

## Réalités éducatives complexes et multilingues : les révélations des biographies langagières des élèves



**Encarnación Carrasco Perea**

Universitat de Barcelona, Espagne  
Lidilem – Université J. Fourier, France  
encarni.carrasco@laposte.net

**Ekaterina Chernova**

Universitat de Girona, Espagne  
catalina17230@hotmail.com

Reçu le 31-08-2013 / Évalué le 30-11-2013 / Accepté le 30-08-2014

### Résumé

Cette contribution rend compte d'une étude exploratoire conduite au sein d'un collège-lycée en plein cœur de la ville de Barcelone multilingue et multiculturelle. Une soixantaine d'élèves ont répondu à une série de questions à propos de leurs origines, usages linguistiques et représentations des langues et du plurilinguisme. Les questionnaires utilisés ont été tirés de la *Biographie langagière* du *Portfolio européen des langues (12-18) ans*, publié par le Ministère Espagnol de l'Éducation et de la Science en 2005. La lecture croisée des constats préalables et des résultats obtenus invitent à une reconsidération de certaines orientations didactiques, notamment au nom du plurilinguisme et de la contextualisation des apprentissages.

**Mots-clés :** Portfolio européen des langues, plurilinguisme, apprentissage des langues

### Realidades educativas complexas e multilingues: as revelações das biografias linguísticas dos alunos

### Resumo

Esta contribuição reporta um estudo exploratório realizado numa escola secundária no centro da cidade multilingue e multicultural de Barcelona. Cerca de sessenta alunos responderam a uma série de perguntas sobre as suas origens, os seus usos linguísticos e a suas representações das línguas e do multilinguismo. Os questionários utilizados foram extraídos da *Biografia Linguística do Portefólio Europeu das Línguas (12-18 anos)*, publicado pelo Ministério da Educação e Ciência espanhol em 2005. A leitura cruzada das constatações preliminares e dos resultados obtidos convidam a proceder a uma reconsideração de determinadas orientações didáticas, nomeadamente em nome do plurilinguismo e da contextualização das aprendizagens.

**Palavras-chave:** Portefólio Europeu das Línguas, plurilinguismo, aprendizagem das línguas

## Complex and multilingual educational realities: the revelations of language biographies of students

### Abstract

This paper reports the findings of a study conducted at a secondary school located in the heart of the multilingual and multicultural Barcelona. Sixty students answered a series of questions about their use of language and representations concerning languages, languages learning and multilingualism. The questionnaires have been derived from the Language Biography of the *European Language Portfolio (12-18 years)*, published by the Spanish Ministry of Education and Science (2005). Cross reading initial observations and results invite us reconsidering the content and didactic guidelines, accounting for the paradigm of multilingualism and targeting the contextualization of learning strategies.

**Keywords:** European Language Portfolio, multilingualism, language teaching, language learning

### 1. Introduction : des nouveaux enjeux et défis socio-éducatifs

Le mythe du multilinguisme, qui divise et confond face à l'hégémonie linguistique comme facteur de cohésion et état normal et souhaitable, est encore très présent dans nos sociétés, même si ce sont pourtant les situations multilingues et les individus plurilingues qui sont majoritaires. Si, actuellement dans le monde, on dénombre entre 4 et 5 milles langues et seulement quelques 140 états, la moitié de la population mondiale doit nécessairement être bilingue ou plurilingue. La Catalogne ne fait pas exception et, au-delà de son bilinguisme statutaire, cette société moderne, et par conséquent globale, tend inévitablement vers le multilinguisme. Le milieu scolaire catalan, à partir notamment de l'afflux considérable d'élèves allochtones durant ces 20 dernières années, est devenue aussi un espace multiculturel et multilingue avec une forte présence d'apprenants (*semi-*)*allophones* qui peut atteindre une moyenne, par exemple dans le secondaire, de 60%<sup>1</sup>. Ainsi, le bilinguisme qui opérait dans la société catalane il y a 30 ans, lorsque fut adopté le modèle éducatif d'immersion en catalan dans l'enseignement obligatoire n'est plus d'actualité (cf. 2).

La présente étude se donne pour but, précisément, d'explorer le profil langagier des élèves d'un établissement secondaire reflétant la réalité multilingue et multiculturelle de la Catalogne contemporaine. Il s'agit du collège-lycée Milà i Fontanals (MiF), en plein cœur de *El Raval*, quartier emblématique du phénomène migratoire le plus récent qu'a connu la capitale catalane et dans lequel 98% des élèves sont d'origine extracommunautaire en provenance de plus de 30 pays. Cet établissement se caractérise par la grande

