

aux questions de transmission, vise à remettre en question la barrière généralement posée entre des « pratiques » considérées comme directement observables et traduisant des manières de faire et de se comporter, qui seraient distinctes des « représentations » que les personnes construisent à leur propos, à travers leurs attitudes et leurs discours. Or, de mon point de vue, ce qu'on perçoit des situations éducatives, comme de toute situation sociale, relève plutôt d'interprétations d'un ensemble de « pratiques / représentations » ou de ce que je nomme ici « usages » dont les relations, largement imbriquées, produisent le sens social.

2. On ne reviendra pas ici en détail sur la différence importante entre cet objectif d'acquérir une maîtrise, supposée fixe et absolue, et celui de construire une compétence, nécessairement située.

3. Je ne m'étendrai pas ici sur la distinction que l'on peut faire entre norme et standard. On se reportera pour une synthèse à ce sujet à l'article de J. Erfurt (2008).

4. Il en existe sans doute beaucoup d'autres, qu'il s'agira de rassembler et dont on pourra s'inspirer.

Nussbaum, L. et Masats, D. (2012) *Socialisation langagière en Catalogne: le multilinguisme comme étayage de pratiques monolingües*, M. Dreyfus y J-M Priets (dirs.), *Hétérogénéité et variation. Perspectives sociolinguistiques, didactiques et anthropologiques*. Paris, Michel Houdiard éditeur, pp. 151-167.

CHAPITRE 2

SOCIALISATION LANGAGIÈRE EN CATALOGNE : LE MULTILINGUISME COMME ÉTAYAGE DE PRATIQUES MONOLINGUES

Luci Nussbaum, Dolors Masats
Universitat Autònoma de Barcelona

INTRODUCTION

Les institutions éducatives en Europe se proposent de former des personnes plurilingues capables d'utiliser plusieurs langues dans des contextes différenciés, c'est-à-dire, capables d'agir en 'mode unilingue' (Lüdi et Py, 2003). Dans le cas que nous analysons, cela revient à enseigner les langues dans des espaces séparés, en essayant d'éviter au maximum le mélange et le contact des répertoires, afin de rapprocher l'apprenant de la norme orale et écrite et du locuteur natif imaginé ou, tout au moins, des registres considérés standards. Le plurilinguisme ou la variété de registres acquis par les élèves sont souvent perçus comme un problème, plutôt qu'un atout. La question devient plus complexe par la présence d'élèves étrangers nouvellement arrivés, qui apportent leurs répertoires langagiers et des variétés différentes de celles que l'école enseigne. La cohabitation de langues et de variétés se présente donc complexe et l'école, qui tend à homogénéiser, ne sait pas très bien comment tirer profit de la diversité langagière des élèves et du multilinguisme social en Europe.

Les approches pédagogiques contemporaines considèrent les compétences préalables des élèves comme un bagage dont l'école doit tenir compte afin de bâtir les nouvelles compétences. Mais souvent l'école néglige le fait que l'apprenant continue à apprendre aussi avec les pairs, dans sa vie quotidienne à partir d'expériences diverses et avec son contact avec les médias. On observe donc des ruptures entre demandes scolaires et pratiques dans le monde¹.

Cependant des études ethnographiques récentes illustrent des pratiques linguistiques plurielles hors classe (entre élèves et entre enseignants) et aussi à l'intérieur des classes et, en définitive, la non-pertinence de la règle 'une seule langue'. Ces 'modes plurilingues' ont été souvent expliqués par des raisons d'identité, de compétence ou de préférence. Ces phénomènes ne sont pas toujours évidents

dans les données. Souvent la réalisation de certaines activités, formelles ou informelles, en une langue donnée oblige à l'utilisation des ressources linguistiques disponibles pour accomplir des finalités pratiques.

Du point de vue de l'apprentissage, ces ressources hybrides, contenant des fragments de plusieurs langues, loin d'être un obstacle, constituent l'étalement permettant précisément de participer à des pratiques complexes (Masats, Nussbaum et Unamuno, 2007). Ainsi, la maîtrise d'une nouvelle langue et la capacité d'agir en 'mode unilingue' dans cette langue, supposeraient des processus dans lesquels 'les modes plurilingues' auraient un rôle crucial. Cette hypothèse implique une reconsidération de ce que signifient enseigner et apprendre de nouvelles compétences.

