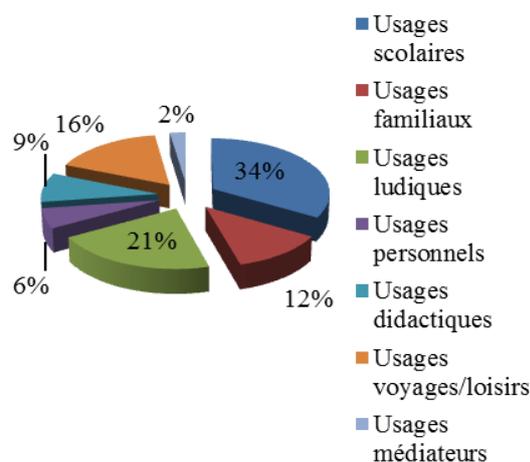
Les *usages ludiques* relèvent des activités faites pour le plaisir et de manière spontanée, comme chanter une chanson ou jouer à des jeux-vidéos, entre autres ; en outre, par *usages voyages/loisirs* nous entendons les usages linguistiques lors d’un processus de mobilité spatiale en mouvement cyclique (Kaufmann : 1999 ) ou, tout simplement, lors d’un voyage de vacances, par exemple ; de plus, par *usage didactiques* nous entendons les usages linguistiques dans une optique d’apprentissage explicitée, comme par exemple écouter la radio pour s’améliorer en compréhension orale ; et, enfin, les *usages médiateurs* font référence à l’utilisation de la ou des langues dans le but d’aider d’autres personnes ayant besoin d’un(e) interprète/traducteur(trice) lors d’une situation de communication donnée.

En somme, dans le *domaine public* nous mettrons les usages médiateurs et les usages voyages/loisirs ; dans le *domaine professionnel* les usages professionnels ; dans le *domaine éducationnel* les usages scolaires et les usages didactiques ; et, pour finir, dans le *domaine personnel* les usages familiaux, les usages personnels et les usages ludiques.

### Usages linguistiques - Adultes



### Usages linguistiques - Élèves



Les graphiques ci-dessus nous offrent un meilleur aperçu des usages déclarés par les adultes et par les élèves. Pour aller vite, 33% des usages déclarés par les adultes correspondent à la sphère professionnelle. La deuxième place est accordée aux usages ludiques, avec 25% des usages évoqués, et que nous avons délibérément séparés des usages personnels pour une question de clarté. Après, 17% correspondent aux usages personnels, suivis des usages voyages/loisirs, avec 15% sur les usages déclarés. Enfin, les usages familiaux (8%) et médiateurs (2%) occupent les dernières places de la liste.

Pour les élèves quant à eux, 188 usages scolaires (34% de la totalité d'usages repérés dans le corpus) ont été répertoriés, suivis de 118 usages ludiques (21%), 92 usages de voyages/loisirs (16%), 68 usages familiaux (12%), 48 usages didactiques (9%), 33 usages personnels (6%) et 13 usages médiateurs (2%). Ces résultats ne correspondent pas à la totalité des enquêtés, mais nous donnent des pistes sur le type de plurilinguisme chez les adultes et chez les élèves, ainsi que sur les fonctions dévolues aux langues, des notions que nous élargirons dans la prochaine partie de l'analyse.

Pour l'instant, nous dirons simplement que l'école a joué un rôle important dans la construction du plurilinguisme d'un nombre considérable d'adultes et d'élèves, (34% des usages déclarés par ces derniers), et ce, renforcé par les usages ludiques qu'ils font de leurs langues. De plus, ici l'on peut constater une corrélation entre les variables « langues connues » et « usages linguistiques » dans la mesure où les usages sont définis par le statut de la langue citée ; c'est-à-dire que si pour la plupart des adultes/élèves les langues

connues sont à statut scolaire/professionnel, les usages linguistiques seront par ricochet plus importants dans la sphère scolaire/professionnelle.

Voici des témoignages des adultes et des élèves regroupant et illustrant les usages que nous avons exposés ci-dessus, qui, pour l'instant, ne seront pas analysés en détail. Ces extraits ont été choisis parmi les plus significatifs du corpus que nous nous sommes procuré. Nous mettons au clair que les catégories « usages professionnels » et « usages scolaires » sont liées lorsqu'il s'agit d'un échange enseignant/élève ; dans ce cas-là, nous considérons qu'il s'agit d'un usage professionnel pour l'enseignant et scolaire pour l'élève. De plus, ils correspondent à des usages récents et lors de situations anciennes et, néanmoins, ne représentent pas forcément la totalité des enquêtés, comme nous l'avons précédemment précisé :

### **I. Usages professionnels**

- P006 : *J'entends tous les jours mes élèves parler en espagnol, roumain, portugais, albanais, italien, arabe. Je leur demande parfois de me traduire une phrase ou des mots dans leur langue pour m'assurer qu'ils aient compris ou pour faire des parallèles entre leur langue et le français. Je parle en italien, en anglais et en allemand avec les parents de mes élèves pour leur traduire des messages administratifs ou leur parler de la scolarité de leurs enfants.*

### **II. Usages scolaires**

- 4A010 : *Mardi et aujourd'hui, j'ai parlé anglais pendant le cours d'anglais et espagnol pendant le cours d'espagnol.*
- 5N021 : *Au collège, en cours d'anglais, on parle, on écrit, on traduit à l'oral, on traduit à l'écrit en anglais. J'aime moyen, mais ça va.*
- 6A022 : *En cours, ma prof d'anglais me pose des questions (en anglais) et j'essaie de répondre. Parfois c'est très facile, mais d'autres fois c'est plus difficile.*

### **III. Usages familiaux**

- P007 : *Je parle souvent en italien avec mon père depuis qu'il a une grave maladie qui le handicape sur le plan cérébral.*
- 4A002 : *J'ai parlé russe avec mon arrière-grand-mère car elle est russe, on était chez elle et on fait souvent ça car elle ne comprend pas très bien le français.*
- 5M011 : *Je parle chez moi, tout le temps, avec mes parents, mes sœurs, mes grands-parents, en espagnol.*
- 6A021 : *À la maison, de temps en temps, ma mère me parle en espagnol, je comprends, mais je ne parle pas la langue. Ma marraine est écossaise et tous les mois nous l'appelons et on parle en anglais.*

### **IV. Usages ludiques**

- P015 : *Je lis beaucoup d'ouvrages ou d'articles en anglais et en plus je regarde beaucoup de films/séries en langue anglaise c'est une langue que j'utilise bcp sur FB dont l'interface est également dans cette langue.*
- 4B004 : *Des fois sur Skype, il y a des gens qui parlent anglais, alors je parle anglais aussi ; des fois avec les filles, on parle espagnol pour rigoler.*
- 5M018 : *Samedi, j'ai discuté par messages en anglais avec ma sœur, on fait souvent ça car on trouve ça amusant.*
- 6D012 : *Avec ma copine, on parle allemand pour s'amuser, c'était dans ma piscine.*

## **V. Usages personnels**

- P006 : *Je communique à l'écrit avec mes amis allemands en allemand. J'ai traduit des messages du français en anglais pour communiquer avec des personnes avec qui c'est la seule langue commune.*
- 4B012 : *J'ai parlé en allemand avec mes copines, parce qu'elles ne parlent pas le français.*
- 5M030 : *Aux scouts, une personne m'a parlé en anglais. J'ai essayé de lui répondre. Elle semblait heureuse.*
- 6D019 : *Le week-end dernier, ma famille et moi avons reçu deux jeunes américaines. J'ai parlé anglais avec elles et quand je ne savais pas dire un mot, je le disais en français où je le mimais. Quand mes parents leur parlaient à table, je comprenais tout ce qu'ils disaient.*

## **VI. Usages didactiques**

- 4C001 : *Je révise mon vocabulaire allemand et anglais sur un site internet anglais.*
- 6C014 : *Le soir, quand je fais mes devoirs, ma mère me fait comprendre, pour réviser, un contrôle en arabe.*
- 6D009 : *À la maison, il y a un copain américain à mon père. Du coup, je discute avec lui, lui explique et lui traduis comme je peux, en anglais. J'aime beaucoup car cela m'aide à évoluer dans la langue anglaise.*

## **VII. Usages voyages/loisirs**

- P017 : *En étant allé au Maroc voir mon ami j'ai pu échanger quelques mots avec les gens de là-bas ! Très enrichissant !*
- 4A018 : *Pendant les vacances de Pâques, je suis allé en Italie. Je suis allé m'acheter une glace. Avec la marchande de glaces, je lui ai parlé en italien.*
- 5N013 : *L'année dernière, je suis allé au Canada et j'ai beaucoup parlé en anglais.*
- 6B017 : *Aux vacances d'été, en Grèce, j'ai parlé en grec avec mes amies de là-bas.*

## **VIII. Usages médiateurs**

- P015 : *Aide pour les élèves néo-arrivants qui venaient d'Italie.*
- 4A023 : *Cette semaine, j'ai traduit des e-mails adressés à ma mère pour son travail.*
- 4C017 : *Je parle italien quand je vais en Italie car mes parents ne parlent pas italien. Je traduis de l'italien pour mes parents quand ils ne comprennent pas.*
- 6A009 : *L'année dernière, j'ai traduit vietnamien à mon frère pour qu'il comprenne des choses.*

En résumé, il faut retenir quelques éléments importants des témoignages fournis par les enquêtés. Nous avons délimité ici les usages professionnels des adultes à la sphère scolaire, du fait qu'il s'agit d'un des endroits où ils utilisent le plus souvent leurs langues, notamment les enseignants de langues, certes. Néanmoins, cela n'empêche pas qu'ils se servent de leurs langues ailleurs, comme c'est le cas des usages familiaux.

D'ailleurs, après l'école, la famille occupe une place importante pour le développement et l'usage d'autres langues que le français, du moins pour ceux qui ont déclaré utiliser d'autres langues que le français à la maison. Cependant, nous accordons aussi une importance considérable aux autres domaines d'usage, car ils sont une partie essentielle du vécu des élèves et des adultes, et même si l'on se voit amené à créer des catégories, à l'intérieur d'un même domaine, plusieurs usages peuvent avoir lieu, comme c'est le cas de fonctions attribuées aux langues, comme nous l'expliquerons plus tard.

### 3.4.2 Types de plurilinguisme

Les usages linguistiques et les pratiques plurilingues déclarés, tant par les adultes que par les élèves enquêtés, nous ont permis de constater que dans certains cas il s'agit d'un plurilinguisme qui a toujours été là (langues familiales), hérité, ou d'un plurilinguisme qui s'est développé grâce à différents facteurs, comme la scolarisation, la mobilité, et qui continue d'évoluer, dans le cas des élèves, grâce à leur scolarité. À l'instar de Vigner (2003 : 43), « on pourrait encore distinguer les plurilinguismes, selon qu'ils constituent un déjà-là pour les locuteurs ou qu'ils définissent une compétence à venir, cas des locuteurs de l'Europe contemporaine. »

En outre, Vigner (2003) propose une typologie (tableau 15) pour les différents types de plurilinguismes dont nous avons retenu ceux qui semblaient s'adapter le mieux à notre recherche et aux pratiques plurilingues indiquées par les enquêtés. Nous signalons néanmoins que nous avons adopté cette typologie pour la pertinence des définitions qu'elle fournit pour chaque type de plurilinguisme, et non pour les appellations, que nous trouvons, en revanche, un peu réductrices, notamment celles de « ...par le haut » et « ...par le bas », sachant qu'elles sont liées à un statut socioéconomique. Nous ne nous rallions pas à l'idée de hiérarchisation des langues du répertoire communicatif, en sachant qu'une situation de migration, par exemple, n'est pas un critère pour définir la valeur d'une langue, même si socialement c'est le cas.

Types de plurilinguisme (Vigner, 2003 : 42)	
<b>Plurilinguisme de situation</b>	Il y a tout d'abord les personnes qui sont <b>plurilingues par situation</b> , c'est-à-dire par le contexte de vie et d'usage des langues qui est le leur. Elles vivent dans des environnements où plusieurs langues sont en usage et en contact dans des statuts variés.
<b>Plurilinguisme par le haut</b>	Celui des classes cosmopolites mondialisées, se considérant comme partiellement déliées de toute référence à une nation : fonctionnaires et cadres internationaux, universitaires et chercheurs, diplomates, artistes et créateurs variés, patrons de multinationales, etc. Personnes à fort capital culturel et social.
<b>Plurilinguisme expert</b>	Cosmopolitisme rime ici avec polyglottisme, c'est-à-dire avec la maîtrise d'un répertoire de langues différenciées, dans des usages le plus généralement élaborés, autrement dit un <b>plurilinguisme expert</b> .
<b>Plurilinguisme par le bas</b>	Celui des migrants par nécessité, des membres des diasporas variées, tous ayant fui la misère, les persécutions politiques ou religieuses, etc. Entrant en contact avec divers environnements linguistiques, ces locuteurs se constituent des répertoires langagiers fondés sur des compétences aléatoirement distribuées selon les langues en contact, plurilinguisme constamment remodelés selon les circonstances de la vie.

Tableau 15 Types de plurilinguisme - Typologie proposée par Gérard Vigner (2003)

D'ailleurs, à partir des usages déclarés, et même de la profession des parents des élèves (tableau 16), nous avons conclu que le *plurilinguisme de situation*, le *plurilinguisme par le haut* et le *plurilinguisme expert*, sont les types de plurilinguisme qui priment dans les compétences plurilingues des adultes et des élèves, ce qui est cohérent avec le contexte où se situe l'étude, un milieu favorisé d'un point de vue socioéconomique. En revanche, le *plurilinguisme par le bas* l'est moins, bien qu'il puisse y avoir des cas, et même s'ils n'ont pas été déclarés.

Professions des parents des élèves		
Nomenclature	Nombre de parents	Catégorie socioprofessionnelles
Professeurs	63	Cadres et professions intellectuelles supérieures
Ingénieurs	41	Cadres et professions intellectuelles supérieures
Directeurs/trices	17	Cadres et professions intellectuelles supérieures
Chercheurs/euses	15	Cadres et professions intellectuelles supérieures
Médecins	15	Cadres et professions intellectuelles supérieures
Comptables	11	Cadres et professions intellectuelles supérieures
Commerciaux	11	Professions intermédiaires
Informaticiens/nes	10	Cadres et professions intellectuelles supérieures
Infirmiers/ères	10	Professions intermédiaires
Agents immobilier	9	Artisans, commerçants et chefs d'entreprise

Tableau 16 Professions et catégories socioprofessionnelles

En effet, en révisant les professions des parents que nous avons recensées, nous avons réalisé que 42% des parents exercent une profession appartenant, pour la plupart, à la catégorie « *cadres et professions intellectuelles* » proposée par l'INSEE<sup>17</sup>. Catégorie pouvant bien s'adapter à deux des types de plurilinguisme introduits par Vigner (2003) : le *plurilinguisme par le haut* et le *plurilinguisme expert*. Néanmoins, nous tenons à préciser qu'il s'agit d'une statistique qui pourrait être développée dans une étude plus approfondie.

D'autre part, compte tenu des langues recensées, nous avons déduit que les langues scolaires jouent un rôle important dans le développement des compétences plurilingues des enquêtés et qu'il s'agit, dans beaucoup de cas, d'un « répertoire plurilingue acquis en milieu académique et dans des usages élaborés ». Bien que, dans certains cas, notamment pour ce qui est des langues premières, il s'agisse d'un « plurilinguisme fondé sur des apprentissages en milieu non formel » (Vigner, 2003 : 42), en l'occurrence, dans un cadre familial. Et si nous parlons de stabilité linguistique, les

---

<sup>17</sup> Repéré à [http://www.insee.fr/fr/methodes/default.asp?page=nomenclatures/pcs2003/liste\\_n1.htm](http://www.insee.fr/fr/methodes/default.asp?page=nomenclatures/pcs2003/liste_n1.htm) le 07/07/15

langues familiales ont une tendance à rester stables plus facilement que d'autres langues du répertoire communicatif. Pour illustrer ceci, revenons par exemple au cas des adultes, dont le dynamisme du plurilinguisme a considérablement régressé, sauf pour leurs langues familiales.

