



Universitat Autònoma de Barcelona

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  http://cat.creativecommons.org/?page_id=184

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>



Universitat Autònoma de Barcelona

**Compétence plurilingue et interculturelle : détection,
quantification et analyse de son incidence chez des
étudiants de mobilité sur leur appropriation en
immersion d'une nouvelle langue, le catalan**

Tesis doctoral

Julia Nicole Géraldine FRIGIÈRE

Per a l'obtenció del títol de Doctora en LLengües i Cultures Romàniques

Director : Dr. Xavier BLANCO ESCODA

Departament de Filologia Francesa i Romànica

Facultat de Filosofia i Lletres, Universitat Autònoma de Barcelona, juny del 2017

RÉSUMÉ

Cette thèse prétend faire une évaluation des compétences communicatives acquises dans une langue étrangère inconnue par des sujets placés en situation d'immersion linguistique, en reliant lesdites compétences avec le bagage linguistique, culturel et procédural des sujets et les paramètres plus classiques de l'appropriation des langues étrangères.

Notre étude s'applique à un échantillon de quelques quatre-vingts étudiants universitaires nouveaux venus dans une région d'Espagne, la Catalogne et inscrits, pour la plupart dans des programmes de mobilité.

Nous prétendons vérifier dans le cadre de ce travail d'éventuelles relations de cause à effet entre le degré de compétence communicative obtenue dans une langue étrangère inconnue (ici le catalan) et les différents paramètres qui conditionnent l'apprentissage des langues : d'une part, la motivation, l'attitude générale, l'exposition à la langue, et le type d'apprentissage ; et d'autre part le profil langagier de la personne (langues à partir desquelles le sujet pourra établir des transferts positifs), la perception et les représentations qu'il en a et les usages qu'il en fait. En ce qui concerne les facteurs classiques, d'appropriation d'une langue étrangère, nous nous proposons de vérifier l'impact d'une attitude positive, d'une motivation élevée, d'une exposition suffisante sur l'acquisition de compétences en langue cible. Et nous postulons, suivant en cela les auteurs des courants de la « didactique du plurilinguisme », que la « proximité » génétique et/ou structurelle entre d'une part, les langues présentes dans le répertoire langagier préalable et, d'autre part, la langue inconnue favorise la progression dans la compétence communicative.

Nous souhaitons également contribuer à la définition du plurilinguisme dans la mesure où nous tâchons de valider expérimentalement des descriptions réalisées sur la base de différents outils de référence issus de la recherche en intercompréhension, tels que le référentiel de l'intercompréhension, les catégorisations de Coste ou les principes pédagogiques de Meissner ; en partant tout autant de données objectives du degré de plurilinguisme telles que les expériences linguistiques préalables au séjour que de données plus subjectives comme le sont la propre évaluation par le sujet de son degré de plurilinguisme ou son opinion quant aux avantages et aux inconvénients de cette

caractéristique. D'autre part, nous nous intéressons à l'impact possible d'un profil « diversifié », « hétérogène », « complexe » (d'un point de vue à la fois linguistique et culturel) sur les capacités d'appropriation d'un système linguistique autre.

Nous travaillons surtout sur des données déclaratives issues de questionnaires on-line inspirés des portfolios européens des langues (COE) et dont la fiabilité est vérifiée par une courte hétéro-évaluation des compétences réceptives réalisée par un sous-groupe. L'implémentation informatique, des modèles aussi bien que des procédures de traitement des données rend l'expérience et les analyses reproductibles et applicables à un échantillon de plus grande taille ou d'une autre composition, sur la base d'autres modèles.

Les résultats obtenus indiquent un effet positif important et significatif du facteur « attitude envers les langues et envers la langue inconnue » ; et le nombre de langues acquises/apprises et leur proximité génétique à la langue méta s'avèrent aussi pertinents. En revanche, l'effet des transferts structurels d'un autre type, n'a pas été démontré.

MOTS-CLÉS

Profils langagiers ; portfolio européen des langues ; diversité des plurilinguismes ; usages et représentations sociales des langues ; acquisition des langues tertiaires ; immersion sauvage multilingue ; intercompréhension ; distance interlinguistique ; atout plurilingue.