diversité culturelle, religieuse et idéologique de ses élèves ainsi que par leurs différents niveaux éducatif, social et économique. D'autres facteurs d'ordre socio-économique du quartier marquent profondément ce collège-lycée : la marginalisation de larges secteurs de la population, un pourcentage significatif d'analphabétisme, le faible niveau des revenus moyens des habitants, les familles déstructurées, les abus de drogues ou la prostitution. Des travaux sur la relation entre l'immigration et la réussite scolaire en Catalogne pointent des résultats scolaires significativement plus faibles parmi les élèves provenant de l'immigration qui provient de l'extérieur de l'UE qu'entre les apprenants autochtones (cf. Serra, 1997 ; Siguan, 1998 ; Fullana, Besalú, 2003, entre autres). Concrètement, beaucoup d'élèves du MiF présentent de sérieux problèmes de lecture et d'écriture, mais également de compréhension et d'expression orale, aussi bien en catalan qu'en castillan ou espagnol. La maîtrise insuffisante de la langue majoritaire de scolarisation est fréquemment considérée comme étant la cause principale des hauts indices d'échec relevés parmi les élèves appartenant à des groupes linguistico-culturels autres (Maire-Sandoz, 2008). Cependant, aujourd'hui, il est communément admis que ce sont les circonstances socio-économiques défavorables, et non pas leur conditions d'alloglottes ou leur moindre maîtrise de la langue de l'école, qui prédisposeraient ces élèves à l'échec scolaire. Cela expliquerait pourquoi l'intégration linguistique dans la société d'accueil semble être conditionnée par le facteur social et non pas à l'inverse (Biichlé in Molinié, 2011) ou pourquoi le plurilinguisme devient davantage source de problèmes chez les sujets socialement les moins favorisés alors qu'il constitue un atout parmi les couches sociales plus aisées (Soler, 2010).

Mais ne serait-ce que pour ce constat d'échec, nous considérons que le caractère multilingue de cet établissement secondaire méritait d'être étudié et pris en considération, notamment, dans les cours des deux langues officielles dont l'apprentissage conditionne, en plus, celui des autres matières. D'autant que cet établissement n'a jamais fait l'objet d'étude à propos des répertoires et des pratiques langagières de ses élèves et des croyances de ces derniers vis-à-vis des langues et de leur apprentissage.

Le présent travail constitue un pas en avant vers une meilleure connaissance de ce « laboratoire et catalyseur de complexité » (Piccardo, sous presse) que représente toute réalité éducative plurilingue comme l'est cet établissement barcelonais. Le but ultime étant de veiller à une contextualisation accrue des apprentissages, notamment langagiers, qui contribuerait à de plus grandes adéquation et efficacité de ces derniers et qui, de façon corollaire, aurait un impact sur la réussite scolaire et dans l'intégration sociale des apprenants.

## 2. Du bilinguisme officiel, de l'immersion scolaire en catalan et des plurilinguismes individuels

En Catalogne, communauté autonome de l'état espagnol officiellement bilingue, le catalan est reconnu par la Loi de Normalisation Linguistique de 1983, la langue propre de l'enseignement non-universitaire (*llengua pròpia*) et de ce fait langue véhiculaire de l'enseignement obligatoire. De son côté, l'espagnol, langue coofficielle, a dans le système éducatif catalan un statut curriculaire de matière linguistique obligatoire. À la fin de la scolarité obligatoire, les élèves sont censés avoir atteint le même niveau de maîtrise dans ces deux langues<sup>2</sup>. Le modèle éducatif d'immersion en catalan a tenu son pari dans la mesure où il a garanti le bilinguisme de générations d'élèves catalans non catalanophones au moment de leur scolarisation. Cette politique linguistique était destinée à des apprenants castillanophones et son succès est dû, au moins en partie, au fait que les élèves méconnaissant la langue de scolarisation, le catalan, pouvaient néanmoins et le cas échéant avoir recours à leur langue source, l'espagnol, connue de leurs enseignants. Mais ceci n'est évidemment pas le cas aujourd'hui de tous les apprenants allophones et non hispanophones présents dans les salles de classe catalanes. Qui plus est, il faut aussi noter le manque de continuité linguistique entre le contexte scolaire, social et familial d'une part significative des adolescents.

Mais, parallèlement à ce changement profond de la mosaïque socioéducative et sociolinguistique catalane, avec son corollaire de nouveaux enjeux et défis, le Conseil de l'Europe, à travers le *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner et évaluer* (2001, désormais CECR), affiche son intérêt pour la promotion d'une approche didactique des langues européennes dont le but ne serait pas la maîtrise d'un certain nombre de langues, mais le développement du répertoire langagier des individus. Dans cette perspective - plurilingue -, au fur et à mesure que l'individu élargit son champ d'expériences linguistiques, les connaissances linguistiques acquises ne sont pas rangées dans des compartiments séparés, mais elles constituent la base d'un réseau complexe de relations qui s'établit entre les connaissances linguistiques et les expériences culturelles que cette personne acquiert progressivement, d'où l'importance capitale du bagage langagier de départ dans tout nouvel apprentissage langagier, dont il constitue le socle linguistique et conceptuel nécessaire. Au-delà des considérations et de l'intérêt d'ordre cognitif, la prise en compte du « déjà-là » des apprenants contribuerait, dans le cas des élèves allophones, à ce qu'ils aient une attitude positive envers la (ou les) langue(s) d'accueil (Cumins 2001, Vila 2004). Cela favoriserait la connaissance et l'usage des langues majoritaires, ce qui à son tour constituerait un facteur décisif d'intégration sociale (Carrasco, Tresserras, 2013).