### ***3.4.3 Facteurs du plurilinguisme***

#### **I. L'école**

L'École représente sans aucun doute l'un des espaces les plus propices pour le développement des compétences plurilingues pour un sujet de l'Europe contemporaine, sans oublier que cela dépend des pays, des systèmes éducatifs, des politiques linguistique éducatives et des méthodes, etc. C'est là où une quantité innombrable d'individus débutent un processus d'apprentissage d'une ou d'autres langues que leur langue première pour la toute première fois. Pourtant, les langues imposées et enseignées à l'École, dans la plupart des cas, ne correspondent pas forcément aux intérêts, voire aux besoins, des apprenants ; et dans le cas des enfants issus de l'immigration, l'École représente même une rupture entre leurs langues familiales et les langues scolaires. « Dans certaines situations, les élèves sont scolarisés dans une langue qui leur est totalement étrangère et qui leur est enseignée comme s'il s'agissait de leur langue maternelle », signale Dabène (1994 : 33)

En effet, le choix des langues fait par l'École répondent à d'autres types d'intérêts et à des politiques linguistiques qui s'éloignent souvent de la réalité sociale et linguistique des élèves et où l'on ne tient pas compte de « l'environnement extra-éducatif dans ses caractéristiques linguistiques et culturelles » (Dabène, 1994 : 151). D'après Loubier (2008), « l'emploi d'une langue de préférence à une autre, ou à toute autre, ne relève pas d'un choix innocent à l'intérieur des sociétés. » À ce sujet, Bourdieu (1982 : 34) parle d'une « relation dialectique entre l'École et le marché du travail » tout en signalant une « dévaluation des dialectes et une instauration de la nouvelle hiérarchie des usages linguistiques » et Baker & Jones (1998 : 669) indiquent que « language learning is often encouraged or enforced for economic and trade reasons [...] », alors « [...] facility with languages may promote succes in business. »

Les résultats obtenus par le biais de cette recherche nous ont donc amené à considérer l'école comme un des facteurs principaux du plurilinguisme chez les adultes et chez les élèves enquêtés, même si elle ne garantit pas le maintien du plurilinguisme d'une partie de la population scolaire dont les langues familiales n'ont pas une place dans

l'institution éducative. D'ailleurs, 34% des usages déclarés par les élèves correspondent bien à des usages scolaires, même si parfois ils expriment du mécontentement vis-à-vis des langues qu'ils sont « obligés » d'apprendre :

- 4A013 : *Je parle en cours d'espagnol et anglais car on est obligé. »*
- 5M015 : *J'ai utilisé l'anglais en cours, en salle \*\*\*, avec Mme \*\*\*. Je trouve ça ennuyant, mais je suis obligée de l'apprendre.*

## II. La mobilité

La notion de mobilité « est pensée comme contexte dynamique permettant de rendre compte des phénomènes de contacts de langue, en terme de processus » (Van den Avenne, 2005 : 8). Nous avons pu constater, grâce au recueil des données fournies par les adultes et par les élèves, que la mobilité représente bel et bien l'un des facteurs influençant, voire motivant le plurilinguisme, tantôt chez les adultes, tantôt chez les élèves. Néanmoins, il ne s'agit pas de n'importe quel type de mobilité. Du coup, dans le but de mieux illustrer nos propos, nous nous sommes appuyé sur le « système de mobilité spatiale » proposé par Kaufmann (1999: 8, cité par Van den Avenne, 2005 :16) et que nous avons synthétisé dans le tableau ci-dessous :

Le système de mobilité spatiale de Kaufmann (1999)		
Type de mouvement	Mouvement interne à un bassin de vie	Mouvement vers l'extérieur d'un bassin de vie
Mouvement cyclique	Mobilité quotidienne	Voyage
Mouvement linéaire	Mobilité résidentielle	Migration

Tableau 17 Le système de mobilité spatiale de Kaufmann (1999)

Par le biais de ce tableau, sont exposés les différents types de mobilité qui pourraient amener une personne à se déplacer tout au long de sa vie et, par ricochet, à entrer en contact avec de nouvelles langues et de nouvelles cultures. Dans le cas des personnes enquêtées, et prenant la mobilité comme un facteur de leur plurilinguisme, nous nous sommes rendu compte que le « voyage » et la « migration » sont bel et bien des facteurs ayant amené les répondants à apprendre plusieurs langues ou simplement à être en contact avec.

D'ailleurs, les résultats des usages nous ont montré aussi que le voyage est le facteur qui motive le plus les individus à faire évoluer leur plurilinguisme (15% pour les adultes et 16% pour les élèves), et bien évidemment le maintien des langues familiales. Nous pourrions même parler d'un « plurilinguisme » volontaire, nommé par Lüdi et Py (2003) comme « bilinguisme volontaire » et qui, d'après les auteurs, se caractérise notamment comme le résultat d'un choix, où le locuteur s'y prendra de diverses manières

pour enrichir son capital linguistique. En outre, la mobilité fait partie d'un choix individuel ou collectif, mais, qui dans le cas d'un mouvement cyclique ou voyage, détermine la ou les langues à apprendre, comme l'expriment Baker & Jones (1998) en affirmant que l'apprentissage d'autres langues permet, par exemple, de passer des vacances dans des pays européens voisins ou bien dans les Amériques.

### **III. La famille et l'identité linguistique et culturelle<sup>18</sup>**

Après avoir parlé de l'école et de la mobilité comme facteurs importants du plurilinguisme des adultes et des élèves enquêtés, il nous a semblé pertinent de consacrer une partie à la sphère familiale et à l'identité linguistique et culturelle comme facteurs encourageant le développement des compétences plurilingues chez les répondants. De manière générale, qui dit langue dit culture. À l'instar de Lagarde (2008 : 59), « l'identité linguistique est sans aucun doute la manifestation la plus tangible de l'identité culturelle ».

Différents témoignages ont attiré notre attention, car ils mettent en évidence l'importance accordée aux langues comme vecteurs du maintien des liens familiaux et de la création d'une identité linguistique et culturelle. Cependant, ils nous ont montré aussi à quel point les impositions de l'école peuvent aller à l'encontre du maintien des langues familiales et de ces identités. D'ailleurs, selon Moore (2006 : 26), « l'image que les locuteurs se font de leurs langues, les valeurs qu'ils leur accordent et les loyautés affichées sont largement affectées par les processus sociaux qui entourent la mobilité, et peuvent évoluer ou se déplacer, au cours du temps et selon les contextes. »

Voyons d'abord quelques extraits où les répondants ont exprimé des situations où ils se servent de leurs langues pour maintenir les liens ou le contact avec leurs familles, voire avec leurs cultures d'origine. De plus, ils nous montrent comment les langues peuvent fonctionner à la fois comme des langues vernaculaires mais aussi comme des langues véhiculaires (réplique 6D011), ce dernier étant le cas des personnes qui ont indiqué avoir utilisé leurs langues lors d'un voyage pour visiter leurs familles, par exemple. Par ailleurs, il y a même des commentaires (4D003 et 4B006) où l'identification à la langue est plutôt symbolique, étant donné que les enquêtés ne disposent pas des compétences suffisantes pour communiquer dans ces langues :

---

<sup>18</sup> Trimaille, C. (2009). Fascicule documents : *Plurilinguisme et identité*. Master Sciences du langage spécialité FLE, deuxième année. CNED-Université Stendhal-Grenoble 3.

- P033 : *Je lis la presse italienne, quotidien ou magazine, de façon régulière. Je suis en contact téléphonique régulier avec mes cousins d'Italie ou nous nous envoyons des mails. Je pratique ma langue maternelle depuis l'enfance et je l'enseigne à mes élèves de collège. Je rends souvent service pour des courriers ou des réservations téléphoniques pour des projets de vacances en Italie. Je suis fan de chanteurs et chanteuses italiens que j'écoute tous les jours à la maison ou en voiture. en bref.... j'adore ma langue et le pays de mes parents : L'Italie !*
- 4C007 : *Samedi en fin d'après-midi, j'ai appelé ma famille qui parle presque qu'italien.*
- 4C018 : *Je suis parti dans mon pays d'origine : la Colombie. J'ai parlé tout le temps colombien, mais avec l'allemand, ça ne m'aide pas. Je préfère parler colombien avec ma famille, mais le collègue m'en empêche à cause de l'allemand.*
- 4D003 : *Je chante tahitien des fois avec ma famille. Je dis « Nana », pour dire au revoir à ma famille, c'est du tahitien. Je ne parle que quelques mots.*
- 4B003 : *Lundi, j'ai parlé en arabe par Skype avec mes cousins.*
- 4B006 : *Quand je vais en vacances, dans le sud-ouest, ma famille parle basque à table, mais pas tout le temps, donc j'essaie de suivre mais c'est dur.*
- 4D016 : *À la maison je parle souvent espagnol, car on le parle et on le comprend.*
- 5N023 : *Je suis allée en Allemagne voir des amis, des personnes de ma famille et j'ai parlé en allemand pour communiquer avec eux.*
- 6D011 : *L'année dernière, je suis allée en Serbie, car j'ai de la famille là-bas. J'ai discuté en Serbie avec beaucoup de personnes. À force d'entendre des Serbes, je demande souvent à mes parents de traduire, car je ne comprends pas tout, mais je peux entamer une conversation. Je me débrouille.*

Cependant, dans d'autres cas, notamment les élèves ont exprimé leur désir de pouvoir apprendre et/ou s'améliorer dans leurs langues d'origines pour pouvoir communiquer avec leurs familles (répliques 4C018, 4D008), ce qui démontre encore « l'écart linguistique et culturel entre la langue de l'école et celle de la maison » (Dabène, 1994 : 153). L'on pourrait même parler d'une fonction emblématique (Billiez et al, 2000 : 56, cité par Trimaille, 2009 : 68)<sup>19</sup> dévolue aux langues (réplique 4C018). Ces extraits nous confirment aussi que les langues ne sont pas qu'un outil de communication et qu'elles mobilisent d'autres éléments dont les usagers ne sont peut-être pas conscients. D'après Lagarde (2008 : 8), « le capital linguistique a une double valeur : instrumentale, en tant qu'outil de communication, et symbolique, au plan de représentations », et comme nous l'avons montré dans le cadre théorique, il y a une identification symbolique aux langues maternelles et une identification instrumentale aux langues officielles ; et c'est cela ce que nous aimerions illustrer ici :

- 4C018 : *Je parle allemand au collège car on me l'impose, mais j'aimerais surtout faire de l'espagnol, ma langue natale. Je suis colombien, pas allemand !*
- 4C018 : *J'aimerais faire de l'espagnol pour pouvoir communiquer avec ma famille colombienne.*
- 4C007 : *Je suis content(e) de pouvoir utiliser l'italien. Je ne le parle pas parfaitement, mais c'est essentiel pour pouvoir parler à ma famille.*
- 4D008 : *J'aimerais bien parler l'arabe pour pouvoir parler avec ma famille.*
- 5N004 : *Je suis content(e) de pouvoir utiliser le norvégien et le créole. Pour communiquer avec la famille c'est pratique.*

---

<sup>19</sup> Trimaille, C. (2009). Fascicule documents : *Plurilinguisme et identité*. Master Sciences du langage spécialité FLE, deuxième année. CNED-Université Stendhal-Grenoble 3.

- 5M027 : *Je suis content(e) de pouvoir utiliser le suédois et italien parce que je tiens ça de ma famille.*
- 6A003 : *J'ai parlé espagnol pour jouer, pour acheter, pour aller à, pour discuter à ma famille en Colombie. Je parle dans la rue, à la maison.*
- 6A003 : *Je suis content(e) de pouvoir utiliser l'espagnol car c'est très pratique avec ma famille de Colombie.*

En somme, l'on peut constater que directement ou indirectement, les élèves réclament l'enseignement/apprentissage et le maintien de leurs langues familiales comme moyen leur permettant de préserver, et dans certains cas, de créer des liens avec leurs familles, et de maintenir la solidité de la famille nucléaire (Lüdi et Py, 2003). À l'instar de Lüdi et Py (2003 : 47), « la famille occupe une position centrale dans le réseau social du migrant adulte ou enfant » ; alors, même si le public que nous avons étudié n'est complètement pas constitué de migrants, nous nous rattachons à la notion de « famille nucléaire », car elle renvoie par ricochet à l'idée de « lieu de double médiation ». Cette dernière s'explique par le rôle que jouent les enfants en tant que médiateurs entre leurs parents et la société d'accueil et, parallèlement, au rôle que jouent les parents pour le maintien d'un contact minimum entre leurs enfants et la région d'origine, sa langue et sa culture (Lüdi et Py, 2003). Bref, certains témoignages que nous avons recueillis manifestent un effort et un désir de maintien des langues familiales qui va au-delà de leur fonction communicative.

### ***3.4.4 Répartition fonctionnelle des langues***

L'un des aspects les plus importants des sujets plurilingues est indubitablement l'attribution de fonctions aux langues dont ils se servent dans leurs vies quotidiennes et le « réglage de code » (Lagarde, 2008) ou choix de langue à un moment déterminé. D'après Calvet (2002), « les bi (ou les pluri)lingues n'utilisent pas leurs langues dans les mêmes situations et avec les mêmes fonctions, et l'analyse de leurs pratiques est nécessaire à l'élaboration de toute politique linguistique. »

En effet, les différentes situations exposées par les enquêtées nous ont permis de dégager une panoplie de fonctions qu'ils attribuent aux langues qu'ils utilisent et que nous expliquerons à la lumière de quelques notions théoriques. Nous tenons néanmoins à préciser que nous ne mettrons pas en relief les fonctions les plus récurrentes, mais celles que nous avons pu repérer sans avoir été forcément évoquées massivement.

Par ailleurs, il nous a semblé pertinent de définir ce que c'est qu'une « fonction » lorsqu'il s'agit d'une langue. Pour ce faire, nous avons décidé d'adopter la notion de

« fonction sociolinguistique » introduite par Christiane Loubier (2008). Selon cette auteure, à l'intérieure d'une société donnée, la « fonction sociale de la langue » ou « fonction langagière » peuvent être entendues comme le « rôle qu'exerce une langue pour la constitution, l'organisation et l'évolution d'un groupe social » (Loubier, 2008 : 63).

En outre, pour mieux comprendre cette notion, nous avons eu recours à deux typologies de « classification des fonctions dévolues aux langues » présentées par Van den Avenne (2005) et Loubier (2008), grâce à leur pertinence et au fait qu'elles se complémentent. Tout d'abord, Loubier (2008) propose de distinguer entre « fonction symbolique » et « fonction communicative ou de communication », comme les deux suprafonctions à partir desquelles d'autres fonctions vont se décliner.

Parallèlement, Van den Avenne (2005) propose pour sa part 4 fonctions principales : des fonctions identitaires, des fonctions communicatives, des fonctions épilinguistiques et des fonctions métalinguistiques. Toutefois, même s'il y a une différence entre la nomenclature des typologies présentées par les deux auteurs, nous montrerons qu'en effet, il ne s'agit que d'une question d'étiquetage, pour ainsi dire.

Les variables du champ fonctionnel (Loubier, 2008 : 90)	
Fonctions sociolinguistiques selon Loubier (2008), Van Den Avenne (2005) et Dabène (1994)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Symbolique (mythique ou religieuse et magique, cognitive, identitaire) et communicative (Loubier, 2008 ; Dabène, 1994)</li> <li>• Des <i>fonctions identitaires</i> (fonction d'intégration ou intégratrice/exclusion, ou emblématiques/stigmatisantes...), <i>des fonctions communicatives</i> de convergence (fonction véhiculaire) ou de divergence (fonction cryptique), <i>des fonctions épilinguistiques</i>, qui se déclinent en fonctions ludiques ou esthétique-ludique (plaisanteries, imitations...) et en <i>fonctions quasi-métalinguistiques ou heuristique</i> où les sujets relatent leurs techniques d'apprentissage des langues, et où ils déclarent, par exemple, des activités de traduction, de recherche de mots dans le dictionnaire... (Van Den Avenne, 2005 ; Dabène, 1994).</li> </ul>

Tableau 18 Fonctions dévolues aux langues

Maintenant, nous passerons en revue chaque fonction sociolinguistique à la lumière des situations partagées par les adultes et les élèves. Ici il sera donc question de montrer, par le biais de situations de la vie quotidienne, comment opèrent les fonctions que les gens attribuent aux langues de leur capital linguistique et que parfois il y a des fonctions qui sont liées, comme c'est le cas, par exemple de la fonction communicative et la fonction identitaire, où quelqu'un attribuera une fonction communicative à une langue familiale, en mettant en relief à la fois le côté symbolique et le côté instrumental de la langue utilisée.