ABSTRACT

This thesis claims to make an evaluation of the communicative skills acquired in an unknown language by subjects placed in linguistic immersion, relating the aforementioned skills with the linguistic, cultural and procedural background of the subjects as well as the more usual parameters which condition the appropriation of foreign languages.

Our study applies to a sample of some eighty university students who have recently moved to a region of Spain, Catalonia and belong, for the most part, to mobility programs.

In this work we attempt to confirm any causal relationship between the degree of communicative skills acquired in an unknown language (Catalan in that case) and the various parameters which condition language learning: on the one hand, motivation, general attitude, language exposure and the type of learning; on the other, the linguistic profile of the subjects (which allows positive transfers), the way they use it and how they perceive it. As regards the traditional factors of appropriation of a foreign language, we claim to confirm the impact of a positive attitude, a high motivation, and sufficient time of exposure on the acquisition of communication skills in the target language. We postulate, following researchers in "didactics of plurilingualism", that the genetic and/or structural proximity between the language(s) of anyone's linguistic repertoire and the unknown target language is very likely to favour the development of such communicative skills.

Moreover we hope to contribute to the definition of plurilingualism since we attempt to validate experimentally some descriptions realized on the basis of various reference tools coming from the research on intercomprehension, such as the skills reference data on multilingual communication in intercomprehension, Costes's categorizations or Meissner's didactic principles. Besides, our research is based on objective as well as subjective data related to the degree of plurilingualism of each subject, such as their preliminary linguistic experiences; their own evaluation of their level of plurilingualism, or their view on the advantages and drawbacks of such characteristic. Finally, we are highly interested in the possible impact of a "diversified", "heterogeneous", "complex" profile on the capacities of appropriation of another linguistic system.

We have worked mostly on declarative data, collected from on-line questionnaires inspired by the European Languages Portfolios (COE) and the accuracy of such data has been confirmed by a short hetero-evaluation of receptive skills achieved by a subgroup of our sample.

The computer implementation of the models as well as of data processing procedures make it possible for the experiment and the analyses to be reproduced and applied to a sample of a bigger size or of another composition, on the basis of other models.

The results point out an important and significant positive effect of the factor labelled “attitude towards languages and towards the unknown target language”. In the same way, the number of acquired / learnt languages and their typological genetic proximity to the target language have proved quite relevant. Yet, the effect of other kinds of structural transfers has not been evidenced.

KEY WORDS

Linguistic profiles ; European Language Portfolio ; diversity of plurilinguistic contexts ; language social use and representation ; Third Or Additional Language Acquisition ; multilingual wild immersion ; interlinguistic distance ; intercomprehension ; plurilingual asset.

RESUM

Aquesta tesi pretén fer una avaluació de les competències comunicatives adquirides en una llengua estrangera desconeguda per part de subjectes en situació d'immersió lingüística, relacionant aquestes competències amb el bagatge lingüístic, cultural i procedural dels subjectes i els paràmetres més clàssics de l'apropiació de llengües estrangeres.

El nostre estudi s'aplica a una mostra d'uns vuitanta estudiants universitaris nouvinguts en una regió d'Espanya, Catalunya i inscrits en la seva majoria en programes de mobilitat.

Pretenem verificar en el marc d'aquest treball possibles relacions de causa a efecte entre el grau de competència comunicativa obtinguda en una llengua estrangera desconeguda (en aquest cas, el català) i els diferents paràmetres que condicionen l'aprenentatge de llengües: d'una banda, la motivació, l'actitud general, l'exposició a la llengua i el tipus d'aprenentatge ; d'altra banda el perfil lingüístic de la persona (llengües a partir de les quals el subjecte pot establir transferències positives), la percepció i les representacions que té d'elles així com el seu ús. Pel que refereix als factors clàssics, d'apropiació d'una llengua estrangera, ens proposem comprovar l'impacte d'una actitud positiva, d'una motivació elevada, d'una exposició suficient sobre l'adquisició de competències en la llengua fiqui. I postulem, concordant d'aquesta forma amb els autors de la “didàctica del plurilingüisme”, que la “proximitat” genètica i/o estructural entre, d'una banda, les llengües presents en el repertori lingüístic previ i, per l'altre, la llengua desconeguda, afavoreix la progressió en la competència comunicativa.