Dans notre texte, nous analysons des fragments audio et vidéo de pratiques plurilingues en classe et hors classe, comme des « fenêtres ouvertes » sur des formes de socialisation langagière dans un contexte social bilingue. Notre propos est de montrer la manière dont les ressources plurielles étayaient la participation à des activités significatives à la base des apprentissages. Notre première partie porte un regard pluriel sur la construction de ressources linguistiques et sociolinguistiques; nous présentons, dans la partie suivante, les contextes dans lesquels nous travaillons, pour analyser ensuite des fragments de notre corpus. Nous terminons par des remarques sur des approches communicatives qui tiendraient compte du multilinguisme social et de l'hétérogénéité des pratiques.

LES DOMAINES D'USAGE DE L'APPRENANT

Une des lignes innovatrices des études récentes sur l'acquisition des langues est celle de considérer l'individu plurilingue (ou l'usager d'une L2) comme une personne multi-compétente, qui possède des habiletés différentes de l'individu monolingue (Cook 1991, 2003). Cette conception émette dans sa base le préconception selon lequel l'apprenant d'une L2 serait un être communicant déficient. Une vision interactive de l'apprentissage des langues (Arditty et Vasseur, 1999; Mondada et Pekarek, 2004, par exemple) postule que les compétences de communication sont acquises uniquement à partir de la participation à des événements de parole. Les pratiques communicatives ne comporteraient pas seulement la possibilité d'accéder de manière contextualisée aux formes de la langue, mais elles procureraient aussi la possibilité de découvrir la variation dans la communication et augmenteraient les expériences des apprenants en tant qu'usagers du langage (Ludi et Py, 2009). Ces expériences rapprochent l'apprenant de l'expertise communicative (Kasper 2004; Hall et al. 2006) déployée par les membres de chaque communauté de pratiques (Lave & Wenger

1991), dans laquelle l'apprentissage prend forme selon différents régimes interactionnels, c'est-à-dire, selon l'ensemble de possibles par rapport au comportement des individus dans un échange donné (Bloomaert, Collins & Stembrouck 2005 :12). Considérer les apprenants de langues comme de futurs experts qui acquièrent des compétences d'usager à travers l'interaction verbale dans des contextes variés permet d'observer leurs parcours d'apprentissage selon leurs manières de participer aux événements.

Dans des communautés plurilingues comme dans le cas qui nous occupe, les pratiques communicatives sont très souvent plurilingues. Dans ces contextes, les concepts de communauté de pratiques et de régime interactionnel sont particulièrement utiles pour décrire les rapports entre le recours à des formes hybrides et à des alternances des langues et le développement des compétences en une langue donnée (Masats, Nussbaum et Unamuno, 2007). Apprendre des langues dans des contextes plurilingues a, de notre point de vue, deux conséquences : a) les apprenants, en même temps qu'ils intègrent les formes des langues, apprennent aussi à interpréter le sens social des ressources linguistiques utilisées par leurs partenaires. Ils acquièrent donc la compétence sociolinguistique partagée par les membres de la communauté et b) les apprenants peuvent participer aux échanges en ayant recours à des formes hybrides ou des alternances de langue; cette possibilité d'utiliser des ressources plurilingues étaye la construction de nouvelles compétences en une langue donnée (Masats, Nussbaum et Unamuno, 2007). Dans cette perspective, les apprenants sont considérés comme des personnes en train de devenir experts « multi-contextuels » en communication, c'est-à-dire des participants habiles à communiquer dans les domaines divers ancrés dans des communautés de pratiques (Hall et al. 2006 : 233).