## I. Fonction symbolique

### a) Fonction mythique ou religieuse et magique

Les déclarations ci-dessous illustrent une fonction particulière dévolue aux langues qui n'est pas proprement communicative dans certains cas, mais plutôt symbolique. On y

voit par exemple la langue utilisée pour des raisons religieuses ou bien, comme le montre ci-dessous l'extrait 6C023, comme une sorte de *we code* (Gumperz, 1964)<sup>20</sup> utilisé pour faire des injonctions et pour une transmission de la tradition orale d'une autre culture. On y voit en plus une marque transcodique (Lüdi, 1987)<sup>21</sup> qui se manifeste par une alternance codique dans les échanges parent/enfant :

- 5M022 : *J'ai chanté en arabe, car pendant le ramadan, on a beaucoup de restrictions, alors j'écoute de la musique arabe.*
- 6C023 : *Tout le temps, quand ma mère me dit de faire, ne pas faire, elle me le dit en ivoirien ; où alors, pour raconter des histoires dans le passé, elle le dit en ivoirien, alors on mélange les langues des fois, en ivoirien et en français.*
- 6A015 : *À la maison, j'ai parlé algérien avec mon père pour lui dire bonjour, etc., et pour lire le Coran.*

## b) Fonction identitaire

Les extraits ci-dessous, quelques-uns déjà utilisés précédemment, montrent pour leur part l'identification symbolique et instrumentale aux langues. Il s'agit ici de langues-pont entre deux cultures et de la nécessité de maintenir des liens familiaux. D'ailleurs, les évaluateurs « *c'est pratique, c'est essentiel...* » (extraits 4C007, 5N004, 6A003) pourraient être interprétés comme une forme d'atténuation d'un déséquilibre de compétences, où implicitement il y a un : « *c'est pratique, car ainsi on se comprend mieux...* » ou « *...on se comprend* », tout court. De plus, les constructions « *pouvoir utiliser* », « *pouvoir parler* », « *pouvoir communiquer* » expriment un désir de surmonter l'« *impuissance* » de ne pas pouvoir être en contact avec ses proches à cause des contraintes linguistiques :

- P033 : [...] *Je pratique ma langue maternelle depuis l'enfance et je l'enseigne à mes élèves de collège [...] J'adore ma langue et le pays de mes parents : L'Italie ! [...]*
- 4C018 : *Je parle allemand au collège car on me l'impose, mais j'aimerais surtout faire de l'espagnol, ma langue natale. Je suis colombien, pas allemand !*
- 4C018 : *J'aimerais faire de l'espagnol pour pouvoir communiquer avec ma famille colombienne.*
- 4C007 : *Je suis content(e) de pouvoir utiliser l'italien. Je ne le parle pas parfaitement, mais c'est essentiel pour pouvoir parler à ma famille.*
- 4D001 : *Je suis contente de pouvoir utiliser l'italien, parce que l'italien est ma langue d'origine et je suis contente d'en parler.*
- 4D008 : *J'aimerais bien parler l'arabe pour pouvoir parler avec ma famille.*
- 5N004 : *Je suis content(e) de pouvoir utiliser le norvégien et le créole. Pour communiquer avec la famille c'est pratique.*
- 5M027 : *Je suis content(e) de pouvoir utiliser le suédois et italien parce que je tiens ça de ma famille.*
- 6A003 : *J'ai parlé espagnol pour jouer, pour acheter, pour aller à, pour discuter à ma famille en Colombie. Je parle dans la rue, à la maison.*
- 6A003 : *Je suis content(e) de pouvoir utiliser l'espagnol car c'est très pratique avec ma famille de Colombie.*

---

<sup>20</sup> Trimaille, C. (2009). Fascicule documents : *Plurilinguisme et identité*. Master Sciences du langage spécialité FLE, deuxième année. CNED-Université Stendhal-Grenoble 3.

<sup>21</sup> Idem

## II. Fonction épilinguistiques

### a) Fonctions ludiques

Les fonctions ludiques, d'autre part, rendent compte d'une utilisation des langues « pour le plaisir », « pour s'amuser », de manière générale en dehors des cadres scolaires et professionnels. Nous considérons que ces fonctions en particulier peuvent montrer les « véritables » acquis et compétences des locuteurs d'une langue, puisqu'il s'agit bien d'usages faits volontairement, sans que ce ne soit pas forcément une imposition de l'école. Dans les extraits ci-dessous, peut être repérée une utilisation considérable de l'anglais à des fonctions ludiques, étant donné qu'il s'agit d'une langue assez répandue dans les différents médias, par exemple, milieux assez fréquentés par les enquêtés :

- P004 : *Je regarde ma série préférée en VO anglaise.*
- P015 : *Je lis beaucoup d'ouvrages ou d'articles en anglais et en plus je regarde beaucoup de films/séries en langue anglaise c'est une langue que j'utilise beaucoup sur FB dont l'interface est également dans cette langue.*
- 4B004 : *Des fois sur Skype, il y a des gens qui parlent anglais, alors je parle anglais aussi ; des fois avec les filles, on parle espagnol pour rigoler.*
- 4C010 : *J'utilise surtout l'anglais pour jouer aux jeux-vidéos.*
- 5N021 : *J'ai parlé avec une copine en anglais par SMS, j'aime bien.*
- 5N025 : *Ce matin, j'ai parlé anglais sur un jeu-vidéo avec mes coéquipiers.*
- 6A010 : *La semaine dernière, j'ai parlé un peu anglais avec ma mère, chez moi, pour lui demander ce qu'on mangeait. J'aime bien dire deux ou trois phrases en anglais avec ma mère, je trouve que ça change de ma langue maternelle et c'est marrant.*
- 6A006 : *Cette semaine, j'ai parlé arabe un peu avec mes frères parce qu'on aime bien l'accent arabe.*

### b) Fonctions quasi-métalinguistiques ou heuristiques

Ces fonctions quant à elles manifestent une volonté d'apprendre et de s'améliorer, et aussi des stratégies conscientes d'enseignement/apprentissage des langues (...pour m'entraîner, pour progresser, pour réviser, pour apprendre, ce sont des modalisateurs illustrant nos propos et ceux des enquêtés). Et comme le montrent quelques extraits (4A015, 5N004, 5N018, 6C014), nous avons inféré que l'utilisation des langues dans le domaine familial répond à des politiques linguistiques familiales<sup>22</sup>, une notion que nous tâcherons d'approfondir plus tard dans ce travail. On y voit encore une fois l'alternance codique comme moyen faisant opérer les politiques linguistiques familiales ou la volonté de maintenir et développer d'autres langues dans les répertoires communicatifs des enquêtés :

---

<sup>22</sup> Nous avons adapté, en première lecture, cette notion à la définition de « politique linguistique » introduite par Calvet (2002), la considérant comme « un ensemble de choix *conscients* en matière d'action sur le corpus ou sur le statut des langues [...] », où la famille serait la responsable de la gestion ces choix.

- 4A015 : *Mes parents, pour me cultiver un peu, me demandent parfois des choses dans d'autres langues, même s'ils parlent couramment français.*
- 4C001 : *Je révise mon vocabulaire allemand et anglais sur un site internet anglais.*
- 4C009 : *Je parle couramment anglais. / Je m'amuse à traduire des textes pour m'entraîner.*
- 5N004 : *De temps en temps, on parle un peu en norvégien avec ma mère et ma famille pour apprendre à connaître la langue. Parfois, on écoute un CD pour la prononciation.*
- 5N018 : *J'ai parlé en anglais avec ma marraine, mercredi midi, nous faisons ça pour que je progresse en anglais, car elle est très bonne en anglais.*
- 6A023 : *Je lis des livres faciles en anglais. J'aime bien, ça me fait progresser et découvrir d'autres livres.*
- 6C014 : *Le soir, quand je fais mes devoirs, ma mère me fait comprendre, pour réviser, un contrôle en arabe.*

### **III. Fonction communicative**

#### **a) Fonction communicative de convergence**

Les commentaires ci-dessous mettent en relief le fonctionnement des langues comme des codes donnant accès à la communication et interaction avec les autres, un réglage de code qui s'effectue dans le but d'établir un échange et de générer une situation communicative symétrique. Ceci pourrait être aussi expliqué à la lumière de la « théorie de l'accommodation »<sup>23</sup> où la restructuration du répertoire verbal est primordiale pour s'ouvrir aux autres. On voit dans certains extraits une volonté de s'adapter à la réalité linguistique de l'Autre pour entamer une situation de communication :

- P005 : *Je communique sur internet avec des amis et des collègues dans leur langue (italien, anglais).*
- P031 : *Je fais du covoiturage et j'ai essayé de communiquer avec un étudiant chinois en anglais.*
- 4B012 : *J'ai parlé en allemand avec mes copines, parce qu'elles ne parlent pas le français.*
- 4D015 : *Je parle un peu anglais avec un de mes copains qui est d'origine anglaise, mais qui parle très bien français.*
- 5N006 : *Mardi soir, j'ai écrit une lettre en grec à des amis grecs pour avoir de leurs nouvelles.*
- 5N012 : *J'ai utilisé le créole pour parler avec un ami à moi à l'étranger.*
- 6C013 : *J'ai parlé en italien avec des amies italiennes tout l'été.*
- 6D021 : *J'ai utilisé l'allemand souvent avec mon grand-père allemand, car il ne parle pas beaucoup français.*

#### **b) Fonction communicative de divergence ou fonction cryptique**

Contrairement à la fonction précédemment traitée, cette fonction, toujours liée à la théorie de l'accommodation, a lieu lorsque les locuteurs créent une « barrière » entre eux et les autres, grâce à leur *we code*, et génèrent ainsi une situation communicative de divergence. Les différentes réponses exposées ci-dessous illustrent explicitement cette volonté des enquêtés de ne pas se faire comprendre par certains autres :

---

<sup>23</sup> Juillard, C., « Accommodation », dans Moreau, M.-L., Sociolinguistique. Concepts de base, Sprimont : Mardaga, 1997, pp. 12-14. Dans Trimaille, C. (2009). Fascicule documents : *Plurilinguisme et identité*. Master Sciences du langage spécialité FLE, deuxième année. CNED-Université Stendhal-Grenoble 3.

- 4D002 : *tout à fait. Pour pouvoir parler avec quelqu'un sans que les autres ne comprennent.*
- 4D005 : *De temps en temps, mes parents et moi parlons anglais pour pas que me frères et sœurs comprennent.*
- 5N019 : *Souvent, mes parents parlent en anglais pour que je ne comprenne pas ce qu'ils disent, comme hier soir, mais cette fois-ci, j'ai à peu près compris de quoi ils parlaient !*
- 5M022 : *J'ai parlé en arabe avec des amis, parce qu'ils ne voulaient pas forcément que la prof ne sache.*
- 6B017 : *Mercredi, mes parents ont parlé en espagnol pour que mes frères ne comprennent pas.*
- 6C022 : *Je parle depuis toujours avec mon père en espagnol (même s'il parle français). Et aussi, des fois, avec une amie (son père lui parle aussi en espagnol). C'est cool car du coup les autres ne comprennent rien.*
- 6C026 : *Hier, j'ai parlé en espagnol avec une amie (équatorienne), pour pas que les personnes autour de nous comprennent !*

Cette compilation de témoignages nous permet de constater que les usages linguistiques et les pratiques plurilingues des adultes et des élèves enquêtés ne se limitent pas au « simple » désir de transmettre un message ou de se faire comprendre par autrui, à leur valeur communicative ou instrumentale, mais qu'il s'agit en revanche de pratiques présentant une charge symbolique significative. En outre, ces pratiques rendent compte, d'une certaine manière, des représentations que les répondants se font de leurs langues et des langues des autres.

Un autre constat intéressant est qu'il y a des langues, déclarées comme « maternelles », mais dont l'individu n'a aucune maîtrise ou une maîtrise faible (« *J'aimerais faire de l'espagnol pour pouvoir communiquer avec ma famille colombienne* »), ce qui montre, comme nous l'avons déjà évoqué, une identification symbolique forte à la langue et à ce qu'elle signifie pour la personne et non à sa vraie utilité, techniquement parlant. Ceci peut être associé à l'idée proposée par Deprez-de Heredia & Varro (1991)<sup>24</sup>, où les auteures parlent d'un bilinguisme réel et un bilinguisme symbolique. Dans le premier cas il s'agit d'un bilinguisme ou plurilinguisme qui fait partie du vécu des individus et dont ils se servent dans leur quotidien, alors que le deuxième est un bilinguisme qui reste latent, que les individus entendent dans leur contexte familial, mais qu'ils n'utilisent jamais. Cela n'empêche pas cependant qu'il ait une valeur symbolique importante.

### ***3.4.5 Facteurs contribuant à la vitalité du plurilinguisme***

Après avoir exploré et décrit les facteurs principaux du plurilinguisme ainsi que les fonctions des usages plurilingues, nous dédierons une partie aux facteurs du maintien ou de

---

<sup>24</sup> Repéré à [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/enfan\\_0013-7545\\_1991\\_num\\_44\\_4\\_1985](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/enfan_0013-7545_1991_num_44_4_1985) le 21/08/2015

la vitalité du plurilinguisme, tout en sachant qu'il pourrait s'agir des mêmes facteurs dans les deux cas. Ici nous nous pencherons donc sur trois facteurs prédominants : les politiques linguistiques familiales, l'intercompréhension et la télécollaboration. Nous avons remarqué que ces trois facteurs contribuent fortement au fonctionnement et à l'actualisation du plurilinguisme chez les enquêtés et qu'ils s'inscrivent à l'intérieur de la typologie de facteurs contribuant à la vitalité linguistique ou *language vitality* présentée par Baker & Jones (1998) et Dabène (1994), à savoir les facteurs de statut, les facteurs démographiques, les facteurs de support ou d'ordre institutionnel, les facteurs d'ordre économique et les facteurs sociaux.

### **I. Des politiques linguistiques familiales**

Une politique linguistique familiale peut favoriser le maintien des langues familiales ou, au contraire, leur disparition. Deprez de Heredia & Varro (1991) illustrent cette notion par le biais des résultats d'une étude, en signalant que parfois les femmes vivant en couple mixte expriment leur désir de transmission de leur langue à leurs enfants, approche volontariste, selon auteures, qui motive leur politique linguistique familiale. Les résultats de cette étude nous ont amené à inférer que la transmission des langues familiales (les « patois », par exemple), dans les cas des adultes, et à l'exception de l'italien, a été soumise à des politiques linguistiques familiales empêchant leur continuité, le nombre des langues premières des parents des adultes en face de celui de leurs enfants en est la preuve.

Néanmoins, il ne va pas de même pour les langues familiales des élèves. Contrairement aux réponses des adultes, celles des élèves nous ont permis de constater que les politiques linguistiques familiales ont été davantage en faveur du maintien et de la vitalité des langues familiales. Nous avons vu à plusieurs occasions, par exemple, des témoignages où les parents des élèves parlent constamment à ces derniers dans une autre langue que le français, même si leurs enfants leur répondent en français. Pourtant, aucune généralisation ne peut être faite, car il faudrait voir ce qu'il y a derrière ces politiques tant pour la part des adultes que des élèves, et des idées qu'ils se font de leurs langues familiales.

### **II. L'intercompréhension et la télécollaboration**

Par ailleurs, nous avons repéré de l'intercompréhension (même entre langues de différentes familles). Nous rappelons que, selon Blanche-Benveniste (2001 : 455, cité par Araújo e Sá et al, 2011 : 22), « l'intercompréhension est la situation dans laquelle des

locuteurs peuvent comprendre la langue des autres, sans que ce soit pour autant la leur. [Et que] on distingue alors, en ce cas, la compétence active qu'ils ont de leur propre langue et la compétence passive qu'ils ont de celle des autres, ce qui leur permet de la comprendre sans pour autant la parler. »

D'ailleurs, les usages déclarés par les élèves, notamment, ont montré à chaque fois que le nombre de langues utilisées en réception orale était plus significatif par rapport aux autres habiletés linguistiques. Ce phénomène pourrait bien être expliqué comme un processus d'intercompréhension, où les locuteurs peuvent comprendre une langue sans avoir forcément les compétences suffisantes pour la parler, comme l'illustrent certains témoignages, surtout entre parent-enfant (extraits 4D014, 6A003, 6A021, 6C016, 6D006, 6D010), et parfois pour des usages scolaires (extrait 4B006) ; voici quelques exemples :

- 4B006 : *J'ai parlé avec mon correspondant allemand par internet, je lui ai parlé en allemand et il me répondait en français.*
- 4D014 : *Mon père a vécu en Angleterre, il parle de temps en temps en anglais, mais je lui réponds en français, car je ne sais pas bien parler en anglais.*
- 6A003 : *J'ai parlé avec ma mère en espagnol et je lui répondais en français, et elle me disait de lui dire en espagnol. J'arrive à parler en espagnol. Je parle surtout à la maison.*
- 6A021 : *À la maison, de temps en temps, ma mère me parle en espagnol, j'ai compris, mais je ne parle pas la langue.*
- 6C016 : *Tout le temps ma mère me parle en togolais et je lui réponds en français.*
- 6D006 : *Avec ma mère, on parle anglais, parfois je réponds en français. / Parfois ma mère utilise des mots cambodgiens, espagnol ou italien. C'est marrant car je les connais à force de les répéter.*
- 6D010 : *Tous les jours, quand ma mère revient à l'école avec mon frère et ma sœur, elle me parle en allemand. Je ne comprends pas tout, mais j'arrive à saisir quelques mots et à lui répondre en français.*

Parmi les témoignages exposés ci-dessus, et grâce au travail fait avec les correspondants via internet, dont nous n'en avons mis qu'un exemple (extrait 4B006) car ils sont très répétitifs, nous estimons qu'il est question aussi d'un processus de télécollaboration. D'après Byram (1997, cité par Guth & Helm, 2010 : 14), la télécollaboration est généralement comprise comme un échange interculturel, par le biais de l'internet, entre personnes de bagages culturels et nationaux différents, et qui se rencontrent dans un contexte institutionnel, dans le but de développer des compétences langagières, ainsi que la compétence communicative interculturelle, à travers des tâches structurées. Néanmoins, nous ne pourrions pas savoir à quel point les échanges effectués entre les élèves et leurs correspondants relèvent-ils de l'interculturel.