També volem contribuir a la definició del plurilingüisme en la mesura en què tractem de validar experimentalment descripcions realitzades sobre la base de diferents eines de referència que provenen de la recerca en intercomprensió, com ho són el referencial de intercomprensió, les categoritzacions de Coste o els principis didàctics de Meissner ; utilitzant tant dades objectives del grau de plurilingüisme com les experiències lingüístiques prèvies a l'estada com a dades més subjectives, per exemple la pròpia

avaluació per part del subjecte del seu grau de plurilingüisme o la seva opinió quant als avantatges i inconvenients d'aquesta característica. D'altra banda, ens interessem a l'impacte possible d'un perfil “diversificat”, “heterogeni”, “complex” (d'un punt de vista alhora lingüístic i cultural) sobre les capacitats d'apropiació d'un sistema lingüístic aliè.

Treballem sobretot amb dades declaratives que provenen de qüestionaris en línia inspirats dels portfolis europeus de les llengües (COE) i la fiabilitat de les quals es comprova mitjançant una curta hetero-avaluació de les competències receptives realitzada per un subgrup.

La implementació informàtica, dels models tant com dels processos de tractament de dades fa que l'experiència i les anàlisis siguin reproductibles i aplicables a una mostra de major grandària o d'una altra composició, sobre la base d'altres models.

Els resultats obtinguts indiquen un efecte positiu important i significatiu del factor “actitud cap a les llengües i cap a la llengua desconeguda”; i el nombre de llengües adquirides/apreses i la seva proximitat genètica amb la llengua fiqui resulten ser rellevants. En canvi, l'efecte de les transferències estructurals d'un altre tipus no ha quedat demostrat.

PARAULES CLAU

Perfils lingüístics; portfolio europeu de les llengües; diversitat dels contextos plurilingües; usos i representacions socials de les llengües; adquisició de llengües terceres i addicionals; immersió salvatge multilingüe; intercomprensió; distància interlingüística; avantatge plurilingüe.

RESUMEN

Esta tesis pretende hacer una evaluación de las competencias comunicativas adquiridas en una lengua extranjera desconocida por parte de sujetos en situación de inmersión lingüística, relacionando dichas competencias con el bagaje lingüístico, cultural y procedural de los sujetos y los parámetros más clásicos de la apropiación de lenguas extranjeras.

Nuestro estudio se aplica a una muestra de unos ochenta estudiantes universitarios recién llegados en una región de España, Cataluña e inscritos en su mayoría en programas de movilidad.

Pretendemos verificar en el marco de este trabajo posibles relaciones de causa a efecto entre el grado de competencia comunicativa obtenida en una lengua extranjera desconocida (en este caso, el catalán) y los distintos parámetros que condicionan el aprendizaje de lenguas: por una parte, la motivación, la actitud general, la exposición a la lengua y el tipo de aprendizaje ; por otra parte el perfil lingüístico de la persona (lenguas a partir de las cuales el sujeto puede establecer transferencias positivas), la percepción y las representaciones que tiene de ellas así como su uso.

Por lo que refiere a los factores clásicos, de apropiación de una lengua extranjera, nos proponemos comprobar el impacto de una actitud positiva, de una motivación elevada, de una exposición suficiente sobre la adquisición de competencias en la lengua meta. Y postulamos, concordando de esta forma con los autores de la “didáctica del plurilingüismo”, que la “proximidad” genética y/o estructural entre, por un lado, las lenguas presente en el repertorio lingüístico previo y, por el otro, la lengua desconocida, favorece la progresión en la competencia comunicativa.

También queremos contribuir a la definición del plurilingüismo en la medida en que tratamos de validar experimentalmente descripciones realizadas en base a diferentes herramientas de referencia que provienen de la investigación en intercomprensión, como lo son el referencial de intercomprensión, las categorizaciones de Coste o los principios didácticos de Meissner ; utilizando tanto datos objetivos del grado de plurilingüismo como las experiencias lingüísticas previas a la estancia como datos más subjetivos, por ejemplo la propia evaluación por parte del sujeto de su grado de

plurilingüismo o su opinión en cuanto a las ventajas e inconvenientes de esta característica. Por otra parte, nos interesamos al impacto posible de un perfil “diversificado”, “heterogéneo”, “complejo” (de un punto de vista a la vez lingüístico y cultural) sobre las capacidades de apropiación de un sistema lingüístico ajeno.