Parmi les différentes démarches et outils pouvant contribuer à cette prise en considération du répertoire langagier préalable de l'apprenant, dont le développement est,

selon le CECR, le but ultime de l'apprentissage des langues (2001 : 11), le *Portfolio européen des langues* (PEL) peut jouer un rôle de premier ordre. Sa mise en œuvre dans la classe (de langue) traduit en pratiques le paradigme didactique plurilingue : il assure une approche intégrée des apprentissages linguistiques et promeut l'autonomie des élèves, en les aidant à réfléchir sur leurs processus et leurs stratégies d'apprentissage et non uniquement sur les résultats (productions et/ou de niveau de maîtrise) tout en les motivant à connaître et respecter les différences culturelles et linguistiques de leur environnement proche et immédiat ce qui, en contrepartie, faciliterait l'intégration scolaire des élèves provenant d'autres horizons linguistico-culturels.

Souscrivant à ces prémisses, nous nous sommes attelées, à partir du recueil et de l'analyse de la biographie langagière des élèves, à brosser le portrait d'une réalité éducative complexe et plurilingue.

### **3. Méthodologie : la *Biographie langagière*, un instrument heuristique**

Pour mener à bien notre étude, nous avons conduit une enquête auprès des élèves volontaires des quatre classes de 2<sup>e</sup> année de ESO (Enseignement Secondaire Obligatoire, 12-13 ans) de l'année 2011/2012 du collège-lycée MiF, un total de 59 sujets ayant entre 12 et 13 ans. Nous sommes parties de trois hypothèses de recherche : (i) le nombre de langues parlées par ces élèves est très élevé ; (ii) ces adolescents feront sans doute preuve d'attitudes ouvertes envers le plurilinguisme, compte tenu de l'hétérogénéité linguistico-culturelle de leur lycée et (iii) seront conscients de l'avantage qu'a un locuteur plurilingue face à un locuteur monolingue. Pour tester ces hypothèses, nous avons formulé une série de questions auxquelles l'échantillon devait répondre de façon anonyme et à travers lesquelles nous voulions cerner des variables telles que le pays et la (ou les) langue(s) d'origine, nombre de langues employées, domaines et distribution des usages, attitudes envers les langues et leur apprentissage et degré d'ouverture vis-à-vis du plurilinguisme et du multiculturalisme. L'enquête se sous-divisait en quatre questionnaires inspirés ou directement extraits de la *Biographie Langagière* du PEL espagnol pour le secondaire (2005) :

1. *Mes langues* : langues utilisées pour communiquer avec autrui, les situations d'usage, ce qu'ils croient être en mesure de faire dans chacune de ces langues et, enfin, où est-ce qu'ils les avaient apprises.

2. *Où est-ce que j'utilise mes langues ?* : fréquence d'usage des différentes langues dans des situations communicatives variées. Chaque domaine d'usage est divisé en plusieurs sections : le scolaire, en espaces (salle de classe et cour de récréation) et interlocuteurs (enseignants et camarades de classe) ; le personnel (à la maison, pour

communiquer avec la famille, aux loisirs et, langue(s) des pensées et des rêves) ; le social (avec des amis, dans les magasins ou avec les gens dans la rue).

3. *Quelles langues est-ce que je veux apprendre ?* : langues qu'ils aimeraient apprendre dans l'avenir, dans quel but, par quels moyens et dans quelles situations.

4. *Test d'attitudes* : adapté au profil des informateurs et élaboré autour de quatre domaines thématiques (le plurilinguisme et les préjugés contre les accents et les dialectes ; la diversité culturelle ; les attitudes envers l'apprentissage de langues et les croyances vis-à-vis de ce même sujet). Les croyances ont été représentées sous forme d'affirmations sous-tendant des valeurs et des principes autour du plurilinguisme et de la diversité linguistique attendues chez l'apprenant idéal (par exemple : comprendre que toutes les langues sont importantes ou être tolérant envers les variétés non standards d'une langue)<sup>3</sup>.

Afin d'établir si les enquêtés considèrent que les locuteurs plurilingues en général, et eux-mêmes en particulier, sont avantagés par rapport aux monolingues, nous avons rajouté une question ne figurant pas dans le test originel du PEL (*Je pense que les gens qui parlent plus d'une langue sont avantagés*).<sup>4</sup>

## 4. Résultats et interprétations

### 4.1. Plurilingues mais, conscients et fiers de l'être ?

Plus de la moitié de notre échantillon (56%) provient d'un pays qui n'appartient pas à l'UE<sup>5</sup> et l'écrasante majorité (87%) déclare n'avoir qu'une seule langue maternelle (le catalan : à peine 2% ; l'espagnol : 31%, car originaires de l'Amérique hispanique) et seulement 9% se déclarent bilingues (espagnol et une autre langue) et à peine 4% trilingues (espagnol, ourdou et une autre langue)<sup>6</sup>. Il faut noter que le terme *langue maternelle* a porté à confusion les informants au moment de remplir leur questionnaire. Ces jeunes avaient du mal à rendre compte de leur réalité à partir d'une nomenclature, telle que *langue maternelle*, rattachée à une conception linéaire et simplifiée des parcours acquisitionnels et des expériences langagières. En tout état de cause, le foisonnement de langues et cultures que reflètent les réponses recueillies pousse tout au moins à reconsidérer l'enseignement des langues - notamment des majoritaires - qui s'éloignerait peu de celui qui était dispensé lorsque les salles de classe catalanes étaient plus hégémoniques sur le plan linguistique et culturel, dans la mesure où pratiquement la totalité des élèves avaient uniquement le catalan et/ou l'espagnol comme langue(s) de départ.