Plusieurs travaux se basent sur une vision alternative de la manière dont se construisent les compétences des apprenants et leur caractère émergent et sensible au contexte (Zwengler et Miller, 2006; Hall et al., 2006). Les uns ressortent du paradigme de la socialisation langagière, pour décrire le développement chronologique des répertoires communicatifs des apprenants, à partir de leur activité langagière dans des contextes spécifiques d'action associés à des communautés de pratiques. D'autres se dégagent de la perspective de l'apprentissage situé, approché au moyen de l'analyse conversationnelle, afin de déceler les manières dont les individus se servent de leurs répertoires. D'autres encore tiennent compte des influences sociohistoriques sur les connaissances langagières de l'individu. Dans ce texte, nous sommes particulièrement concernées par les approches issues de la socialisation par le langage, qui s'intéressent à la description de la manière dont les individus acquièrent la manière 'd'être dans le monde'. Cette approche théorique et méthodologique essaye de combler le manque

de références aux formes culturelles dans les études sur l'acquisition des langues, d'une part, et l'absence de références au langage dans les études anthropologiques sur les processus de socialisation, d'autre part (Kulick et Schieffelin, 2004).

CONTEXTES ET DONNÉES

La Catalogne est, à l'intérieur de l'Etat espagnol, une communauté dont le statut d'autonomie établit la co-officialité de deux langues: espagnol –dit aussi castillan– et catalan. Afin de garantir sa transmission parmi la population qui ne l'acquiert pas en famille et afin d'équilibrer son usage social, le catalan est 'la langue' obligatoire de l'école. Elle est, sur le papier, langue enseignée, langue d'apprentissage pour la plupart des contenus du curriculum, langue des relations sociales entre enseignants, entre élèves et entre l'institution et les familles. L'espagnol et une langue étrangère (l'anglais, en général, mais parfois aussi le français, deuxième langue étrangère) sont aussi enseignés, comme matière ou bien par des approches EMILE (Nussbaum, 2008) de manière que, à la fin de la scolarité obligatoire, tous les élèves maîtrisent les deux langues et aient acquis certaines compétences en (au moins) une langue étrangère.

Ce paysage législatif est en réalité à géométries variables selon la zone géographique des établissements et la présence plus ou moins importante de population d'origine étrangère. Dans les zones où la population utilise majoritairement de catalan, une certaine continuité entre pratiques langagières scolaires et pratiques hors école paraîtrait évidente. Par contre, dans les zones à dominance castillano-phone, la rupture entre langue du quartier et langue de l'institution semblerait plus manifeste. Nous parlons de dominances et tendances parce que les pratiques plurielles bilingues catalan-castillan ou dans d'autres langues sont toujours possibles, soit dans des rencontres entre les personnes, soit à travers les média, soit par la lecture des affiches dans la rue.

Cette hétérogénéité est reconnue par les autorités éducatives lorsqu'elles ont imaginé l'élaboration, dans chaque établissement, du projet linguistique d'établissement (*Projecte Lingüístic de Centre, PLC*), outil qui devrait permettre d'adapter l'enseignement des langues et les activités autour des langues à la diversité linguistique des élèves et à leurs besoins d'apprentissage.

L'objectiu d'aconseguir parlants plurilingües competents implica que cada escola, partint d'una anàlisi sociolingüística rigorosa del centre i del seu entorn, estableixi en el Projecte lingüístic del centre, amb programes precisos de gestió de les llengües per determinar com el català, llengua vehicular de l'escola, s'articula, d'una manera coherent, amb l'ensenyament de les altres llengües tot establint acords

per a relacionar les diferents estratègies didàctiques (*Curriculum Educació Primària*, 2007, p. 2).

Avec l'objectif de former des locuteurs plurilingues compétents, chaque école, à partir de l'analyse rigoureuse de l'établissement et de son entourage, doit établir son propre projet linguistique, avec des programmes précis de gestion des langues, afin de déterminer la manière dont le catalan, langue véhiculaire de l'école, s'articule de manière cohérente avec l'enseignement d'autres langues, tout en établissant des accords pour mettre en rapport des différentes stratégies didactiques.