Trabajamos sobre todo con datos declarativos que provienen de cuestionarios en línea inspirados de los portfolios europeos de las lenguas (COE) y cuya fiabilidad se comprueba mediante una corta hetero-evaluación de las competencias receptivas realizada por un subgrupo.

La implementación informática, de los modelos tanto como de los procesos de tratamiento de datos hace que la experiencia y los análisis sean reproducibles y aplicables a una muestra de mayor tamaño o de otra composición, en base a otros modelos.

Los resultados obtenidos indican un efecto positivo importante y significativo del factor “actitud hacia las lenguas y hacia la lengua desconocida”; y el número de lenguas adquiridas/aprendidas y su proximidad genética con la lengua meta resultan ser relevantes. En cambio, el efecto de las transferencias estructurales de otro tipo no ha quedado demostrado.

PALABRAS CLAVES

Perfiles lingüísticos; portfolio europeo de las lenguas; diversidad de los contextos plurilingües; usos y representaciones sociales de las lenguas; adquisición de lenguas terceras y adicionales; inmersión salvaje multilingüe; intercomprensión; distancia interlingüística; ventaja plurilingüe.

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier ici toutes les personnes qui m'ont apporté une aide inestimable à chacune des étapes de ce long travail de recherche, qu'il s'agisse de l'initiative de départ, de l'organisation de la tâche et de sa finalisation.

Et pour ce faire, je commencerai par les personnes du monde académique.

Xavier Blanco est la première personne qui me fut présentée à l'UAB : en 2005, à mon arrivée dans la ville de Barcelone, lors de mon installation en Espagne. Max Silberztein, un de mes professeurs à la Sorbonne, avait eu l'heureuse idée de nous mettre en relation pour nos intérêts communs : le Traitement Automatique des Langues. Avec Xavier, j'ai continué à être en contact avec le monde universitaire de la recherche jusqu'à ce que j'y revienne en 2009 pour l'intégrer définitivement et du côté linguiste, cette fois-ci. En acceptant de reprendre ma recherche en 2012, Xavier m'a montré sa confiance et je lui en suis plus que reconnaissante et c'est à lui que je dois de passer vers l'étape qui suit celle de boursière doctorante : celle d'enseignant-chercheur à long terme.

Martine Le Besnerais a été mon généreux et enthousiaste mentor pendant de nombreuses années et ne m'a pas oubliée après la séparation à laquelle nous avons été contraintes suite à son départ à la retraite. Présente depuis ma reconversion officielle à la carrière en Lettres et Langues, elle appuie mes projets depuis le master en Communication Multilingue, me forme et me soutient à toutes les étapes de ce grand moment universitaire. Merci Martine, pour ta confiance, pour ton humanité, pour m'avoir permis parfois d'envahir ton quotidien. Merci aussi pour m'avoir fait intégrer l'équipe de Miriadi et m'y avoir présentée comme un membre à part entière. Je te souhaite une belle retraite « plurilingue », toujours ouverte à toutes les sollicitations des « intercompréhensionnistes » que nous sommes.

Pour rester sur l'équipe des « inter-compréhensionnistes » et de Miriadi, je voudrais aussi remercier tout particulièrement une personne, qui me fait l'honneur d'examiner le présent travail. Lorraine Baqué a été l'un des premiers professeurs à me recommander de faire une thèse doctorale. La confiance qu'elle me témoigne depuis l'année du master TICOM et surtout lors de la soutenance du mémoire, est d'une valeur inestimable.

Merci Lorraine, pour tes conseils, et pour les explications concernant le protocole expérimental, et les statistiques, —je compte sur toi pour me dire si j'en ai fait bon usage.

Manuel Tost, enfin, a été également un membre du jury de mon mémoire de master : merci Manuel, pour votre confiance tranquille, pour votre relecture de mon questionnaire en catalan, pour vos lumières sur les niveaux des questions, — merci surtout car la confiance dont vous m'avez gratifié lors de ma candidature à la bourse de *Personal Investigador en Formació* a signifié beaucoup pour moi.

Un grand merci aux professionnels qui ont accepté d'évaluer ce travail et dont les commentaires seront précieux.