Par ailleurs, les réponses à la section *Mes langues* montrent qu'au moins 13 langues sont employées couramment par les enquêtés et qui, par ordre décroissant du nombre d'élèves les ayant citées, sont l'espagnol, dans laquelle la totalité des sujets s'estime compétent, le catalan, l'anglais, l'arabe, l'ourdou, le punjabi, le tagalog, le bengali, le japonais, le russe, le mandarin et l'ilocano. Pourtant, ni le français, ni l'anglais, ni le japonais, ni le russe, ni l'ilocano n'ont été déclarés comme étant des langues (*co-*) maternelles par aucun des élèves (4.1.). Pratiquement la totalité de notre échantillon a déclaré employer plus de deux langues. Plus précisément, 21% affirment utiliser, avec un degré de fréquence variable, cinq langues, 25% quatre (dans la plupart des cas, la L1 plus l'espagnol, le catalan et l'anglais), 30% trois (normalement la L1 plus l'espagnol et le catalan), et 19% deux (surtout le catalan et l'espagnol) et seulement 5% une (l'espagnol). Probablement, ce dernier chiffre ne reflète pas exactement un état de fait mais une vision partielle ou biaisée de ce que veut dire utiliser une langue. Il n'est pas difficile d'imaginer que ces apprenants ont aussi des compétences, aussi partielles soient-elles, en catalan puisque c'est la langue véhiculaire des enseignements et *lingua franca* de l'établissement. Ce pourcentage infime représente sans doute des apprenants qui sous-estiment ou occultent, de façon plus ou moins consciente et préméditée, une partie de leurs compétences langagières. Celui-ci est un phénomène déjà auprès d'autres publics plus âgés et socialement plus favorisés, concrètement des étudiants universitaires français (Carrasco, Pishva, 2007) et les raisons correspondantes peuvent être diverses et variées : rejet de la langue considérée (en l'occurrence celle de scolarisation, le catalan) ; sous-estimation de ses propres capacités par idéalisation de ce que signifie connaître une langue ou être capable de l'utiliser ; difficulté à reconnaître/légitimer des compétences partielles ou inégales selon l'activité langagière, préjugés vis-à-vis du plurilinguisme, etc. Cette occultation peut aussi concerner d'autres langues, voire celles héritées des parents, comme c'est le cas de certains élèves d'origine marocaine ou hindoue qui n'ont pas reconnu dans leurs usages linguistiques d'autres langues que le catalan et/ou l'espagnol. Dans ce cas, les élèves auraient tendance à déprécier les langues que l'école, en les obviant, ne légitime pas. C'est une représentation dévalorisante qui, comme le signale Candelier (2003 in Caddéo, Jamet, 2013), serait particulièrement fréquente dans des classes à forte hétérogénéité linguistico-culturelle, et qui toucherait autant les élèves autochtones que les migrants. L'école joue un rôle déterminant dans la transmission de valeurs autour des langues et de leurs usages, normes et attitudes qui, pour la plupart et comme le pointe le dernier auteur cité, proviennent des classes moyennes.

#### 4.2. L'emploi des langues coofficelles : une distribution fort inégale

Nos résultats révèlent que, dans le milieu scolaire et en particulier dans la communication avec les paires, la langue la plus utilisée par nos informants est l'espagnol. Ainsi, près de 85% des élèves soutiennent qu'en cours ils communiquent toujours avec leurs camarades en espagnol tandis que seulement 8,5% le feraient en catalan. Qui plus est, malgré le fait que ce dernier soit la langue véhiculaire des enseignements, tel que le prévoit le projet linguistique de l'établissement ainsi que la Loi de 1983 (cf. 2), seulement 24% des interrogés reconnaissent utiliser en cours cette langue pour communiquer avec l'enseignant, alors que 70% affirment le faire en espagnol. La langue dominante dans la cour est également l'espagnol, aussi bien pour communiquer avec les camarades qu'avec les enseignants. En ce qui concerne l'anglais, la troisième langue curriculaire au MiF et langue étrangère 1 par excellence sur tout le territoire catalan, elle apparaît très peu utilisée en milieu scolaire contrairement aux résultats du volet précédent de l'enquête où plus de 50% des sujets déclaraient l'utiliser pour communiquer dans le lycée. Certes, tout notre corpus est basé sur des données déclaratives que nous n'avons pas contrastées par ailleurs. Ainsi, les discours concernant l'usage des langues peuvent être en décalage par rapport aux véritables pratiques langagières auxquelles ils se rapportent. Au-delà du degré de fiabilité de ces discours, il importe de retenir que les élèves du MiF se contredisent lorsqu'on les questionne sur leur utilisation de l'anglais dans l'établissement. Probablement ces apprenants ont succombé à la tentation d'amplifier leurs pratiques concernant la *lingua franca* afin, probablement, de s'accommoder à l'image qu'ils pensent que l'institution, les parents et la société attendent d'eux. Ce comportement est sans doute feudataire d'un système de valeurs (utilité, prestige, image de marque) véhiculant dans la société et transmis par l'école. Nous retiendrons surtout que ce phénomène d'*adéquation à la hausse* de ce répertoire langagier contraste avec celui d'occultation pointé plus haut (cf. 4.1) même si, certainement, tous les deux sont tributaires des représentations, socialement étendues et partagées, autour des langues et leur apprentissage/emploi.