### 3.5 Représentations sur le plurilinguisme

Tout d’abord, nous présenterons une liste de qualificatifs que les enquêtés ont partagés, à propos du fait de parler plusieurs langues. Les réponses des adultes et des élèves nous ont amené à conclure que la perception sur le plurilinguisme est bonne et que les représentations sont d’emblée positives.

Adultes		Élèves	
Qualificatifs	Fréquence	Qualificatifs	Fréquence
Enrichissant	17	Utile	70
Utile	10	Intéressant	68
Indispensable	5	Bien	62
Pratique	5	Pratique	50
Épanouissant	4	Amusant	33
Intéressant	4	Enrichissant	21
Nécessaire	4	Instructif	20
Amusant	2	Cool	19
Incontournable	2	Marrant	16
Plaisant	2	Super	13
Socialisant	2	Important	12

Tableau 19 Qualificatifs sur le plurilinguisme

En essayant de comprendre les attitudes (Lambert, 1987) et les représentations sociales face aux langues, Lüdi et Py (2003) se sont servis d’un outil leur permettant d’avoir un aperçu des jugements les plus courants en circulation sur les langues connues par un groupe d’informateurs. Ici, l’« attitude » est entendue comme « la disposition interne de l’individu vis-à-vis d’un élément du monde social [...] orientant la conduite qu’il adopte en présence, réelle ou symbolique, de cet élément », ou, plus précisément, les attitudes face aux langues sont perçues comme un baromètre important pour mesurer le « climat » ou statut de la langue (Baker & Jones, 1998, traduit par nos soins). En outre, Dabène (1994 : 79) souligne que « tout individu en contact plus ou moins intense avec plusieurs langues ne peut manquer d’adopter face à chacune d’entre elles une attitude particulière plus ou moins marquée de subjectivité [...] ». Bref, dans le cadre de cette étude, nous nous sommes servi d’un instrument d’analyse (tableau 19) comme celui élaboré par Solmecke & Boosch (1979, cité par Lüdi et Py, 2003), mais pour connaître les attitudes des enquêtés face au plurilinguisme. Comme nous l’avons donc évoqué précédemment, cet instrument nous a permis de conclure que l’attitude des adultes et des élèves, de manière majoritaire, est assez positive. Néanmoins, majoritairement, nous n’avons eu accès aux attitudes des enquêtés que vis-à-vis des langues qu’ils connaissent et non vis-à-vis d’autres langues de leur entourage.

### 3.5.1 *Quelle valeur accordée au plurilinguisme ?*

Comme nous avons eu l'occasion de le constater, l'idée que se font les enquêtés, adultes et élèves, du fait de parler plusieurs langues est globalement positive. Néanmoins, la valeur et le poids qu'ils accordent aux différentes langues de leurs répertoires sont relatifs. Ceci peut être expliqué par les propos de Lagarde (2008), cité précédemment, lorsqu'il nous rappelle que la valeur du capital linguistique peut être instrumentale ou symbolique, au plan de représentations. En effet, dans de nombreux cas, le plurilinguisme est associé à un outil permettant la mobilité ou bien une porte d'entrée au monde du travail, un passeport social (Dabène, 1994) :

- 4B009 : *plutôt non. Parce que je ne pourrais pas partir à l'étranger et pour le travail cela me fermera des portes.*
- 4C013 : *plutôt oui. Car je trouve ça bien, ça aidera plus tard, par plaisir aussi. L'apprentissage d'une langue est, je trouve, toujours une bonne chose, et ça fait beau dans le CV. Et pour moi-même, la culture des pays concernés, pour voyager, etc.*
- 6A020 : *plutôt oui. J'aime parler en anglais, comme ça, pour voyager c'est plus simple, comme tout le monde parle anglais.*
- 6C018 : *tout à fait. Pour mon travail plus tard, à aider mes enfants (si j'en ai) pour leur travail des langues.*

Dans d'autres cas, il s'agit du moyen pour maintenir les liens avec sa famille, comme nous l'avons vu dans les fonctions sociolinguistiques, la valeur dévolue est donc plutôt symbolique et reflète parfois une proclamation de valeurs identitaires véhiculant une signification sociale particulière (Lüdi et Py, 2003), dans les cas exposés ci-dessous, l'appartenance à un groupe familial :

- 5N023 : *Je suis allée en Allemagne voir des amis, des personnes de ma famille et j'ai parlé en allemand pour communiquer avec eux.*
- 4C018 : *Car j'aimerais faire de l'espagnol pour pouvoir communiquer avec ma famille colombienne.*

Et dans quelques cas, il s'agit d'un moyen assurant la réussite scolaire, d'un instrument de communication, ou bien d'un « fait d'acculturation » (Dabène, 1994) dans le milieu scolaire :

- 4A016 : *J'ai parlé espagnol dans le cours d'espagnol et en anglais dans le cours d'anglais, parce que je suis obligée de pratiquer ces langues afin de mieux les connaître.*
- 4A013 : *Je parle en cours d'espagnol et anglais car on est obligés.*

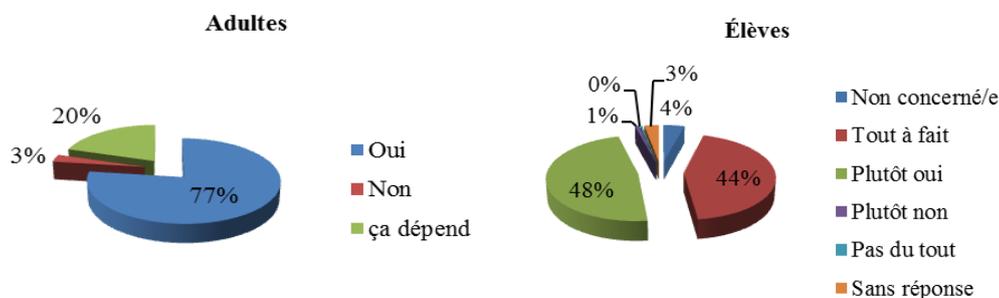
Finalement, parmi les usages déclarés, les langues reçoivent une valeur culturelle importante associée à l'ouverture aux autres cultures et la rencontre de nouvelles personnes. Néanmoins, de manière générale, les langues les plus valorisées sont toujours les mêmes, l'anglais étant en tête, suivie des langues scolaires et, ensuite, les langues familiales qui, même en étant plus nombreuses, n'ont pas la même reconnaissance et sont

souvent « minorées<sup>25</sup> ». À l’instar de Lagarde (2008 : 9), « plus une langue est répandue et plus elle a de prestige, plus sa valeur sera à la hausse ; plus elle se circonscrit à un groupe et plus elle est stigmatisée, plus son cours s’effondrera. »

Pour illustrer nos propos, nous nous appuyerons sur une partie des résultats d’une enquête conduite en 2010 dans la région grenobloise par Nante & Trimaille (2013), au sein de quelques établissements scolaires dits plurilingues et monolingues, portant sur l’assignation de l’appellation « bilingue ou non » en fonction des langues et de leurs statuts. Les auteurs ont créé une typologie de langues selon leur « prestige » et ont tenté de démontrer la corrélation entre langues parlées et être considéré bilingue. Les résultats de l’étude leur ont donc montré « que la majorité des élèves auxquels les enseignant.e.s attribuent la qualité de bilingues sont ceux qui parlent des langues du groupe 3, c’est-à-dire des langues valorisées et bien représentées dans le système scolaire », ce qui n’en va pas de même pour les élèves parlant des langues dévalorisées.

En conclusion, le plurilinguisme est perçu comme outil facilitant la mobilité, l’ouverture sur le monde extérieur (Dabène, 1994), le maintien des liens familiaux et, dans les cas des langues scolaires, l’insertion et l’intégration.

### 3.5.2 Degré de satisfaction face au plurilinguisme



La question que nous traiterons ici, « *Je suis content(e) de pouvoir utiliser les langues que j’ai citées* », adressée aux adultes et aux élèves, nous a donné des pistes sur la façon dont les enquêtés perçoivent le fait d’être plurilingue et comment ils le vivent. Les graphiques ci-dessus rendent compte d’un constat assez intéressant : la perception qu’ont les participants sur leur plurilinguisme est de manière globale positive. D’ailleurs, pour ce qui est des adultes, 77% ont exprimé être content des langues utilisées, 20% ont exprimé

<sup>25</sup> Par langue langue minorée ou langue dominée, nous entendons la « langue à statut sociolinguistique faible à l’intérieur d’un espace social donné », différente de « langue minoritaire » qui fait référence à un « nombre de locuteurs inférieur. » (Loubier, 2008 : 198)

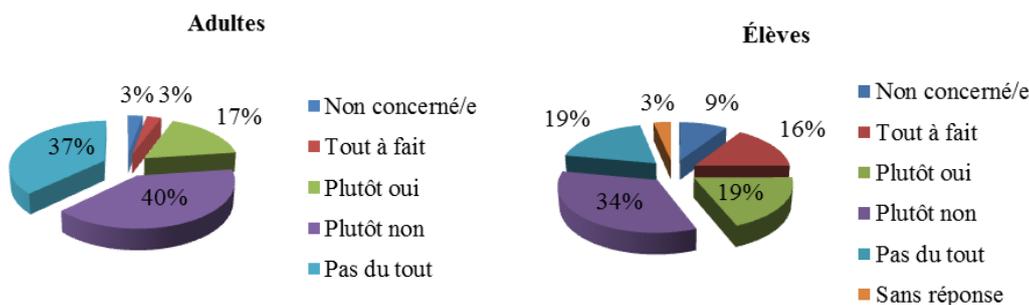
que cela dépendait de l'utilisation de la langue et 3% restant n'ont fourni aucune réponse. Concernant les élèves, 48% ont répondu qu'ils en étaient plutôt contents, 44% ont répondu qu'ils en étaient tout à fait contents, 4% ne se sentaient pas concernés par la question et 3% n'ont fourni aucune réponse. Voici quelques justifications aux réponses fournies, qui vont de la volonté de pouvoir les Autres (P026), en passant par un désir de mobilité et d'ouverture (4B021, 6C022), jusqu'à vouloir comprendre la subjectivité de l'altérité (5N013) :

- P026 : *oui. Souvent, ça permet d'aider des gens en réelle difficulté sociale même si on est pas assuré de ses propres compétences linguistiques. On se rend compte que ça facilite le lien, la confiance.*
- 4B021 : *tout à fait. Je trouve que c'est bien d'apprendre une/plusieurs langues autres que ma langue maternelle, pour pouvoir se débrouiller dans un autre pays étranger. C'est bien aussi pour la culture personnelle.*
- 5N013 : *plutôt oui. Car j'aime parler avec des personnes qui ne ressentent pas forcément les sentiments des Français.*
- 6C022 : *tout à fait. C'est super de parler couramment espagnol, car on comprend tout en Espagne plus pratiquement toute l'Amérique du sud.*

Néanmoins, nous avons repéré des cas où des élèves étant plurilingues éprouvent des difficultés à apprendre les langues de l'école, ce qui nous laisse penser que, peut-être, ni eux ni l'école ne s'appuient sur leurs compétences, leurs acquis, dans le processus d'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Ceci pourrait mettre en question la gestion scolaire du plurilinguisme où il serait « souhaitable que l'enseignant s'appuie sur le répertoire communicatif des élèves, même si celui-ci ne se conforme pas au parler standard dont l'acquisition constitue l'objectif terminal de l'action pédagogique » (Dabène, 1994 : 153). Voici un extrait que nous avons trouvé très intéressant, car il s'agit du témoignage d'un élève qui éprouve des difficultés à apprendre l'allemand, alors qu'il est bi-plurilingue français/anglais. Dans une perspective d'Approches plurielles, l'anglais pourrait bien être utilisé comme une langue-pont, du fait d'appartenir à la même famille que l'allemand :

- 5N020 : *Je suis content(e) de pouvoir utiliser l'anglais car je suis bilingue et certains membres de ma famille sont anglais. L'allemand, je ne le pratique pas bien et j'ai des difficultés à l'apprendre.*

### 3.5.3 Perceptions sur le monolinguisme et le statut du français



Les résultats tirés de la question « *parler uniquement le français me convient très bien* » nous ont montré que le monolinguisme est moyennement bien perçu. En effet, 40% des adultes ont répondu « plutôt non » et 37% ont répondu « pas du tout » à cette question, soit 77% de répondants considérant le fait de ne parler que sa langue première comme quelque chose de plutôt négatif. Néanmoins, cette perception négative s'appuie sur des arguments, comme nous le montrerons, liés à la conscience de vivre dans un endroit où la probabilité d'entrer en contact avec d'autres langues et d'autres cultures est importante. D'après Dabène (1994 : 157), « L'Europe constitue une zone particulièrement privilégiée, dans la mesure où les différentes langues sont rassemblées dans un espace géographique restreint ».

Quant aux élèves, 34% ont répondu « plutôt non » et 19% ont répondu « pas du tout », soit 53% des répondants ayant une perception plutôt négative du monolinguisme. Néanmoins, contrairement aux adultes (20%), 35% des élèves ont une perception plutôt positive du fait de ne parler que sa langue première. Voici encore quelques témoignages des enquêtés ayant une perception plutôt négative du monolinguisme, perception qui s'appuie sur un conflit linguistique<sup>26</sup> incité et influencé par les discours circulant sur les langues dites « universelles » :

- P021 : *pas du tout. Nous avons besoin de parler d'autres langues dans un monde où nous sommes amenés à rencontrer d'autres personnes parlant des langues étrangères.*
- 4B002 : *plutôt non. Parler français est une chance, car c'est une langue difficile à apprendre (même moi, j'éprouve quelques difficultés). Mais, néanmoins, ça ne permet pas de communiquer dans le monde entier.*
- 4D014 : *pas du tout. Je pense qu'il faut parler d'autres langues, car à quelques heures de chez nous, il y a d'autres pays. Nous sommes très proches d'eux. Apprendre des langues est utile plus tard.*
- 4A017 : *pas du tout. Ce n'est pas une langue universelle.*
- 5N020 : *pas du tout. Car ayant des racines américaines, je trouve important de pouvoir communiquer avec mes proches, de pouvoir les comprendre aisément. Pratiquer plusieurs langues est aussi important pour les métiers, les voyages...*
- 5M025 : *plutôt non. Car le français ne suffit pas pour communiquer avec le monde.*
- 6B009 : *pas du tout. Je ne voyagerais pas beaucoup, car le français n'est pas une langue très diffusée dans le monde.*

Cependant, comme mentionné précédemment, il y a des perceptions assez positives sur le fait de ne parler que sa langue première, ce que nous trouvons assez logique puisqu'il s'agit de la langue première et d'appartenance (Dabène, 1994) de la plupart des répondants, la langue qui définit leur identité linguistique et donc culturelle. D'ailleurs,

---

<sup>26</sup> Trimaille, C. (2009). Fascicule documents : *Plurilinguisme et identité*. Master Sciences du langage spécialité FLE, deuxième année. CNED-Université Stendhal-Grenoble 3.

d'après Vermes & Boutet (1987), le français, en ayant été constitué comme langue maternelle et langue nationale, a ainsi une double fonction symbolique. En effet, nous montrerons dans les témoignages des enquêtés, que la langue française n'est pas réduite à une valeur instrumentale. Selon Lagarde (2008 : 6), « la langue nous renvoie à ce que nous sommes ou ne sommes pas – à notre identité et à l'altérité -, à la collectivité dont nous sommes issus et qui, d'une manière ou d'une autre, nous a façonnés, tel que nous sommes, parce que la langue est l'interface de la culture de ce collectif ». Le français est donc vécu par les élèves, de manière général, comme un moyen de construction identitaire, un marqueur identitaire (Billiez, 1985 ; Dabène, 1994) et de sécurité linguistique ; après tout, il s'agit de la langue de référence proposée par les manuels scolaires, la langue du parler vernaculaire (Dabène, 1994), et, dans beaucoup de cas, de la langue du cœur<sup>27</sup>. Voici quelques extraits des réponses des adultes et des élèves :

- 4D009 : *tout à fait. Je suis français et parler ma langue natale est plus facile.*
- 4A015 : *tout à fait. Car c'est une belle langue et que nous faisons beaucoup de fautes, alors il vaut mieux privilégier notre langue.*
- 5M023 : *tout à fait. Puisque c'est le pays où j'habite.*
- 5M003 : *tout à fait. Bah, parce que c'est ma langue maternelle.*
- 6A022 : *plutôt oui. Car je suis française et j'aime beaucoup ma langue.*
- 6D010 : *tout à fait. Le français est ma langue maternelle, je le parle mieux que toute autre langue.*

Ces extraits nous montrent donc la « mémorisation [...] d'une série de comportements langagiers ritualisés qui fonctionnent comme des marqueurs identitaires », où dire « *j'aime le français, car je suis français ou française* » ne se limite pas à un simple choix de vocabulaire (Dabène, 1994 : 23), mais ils relèvent aussi d'une fonction emblématique ou un proclamation volontariste<sup>28</sup> attribuées à la ou aux langues auxquelles les locuteurs se sentent le plus attachés, les élèves et les adultes, en l'occurrence.