Le professeur Julio Murillo m'a donné deux conseils pour la réalisation de la thèse — j'en ai suivi un : travailler chaque jour. (Le second était : « acotar » c'est-à-dire « circonscrire mon sujet ». Comme on pourra le constater, j'ai été moins fidèle à cette recommandation-là). Merci M. Murillo .

Je souhaite d'ailleurs remercier également les deux directions du Département de Philologie Romane et Française pour avoir eu la générosité de voir mon travail de recherche comme un travail à temps complet et avoir adapté en conséquence ma charge enseignante comme mon rôle de petite main. Merci à Lorraine et Roser Gauchola, ainsi qu'à leurs collaborateurs respectifs. De la même manière, je souhaite remercier mes autres employeurs et surtout leurs chefs d'étude, José et Juan.

Je remercie également Éric Martin, pour avoir débroussaillé la jungle de mes références théoriques et de leur mise en relation. Merci aussi Eric pour ton respect professionnel, pour ton hospitalité lors de mes visites à Barcelone et pour tous les moments partagés dans le cadre de Miriadi. Mille mercis !

Je me dois à présent de remercier des personnes qui m'ont soutenue dans mon quotidien, dans les aléas des humeurs, dans les doutes académiques, dans les virages que prend la vie sur cinq longues années : merci Marion Peltier, pour ton inégalable bonne humeur, ton intérêt sincère et ton écoute si rassurante ; merci Émilie Massias, pour ta porte toujours ouverte, pour le partage de tes méthodes d'enseignement des langues toujours innovantes et pluridisciplinaires.

Merci Syrine Daoussi, toi l'amie que j'ai eu la chance de connaître avant que d'en partir : ta confiance inébranlable en mes capacités, ta disponibilité personnelle et professionnelle m'ont soutenue, jour après jour, depuis 2014.

Pour mon amie Guylène López, j'aurai un mot particulier car elle ne m'a pas seulement fait grandir comme professeure, elle m'a aussi toujours animée sur mon chemin de thésarde, et n'a jamais hésité à me faire une place dans ses murs. Merci Guylène, bientôt ton tour !

Anna Marczik : même à un pays d'écart, tu continues de me guider dans ma rédaction, Toujours dynamique, tu distribues ton sourire en même temps que tes remontrances revigorantes, il n'y a que toi qui saches le faire ainsi. Cette thèse te doit beaucoup : méthodologie, et « unas cuantas correcciones » !

Certaines personnes, enfin, sont intervenues ponctuellement pour me guider : dans l'art de la gestion documentaire, merci Patricia López ; dans celui de commencer un si grand document, merci Sandrine Deprez ; dans celui de le synthétiser, merci Sandrine Fuentes ; merci Anna Corral, Mayi Vincent et Grégoire Montcheuil pour les corrections de dernière minute. Merci également aux personnes qui ont testé mes questionnaires et que je n'ai pas encore citées : merci donc Alba Rosas, Angel Ordax, et d'autres sans doute que j'omets ici... -; merci aux collègues des départements de Philologie Française et Romane ainsi qu'à ceux de Philologie Catalane.

Merci aussi à Eva Doya pour sa contribution à l'élaboration du quiz de catalan.

En dernière analyse, je tiens à remercier les institutions qui ont fait en sorte que ma recherche quotidienne ou certains de ces moments puissent se dérouler dans de bonnes conditions : merci à l'*Universitat Autònoma de Barcelona* pour la bourse qui m'a permis de vivre exclusivement de ma recherche ; merci aux structures de l'UAB qui ont rendu possible la circulation de mes enquêtes ; je pense en particulier au Service des Relations Internationales ; au service de *Dinamització Comunitària* ; au *Servei de Llengües* et à ses professeurs ; aux différentes facultés qui ont diffusé mon enquête massivement. Je voudrais remercier de manière plus personnelle maintenant les acteurs qui œuvrent dans le cadre de ces institutions : Enric Serra et les professeurs de catalan et espagnol du SIM (Marc Lluch, Eulàlia Torras, Jordi Renom ; Lucía Marquez, Belén Garí, Pilar Utrero), Marta Miró, Carrie Romero.

Merci aussi aux autres diffuseurs de l'enquête, collègues, amis, amis d'amis... et informants eux-mêmes !