Pour ce qui est des langues *minoritaires*, quelques enquêtés affirment qu'occasionnellement ils utilisent au collège-lycée leur L1, surtout dans la cour de récréation, comme ce serait le cas pour divers dialectes arabes, l'ourdou ou le punjabi. Autrement, l'utilisation de ces idiomes est cantonnée à la sphère privée, surtout pour communiquer avec la famille. Qui plus est, plus est jeune le membre de la famille avec qui l'élève interagit, plus ces échanges se feront en catalan ou espagnol : alors que seulement environ 20% des enquêtés reconnaissent utiliser ces langues avec leurs parents, 50% l'utiliseraient fréquemment avec leur fratrie. Cette *substitution linguistique* des langues d'origine en faveur des langues majoritaires est encore plus répandue parmi les élèves dont la L1 est un dialecte arabe : 40% des élèves arabophones déclarent s'exprimer avec



leur(s) petit(s) frère(s) dans un dialecte arabe alors que 80% le feraient en espagnol<sup>7</sup>. Dans le cadre de leurs loisirs les élèves locuteurs d'une langue minoritaire utilisent le plus souvent, encore une fois, l'espagnol (et un peu moins le catalan), notamment au moment de regarder la télévision, écouter de la musique, lire et communiquer dans les réseaux sociaux et presque autant que leurs camarades hispanophones. En revanche, l'emploi de la L1 minoritaire reste cantonné à la musique et/ou la télévision.

Encore une fois, dans la rue, c'est l'espagnol qui serait la langue la plus fréquemment utilisée aussi bien par les élèves autochtones qu'entre ceux qui proviennent de l'extérieur de l'UE. Même par rapport à la langue dans laquelle ces apprenants rêvent ou pensent, les élèves de L1 minoritaire ont affirmé qu'ils le faisaient en espagnol. Enfin, les langues minoritaires sont utilisées de façon relativement fréquente (dans 50% des cas) pour communiquer avec les amis et parfois dans les magasins<sup>8</sup>.

Pour clore, nous tenons à souligner la différence de fréquence d'usage de l'espagnol et du catalan qu'a mis en évidence notre enquête. Avant notre recueil des données, quelques enseignants du MiF nous avaient fait part de l'attitude de rejet envers le catalan qu'ils avaient observée parmi leurs élèves. Cette distribution si disproportionnée des langues officielles dans les domaines et les situations de communication différents compromet non seulement la scolarité de ces jeunes, et le développement de leur compétence plurilingue et interculturelle, mais aussi leur pleine intégration dans la société catalane.

#### **4.3. Des préférences utilitaristes pour des langues de pays économiquement et politiquement puissants**

La section *Quelles langues est-ce que je veux apprendre ?* visait à établir si les informants étaient intéressés par l'apprentissage de (diverses) langues, ce qui constitue l'une des principales composantes de la compétence plurilingue et interculturelle, lesquelles et pourquoi. D'après nos résultats, les langues intéressant le plus ces jeunes sont l'anglais et le français (26% et 24% respectivement), et ce dans le but de trouver du travail dans l'avenir, d'étudier et de voyager. Pour des raisons aussi strictement instrumentales et professionnelles suivent l'allemand, le japonais et le chinois avec seulement 6% des participants. D'autres langues comme l'italien (9%), le portugais (4%), le néerlandais (3%), l'arabe (2%) et le bulgare (1%), s'avèrent intéressantes mais du point de vue du tourisme. En revanche, 7% des enquêtés ont affirmé qu'ils n'aimeraient apprendre aucune langue. Curieusement, parmi ces élèves se trouvent ceux qui obtiennent les résultats scolaires les plus modestes et se déclarant, la plupart d'entre eux, monolingues. Ce refus envers de nouveaux apprentissages linguistiques est probablement lié à une image de soi, de ses capacités d'apprentissage en général et des langues en particulier, plutôt basses.

#### 4.4. Des attitudes positives et d'ouverture envers le plurilinguisme

La moyenne des élèves ayant répondu au *Test d'attitudes* est de 29 points sur 80 ce qui est un résultat qui reste positif, même s'il est loin d'être le meilleur score possible, soit 0 point (cf. note 3 pour le comptage).

Concernant le plurilinguisme et les préjugés contre les accents et les dialectes, les élèves du MiF ont fait preuve, en général, d'une attitude très positive : 70,64% d'entre eux aiment entendre parler leur langue avec un accent étranger et 67,86% ne sont pas dérangés s'ils entendent parler le catalan ou l'espagnol avec un fort accent étranger, alors que 61,72% estiment que cela vaut la peine d'apprendre une langue très peu parlée. Toutefois 39% des informateurs soutiennent qu'en anglais la seule prononciation britannique est la correcte (alors que le nombre d'élèves indécis à ce propos reste élevé, 28,57%). Par ailleurs 29,57% des répondants considèrent que c'est un vrai problème que chaque pays ait une langue différente et 30,36% se montrent indécis à cet égard tandis qu'à peine 30% regrettent qu'il y ait autant de systèmes d'écriture différents et considèrent qu'il faudrait les unifier (face à 26,79% qui n'ont pas d'opinion arrêtée sur ce sujet).