#### ***3.5.4 Perception sur les compétences plurilingues partielles***

Ici, nous traiterons et analyserons les réponses fournies par les répondants à la question « *mieux vaut ne parler qu'une langue et la maîtriser que pouvoir utiliser plusieurs langues partiellement* ». Par le biais de cette question, nous cherchions à connaître globalement les représentations des adultes et des élèves sur le caractère partiel ou déséquilibré des compétences plurilingues. Nous avons donc émis comme hypothèse

---

<sup>27</sup> Trimaille, C. (2009). Fascicule documents : *Plurilinguisme et identité*. Master Sciences du langage spécialité FLE, deuxième année. CNED-Université Stendhal-Grenoble 3.

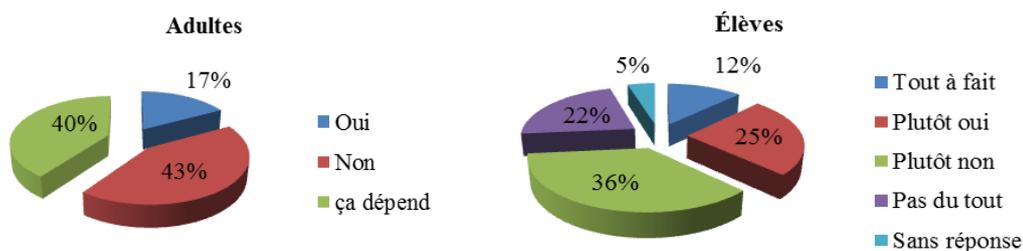
<sup>28</sup> Idem

que les représentations sur les « bilinguisme parfait » pourraient avoir une influence sur les réponses à cette question.

En dépouillant les réponses recueillies (graphiques ci-dessous), on constate tout d'abord que 43% des adultes ont répondu « non » à cette question, ce qui peut être interprété dans le sens qu'ils préfèrent avoir des compétences partielles dans plusieurs langues que d'en maîtriser une. Cependant, Ce n'est pas le « oui » qui a emporté la deuxième place, mais le « ça dépend » avec un 40% des réponses et le « oui » n'a pris que 17%. Voici quelques justifications aux réponses :

- P028 : *oui. Maîtriser une langue parfaitement offre plus de possibilités au niveau professionnel.*
- P013 : *non. En dehors de sa langue maternelle je trouve intéressant de savoir "se débrouiller" en plusieurs langues, étant donné toutes les cultures que nous croisons aujourd'hui.*
- P006 : *ça dépend. Pour le travail : maîtrise totale / Pour les loisirs: maîtrise partielle.*

Dans le questionnaire adressé aux élèves, les options de réponses étaient plus variées, sans aucun changement significatif (graphique ci-dessous). Pour aller vite, de manière globale les réponses des élèves montrent qu'ils préfèrent avoir des compétences partielles dans plusieurs langues que de maîtriser une seule langue. D'ailleurs, 36% ont répondu « plutôt non », suivi d'un 22% ayant répondu « pas du tout », soit 58% des élèves. En revanche, 25% ont répondu « plutôt oui » et 12% « tout à fait », ce qui veut dire que 37% des élèves optent pour la maîtrise d'une seule langue. Enfin, seulement 5% des élèves n'ont fourni aucune réponse à cette question et n'ont exprimé aucun mécontentement non plus.



En guise de conclusion à cette partie, nous voudrions mettre en relief le fait que dans les représentations des adultes et des élèves, une importance considérable est accordée à la « maîtrise » d'une langue, à la place de disposer d'une compétence plurilingue plus large. Mais, qui n'a jamais cru au « bilinguisme parfait » ? Nous estimons que la sensibilisation au plurilinguisme et à ce qu'il signifie vraiment s'avère essentielle dans le chemin de la reconfiguration des représentations des personnes sur les compétences plurilingues partielles. Une sensibilisation sur le dynamisme du plurilinguisme, afin de

percevoir ce « phénomène » comme quelque chose de normal chez les sujets bilingues, comme l'expriment Baker & Jones (1998 : 47) :

Competence in a language can change easily over time and circumstances change. The balance between two languages may vary as family situations change, school and peer group norms become influential, and as employment and marriage create socioeconomic and geographical mobility. Identification with a language and use of language may change according to different contexts and across time.

Plusieurs auteurs ont voulu mettre en cause les représentations sur le « bilinguisme parfait » ou bien sur la « maîtrise parfaite » des langues, en montrant que, en effet, même les personnes plurilingues n'arrivent jamais à avoir une maîtrise totale des langues de leurs répertoires communicatifs, tout simplement parce qu'ils n'en ont fondamentalement pas besoin. Calvet (2002) souligne que les « les bi (ou les pluri)lingues n'utilisent pas leurs langues dans les mêmes situations et avec les mêmes fonctions », ce qui, à l'instar de Lüdi et Py (2003) pourrait relever d'un « plurilinguisme fonctionnel ».

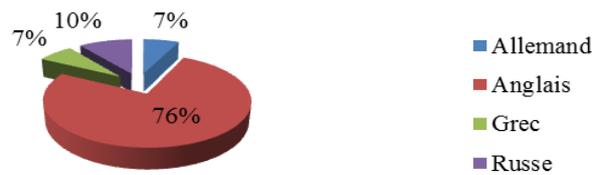
Par ailleurs, tout au long de cette analyse, nous avons pu constater que parmi les préoccupations des personnes vis-à-vis du plurilinguisme, se trouve souvent le désir de maîtriser les langues parfaitement, et pas n'importe quelle langue, ce qui entraîne parfois de l'insécurité linguiste lorsque ce n'est pas le cas. Probablement, ils ne sont pas encore assez conscients que les répertoires communicatifs évoluent, qu'ils peuvent progresser et régresser, et que cela fait partie de leur dynamique. À ce propos, Moore (2006) souligne que les répertoires des groupes évoluent et que très souvent ils disposent de compétences très asymétriques dans leurs langues :

Les personnes qui disposent d'un capital linguistique plurilingue et pluriculturel utilisent les langues et les ressources culturelles à leur disposition pour des besoins de communication précis et différenciés, dans des contextes sociaux spécifiques. Il est peu fréquent, et en réalité rarement nécessaire, de développer des compétences équivalentes pour chaque langue. » (Moore, 2006 : 98)

### ***3.5.5 Les langues les plus valorisées par les adultes et par les élèves***

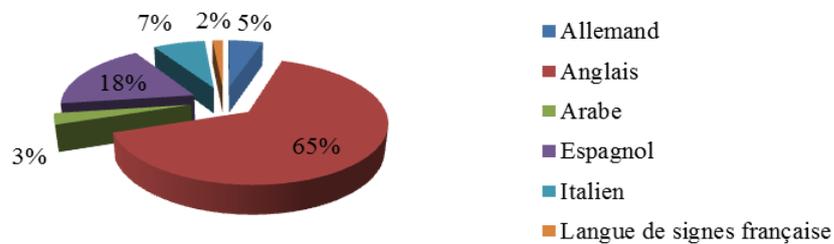
Nous arrivons ainsi à la dernière partie de cette analyse où nous traiterons des langues les plus valorisées par les adultes et par les élèves. En l'occurrence, ils étaient censés nous dire qu'elle était la langue qu'ils aimeraient maîtriser parfaitement. Les résultats de cette question, seront-ils surprenants ? Nous passerons maintenant en revue les réponses des adultes et des élèves à cette question.

**J'aimerais maîtriser cette langue (Adultes) :**



Tout d'abord, nous avons recensé 10 langues grâce aux réponses données par les adultes (graphique ci-dessus), et qui ne correspondent pas aux langues premières déclarées : *l'allemand, l'anglais, le chinois, le créole, l'espagnol, le grec, le polonais, le portugais, le roumain et le russe*. Parmi ces langues, les plus citées ont été l'anglais (76%), le russe (10%), l'allemand (7%) et le grec (7%).

**J'aimerais maîtriser cette langue (Élèves) :**



Concernant les élèves, nous avons recensé un nombre plus important de langues, 16 au total : *l'allemand, l'anglais, l'arabe, le chinois, l'espagnol, le grec, l'italien, le japonais, le portugais, le russe, le suédois, le thaïlandais, la langue de signes française, le tahitien, le togolais et le letton*. Ici, les langues les plus citées ont été l'anglais (65%), l'espagnol (18%), l'italien (7%), l'allemand (5%), l'arabe (3%) et la langue des signes française (2%). Nous réitérons que la langue des signes française n'a pas été citée massivement, mais nous avons décidé de la mettre en relief car il s'agit d'une nouveauté pour notre étude. D'autre part, contrairement aux adultes, nous avons remarqué que parmi les 41 élèves ayant déclaré une ou d'autres langues premières ou familiales que le français, soit 17% de l'effectif enquêté, 17 ont choisi une langue première ou familiale comme celle qu'ils aimeraient maîtriser (soit 41,5%). Ces langues ont été respectivement : l'arabe (cité 4 fois), l'espagnol (cité 4 fois), l'anglais (cité 3 fois), l'italien (cité 3 fois), l'allemand (cité 1 fois), le chinois (cité 1 fois) et le grec (cité 1 fois). En somme, ces données peuvent se traduire encore une fois par une volonté du maintien de *sa* langue liée, peut-être, au renforcement de l'identité linguistique, l'identité culturelle et l'identité individuelle.

Que ce soit surprenant ou pas, une partie considérable des langues de préférence des adultes et des élèves s'inscrivent dans le groupe des langues dites dominantes, pour la plupart, et dont le statut assigné les rend « puissantes » par rapport à d'autres langues. Ces résultats nous permettent donc de constater les effets de l'aménagement linguistique et donc des politiques linguistiques. Nous rappelons qu'une politique linguistique est toujours liée à des représentations sociales, à des idéologies linguistiques (Costa, Lambert & Trimaille, 2012), et à des intérêts particuliers se cachant derrière ce qui pourrait être quelque chose de conçu pour le bien « commun ». Ces représentations, ancrées dans l'imaginaire collectif et reproduites par les groupes sociaux, rendent plus complexe la volonté de s'adapter à ce qui se passe en réalité. En effet, d'après Costa & al. (2012 : 248) « une des raisons pour lesquelles il semble pertinent de tenter de comprendre comment agissent les idéologies linguistiques et langagières dans les processus d'intégration, de discriminations et de clivages, réside dans le fait qu'elles représentent une interface entre le langage, les langues (et leurs conceptions) et la société dans ses multiples dimensions, interpersonnelles, groupales, nationales, etc. » ; c'est-à-dire que ces idéologies ne renvoient pas qu'aux langues, mais aussi à ce qu'elles représentent dans le cadre de groupes sociaux.

Les réflexions précédentes nous ont amené à penser qu'il était pertinent de consacrer une partie de notre analyse à la place de l'anglais et au choix quasi systématique de cette langue qui est loin d'être anodin. Nous admettons que d'autres langues que l'anglais ont été citées, mais cette réflexion pourrait être interprétée comme une analogie sur les choix d'une langue par rapport à d'autres.

### **3.6 « *L'anglais, car plus rien n'est possible sans*<sup>29</sup> »**

Il nous a paru tout à fait pertinent, voire nécessaire, de consacrer une partie de cette analyse au statut de l'anglais à l'école et dans les représentations des adultes et des élèves, du fait que dans la plupart des cas, il s'agissait d'un choix incontournable, ce qui s'explique peut-être par le fait que « [...] les élèves, les parents d'élèves, les responsables éducatifs connaissent parfaitement le statut international de l'anglais, et il est hautement improbable que cette langue ne soit pas systématiquement choisie comme première langue » (Calvet & Calvet, 2013 : 171). En outre, l'expansion de l'anglais est liée à des facteurs divers tels la domination politique, le commerce, la colonisation et l'immigration,

---

<sup>29</sup> Comme intitulé à cette réflexion, nous avons choisi de rapporter les propos d'un élève de quatrième qui a laissé ce commentaire dans la question « *j'aimerais maîtriser parfaitement cette langue* : », où il ne fallait pas forcément en laisser.

la religion, l'éducation, la culture anglo-américaine et le prestige de la langue lui-même (Baker & Jones, 1998, traduit par nos soins).

D'autre part, selon Esser (2006), de manière générale, le fait de maîtriser la langue de son pays d'origine est peu pertinent en termes de réussite scolaire et de succès dans le marché du travail, sauf s'il s'agit d'une langue répondant à une spécificité du marché ou bien de l'anglais, une langue de culture de prestige international (Lüdi et Py, 2003). L'anglais devient ainsi une langue protéiforme. On lui attribue des fonctions variées et son poids écrasant peut même arriver à menacer les autres langues, quel que soit leur statut, bien que, de manière répandue, les compétences en anglais soient liées à la sphère du travail, comme l'a constaté Thamin (2007) dans son travail de thèse. De ce fait, avant d'entrer en matière, nous présenterons un petit échantillon des propos des adultes et des élèves qui reflètent à quel point la valeur de l'anglais est imprégnée dans leurs représentations :

- P025 : *pas du tout. Je pense qu'il est indispensable d'être à l'aise en anglais.*
- 4C002 : *plutôt non. Car quand on parle que le français on ne comprend pas les autres langues, l'anglais qui est compris presque dans tout le monde peut être pratique.*
- 4C011 : *plutôt non. Parce que le français c'est mort, c'est moins stylé que l'anglais.*
- 5N024 : *plutôt non. Connaître plusieurs langues c'est toujours utile, surtout l'anglais.*
- 5N024 : *plutôt oui. Maîtriser l'anglais, même moyennement, c'est mieux que rien.*
- 5M017 : *plutôt oui. Parce que j'aime bien le français, mais pas tout à fait, car je trouve que l'anglais est plus élégant que le français.*
- 6A004 : *plutôt oui. L'anglais est une langue universelle, c'est très bien de l'apprendre quand on part à l'étranger.*

Les commentaires des enquêtés vont du simple fait de considérer l'anglais comme une langue « atout », susceptible d'être comprise là où d'autres ne le seraient pas, une langue universelle, au fait même de considérer qu'il s'agit d'une langue plus importante que sa langue première, de dévaloriser sa langue première (extraits 4C011, 5M017). D'ailleurs, Thamin (2007) a trouvé que l'anglais était souvent privilégié sur la langue d'origine à l'intérieur des échanges professionnels.

Néanmoins, pour atteindre un tel statut, cette langue a vu passer des siècles d'histoire, et la choisir de nos jours comme « la » langue ne relève pas du tout d'un choix anodin ; comme nous l'avons cité précédemment, Loubier (2008) considère que l'emploi d'une langue de préférence à une autre, ne relève pas d'un choix innocent à l'intérieur des sociétés, et dans le cas particulier de l'anglais, comme nous l'avons déjà exposé, différents facteurs entrent en jeu. On le voit comme une langue « passeport social » (Dabène, 1994).