Mais cet outil, qui s'avère puissant, n'est pas toujours mis en place dans tous les établissements d'une manière efficace. Jusqu'à présent le PLC, dans la plupart des cas, se borne à établir les moments d'introduction des langues étrangères, les modalités d'enseignement (cours *en* langues, cours *de* langues) et parfois la programmation d'activités de renforcement de certaines compétences. Mais l'enseignement traditionnel, – une langue pour chaque classe – ne semble pas mis en question. Ceci montre que l'outil même ne peut pas garantir à lui seul le changement des approches sur ce que signifie l'enseignement des langues dans des contextes plurilingues; nous avons montré ailleurs (Codó et Nussbaum, 2007) les contradictions qui émergent dans les pratiques de classe, dans les déclarations des enseignants et dans les débats entre spécialistes. La pression de la norme, en raison des enjeux sociolinguistiques et politiques du bilinguisme en Catalogne, est d'autant plus présente. D'une part, le catalan est considéré comme une langue en danger de disparition, à cause de son contact avec la langue officielle de l'État et la longue étape historique de minorisation. D'autre part, certaines forces politiques espagnoles considèrent la langue espagnole en danger de dégradation à cause de son contact avec le catalan et parce que l'école dédiée à l'enseignement de la langue autochtone un nombre plus important d'heures.

Notre groupe de recherche mène depuis une dizaine d'années des enquêtes dans des établissements du primaire et du secondaire situés dans des quartiers dans lesquels la population emploie surtout l'espagnol dans les échanges de la vie quotidienne. Notre but est double: d'une part, nous visons, à partir des approches de type ethnographique, l'évaluation des formes de socialisation langagière proposées par l'école et, d'autre part, nous nous proposons d'expérimenter, en coopération avec les enseignants des établissements, des nouvelles formules pour enseigner les langues. Dans d'autres textes, nous avons présenté le cadre général de notre recherche (Nussbaum, 2008), les enjeux des politiques linguistiques éducatives en Catalogne (Nussbaum, 2006) ainsi que des expériences pratiques (Nussbaum et Rocha, 2008). Dans ce texte, nous montrerons des fragments de nos données² illustrant l'utilisation

de ressources plurielles qui soutiennent la participation à des activités hors classe et en classe. Ces pratiques constituent, pour les apprenants, des exemples de communication habituelle de la communauté dans laquelle ils sont socialisés.

DES PRATIQUES PLURIELLES

Nous avons organisé la présentation de certaines de nos données en commençant par une pratique scolaire, réalisée dans la rue, qui était programmée pour être développée en mode unilingue.

Fragment 1: Dans la rue (enregistrement vidéo réalisé par Victor Corona)

Contexte : enseignement primaire. Eric (E, d'origine équatorienne) et Enric (EN, autochtone), enfants de onze ans, interviewent une passante, dans une rue de la ville de Sabadell, pour un reportage qu'ils doivent élaborer dans le cadre d'un projet de classe. Ils sont accompagnés par Pancho (P), stagiaire-doctorant³.



Les enfants suivent un plan écrit; ils posent leurs questions en catalan. Remarquons que les questions des tours 1 et 5 sont posées ensemble par les deux enfants. La dame, jusqu'au tour 14, propose des réponses très courtes qui peuvent correspondre au répertoire catalan d'une personne bilingue. Les enfants sont surpris de son ignorance du nom du département (lignes 9-14), mais ils poursuivent leur questionnaire sans commentaire.

1. E et EN : *vosté ha nascut aquí/* (vous êtes née ici/|)
2. DAME : *no\|* (non\|)
3. E : *a vosté li agrada sabadell/* vous aimez sabadell (ville de la Catalogne/|)
4. DAME : *sí:\|* (oui:\|)

5. E et EN : *quan de temps fà que viu a sabadell/* (depuis quand vous habitez sabadell/|)
6. DAME : *quaranta dos\|* (quarante deux\|)
7. EN : *quarandos anys/* (quarante deux ans/|)
8. P : *sí:\|* (oui\|)
9. E : *sap vosté de quina comarca és sabadell/* (savez-vous à quel département appartient sabadell/|)
10. DAME : *barcelona\|* (barcelone\|)
11. E : *QUINA COMARCA\|* (QUEL DÉPARTEMENT/|)
12. : *DAME catalunya\|* (catalogne\|)
- 13.?? : *mm\|*
14. DAME : *barcelona catalunya\|* (barcelone catalogne\|)

Ensuite Enric et Eric commencent ensemble, dans le tour 15, leur question. Mais Eric semble avoir des difficultés à lire les chiffres et abandonne. Enric poursuit et reprend la question. Alors, la dame avoue son ignorance en souriant, en rajoutant un terme d'adresse intime et en adoptant l'espagnol (ligne 16). Pancho rit, en montrant sa solidarité avec la dame, qui insiste sur son ignorance de la réponse, toujours en souriant.