En ce qui concerne la diversité culturelle, les résultats sont également positifs : 62,72% des interrogés considèrent qu'apprendre une nouvelle langue permet d'appréhender le monde autrement (26,79% n'en a pas une idée claire) et 68,86% croient que parler la langue d'autres personnes permet de mieux comprendre leur culture, alors que 43,86% apprécient entendre des gens parler dans une autre langue, tandis que 26% présentent des attitudes négatives à cet égard (et 36% n'ont pas d'opinion sur ce cas de figure).

Des attitudes positives envers l'apprentissage des langues ont également été relevées dans notre corpus : 85% des élèves ont déclaré que, lorsqu'ils voyageraient dans un pays étranger, ils aimeraient pouvoir dire bonjour ou merci dans la langue du pays ; 67% d'entre eux aiment prononcer les étiquettes dans d'autres langue ; 60% souhaitent étudier une autre langue au lycée ; presque 55% affirment aimer l'apprentissage de langues et 50% aimeraient apprendre une langue étrangère dans l'avenir. Ces résultats se font écho d'une ouverture et d'un intérêt des informants à et par d'autres langues et leur apprentissage. Toutefois, près de 32% des enquêtés estiment que, pour bien apprendre une langue, il faut aller dans le pays où elle est parlée et 62% des participants ont considéré que, pour bien parler et écrire une langue, le plus important est le respect des règles grammaticales. Ces déclarations trahissent une image idéalisée de l'acquisition d'une langue en contexte endolingue et une vision normative des apprentissages langagiers, conceptions sans doute véhiculées par la culture scolaire en particulier et la société dans son ensemble<sup>9</sup>.

Enfin, par rapport à la question concernant les avantages éventuels d'être plurilingue, entendu comme quelqu'un capable de parler plusieurs langues, 75% de notre échantillon pensent que c'est un atout, dans la société actuelle, et ce aussi bien pour trouver du travail plus facilement que pour communiquer avec des gens différents, trouver des amis, voyager, etc. Cependant, près de 1% des enquêtés affirme qu'en fait cela ne représente pas tellement un avantage, parce que « de toute manière on sera au chômage », « le fait de parler plusieurs langues ne vous fait pas meilleur que les autres », « ça ne sert à rien », « il y a des personnes qui parlent plusieurs langues et ils sont très malheureux ». Il faut noter que ce type de discours est plus fréquent parmi les groupes d'élèves avec un faible rendement scolaire et qui d'une façon corollaire auraient de faibles attentes par rapport à leur avenir professionnel et, en quelque sorte, rejetteraient leur propre compétence et identité plurilingues.

### **Conclusions : pour des réalités éducatives multilingues génératrices de plurilinguisme et intégration**

L'objectif de ce travail était de mieux connaître une réalité éducative plurilingue, celle du lycée-collège Milà i Fontanals de Barcelone, à partir du recueil et de l'analyse des biographies langagières d'une partie de ses élèves, concrètement des classes de 1<sup>re</sup> année d'enseignement secondaire obligatoire (12-13 ans). Et ce dans le but de veiller, en fonction d'une perspective plurilingue, au développement du répertoire langagier des élèves qui devrait se traduire, entre autres, par des apprentissages langagiers satisfaisants, notamment des langues majoritaires dont la connaissance détermine le reste d'apprentissages et l'intégration dans la société. Dans ce cadre-là, notre étude a mis en évidence la portée heuristique de la *Biographie langagière* du PEL car il s'est avéré un outil puissant de recherche permettant d'appréhender, depuis les déclarations des apprenants, une réalité éducative riche et complexe mais peu étudiée. Sur la base des discours recueillis et de leur traitement, les résultats obtenus ont corroboré nos trois hypothèses de départ. Ainsi, dans son ensemble, l'échantillon observé semblerait utiliser un grand nombre de langues, souscrire aux principes et aux valeurs attendus chez l'apprenant plurilingue idéal (cf. 3 *Test d'attitudes*) et considérer le plurilinguisme comme un atout.

Mais au-delà d'une analyse linéaire, quantitative et *vérificatrice* du corpus, une lecture fine et croisée des résultats a fait émerger des questions dont certaines s'inscrivent dans la lignée de travaux préalables alors que d'autres pointent de nouvelles pistes d'investigation. Plus précisément, il serait intéressant de transférer le même protocole de recherche à d'autres réalités éducatives moins en difficulté. Par exemple, des établissements ancrés dans des contextes socio-économiques moins défavorisés,

avec un degré moindre de diversité linguistique et culturelle, un ratio d'élèves autochtones vs allochtones plus équilibré et des élèves avec de bons résultats académiques (incluant une bonne connaissance du catalan et de l'espagnol). Il s'agirait de vérifier si, dans ces cas-là, on observe, comme dans le cas du MiF,

- une corrélation entre faibles résultats académiques et tendance à déclarer des pratiques langagières uniquement monolingues, à montrer peu ou aucun intérêt pour de nouveaux apprentissages langagiers ou à sous-estimer les avantages d'être plurilingue (cf. 4.4) ;
- une occultation (pour les langues d'origine ou la véhiculaire d'enseignement, le catalan) ou, en revanche, une ampliation (pour l'anglais) des compétences langagières déclarées ;
- dans le cas des élèves migrants de 1<sup>re</sup> ou 2<sup>e</sup> génération, une substitution de la langue d'origine par l'espagnol dans le domaine privé et notamment dans les échanges avec les membres les plus jeunes de la fratrie<sup>10</sup> ;
- une distribution inégale, dans les pratiques langagières, des langues officielles (l'espagnol l'emportant largement sur le catalan) ;
- l'omniprésence de l'espagnol dans tous les domaines de communication ;
- un pourcentage élevé d'apprenants déclarant avoir une seule langue maternelle ;
- un grand nombre d'élèves reconnaissant employer 2 langues ou plus dans leur vie quotidienne,
- une motivation utilitariste pour l'apprentissage de langues étrangères qui représentent des pays hégémoniques,
- un intérêt pour l'enquête qui est considérée comme un projet novateur.