Or, les États, l'École, les médias, entre autres, prônent l'utilisation de l'anglais de partout, et que les gens le veuillent ou pas, ceci génère un certain degré de discrimination vis-à-vis d'autres langues, c'est la raison pour laquelle, « [...] du point de vue de leur valeur, dans leurs fonctions comme dans les représentations, les langues sont profondément inégales » (Calvet, 2002 : 99). Cependant, il est fortement probable que ces inégalités ne cessent d'augmenter, car même les gestes les plus banals le confirment :

L'extraordinaire développement des communications, des réseaux informatiques, et particulièrement d'Internet, ne fera que renforcer l'importance internationale de la langue anglaise, qui aura de plus en plus tendance à pénétrer dans les langues nationales par le biais des jargons techniques. (Kersaudy, 2001 : 40)

Par ailleurs, comme nous l'avons précédemment mentionné, la « relation dialectique » qu'entretiennent l'École et le marché du travail (Bourdieu, 1982) rend encore plus fort le statut de l'anglais, puisqu'il s'agit en règle générale de la langue que tous les élèves sont censés maîtriser le mieux, et dans certains pays, il s'agit même de la seule langue étrangère enseignée dans les écoles. Bref, l'École devient un fournisseur potentiel de ce que différents auteurs ont appelé le « marché linguistique » (Bourdieu, 1982 ; Calvet, 2013 ; Lagarde, 2008). Nous faisons donc face à une marchandisation des langues<sup>30</sup> ou commodification of languages<sup>31</sup>, où tous et chacun apporte sa graine et où les langues ne sont guère perçues que comme des « instruments de communication », mais elles deviennent un « signe extérieur de richesse et un instrument de pouvoir » (Bourdieu, 1982). D'après Cameron (2012)<sup>32</sup>, « English has played, and is expected to continue to play for some time, a significant role in the new forms of capitalism which have emerged in the global era ».

Par ailleurs, dans son ouvrage *Le marché aux langues : les effets linguistiques de la mondialisation*, Louis-Jean CALVET l'exprime de la manière suivante :

---

<sup>30</sup> Les auteurs de l'*Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education* soulignent que la marchandisation d'une langue (marketing a language) ne relève pas du simple fait de la rendre une possession importante. Il s'agit plutôt d'influencer le comportement par le biais de campagnes, différentes manières de communiquer « le message » et l'éducation. (Baker & Jones, 1998, traduit par nos soins)

<sup>31</sup> Cette notion, utilisée par Deborah Cameron (2012) dans son travail *The commodification of language: English as a global commodity*, est expliquée ainsi : « When languages are called "commodities," it suggests the existence of a market or markets in which languages and language varieties, like other tradable commodities, have an economic exchange value. The concept of a "linguistic market" is not a new idea; linguists can trace it to the work of Pierre Bourdieu. »

<sup>32</sup> Repéré à <http://www.oxfordhandbooks.com/view/10.1093/oxfordhb/9780199922765.001.0001/oxfordhb-9780199922765-e-31> le 20/08/2015

On voit que nous sommes confrontés à la valeur en quelque sorte marchande des langues, à un *marché aux langues*, comme il existe des marchés aux épices, aux fleurs ou aux oiseaux... Sur ce marché, les langues, comme les monnaies, n'ont pas de parité fixe : elles peuvent se déprécier, être dévaluées ou, au contraire, gagner de la valeur. Ainsi, l'anglais possède aujourd'hui une valeur supérieure à celle des autres langues, et lorsque des parents choisissent de le faire étudier à leurs enfants, ils se plient à *la loi du marché*. (Calvet, 2002 : 10)

Mackey (1976 : 202), pour sa part, considère que « le statut de la langue reflète la puissance économique et culturelle des pays qui l'utilisent ». En somme, même si l'anglais n'est pas la seule langue utilisée par les enquêtés, il s'agit bien d'une langue dont la valeur et les représentations qui l'entourent en font un objet intéressant d'étude dans une recherche comme la nôtre et qui nous fait réfléchir sur les moyens dont on pourrait se servir pour mettre en valeur toute langue sans importer son statut.

### 3.7 Volontariat à la médiation linguistique et au prolongement du projet

#### 3.7.1 Traduction à l'oral ou en écrit effectuée pour aider quelqu'un d'autre

Dans la dernière partie de la question 1 du questionnaire, à propos de l'utilisation d'autres langues que le français en traduction à l'oral ou en écrit, les enquêtés étaient censés dire qui ils avaient aidé, si c'était le cas. Bref, nous voulions savoir s'ils avaient joué le rôle de médiateurs linguistiques en se servant des langues qu'ils connaissaient et avons créé grâce aux réponses, pour ce faire, une typologie de domaines les plus récurrents où les enquêtés s'étaient servis de leurs langues pour aides d'autres personnes, à savoir le domaine scolaire ou professionnel, le domaine familial et le domaine social.

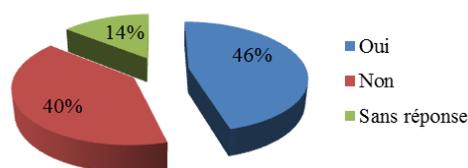
Le tableau ci-dessous (20) regroupe les réponses les plus récurrentes tant de la part des élèves que des adultes. Cependant, ces réponses ne correspondent pas à la totalité des répondants et elles se répétaient dans la plupart des cas.

Traduction à l'oral ou en écrit pour aider...		
Qui et où...	Élèves	Adultes
<b>Dans le cadre scolaire/professionnel</b>	4A002 : des camarades de classe 4C001 : une correspondante	Une correspondante Un(e) élève Un(e) enseignant(e) Famille des élèves allophones Ma collègue qui doit se rendre en Italie cet été
<b>Dans le cadre familial</b>	4A002 : mon arrière-grand-mère 4A010 : ma sœur 4B003 : ma famille qui est en Algérie 4E006 : mon petit frère	Mon fils Un membre de la famille Conjoint
<b>Dans le cadre social</b>	4B011 : une Allemande 4C009 : des amis, des étrangers 4C010 : un collègue sur un jeu vidéo 6A014 : (en Colombie) des gens qui ne comprennent pas le français	Un(e) ami(e) Comité de jumelage Un(e) ami(e) / des amis Une connaissance Un artiste avec lequel nous devons avoir un atelier à Berlin

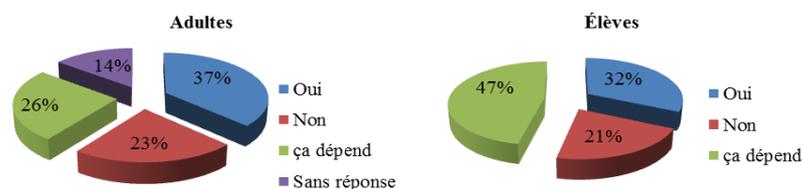
Tableau 20 Personnes aidées en traduction à l'oral ou en écrit

### 3.7.2 Représentations sur la médiation linguistique

À la question « *avez-vous déjà aidé quelqu'un au collège en utilisant l'une des langues que vous connaissez ?* », adressée aux personnels des établissements scolaires, comme montré dans le graphique ci-dessous, 46% des adultes ont répondu affirmativement, 40% ont indiqué ne l'avoir pas fait et, enfin, 14% des adultes enquêtés n'ont donné aucune réponse à cette question. Dans la plupart des cas, il s'agit de l'aide donnée aux élèves, à des amis ou à des membres de la famille, comme illustré dans le tableau 20.



D'autre part, à la question « *seriez-vous d'accord si le collège vous demande d'aider quelqu'un pour traduire à l'écrit ou à l'oral et mieux communiquer avec l'établissement ? (par exemple des élèves nouvellement arrivés ou leurs parents)* », adressée aux personnels des établissements scolaires et aux élèves, nous avons trouvé un désir de volontariat plutôt positif tant de la part des adultes que des élèves, comme les montrent les graphiques ci-dessous :



En somme, en ce qui concerne les adultes, 37% ont répondu qu'ils seraient d'accord, 23% ont répondu qu'ils ne seraient pas d'accord, 26% ont répondu qu'ils le feraient à condition que..., et finalement 14% restant n'ont pas répondu à cette question. Maintenant, quant aux élèves, la plupart (soit 47%) ont répondu qu'ils le feraient à condition que..., 32% ont répondu qu'ils seraient d'accord et 21% ont répondu qu'ils ne seraient pas d'accord.

Ce qui est intéressant à retenir grâce à ce question est la concurrence entre la réponse « oui » et la réponse « ça dépend », surtout car dans le cas des élèves, cette dernière a emporté la majorité des suffrages. Néanmoins, les justifications des adultes et

des élèves nous ont permis de conclure que les réponses négatives à cette question s'appuient sur deux facteurs de base : l'insécurité linguistique et les représentations sur le plurilinguisme. Dans le but de mieux comprendre ceci, il nous a paru essentiel de définir, tout d'abord, ce que c'est que « l'insécurité linguistique ». En ce faisant, nous nous sommes appuyé sur la définition de Loubier (2008) : « attitude issue de représentations sociolinguistiques dévalorisantes des locuteurs d'une langue ou d'une variété de langue qui les portent à surveiller constamment leurs usages langagiers pour les corriger en fonction des pratiques des locuteurs qui se réfèrent à une autre norme linguistique qu'ils considèrent plus prestigieuse et plus valorisée sur le plan social » (Loubier, 2008 : 196). Voici quelques exemples :

- P015 : *je serais d'accord. **Bien que j'aie peur que mon niveau de langue soit parfois insuffisant.***
- 4A023 : *ça dépend. Pour être franc, je me débrouille bien en anglais et espagnol, mais pas assez bien pour être interprète.*
- 5N002 : *je serais d'accord. Mais je préférerais qu'il y ait quelqu'un avec moi pour me reprendre si je fais des erreurs.*
- 6D003 : *ça dépend. Je n'ai pas encore bien appris la langue, mais c'est une bonne idée.*

En outre, à propos des représentations sur le plurilinguisme, nous avons trouvé que, associé à l'insécurité linguistique, il y a cette idée de la « maîtrise parfaite » d'une langue ou bien du « bilinguisme parfait » (répliques P011, 4A004) qui n'est désormais qu'un « imaginaire » comme le soutient Billiez (2011). Et plus étonnantes encore étaient les réponses de quelques élèves qui, systématiquement, considéraient l'anglais comme la langue qu'ils étaient censés « maîtriser » pour aider les autres (répliques 6A024, 6A025). Voici encore des exemples illustrant nos propos :

- P011 : *ça dépend. **Maîtrise moyenne des langues étrangères.***
- 4A004 : *ça dépend. **Je ne suis pas bilingue donc ça serait compliqué.***
- 6A024 : *je ne serais pas d'accord. **Je ne parle pas bien l'anglais.***
- 6A025 : *je serais d'accord. Ce serait super d'apprendre à des gens une nouvelle langue (**mais je parle très mal l'anglais !**).*

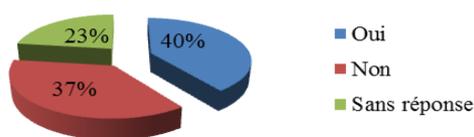
Enfin, nous estimons que, indépendamment des représentations sur le plurilinguisme ou bien de l'insécurité linguistique des adultes et des élèves, ce qui est à mettre en avant c'est leur désir inconditionnel, dans la plupart des cas, d'aider les autres, le sens de l'entraide :

- P021 : *je serais d'accord. Cela peut faire partie de ma mission dans l'Éducation Nationale et mettre en valeur la langue que j'enseigne.*
- 4A007 : *je serais d'accord. J'accepterais sans hésiter car j'adore aider les gens.*
- 5M022 : *je serais d'accord. Je serais d'accord car ça aiderait des gens.*
- 6C025 : *je serais d'accord. C'est important que tout le monde puisse se parler !*
- 6D016 : *je serais d'accord. Car ça ne serait pas très gentil de laisser quelqu'un qui ne parle pas français tout seul, sans amis, alors qu'il pourrait être gentil, si on l'aidait à parler français.*

Bref, il y a une volonté d'entraide évidente chez les élèves qui n'est en aucun cas motivée par le désir d'avoir quelque chose en échange. En général, ceux qui refusent le font par « peur » de ne pas être à la hauteur de ce qui est demandé ou attendu. L'insécurité linguistique et les représentations sur le bilinguisme (maîtrise parfaite) les poussent à ne pas vouloir mettre leurs compétences au service de leurs pairs et de l'établissement en général.

### 3.7.3 Formation à la médiation linguistique

Dans la question où nous avons demandé aux personnels s'ils seraient intéressé(e)s à participer à une formation à la médiation linguistique et culturelle, 60% des réponses ont été plutôt négatives. 40% de répondants, ce qui n'est pas négligeable, ont répondu qu'ils y seraient intéressé(e)s. Le résumé des réponses à cette question se trouve dans le graphique ci-dessous :



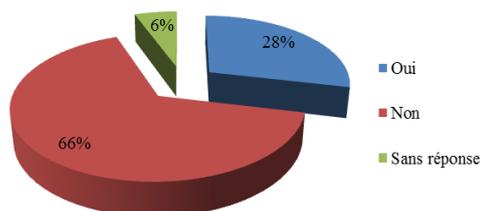
Les justifications de répondants ont été peu nombreuses et assez variées, mais nous avons inféré, grâce à des réponses à la question précédente, qu'ils pensent ne pas disposer du temps suffisant pour une telle formation ou ne comprennent pas très en quoi consisterait une telle formation :

- P004 : *non. Je n'en vois pas l'utilité pour l'instant.*
- P019 : *L'interculturel m'intéresse depuis longtemps, j'ai suivi une formation en FLE à l'université.*
- P031 : *oui. Pourquoi pas mais il y a du travail pour moi ...*
- P034 : *non. Encore faudrait-il savoir ce que ce jargon pédagogique signifie réellement.*

Dans la dernière partie des questionnaires, celui adressé aux personnels et celui adressé au élèves, nous avons fait un appel au volontariat pour répondre à des questions supplémentaires dans le cadre de l'étude et un autre au volontariat à la médiation linguistique. Ici, nous passerons donc en revue les réponses et l'accueil des adultes et des élèves à notre appel.

Ainsi, à la question « *Par ailleurs, seriez-vous d'accord de répondre à quelques questions supplémentaires dans le cadre de cette enquête ?* » (graphique ci-dessous) 66% des adultes a répondu « non », 28% ont répondu « oui » et 6% restant n'ont fourni aucune réponse. D'autre part, nous avons aussi demandé aux personnels de nous donner leur

adresse électronique en cas d'une réponse positive à la question, et nous n'en avons reçu que 4, soit 11% des répondants adultes.



Concernant les élèves, nous leur avons distribué le papillon ci-dessous. Globalement, la réponse à l'appel au volontariat a été plutôt faible. Néanmoins, 55 élèves y ont répondu, ce qui est plutôt encourageant, soit 23% de la totalité des élèves. Finalement, cette participation se justifie par l'insécurité linguistique d'un nombre important d'élèves et par leurs représentations sur le plurilinguisme.

Si tu as répondu à la question 3 que tu serais d'accord pour que le collège 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.

Maintenant, nous exposerons les langues que nous avons recensées, des élèves désirant se porter volontaires en tant que médiateurs linguistiques (14 au total). En somme, ce sont les langues scolaires qui ont été les plus citées, en sachant que pour certains élèves les langues enseignées à l'école sont aussi leurs langues premières. Les 10 langues restantes sont pour la plupart des langues familiales ou bien des langues que les élèves ont apprises ailleurs pour des raisons personnelles.

Langue	Nombre de locuteurs	Langue	Nombre de locuteurs
Anglais	48	Basque	1
Allemand	19	Catalan	1
Espagnol	23	Russe	1
Italien	16	Corse	1
Arabe	6	Serbe	1
Chinois	1	Portugais	2
Tchèque	2	Langue des signes française	2

Tableau 21 Langues des volontaires

## Conclusion

Nul doute qu'au-delà de l'objectif d'explorer les problématiques associées au multilinguisme et au plurilinguisme à l'École, ce travail nous a permis surtout d'étendre notre connaissance à l'égard des sujets bi-plurilingues et de mieux comprendre comment ils vivent leur compétence plurilingue. D'ailleurs, grâce aux objectifs fixés et à nos questions de recherche, nous sommes arrivé à conclure :

1. que dans les établissements étudiés, le plurilinguisme est bel et bien une composante du quotidien des enquêtés, avec 16 langues premières déclarées par les élèves et 2 par les adultes, en plus des langues connues ;
2. qu'il s'agit d'un plurilinguisme hérité ou qui s'est développé grâce à un processus de socialisation, dans des cadres scolaires ou professionnels, toujours alimenté par la coexistence sociolinguistique ou par la mobilité. Finalement, nous nous sommes trouvé face à un plurilinguisme fonctionnel où l'école, la famille et les identités jouent un rôle primordial.