Évidemment, j'adresse un merci appuyé aux plus de cent participants : de manière désintéressée, vous avez contribué à la réalisation de ce travail qui m'a passionné durant toutes ces années. Merci infiniment !

Et je ne saurais conclure sans avoir un mot pour ceux qui ont influencé indirectement cette thèse, ne fût-ce que parce qu'ils sont à mes côtés à quelque moment que ce soit, — je veux bien sûr parler de mes proches : merci à ma mère de m'avoir donné le goût *d'acquérir une nouvelle âme* à chaque voyage ; merci à mon père de m'avoir transmis la rigueur et le plaisir du travail, — autant de dispositions qui m'ont été fort utiles pour engager et finaliser une telle entreprise ! Ma gratitude se tourne enfin vers mes frères Benoît et Stéphane : merci pour vos conseils organisationnels et oratoires ! Et fermant le cortège, mais seulement parce que c'est celui qui restera à mes côtés, merci Jorge !

SOMMAIRE

RÉSUMÉ	3
MOTS-CLÉS	4
ABSTRACT	5
KEY WORDS	6
RESUM	7
PARAULES CLAUS	8
RESUMEN	9
PALABRAS CLAVES	10
REMERCIEMENTS	13
SOMMAIRE	19
INDEX DES TABLEAUX	23
INDEX DES FIGURES	25
INTRODUCTION	28
PARTIE I – CADRE THÉORIQUE	39
CHAPITRE 1 – L’APPROPRIATION D’UNE LANGUE « ÉTRANGÈRE ».....	43
CHAPITRE 2 – LA NOTION DE COMPÉTENCE ET LES COMPÉTENCES COMMUNICATIVES LANGAGIÈRES.....	71
CHAPITRE 3 – LA NOTION DE COMPÉTENCE : LES COMPÉTENCES GÉNÉRALES	86
CHAPITRE 4 – DU BILINGUISME À LA COMPÉTENCE PLURILINGUE ET INTERCULTURELLE.....	104
CHAPITRE 5 – RÔLE FACILITATEUR DU RÉPERTOIRE LINGUISTICO- CULTUREL	129
PARTIE II – QUESTIONS DE RECHERCHE, OBJECTIFS ET HYPOTHÈSES	159
CHAPITRE 6 - OBJECTIFS ET HYPOTHÈSES	161
PARTIE III – MÉTHODOLOGIE EXPÉRIMENTALE ET TRAITEMENT DES DONNÉES	177
CHAPITRE 7 – CONTEXTE DE LA RECHERCHE	183
CHAPITRE 8 – DESCRIPTION DU PROTOCOLE EXPÉRIMENTAL.....	196
CHAPITRE 9 - TRAITEMENT DES DONNÉES.....	227
PARTIE IV - RÉSULTATS	259
CHAPITRE 10 – DESCRIPTION SYNTHÉTIQUE DE L’ÉCHANTILLON.....	262
CHAPITRE 11 - VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES DE RECHERCHE.....	291