Pour ce qui est des retombées didactiques découlant de notre étude, il devient judicieux de se questionner, premièrement, à propos des repositionnements méthodologiques nécessaires à envisager en matière d'enseignement des langues et du catalan en particulier, qui est la langue véhiculaire d'enseignement, mais paradoxalement celle que les élèves enquêtés connaissent et utilisent le moins. À l'instar d'autres auteurs (cf. 2), nous misons pour réserver un espace et un temps au répertoire langagier des apprenants. Face à leur ignorance, voire dépréciation et occultation, il s'agirait *a contrario* de le faire émerger pour ensuite le valoriser et l'optimiser. L'affect et le cognitif étant particulièrement imbriqués dans les apprentissages langagiers, un travail tout particulier s'impose autour d'une connaissance de soi et d'une confiance dans ses capacités en tant que locuteur plurilingue. Comme nous prôtons que cette prise en considération du *déjà-là* devienne l'occasion d'une éducation au et par le plurilinguisme. Il s'agirait

de rendre opératoires en classe, par exemple à l'aide de la mise en place du Portfolio, des concepts et des principes plurilingues clé tels que *répertoire langagier*, *compétences partielles*, *compétence plurilingue et interculturelle*, *respect et sauvegarde de la diversité*. Par la même occasion, il conviendrait que les élèves deviennent critiques vis-à-vis de concepts et de visions hérités d'une approche maximaliste et duale de la didactique des langues (locuteur natif, bilinguisme parfait, milieu endolingue idéalisé, vision normative des apprentissages langagiers et conception pénalisante des erreurs). En définitive, il s'agirait de renverser la tendance en enclenchant une dynamique vertueuse : prendre en considération le bagage langagier de l'élève -> impact cognitif (le déjà-là en tant que levier pédagogique) et affectif (se sentir pris en compte = mieux accepter la/les langue/s de l'autre/d'accueil) -> apprentissages langagiers plus efficaces (notamment de la langue véhiculaire, le catalan) -> meilleure appréhension des autres matières scolaires et meilleure connaissance et usage plus étendu et fréquent de la langue catalane = réussite scolaire et, *a fortiori*, intégration sociale.

## Bibliographie

- Biichlé, L. 2008, « Intégration, langues et réseaux sociaux : parcours de femmes maghrébines ». In : Cadet, Goes, Mangiante (éd.), *Langue et Intégration*, Berne, P. Lang, p. 56-63.
- Caddéo, S., Jamet, M. C. 2013. *L'intercompréhension : une autre approche pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette.
- Candelier, M. 2003. *L'éveil aux langues à l'école primaire - Evlang : bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles : de Boeck.
- Carrasco Perea, E., Pishva, Y. 2007. « Connaissance de soi et conscience plurilingue, des requis pour l'approche plurielle 'Intercompréhension' ». In : Capucho, M. F., Martins, A., Degache, Ch., Tost, M. (eds.). *Diálogos em Intercompreensão*, Lisboa, Universidade Católica Portuguesa, 6-8 de setembro de 2007). Lisboa : Universidade Católica Portuguesa, p. 109-124.
- Carrasco Perea, E., Tresserras E. 2013 « Consciència plurilingüè i construcció de la identitat », *Articles De Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, Graó, n° 61, p. 45-53.
- Cummins, J. 2001. « La langue maternelle des enfants bilingues ». *SPROGFROUM*, n° 19, p. 15-20.
- Conseil de l'Europe 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Fullana, J., Besalú, X., Vila, M. 2003. *Alumnes d'origen Àfrica a l'escola*. Girona : CCG Edicions.
- Ministerio de Educación y Ciencia 2005. *Portfolio europeo de las lenguas (12 a 18 años)*. Madrid : Secretaría General de Educación.
- Molinié, M. (dir.) 2011. *Démarche portfolio en didactique des langues et des cultures. Enjeux de formation par la recherche action*. Cergy-Pontoise : Université de Cergy-Pontoise.
- Piccardo, E., « Entre défis et opportunité : plaidoyer pour une vision plurilingue de l'enseignement supérieur ». Barcelona : Dipòsit digital de la Universitat de Barcelona (sous presse).
- Rodríguez de Paz, A. 2013. « Wert imposa la seva llei ». *La Vanguardia*, 18-05-2013, p. 28-29.
- Sandoz, M., Simon, D.-L. 2008. « Faire vivre et développer le plurilinguisme à l'école : les biographies langagières au cœur de la construction d'identités langagières et du lien social ». *ELA*, n° 151, juillet-septembre 2008.
- Serra, J. M. 1997. *Inmersió lingüística, rendiment acadèmic i classe social*. Barcelona : Horsori.
- Soler, A. 2010. *Multilingües des del bressol. Educar els fills en diverses llengües*. Barcelona : Editorial UOC.