Ce travail nous a permis également d'avoir un meilleur aperçu des langues qui, jour après jour, se côtoient d'une manière ou d'une autre au sein des établissements scolaires. Nous avons remarqué que ce sont notamment les langues scolaires et familiales qui priment dans les répertoires communicatifs des enquêtés, et qui ont laissé des traces dans leur capital linguistique, contribuant à leur vitalité. Nous avons donc recensé plusieurs langues utilisées, 25 pour les élèves et 9 pour les adultes, composées des langues scolaires, familiales ou bien de langues apprises/acquises ailleurs. D'autre part, comme dans de nombreux espaces sociaux, l'anglais occupe sans doute une place privilégiée parmi ces langues dans l'établissement et désormais dans les représentations des enquêtés. Enfin, l'espagnol et l'italien occupent aussi une place importante, les élèves apprécient beaucoup ces langues, de manière générale.

Par ailleurs, en nous appuyant sur différentes notions théoriques, nous avons vu plus clairement quelles étaient les représentations entourant les langues déclarées par les élèves et par les adultes. Nous avons donc appris, comme l'expliquent quelques auteurs, qu'il y avait une forte identification instrumentale aux langues de l'école, par exemple, et une forte identification symbolique aux langues familiales. Il faut signaler néanmoins qu'il n'y a pas de rapport systématique entre le degré de maîtrise des langues et la valeur et le

poids que l'on leur accorde, et que les langues peuvent revêtir une valeur emblématique, comme l'avait déjà montré J. Billiez (1985).

Nous avons également remarqué qu'un des facteurs les plus récurrents du plurilinguisme chez les enquêtés est la mobilité. De plus, il apparaît que la valeur accordée aux langues utilisées est relativisée par les usages/fonctions attribué(e)s à celles-ci. Pour un élève une langue sera « inutile », alors qu'un autre en aura besoin pour communiquer avec sa famille. Nous avons même repéré des pratiques d'intercompréhension (même entre langues de différentes familles) et de la télécollaboration, et mis en évidence que les élèves réclament l'enseignement et le maintien de leurs langues familiales comme moyen leur permettant de préserver, voire créer, les liens avec leurs familles, confirmant certaines conclusions de A. Champalle (2013).

Concernant la question de la médiation linguistique qui était au cœur de la commande du CASNAV et de l'Académie de Grenoble, nos résultats montrent qu'il y a une volonté d'entraide chez les élèves qui n'est en aucun cas motivée par le désir de recevoir quelque chose en échange. En général, ceux qui refusent le font par « peur » de ne pas être à la hauteur de ce qui est demandé. L'insécurité linguistique et les représentations sur le bilinguisme (encore souvent considéré comme impliquant une maîtrise parfaite et égale de deux langues) les poussent donc à ne pas vouloir mettre leurs compétences au service de leurs pairs et de l'établissement en général. Et en ce qui concerne les adultes, ils se montrent réceptifs à une formation à la médiation linguistique, mais voudraient comprendre davantage en quoi cela consiste.

Dans une perspective comparative, nous avons trouvé que la différence la plus remarquable par rapport au mémoire réalisé par Naili (2014) est le type de langues recensées et que nous avons associé à un des résultats du travail mené par Nante & Trimaille (2013) sur le statut des langues. Donc, selon le regroupement des langues proposé par les auteurs, trois groupes respectivement, Naili (2014) a recensé plus de langues appartenant au groupe 1 (langues de l'immigration peu valorisées), tandis que pour notre part, nous avons recensé plus de langues appartenant aux groupes 2 (langues peu ou pas enseignées mais n'étant pas l'objet de représentations dévalorisantes) et 3 (langues prestigieuses et enseignées dans le système scolaire), ce qui confirme qu'il y a un rapport étroit entre les contextes des études, les personnes qui y habitent et les langues en présence. Enfin, nous n'avons pas trouvé d'autres divergences significatives, mais plutôt des

convergences relevant surtout du plurilinguisme comme un vécu des établissements scolaires et des fonctions et usages attribuées aux différentes langues.

Pour terminer, nous souhaitons partager une réflexion sur les possibles perspectives suite à une étude comme celle que nous avons menée. Des perspectives qui pourraient orienter les enseignants et enseignantes, et les directions des institutions éducatives sur la prise en compte du plurilinguisme des membres des communautés éducatives et sur l'importance d'une formation à la médiation linguistique. Tout d'abord, nous considérons que la mise en évidence des langues en présence dans les écoles s'avère essentielle, le projet PAG pouvant être désormais un moyen pour atteindre ce but. À ce propos, Baker & Jones (1998 : 665) estiment que « [...] the survival and spread of minority languages often depends not just on intergenerational transmission but also on schools, for example, introducing majority language speakers to minority languages », proposition que nous avons choisi de mettre en lien avec celle de Diana-Lee Simon, dans son cours *Le développement plurilingue de l'enfant à l'école* :

« On sait le pouvoir de valorisation symbolique, de légitimation que possède l'école. Y accepter et y reconnaître, si peu que ce soit, une langue, des variétés que leurs locuteurs eux-mêmes auto-déprécient parfois, c'est contribuer à renforcer l'image de soi que peuvent avoir les jeunes concernés, c'est les aider à se construire une identité complexe, qui soit additive et non exclusive à l'égard des pratiques langagières extrascolaires et pour les langues d'où l'on vient ».

Les différentes propositions des auteurs, auxquelles nous nous rallions, s'inscrivent dans une optique de valorisation des langues qui se côtoient à l'École ; il n'est pas question de les enseigner, mais au moins de les mettre en évidence et de les porter à la connaissance des membres des établissements scolaires. Pour ce faire, il faudrait se demander quel est le but d'enseigner telles ou telles langues à l'École, comme le fait Dabène (1994 : 32), ainsi : « apprend-on une langue uniquement pour communiquer avec les membres de la communauté voisine ou dans une perspective plus large d'ouverture sur le monde ? D'ailleurs, au sujet de l'« ouverture », et dans la perspective d'un développement de démarches de type Éveil aux langues, nous avons adopté les objectifs du projet ÉLODIL<sup>33</sup> au Québec (Éveil au Langage et Ouverture à la Diversité Linguistique), étant donné qu'ils s'adaptent bien à un des possibles prolongements de cette étude, celui portant sur la formation des enseignants et enseignantes, et que nous considérons primordiale comme étape préalable à la mise en marche d'un dispositif de médiation linguistique :

---

<sup>33</sup> Repéré à <http://www.elodil.com/qqc.html> le 31/08/15

- Développer des **attitudes positives face à la diversité** linguistique et culturelle.
- Permettre sur le plan de la structuration linguistique, le développement d'habiletés de réflexion sur la langue (**capacités métalinguistiques**).
- Faciliter, en milieu pluriethnique, la reconnaissance et **la légitimation** des langues d'origine des enfants immigrants allophones.
- Faciliter **l'apprentissage du français** et la prise de conscience du rôle social et identitaire du français langue commune.

Il nous semble par ailleurs que ces objectifs ne concernent pas que les enseignants et enseignantes et les personnels des établissements scolaires, mais aussi les élèves eux-mêmes. La compétence de médiation, utilisée déjà par de nombreux élèves bi-/plurilingues, comme l'indique Cherqui (2014), pourrait être mise en valeur et portée à la conscience des autres membres des communautés éducatives, ce qui correspondrait d'ailleurs à l'étape 7 du projet PAG, où l'on pourrait également, par exemple, « utiliser le plurilinguisme des adultes comme outil de médiation, quand c'est possible, pour accueillir les familles lors des premiers contacts avec le système scolaire » (Cherqui, 2014 : 66).

En somme, nous espérons que les résultats de ce travail contribueront à offrir un meilleur aperçu sur le plurilinguisme et le multilinguisme à l'École, aux différents membres des établissements scolaires étudiés et même à d'autres Académies.

## Bibliographie

- Akinci, M.-A., Ruiter, J. J. de, & Sanagustin, F. (2004). *Le plurilinguisme à Lyon : le statut des langues à la maison et à l'école*. Paris : L'Harmattan.
- Aligny, F.-X. d' (Ed.). (2009). *Plurilinguisme, interculturalité et emploi, défis pour l'Europe*. Paris: Harmattan.
- Araújo e Sá, M. H., Carlo, M. de, & Antoine, M.-N., Antoine. (2011). *L'intercompréhension: la vivre, la comprendre, l'enseigner...* Aveiro: Universidade, 2011.
- Baker, C. & S. P, Jones. (1998). *Encyclopedia of bilingualism and bilingual education*. Clevedon : Multilingual matters ltd.
- Beacco J.-Cl. & Coste D., (2009), « *Pour une éducation plurilingue en Europe* », *Le Français dans le monde*, 363, pp. 30-32.
- Berthier, N. (1998). *Les Techniques d'enquêtes en sciences sociales: Méthodes et exercices corrigés*. Paris : A. Colin.
- Berthier, N. (2010). *Les techniques d'enquête en sciences sociales méthodes et exercices corrigés*. Paris : A. Colin.
- Billiez, J. (1985). « *La langue comme marqueur d'identité* », dans Charbit, Y., Perotti, A., *Génération nouvelles*, dans *Revue européenne des migrations internationales*, vol. I, n° 2, pp. 95-105.
- Billiez, J., & Moro, M. R. (2011). *L'enfant plurilingue à l'école dossier. L'Autre (Grenoble)*, 12.
- Billiez, J. (2007). Être plurilingue. Handicap ou atout ? *Écarts d'identité*, 111.
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire*. Paris : Fayard.
- Calvet, L.-J. (2002). *Le marché aux langues*. Paris : Plon.
- Canopé (2014). *Langues des élèves, langue(s) de l'école*. Futuroscope.
- Cavalli, M. (2005). *Education bilingue et plurilinguisme*. Paris : Didier.
- Champalle, A. (2013). *L'impact des représentations sur l'intégration scolaire et sociale des élèves allophones*. (Mémoire de Master 2, Université Stendhal-Grenoble 3). Repéré à <http://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00910152/document>
- Colloque sur les minorités linguistiques. (1978). *Minorités linguistiques et interventions: essai de typologie: compte rendu du Colloque sur les minorités linguistiques tenu à l'Université Laval du 15 au 18 avril 1977 = Linguistic minorities and interventions: towards a typology: proceedings of the Symposium on Linguistic Minorities held at Laval University from April 15th to April 18th 1977*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Conseil de l'Europe, & Division des politiques linguistiques. (2005). *Un cadre européen commun de référence pour les langues apprendre, enseigner, évaluer*. Paris ; Strasbourg : Didier ; Conseil de l'Europe.
- Costa, J., Lambert, P. & Trimaille, C. (2012). *Idéologies, représentations et différenciations sociolinguistiques : quelques notions en question. Carnets d'Atelier de Sociolinguistique*, pp.247-266.

- Coste, D. & Simon D-L. (2009), “*The plurilingual social actor. Language, citizenship, education*”, dans *International Journal of Multilingualism*, Routledge, U.K., pp. 168-185
- Coste, D. & al. (2013). *Les Langues au Cœur de l'Éducation. Principes, Pratiques, Propositions*. Fernelmont : Proximités.
- Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues: les situations plurilingues*. Vanves: Hachette F.L.E.
- Djedjiga, N. (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*. (Mémoire de Master 2, Université Stendhal-Grenoble 3). Repéré à [dumas.ccsd.cnrs.fr/search/index/q/plurilinguisme/authFullName\\_s/Djedjiga+Naili/](http://dumas.ccsd.cnrs.fr/search/index/q/plurilinguisme/authFullName_s/Djedjiga+Naili/)
- Esser, H. (2006). *Migration, language and integration*. Berlin. Social Science Research Center Berlin.
- Even, C. (2012). *Élaboration d'un dispositif du type : « Ouvrir l'école aux parents d'élèves allophones » Le cas du collège Libertaire Rutigliano de Nantes 2012-2103*. (Mémoire de Master 2 professionnel, Université Stendhal-Grenoble 3.)
- Extra, G. & Yağmur, K. (2005). *Multilingual Cities Project: Crossnational Perspectives on Immigrant Minority Languages in Europe* [PDF]. Repéré à <http://www.gencat.cat/llengua/noves/noves/hm05primavera-estiu/docs/extra.pdf>
- Galligani, S., Wachs, S. & Weber, C. (2013). *École et langues. Des difficultés en contextes*. Paris : Riveneuve éditions.
- Gumperz, J. J. (1989). *Sociolinguistique interactionnelle – Une approche interprétative*. Paris : L'Harmattan,
- Gfeller, E. (2000). *La société et l'école face au multilinguisme : l'intégration du trilinguisme extensif dans les programmes scolaires du Cameroun*. Paris : Karthala.
- Javeau, C. (1985). *L'enquête par questionnaire manuel à l'usage du praticien*. Bruxelles ; Paris : Ed. de l'Université de Bruxelles ; les Ed. d'Organisation.
- Kersaudy, G. (2001). *Langues sans frontières: a la découverte des langues de l'Europe : faits méconnus, idées reçues, aspects nouveaux, problèmes et solutions, méthodes d'apprentissage, avec vocabulaires parallèles de 39 langues d'Europe*. Paris : Editions Autrement.
- Ketele, J.-M. de, & Roegiers, X. (1991). *Méthodologie du recueil d'informations : fondements des méthodes d'observation, de questionnaires, d'interviews et d'étude de documents*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Lagarde, C. (2008). *Identité, langue et nation*. Canet : Trabucaire.
- Loubier, C. (2002). *Contribution à une théorie de l'aménagement linguistique*. Thèse de doctorat en linguistique, Québec. Université Laval.
- Loubier, C. (2008). *Langues au pouvoir: politique et symbolique*. Paris: Harmattan.
- Louis-Jean Calvet, A. C. (2013). *Les confettis de Babel*. Paris : Écriture.
- Lüdi, G. (1987). *Devenir bilingue – parler bilingue*. Tübingen : Niemeyer.
- Lüdi, G. & Py, B. (2003). *Être bilingue*. Bern, Berlin. Peter Lang SA.

- Lyriades de la langue française (Conférence), & Argod-Dutard, F. (2011). *Le français et les langues d'Europe: cinquièmes rencontres de Liré*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Manessy, G., & Wald, P. (1979). *Plurilinguisme: normes, situations, stratégies: études sociolinguistiques*. Paris : l'Harmattan.
- Mesmin, C. (1993). *Les enfants de migrants à l'école: réussite, échec*. Grenoble : Pensée sauvage.
- Moore, D. (2006). *Plurilinguismes et école*. Paris : Didier.
- Pluri-L, organisé par le projet. (2014). *Vers le plurilinguisme ?* Paris : Éd. des Archives contemporaines.
- Quivy, R. & Van Campenhoudt, L. (1998). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris. Dunod.
- Singly, F. de. (2012). *Le questionnaire*. Paris : A. Colin.
- Thamin, N. (2007). *Dynamique des répertoires langagiers et identités plurilingues des sujets en situation de mobilité*. (Thèse de doctorat non publiée). Université Stendhal-Grenoble 3
- Trimaille, C., Barateau, M., Champalle, A., & Even, C. (2014, 13 juin). *La diversité linguistique en milieu scolaire en France: une inconnue, des ressources, des leviers pour l'action. Interventions éducatives socialement inclusives*. Présenté à Contributions au développement de perspectives plurilingues en éducation et formation, Nantes.
- Troncy, sous la direction de C. (2014). *Didactique du plurilinguisme*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Van den Avenne, C. (2005). *Mobilités et contacts de langues*. Paris, France : L'Harmattan.
- Vermes, G., & Boutet, J. (Eds.). (1987a). *France, pays multilingue*. Paris : L'Harmattan.
- Vermes, G., & Boutet, J. (Eds.). (1987b). *France, pays multilingue*. Paris : L'Harmattan.
- William Francis Mackey. (1976). *Bilinguisme et contact des langues*. Paris : Klincksieck.

## Sitographie

- Centre Académique pour la Scolarisation des enfants allophones Nouvellement Arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de Voyageurs (CASNAV). Académie de Créteil. Repéré à <http://casnav.ac-creteil.fr/spip/spip.php?rubrique121>
- Cherfi, M., Reuter, Y., Sissani, F. (2014). *Langues des élèves, langue(s) de l'école*. Canopé. Futuroscope : (n.d.).
- Collège Jules Flandrin (38700, Corenc). Le journal des Femmes. Repéré à <http://www.journaldesfemmes.com/maman/ecole/college-jules-flandrin/etablissement-0382041M>
- Collège Stendhal. Guide des collèges. L'étudiant. Repéré à <http://www.letudiant.fr/etudes/annuaire-des-colleges/college-stendhal-3910.html>
- Commune de Corenc (38126). Institut national de la statistique et des études économiques.