15. E : *et EN : de les mil nous mil nou c mil noucents* (ici EN continue tout seul) *sis setanta u persones que viuen a sabadell-| quantes-| quan creu vosté que són immi immigrants/|* (des mille neuf mille neuf c mille neuf-cents six soixante dix un personnes qui habitent sabadell-| combien-| quant croyez-vous qui sont immi immigrants/|)
16. DAME : *ay no sé carriño\|* (oh là je ne sais pas mon chou\|)
17. P : (en riant) *no ho sap\|* (elle ne sait pas\|)
18. DAME : *no te podria contestar\|* (je ne pourrais pas te répondre\|)

Mais Enric poursuit son plan d'entretien et pose la même question en se référant cette fois au nombre de personnes immigrantes dans le département. La dame répond comme elle l'a fait avant: en espagnol, en souriant et en rajoutant un commentaire sur son ignorance.

19. EN : *de les vuitcent quinze siscents vint i vuit persones que viuen al vallès occidental_|* quant creu vosté que són immigrants/| (des huit-cents quinze six-cents vingt-huit personnes qui habitent le vallès occidental (le département en question)_| combien croyez-vous qui sont immigrants/|)
20. DAME : *no sabria contestar porque no_ ahí me habéis pillao\|* (je ne saurais pas répondre parce que non_ là vous m'avez eu\|)

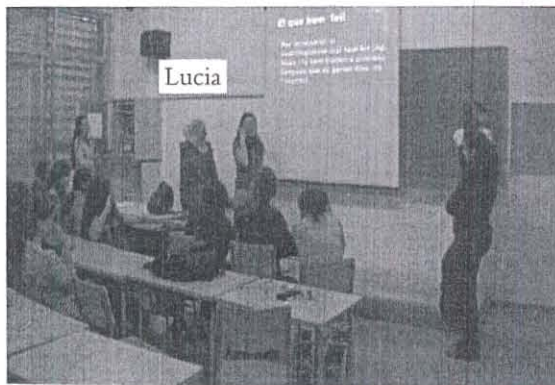
Enric parle habituellement catalan, mais il maîtrise aussi l'espagnol. Eric parle les deux langues sans problème; sa langue d'usage avec ses camarades et dans le quartier est l'espagnol. Mais là il est chargé de faire une tâche en catalan et il s'oriente vers cette activité scolaire *'doing being'* catalano-phone. La dame utilise aussi ses ressources en catalan jusqu'au moment où elle instaure une conversation bilingue. Ce type d'interaction bilingue, où chaque personne adopte sa langue préférée, est fréquent dans la rue et souvent admis à l'école dans les pratiques en classe, comme nous le verrons dans le fragment suivant, et hors classe. Le recours à des ressources mixtes fait partie des formes de participation aux échanges de la vie quotidienne, dans lesquels les individus montrent qu'ils comprennent leurs interlocuteurs (le cas de la dame ci-dessus) et se servent partiellement des formes de l'autre langue. Les processus de socialisation langagière comportent pour les apprenants la capacité à agir en mode bilingue, soit en utilisant des énoncés de l'autre langue, soit en employant des ressources fragmentaires.

Fragment 2 : Le multilinguisme oral (enregistrement vidéo réalisé par Oscar Bernell)

Contexte : éducation secondaire. Cours de catalan. Lucia, élève sud-américaine de 15 ans, est en train d'expliquer au reste de la classe le travail réalisé par son groupe pour étudier le multilinguisme dans le quartier où se trouve le lycée :

Lucia : i : el que hem fet_ per : per demostrar això del del multilingüisme oral\ hem gravat\ e : a : (en riant) *hemos grabado precios en los* : *en las tienda:s hemos grabado precios porque : hemos queríamos hacer un caso de de xxx cómo los precios suben y :*

Lucia : et : ce que nous avons fait_ pour : pour démontrer ça du du multilinguisme oral\ nous avons enregistré\ e : a : (en riant) *nous avons enregistré des prix dans les* : *dans les magasins : nous avons enregistré des prix : nous avons nous voulions faire un cas de de xxx la montée des prix et :*



Lucia initie son explication en catalan en reprenant des aspects du texte affiché aussi en catalan. Mais, suite à des hésitations, des gestes et des rires (l'image montre ce moment), elle semble se sentir incapable de suivre son exposé de manière fluide et passe à l'espagnol. C'est cette possibilité d'adoption de l'autre langue, qui ne provoque pas de réaction chez ses interlocuteurs, qui lui permet de continuer son activité de manière efficace. Le fragment suivant présente une pratique plus mélangée, qui correspondrait à une première étape de la construction d'une compétence à agir en mode unilingue.