Siguan, M. 1998. *La escuela y los inmigrantes*. Barcelona : Paidós.

Vila, I. 2004. « L'ensenyament del català a les persones immigrades: aspectes tècnics ». In : *Actes del 3r Simposi sobre l'ensenyament del català a no catalanoparlants*. Vic : Eumo, p. 93-108.

## Notes

1. Nous employons le terme semi-allophone pour nous rapporter aux immigrants qui, en provenance d'un pays hispanophone, arrivent en Catalogne où ils rencontrent un bilinguisme officiel et socialement étendu, partagé entre le catalan et l'espagnol ou espagnol.
2. Les statistiques semblent révéler ce qui suit : à la fin de primaire en Catalogne, les élèves obtiennent en espagnol des notes similaires à ceux du reste de l'État ; à la fin de l'enseignement secondaire obligatoire, mais également dans les épreuves d'accès à l'Université, à la fin du Baccalauréat, les résultats aux évaluations en catalan et en espagnol recueillis dans cette communauté autonome sont similaires (Rodríguez de Paz, 2013 : 29).
3. Ces assertions se centraient autour de trois axes : - la diversité culturelle : différentes langues représentent différentes cultures ; la diversité culturelle européenne se compose aussi bien des langues et des cultures établies originellement que par celles apportées récemment à la suite de mouvements migratoires ; - le locuteur plurilingue : capable de parler plusieurs langues, mais montrant aussi l'intérêt et le respect pour des langues et des cultures différentes ; - l'apprentissage des langues : connaître une langue, ce n'est pas seulement maîtriser les règles grammaticales, mais surtout être capable de l'utiliser pour communiquer dans des contextes différents ; les langues peuvent être apprises à l'âge adulte, contrairement aux préjugés habituels ; cette connaissance est transférable entre les langues.
4. Pour traiter et comptabiliser les réponses obtenues nous avons suivi les instructions données par le Guide du PEL pour les enseignants. Ainsi, une personne ayant des attitudes extrêmement négatives à l'égard de plurilinguisme, obtiendrait un score proche de 80 points, tandis qu'un sujet avec l'attitude la plus positive possible aurait 0 point. Les diverses déclarations ont été comptabilisées, accompagnées d'un signe positif ou négatif si la question était formulée en termes positifs ou négatifs : *très d'accord* (1 point) ; *d'accord* (2 points) ; *je ne sais pas* (3 points) ; *je ne suis pas très d'accord* (4 points) ; *je ne suis pas du tout d'accord* (5 points). Le test est comptabilisé à la baisse : dans les affirmations positives, la valeur (+1) implique l'attitude très positive par rapport au plurilinguisme et, à l'opposé, dans les affirmations négatives, la valeur (+1) indique une attitude très négative. Au moment de calculer la note finale, d'abord on a marqué d'un signe positif (+) les affirmations positives (1, 2, 4, 10, 12-15, 17-19) et l'on a additionné les valeurs (de 1 à 5) obtenues dans chacune d'entre elles. Ensuite, l'on a marqué avec le signe de la soustraction (-) les affirmations négatives (3, 5-9, 11, 16, 20) et l'on a procédé également à addition de toutes les valeurs obtenues. Enfin, l'on a appliqué la formule suivante afin d'obtenir la somme finale : 40 points + [addition questions positives] - [addition de questions négatives] = degré d'attitude.
5. Le Bangladesh (11%), le Pakistan (9%), les Philippines (9%), le Maroc (7%), les pays d'Amérique latine (18%) ou la Chine (2%).
6. Il faut remarquer qu'aucun des sujets ne s'est déclaré comme étant locuteur monolingue de punjabi, langue minoritaire indo-iranienne de la famille indienne avec très peu de prestige social mais parlée par environ 100 millions de personnes. Par ailleurs, les enquêtés n'ont également pas fait de distinction entre les différents dialectes du Maroc.
7. Aussi bien l'utilisation de la langue d'origine restreinte au cercle familial que l'adoption de la ou d'une des langues d'accueil (en l'occurrence, l'espagnol) dans les échanges entre la fratrie, notamment parmi ses membres les plus jeunes, ont déjà été observés (Carrasco, Tresserras, 2013) mais, curieusement, auprès d'un échantillon réduit et composé de très bonnes élèves habitant, de surcroît, dans un contexte bien plus catalanophone que celui des élèves du MiF.
8. Probablement, dans le quartier même de l'établissement vu ses caractéristiques démographiques, son taux élevé d'immigration et, par conséquent, le nombre des commerces gérés par des immigrants allophones.
9. Suivant la description avancée par le CECR (2001 : 81) et à laquelle nous souscrivons pour sa clarté et son caractère opératoire.

10. Carrasco, Tresserras (2013) ont relevé, parmi trois jeunes filles migrantes élèves du secondaire avec de très bons résultats académiques, un sentiment de frustration face à la perte de compétences dans la langue d'origine et un sentiment de revendication identitaire d'autant plus fort que ces jeunes étaient conscientes du phénomène de substitution linguistique qui s'opérait entre elles et leur fratrie.