Mesurer pour comprendre. Repéré à  
<http://www.insee.fr/fr/themes/comparateur.asp?codgeo=com-38126>

Conseil de l'Europe, (2006). *L'éducation plurilingue en Europe. 50 ans de coopération internationale*. [en ligne]. Repéré le 18/04/2015 sur  
[https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Plurilingual\\_Education\\_FR.pdf](https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Plurilingual_Education_FR.pdf)

Fiche établissement, année scolaire 2014-2015. Collège Jules Flandrin. Repéré à  
<https://bv.ac-grenoble.fr/carteforpub/uai/college-jules-flandrin-corenc>

Fiche établissement, année scolaire 2014-2015. Collège Stendhal. Repéré à <https://bv.ac-grenoble.fr/carteforpub/uai/college-stendhal-grenoble-cedex-1>

Guide des collèges. L'étudiant. Repéré à [http://www.letudiant.fr/etudes/annuaire-des-colleges/college-jules-flandrin-3895.html#details\\_evaluations](http://www.letudiant.fr/etudes/annuaire-des-colleges/college-jules-flandrin-3895.html#details_evaluations)

## Table des illustrations

Tableau 1 Effectif d'enquêtés .....	49
Tableau 2 Fonctions exercées par les répondants .....	60
Tableau 3 Durée fonction exercée.....	60
Tableau 4 Âge moyen des répondants.....	60
Tableau 5 Provenance des parents des adultes enquêtés .....	61
Tableau 6 Langues premières des adultes .....	61
Tableau 7 Langues premières des parents des adultes .....	62
Tableau 8 Lieu de naissances des élèves.....	63
Tableau 9 Lieu de naissance des parents des élèves .....	64
Tableau 10 Langues premières élèves-parents.....	65
Tableau 11 Résumé des réponses aux langues utilisées par les adultes .....	68
Tableau 12 Résumé des réponses aux langues utilisées par les élèves .....	68
Tableau 13 Résumé des réponses aux langues utilisées par les adultes dans le passé .....	74
Tableau 14 Résumé des réponses aux langues utilisées par les élèves dans le passé.....	74
Tableau 15 Types de plurilinguisme - Typologie proposée par Gérard Vigner (2003) .....	84
Tableau 16 Professions et catégories socioprofessionnelles .....	85
Tableau 17 Le système de mobilité spatiale de Kaufmann (1999) .....	87
Tableau 18 Fonctions dévolues aux langues .....	91
Tableau 19 Qualificatifs sur le plurilinguisme .....	98
Tableau 20 Personnes aidées en traduction à l'oral ou en écrit .....	110
Tableau 21 Langues des volontaires .....	114

## **Table des annexes**

Annexe 1 Chronogramme d'activités réalisées .....	125
Annexe 2 Autorisation parentale et présentation du projet .....	127
Annexe 3 Questionnaires .....	127
Annexe 4 Langues répertoriées et codées .....	131
Annexe 5 Pays du monde répertoriés et codés .....	132

## Annexe 1

### Chronogramme d'activités réalisées

Chronogramme d'activités	
Date	Activité
<b>18/12/2014</b>	Réunion avec le CASNAV
<b>07 /04/2015</b>	Réunion avec les chefs d'établissements
<b>05/05/2015</b>	Distribution autorisations parentales et présentation du projet
<b>06/05/2015</b>	Activation et distribution questionnaire en ligne adressé au personnel
<b>13/06/2015</b>	Désactivation du questionnaire en ligne
<b>28/05/2015</b>	Passation questionnaire élèves collège Jules Flandrin – 4 <sup>ème</sup>
<b>02/06/2015</b>	Passation questionnaire élèves collège Jules Flandrin – 6 <sup>ème</sup>
<b>16/06/2015</b>	Passation questionnaire élèves collège Jules Flandrin – 5 <sup>ème</sup>

## Annexe 2

### Autorisation parentale et présentation du projet



Collège Jules Flandrin – 38700 - Corenc

#### AUTORISATION DE PARTICIPATION A UNE ENQUÊTE UNIVERSITAIRE MAI 2015

Madame, Monsieur,

A la demande de M. Cherqui, inspecteur de Lettres et sur autorisation du Conseil d'Administration du 3 avril 2015, le collège Jules Flandrin va participer à une enquête conduite en partenariat entre le CASNAV (Centre Académique de Scolarisation des Elèves Nouvellement Arrivés en France et des enfants du Voyage) et l'Université Stendhal de Grenoble.

Ce projet vise à connaître les langues apprises, utilisées et connues par tous les membres de l'établissement (adultes et élèves) et éventuellement à s'appuyer sur ces compétences pour mettre en place des formations ou des médiations linguistiques. Il débutera par une enquête au mois de mai 2015.

Chaque élève volontaire remplira en classe un questionnaire de 45 minutes environ.

L'enquête est totalement anonyme.

Les résultats seront utilisés dans le cadre de la réalisation d'un Master recherche de Sciences du langage et leur exploitation nous sera communiquée.

L'objectif à terme est d'enrichir la didactique de l'enseignement du français et des langues étrangères.

**Une participation la plus large des élèves sera une importante contribution à ces travaux de recherche.**

Je vous remercie donc d'autoriser votre enfant à répondre à ce questionnaire. **En cas de non retour de cette autorisation, votre avis sera considéré comme négatif.**

Cordialement.

Le Principal  
Pierre Vinit

---

Je soussigné(e) Mme, M. : \_\_\_\_\_, responsable légal(e)

De l'élève :

Classe :

**Autorise mon enfant à participer à l'enquête PAG (le Plurilinguisme dans l'Académie de Grenoble) qui se déroulera au mois de mai 2015. Cela consistera à remplir un questionnaire anonyme pendant 45 minutes environ. Cela se déroulera en classe.**

Date :

Signature :

## Annexe 3 Questionnaires

The screenshot shows the LimeSurvey administration interface. At the top, the browser address bar displays the URL: [enquetes.u-grenoble3.fr/limesurvey/index.php/admin/survey/sa/view/surveyid/997262](http://enquetes.u-grenoble3.fr/limesurvey/index.php/admin/survey/sa/view/surveyid/997262). The LimeSurvey logo is prominently displayed in the header.

The interface is divided into two main sections: Administration and Questionnaire. The Administration section shows the user is logged in as 'Dcano'. The Questionnaire section displays the following details:

- Titre:** Projet PAG (Plurilinguisme dans l'Académie de Grenoble) 2015 (Identifiant (ID) 997262)
- URL du questionnaire - Français:** <http://enquetes.u-grenoble3.fr/limesurvey/index.php/997262/lang-fr>
- Description:** Questionnaire adressé au personnel Bonjour ! 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. Temps estimé de passation : 30 minutes, environ
- Accueil:**
- Message de fin:** Nous vous remercions encore de votre précieuse collaboration et, si vous le souhaitez, vous serez tenu/e au courant des résultats de cette enquête.
- Administrateur:** Didier Armando CANO MIRA (didier.cano@gmail.com)
- Date/Heure de lancement:** -
- Date/Heure d'expiration:** 12.06.2015 11:26
- Modèle:** vmobility\_limesurvey
- Langue de base:** Français
- Autres langues:** -
- URL de fin:** -
- Nombre de question(s)/groupe(s):** 50/2
- Questionnaire actuellement activé:** Oui
- Nom de la table de questionnaire:** lime\_survey\_997262
- Indications:** Les réponses de ce questionnaire ne sont PAS anonymes. Présentation groupe par groupe. Les participants peuvent sauvegarder un questionnaire partiellement complété

The footer of the interface includes the LimeSurvey logo, the version information 'Version 2.00+ Build 131022', and a 'Like it? Donate to LimeSurvey' button.

## 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. En quelle année es-tu né.e? .....
2. Où es-tu né.e? (Pays) .....
3. Sexe: .....
4. Quelle(s) est/son ta/tes langue(s) maternelle(s)? .....
5. Parles-tu/connais-tu d'autres langues (exemple : apprises à l'école ou ailleurs...) .....
6. Où sont nés tes parents ? (Pays)  
Ton père : ..... Ta mère : .....
7. Quelle(s) est/sont la/les langue(s) maternelle(s) de tes parents :  
Celle(s) de ton père : .....  
Celle(s) de ta mère : .....
8. Profession de ta mère : .....
9. 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  non (alors passe discrètement à la question 2)

Si oui : coche les cases qui correspondent à ce que tu as fait, tu peux cocher 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 : .....
- J'ai traduit à l'oral en : .....
- J'ai traduit en écrit en : .....
- ..... pour aider : .....

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 week-end dernier, j'ai parlé arabe algérien avec mes copains rus Battant ; 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.*

*J'ai traduit un mot de l'école pour ma mère. J'ai traduit un message du médecin sur le répondeur adressé à mon père.*



**4. 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 plusieurs langues c'est : (donne au moins 2 qualificatifs)

1. .... 2. .... 3. ....

d. Mieux vaut être monolingue et maîtriser sa langue que pouvoir utiliser plusieurs langues partiellement

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.**

Si tu as répondu à la question 3 que tu serais d'accord pour que le collège 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 4

### Langues répertoriées et codées

- |                       |                                 |                      |                 |
|-----------------------|---------------------------------|----------------------|-----------------|
| 1. Albanais           | 23. Diola                       | 45. Lingala          | 67. Sicilien    |
| 2. Allemand           | 24. Espagnol                    | 46. Malgache         | 68. Suédois     |
| 3. Alsacien           | 25. Ethiopien                   | 47. Malien           | 69. Tchèque     |
| 4. Anglais            | 26. Flamand                     | 48. Malikakan        | 70. Thaïlandais |
| 5. Arabe              | 27. Français                    | 49. Moré             | 71. Togolais    |
| 6. Arménien           | 28. Grec                        | 50. Népalais         | 72. Turc        |
| 7. Basque             | 29. Guinéen                     | 51. Nigala           | 73. Ukrainien   |
| 8. Belge              | 30. Hawaïen                     | 52. Norvégien        |                 |
| 9. Bergamasque        | 31. Hébreu                      | 53. Occitan          |                 |
| 10. Breton            | 32. Hindi                       | 54. Patois           |                 |
| 11. Bulgare           | 33. Hollandais                  | 55. Patois auvergnat |                 |
| 12. Cambodgien        | 34. Hongrois                    | 56. Patois gascon    |                 |
| 13. Camerounais       | 35. Irlandais                   | 57. Patois régional  |                 |
| 14. Catalan           | 36. Ivorien                     | 58. Patois savoyard  |                 |
| 15. Chilien           | 37. Italien                     | 59. Persan           |                 |
| 16. Chinois           | 38. Japonais                    | 60. Peule            |                 |
| 17. Congolais         | 39. Kabyle                      | 61. Polonais         |                 |
| 18. Coréen            | 40. Kosovar                     | 62. Portugais        |                 |
| 19. Corse             | 41. Langue des signes française | 63. Roumain          |                 |
| 20. Créole            | 42. Lari                        | 64. Russe            |                 |
| 21. Croate            | 43. Latin                       | 65. Sénégalais       |                 |
| 22. Dialecte béninois | 44. Letton                      | 66. Serbe            |                 |

## Annexe 5

### Pays du monde répertoriés et codés

1. Afghanistan	33. Cameroun	67. Géorgie	100.Liban	132.Ouzbekistan	163.Slovénie
2. Afrique du Sud	34. Canada	68. Ghana	101.Liberia	133.Pakistan	164.Somalie
3. Albanie	35. Cap Vert	69. Grèce	102.Libye	134.Palau	165.Somaliland
4. Algérie	36. Centrafrique	70. Grenade	103.Liechtenstein	135.Palestine	166.Soudan
5. Allemagne	37. Chili	71. Groenland	104.Lituanie	136.Panama	167.Sri Lanka
6. Andorre	38. Chine	72. Guatémala	105.Luxembourg	137.Papouasie - Nouvelle Guinée	168.Suède
7. Angola	39. Chypre	73. Guinée	106.Macédoine		169.Suisse
8. Antigua et Barbuda	40. Colombie	74. Guinée Bissau	107.Madagascar	138.Paraguay	170.Surinam
9. Arabie saoudite	41. Comores	75. Guinée équatoriale	108.Malaisie	139.Pays-Bas	171.Syrie
10. Argentine	42. Congo démocratique	76. Guyana	109.Malawi	140.Pérou	172.Swaziland
11. Arménie	43. Congo	77. Haïti	110.Maldives	141.Philippines	173.Tadjikistan
12. Australie	44. Corée du Nord	78. Honduras	111.Mali	142.Pologne	174.Taïwan
13. Autriche	45. Corée du Sud	79. Hong Kong	112.Malte	143.Porto Rico	175.Tanzanie
14. Azerbaïdjan	46. Costa Rica	80. Hongrie	113.Maroc	144.Portugal	176.Tchad
15. Bahamas	47. Côte d'Ivoire	81. Inde	114.Marshall	145.Qatar	177.Tchéquie
16. Bahrein	48. Croatie	82. Indonésie	115.Maurice	146.Roumanie	178.Thailande
17. Bangladesh	49. Cuba	83. Irak	116.Mauritanie	147.Royaume-Uni	179.Tibet
18. Barbade	50. Danemark	84. Iran	Mexique	148.Russie	180.Timor Oriental
19. Belgique	51. Djibouti	85. Irlande	117.Micronésie	149.Rwanda	181.Togo
20. Belize	52. Dominique	86. Islande	118.Moldavie	150.Saint Christophe et Nevis	182.Tonga
21. Benin	53. République Dominicaine	87. Israël	119.Monaco	151.Saint Vincent et les Grenadines	183.Trinité et Tobago
22. Bhoutan	54. Egypte	88. Italie	120.Mongolie		184.Tunisie
23. Biélorussie	55. Emirats Arabes Unis	89. Jamaïque	121.Mozambique		185.Turkmenistan
24. Bolivie	56. Equateur	90. Japon	122.Myanmar	152.Sainte Lucie	186.Turquie
25. Bosnie- Herzégovine	57. Erythrée	91. Jordanie	123.Namibie	153.Salomon	187.Tuvalu
26. Botswana	58. Espagne	92. Kazakhstan	124.Népal	154.Salvador	188.Ukraine
27. Brésil	59. Estonie	93. Kenya	125.Nicaragua	155.Samoa	189.Uruguay
28. Brunei	60. Etats-Unis	94. Kirghizstan	126.Niger	156.São Tomé et Príncipe	190.Vanuatu
29. Bulgarie	61. Ethiopie	95. Kiribati	127.Nigeria		191.Vatican
30. Burkina Faso	62. Fidji	96. Koweït	128.Norvège	157.Sénégal	192.Vénézuéla
31. Burundi	63. Finlande	97. Laos	129.Nouvelle Zélande	158.Serbie	193.Vietnam
32. Cambodge	64. France	98. Lesotho	130.Oman	159.Seychelles	194.Yémen
	65. Gabon	99. Lettonie	131.Ouganda	160.Sierra Leone	195.Yougoslavie
	66. Gambie			161.Singapour	196.Zambie
				162.Slovaquie	197.Zimbabwe

**MOTS-CLÉS :** coexistence sociolinguistique, plurilinguisme à l'École, compétence plurilingue, répertoire communicatif, médiation linguistique.

### **RÉSUMÉ**

Compte tenu de l'importance de mettre en évidence et donc en valeur les compétences plurilingues des membres des communautés éducatives, ce travail a été réalisé dans le but d'étendre la connaissance sur le plurilinguisme et le multilinguisme de deux établissements scolaires, dans l'optique de mettre en place un éventuel dispositif de médiation linguistique visant l'amélioration de la communication parmi les acteurs des institutions éducatives. Pour atteindre ces objectifs, nous avons mené une enquête par questionnaire auprès des enseignants et enseignantes de deux collèges ainsi que des élèves d'un de ces établissements. Les résultats principaux nous ont permis de connaître les langues en présences dans les établissements étudiés, les différentes représentations autour du plurilinguisme et de la formation à la médiation linguistique, ainsi que les possibles avantages et inconvénients pour la mise en place d'un dispositif de médiation linguistique.

**PALABRAS CLAVE:** coexistencia sociolingüística, plurilingüismo en la Escuela, competencia plurilingüe, repertorio comunicativo, mediación lingüística.

### **RESUMEN**

Teniendo en cuenta la importancia de evidenciar y por ende valorizar las competencias plurilingües de los miembros de las comunidades educativas, este trabajo fue realizado con el fin de extender el conocimiento sobre el plurilingüismo y el multilingüismo de dos establecimientos escolares y así poder implementar un eventual dispositivo de mediación lingüística que ayude a mejorar la comunicación entre los actores de las instituciones educativas. Para alcanzar dichos objetivos, llevamos a cabo una encuesta por cuestionario con los y las docentes de dos colegios, asimismo que con los alumnos de uno de ellos. Los resultados principales nos permitieron conocer las lenguas presentes en los establecimientos estudiados, las diferentes representaciones alrededor del plurilingüismo y de la formación a la mediación lingüística, y las posibles ventajas e inconvenientes para la implementación de un dispositivo de mediación lingüística.