Fragment 3 : le jeu de Bea (enregistrement audio réalisé par Matilde Martínez).

Contexte : éducation secondaire, classe d'accueil en catalan. Bea, jeune fille de quatorze ans scolarisée en Catalogne depuis quatre mois, explique à son copain les règles d'un jeu de cartes fréquent en Argentine, son pays d'origine, à l'intérieur d'une séquence dans laquelle les jeunes échangent leur expérience des sports et des jeux dans leurs pays respectifs.

BEA- e· m'agrada +jugar+ a les cartes_| a:l chinchón y a la escoba del quince-| al xinxon se +juga+_| a amb set cartes_| e· i pot +jugar+ tod_ +el jugador+ que· que vulguis_| e· y se hace lo siguiente\| | quan té· les set cartes-| tenim que que· juntar-| e· tres_ tres cartes_| de· del mateix-| e· número_| o del mate- del mait_ mateix_| e· m palo-| o sea copas oros_| bueno etcétera\| e· las otras cuatro_| las otras cuatro cartas que_| que te sobran_| tenim que· hacer lo mateix_| pe·r_| però una qu_ que· que· que sobra_| con esa puedes-_| puedes cortar_| [XXX] que en la taula hi ha· dos_| dos mazos més de-_| de cartes_| y· uno· és per a-| per agafar\| i el altre és- per-| agafar també però a la misma vez per tirar\| e·m· e·m· la gracia {(?) del juego-} del joc {(F) és-| que-| que puedes- e· juntar e·m· las set cart de· del mateix· número-_| | e· como por ejemplo el u el dos el tres i el quatre-| el cinc-| i· el s_ el sis i el set\| la· la mateix número-| i· si tenés les_| les set cartes iguales-| e· podiem cortar-| i ganar el· el· el joc\|

BEA- e· j'aime +jouer+ aux cartes_| a·u chinchon et au balay du quinze_ au xinxon on y +joue+_| a avec sept cartes_| e· et peut y + y jouer+ tout- +le joueur+ que· que tu veux_| e· et on fait le suivant\| | quand tu as· les sept cartes_| nous devons· rasssembler_| e· tríos- trois cartes_| du· du mê-me-_| e· número_| ou de la mê_ de la mê- même_| e·m couleur_| c'est-à-dire pic carreau-| bon etc\| e· les autres quatre_| les autres quatre cartes qui-| qui te restent_| nous devons· faire le même_| m·ais_| mais une qu_ qui· qui reste_| avec celle-la tu peux-_| tu peux couper_| [XXX] sur la table il y a· deux-| deux paquets de plus de-_| de cartes_| et· l'un· est pour p-| pour prendre\| et l'autre est· pour-| prendre aussi mais en même temps pour jeter\| e·m·

e·m· le charme {(?) du jeu_} du jeu {(F) c'est-} | que_ | que tu peux-· e·rassembler e·m· les sept cart de· du même · numéro:_ | e· comme par exemple le un le deux le trois et le quatre- | le cinq- | et· le s_ le six et le sept\ | le· le même numéro_ | et· si tu as les- | les sept cartes pareilles- | e· nous pouvons couper- | et gagner le· le· jeu\ |

L'activité de Bea est truffée d'alternances de langue, d'hésitations, de reprises et, bien sûr, de formes hybrides non perçues comme telles par la jeune fille. Cependant, elle réussit à expliquer les règles du jeu de manière suivie et compréhensible pour son interlocuteur, précisément grâce à la possibilité d'avoir recours à des procédures bilingues qui étayent la réalisation de l'activité. Ces pratiques impliquent aussi l'acquisition de capacités métalinguistiques implicites (comme celles qui apparaissent dans le discours de Bea) et explicites, consistant à porter un regard évaluateur sur les propres productions, comme nous pouvons l'observer dans le fragment suivant.

Fragment 4: L'accueil de Melissa

Contexte: un groupe de filles (11 ans) d'une école située dans un village de l'intérieur de la Catalogne accueille, lors d'une visite scolaire, Melissa, élève d'une école située dans un quartier multiethnique de Barcelone qui vient d'arriver de la Bolivie. Les filles lui parlent en espagnol pour lui montrer les bâtiments de l'école. Elles parlent aussi avec Pancho, stagiaire-doctorant qui les accompagne dans le parcours, des anecdotes de leur apprentissage de l'espagnol. Les données ont été enregistrées et transcrites par V. Corona.



1. A : esto es- (ça c'est-)
2. H : lo de :e :los pequeños\ | (c'est: pour: les petits)
3. M : el parvulario- (la maternelle-)
4. A : que hay primero- | pe cinco | pe tres_ (il y a premier- | pe cinq pe trois_)

5. E : sí pe cinco aina\ | (oui pe cinq aina\ |)
6. A : ay_ pe cinco\ | (heu_ pe cinq\ |)
(tout le monde rit)
7. H : com es diu pe cinc/ | (comment on dit pe cinq/ |)
8. A : (à Pancho) no en sabem gaire eh de castellà\ | (nous ne savons pas beaucoup le castillan\ |)

Aina prend le rôle principal de guide en montrant à Melissa les espaces de l'école. Elle commence par pointer les classes des plus petits. Melissa semble comprendre de quoi il s'agit (tour 2). Ces classes sont, dans l'argot scolaire, nommées P (*parvulari*, maternelle) suivi du chiffre correspondant à l'âge des enfants (tour 4). Mais Elisa pense sans doute que Melissa ne comprendra pas cette appellation, ce qui ouvre une séquence métalinguistique à propos de la manière de nommer ces classes en espagnol et un commentaire d'Aina adressé à Pancho sur leurs compétences en espagnol. Plus tard, en continuant le parcours, Aina pointe le gymnase et les douches et c'est Helena qui parle de la salle d'ordinateurs. Mais son énoncé hybride entre espagnol et catalan, provoque une correction de la part d'Aina, qui n'est pas retenue, et une nouvelle correction d'Elisa avec un appel d'attention explicite (tour 22). Cette nouvelle séquence métalinguistique suscite la curiosité de Pancho sur l'usage de l'espagnol chez les filles. Aina déclare qu'elles ne savent pas très bien le parler.

- 18.A : y también hay un gimnasio :_ | duchas eh uh- (et il y a aussi un gymnase :_ | des douches eh uh-)
19. H : +ordinadores+_ (+ordinateurs+_)
20. A : ordenadores_ (ordinateurs_)
21. H : +ordinadores+_ (ordinateurs_)
22. E : ordenadores helena\ | (ordinateurs helena\ |)
23. P : que- | mai- mai parleu :u cas- castellà vosaltres o què/ | (est-ce- | est-ce que jamais- jamais vous ne parlez cas-castillan vous/ |)
24. A : sí però no ens surt gaire bè\ | (oui mais nous ne savons pas très bien\ |)

Cette réflexion sur l'usage de l'espagnol, entamé par Pancho, sert à évoquer des moments où une plus jeune Helena a formulé un énoncé hybride qui est gardé dans le souvenir des anecdotes en commun (l'image illustre ce moment).

26. S : helena\ | què hi ha en el menjador/ | hi ha el pollo +sencero+*/ |
Helena\ | qu'est-ce qu'il y a à la cantine/ | il y a du poulet
+entier+ / |)
(tout le monde rit)
27. S : pollastre +sencero+ | (poulet +entier+)

28. H : *no es que- | quan era més petita_* (c'est que- | quand j'étais plus petite-)
 29. E : *és que ella diu +cuja*+-* (c'est qu'elle dit +cuisse+)
 30. A : *un pollastre sencer* | (un poulet entier\)|
 ...
 37. H : *quan_ quan feia tercer devia fer jo_ | doncs vaig dir +cuja de pollastre+ |*
 (quand- quan- j'étais en troisième année_ | j'ai dit +cuisse de poulet+)
 38. E : *ja* | (ouais)
 39. P : (en riant) *com/ |* (comment/ |)
 40. H : *+cuja de pollastre+_* (+cuisses de poulet+_)
 * *sencero* est un mélange de catalan *sencer* (entier) et castillan *entero*.
 ** *cuja* est un mot catalan, *cuixa* (patte), prononcé à la castillane.

Au-delà de l'anecdote et du fait que le groupe accueille Melissa de manière chaleureuse et en lui montrant, en même temps, des formes habituelles de communication, ce fragment illustre les compétences métalinguistiques développées par les filles, qui leur permettent d'évaluer leurs productions et explorer leur répertoire pour continuer à apprendre la langue. Il s'agit de capacités (multi-compétences, dans la terminologie de Cook, op. cit.; expertise communicative, dans la terminologie de Kasper, op. cit. et Hal et al., op. cit) qui sont inhérentes au processus de socialisation langagière en deux langues.

CONCLUSION: APPRENDRE À AGIR EN MODE UNILINGUE

Les dispositions et les pratiques officielles se proposent, dans notre contexte, d'enseigner les langues de manière cloisonnée, avec l'objectif de présenter et de faire pratiquer des formes discursives 'pures' de chaque langue-cible. Mais les fragments que nous avons montrés suggèrent, une fois de plus, que l'école est perméable à la diversité et l'hétérogénéité de pratiques extérieures, non seulement celles des familles, mais aussi celles qui se réalisent entre pairs, dans le large contexte social et celles qui sont exemplifiées dans les médias. Ces pratiques sont souvent plus significatives pour les apprenants et, dans ce sens, elles procurent des expériences et des apprentissages plus intenses que ceux qui sont proposés par l'école. Nos données montrent que les compétences plurilingues acquises tout au long des biographies individuelles et des pratiques langagières quotidiennes sont un point de départ et un atout sur lesquels l'école peut bâtir de nouvelles capacités à agir en modes unilingues quand les circonstances le demandent.

Des approches 'radicalement communicatives' devraient, à notre avis, tirer profit des capacités des élèves à comprendre les enjeux des

pratiques auxquelles ils et elles participent. Notre travail en coopération avec les enseignants essaye d'aller dans cette direction en proposant le développement de projets de classe qui engagent les apprenants dans des objectifs de communication authentique (Nussbaum et Rocha, 2008) pour l'obtention des produits 'unilingues' dans les langues que l'école enseigne. Pendant les phases d'élaboration du produit, toutes les ressources linguistiques sont disponibles à partir de lectures, de la consultation de sites Web, de l'interaction entre élèves et enseignantes, des entretiens avec des personnes adultes, du travail de pairs, de visites extra-scolaires, etc. Cette démarche permet d'observer, analyser et évaluer les formes sociales d'utilisation des langues et registres et leur pertinence; elle crée aussi un continuum entre usages sociaux des langues et pratiques scolaires.

ANNEXE: SYMBOLES UTILISÉS DANS LES TRANSCRIPTIONS

Initiales du nom	Majuscules
Intonation ascendante, descendante maintenue	/ \ _
Pauses moins et plus longues	(n secondes)
Rallongement syllabique selon durée	:: ::::
Chevauchement	[texte]
Interruption	texte-
Intensité piano forte	° texte° TEXTE
Production rapide, lente	>texte< <texte>
Enoncés produits en riant	((rire) texte)
Commentaires et traduction	(commentaires et traduction)
Alternances de langue	italiques
Formes hybrides	+texte+
Fragments incompréhensibles	xxx
Fragments douteux	(? texte)

NOTES

1. A titre anecdotique, nous évoquons les difficultés rencontrées, dans un atelier de formation, par des enseignants de catalan, qui voulaient préparer l'exploitation d'une publicité télévisée, pour trouver une publicité unilingue en catalan. Dans la plupart des cas, l'espagnol et l'anglais (à l'oral ou dans le texte) étaient aussi présents.

2. Les données que nous présentons ont été recueillies dans le cadre de projets de recherche qui ont reçu des fonds du Ministère de la Science et l'Innovation espagnol (EDU2010-17859) et de la Catalogne (2009SGR1273)..

3. Les symboles utilisés dans les transcriptions figurent en annexe, en fin de texte.