PARTIE V –CONCLUSIONS	329
CHAPITRE 12 - DISCUSSION, APPLICATIONS, CONCLUSIONS	331
RÉFÉRENCES	342
TABLE DES MATIÈRES	383

INDEX DES TABLEAUX

Tableau 1 – Comparaison sur l'échelle du Baromètres des langues Calvet 2012 des langues véhiculaires en concurrence pour les informants : catalan, espagnol, anglais	190
Tableau 2 - Langues premières de l'échantillon : score et rang dans le Baromètre des langues de L.-J. Calvet.....	235
Tableau 3 – Exemple de répertoire : diversité catégorisée par les traits structurels des langues	239
Tableau 4 – Score attribué à une question d'auto-évaluation en fonction du niveau de difficulté assigné et de l'item sélectionné dans l'échelle.....	242
Tableau 5 – Résumé des comparaisons des échelles en auto.évaluation : distributions (N=81).....	254
Tableau 6– Score moyen à l'auto-évaluation en fonction en fonction du temps d'exposition à la langue-culture catalane (N=81).....	268
Tableau 7 – Score moyen global auto-évalué en fonction du paramètre d'apprentissage de la langue cible (N=80).....	269
Tableau 8 - score moyen en % aux items pondéré en fonction du degré de satisfaction de l'item et de son niveau de difficulté [toutes compétences confondues]	271
Tableau 9 – Score global moyen auto-évalué en langue cible en fonction du nombre de langues romanes de médiation	274
Tableau 10 – Score moyen en fonction de l'attitude envers le bilinguisme de la zone d'accueil (N=81).....	283
Tableau 11 – Résumé pour chaque habileté langagière et chaque niveau des scores moyens et écarts-types en auto-évaluation	285
Tableau 12 – Distribution détaillée des réponses correctes aux exercices du quiz de catalan (N=27 pour la CE ; N=29 pour la CO).....	287
Tableau 13 – Distribution de s scores de réussite au quiz de catalan (N=29 pour la CE ; N= 27 pour la CO).....	288
Tableau 14 – Résumé pour la compétence culturelle chaque niveau des scores moyens ou médians en auto-évaluation (N=81)	290
Tableau 15 – Comparaison des scores moyens du quiz versus auto-évaluation (échantillon B-QUIZ, écrit N =29).....	296
Tableau 16 – Comparaison des scores moyens du quiz versus auto-évaluation (échantillon B-QUIZ, oral N =27).....	297

INDEX DES FIGURES

Figure 1 – Modèles pédagogiques de relation enseignement/apprentissage en didactique scolaire des langues (tiré de Puren, 1999 : 26-41).....	67
Figure 2 – Organisation schématique des compétences selon le CECR, tiré de Piccardo, 2014	76
Figure 3- Composantes de la compétence communicative langagière telle que présentée dans le CECR (2001) – Tableau tiré de Puren (2007 : 43-44)	78
Figure 4 - Modèle socio-éducatif de Tremblay i Gardner (1995) (Mallart i Navarra, 2008 citant Dörnyei)	92
Figure 5 – Composantes de la motivation de l'apprentissage linguistique (Mallart i Navarra, 2008 citant Dörnyei, 1994).....	98
Figure 6 – Modèle de Clément (1980) (Mallart i Navarra, 2008 citant Giles y Byrne 1981).....	99
Figure 7 – Évolution historique des « entrées » en didactique des langues-cultures étrangères (Puren, 2005).....	120
Figure 8 –Complexité des approches du CECR (reproduction du schéma de Piccardo, 2014)	121
Figure 9 – Distribution du territoire et de la population de langue catalane (Generalitat de Catalunya, 2009)	186
Figure 10 - Méthodes de calcul des mesures, des « scores » pour l'auto-évaluation en langue cible (pondération)	244
Figure 11 – Méthodes de calcul des mesures, des « scores » pour l'auto-évaluation en langue cible (pondération par niveau, moyenne des compétences)	248
Figure 12 – Diagrammes de dispersion avec droite de régression ayant pour objectif de visualiser le rapport entre les notes de l'hétéro-évaluation avec celles de l'auto-évaluation (pour les habiletés langagières de CE et CO)	252
Figure 13 – Scores moyens auto-évalués en fonction du type d'études suivies (N=79)	267
Figure 14 – Scores moyens auto-évalués en fonction du plus haut diplôme obtenu (N=78)....	267
Figure 15 – Carte du monde des pays d'origine des informants réalisée avec https://douweosinga.com/projects/visited?region=world (N=81).....	271
Figure 16 – Nuage de mots autour du plurilinguisme (N=30, réponse optionnelle).....	278
Figure 17 – Attitudes envers le pluri-multilinguisme local (N=81).....	282
Figure 18 – Meilleures stratégies pour apprendre une langue selon les informants de l'échantillon (représentation des post-catégories dans un nuage de mots).....	284
Figure 19 – Comparaison des scores de niveau 1, 2 et 3 aux quatre compétences de l'auto-évaluation en catalan	286
Figure 20 – Résultats individuels du quiz de catalan : compréhension écrite versus compréhension orale (N=29 pour CE, N=27* pour CO)	289
Figure 21 – Droite de régression : compréhension écrite hétéro-évaluée en fonction de la compréhension écrite auto-évaluée (N=29)	296
Figure 22 – Liens entre le nombre de langues romanes (donc similaires au catalan) dans lesquelles on a une compétence donnée et le score dans cette même compétence à l'hétéro-évaluation (N=29 pour la CE, N=27 pour la CO)	301
Figure 23 – Panorama de la relation entre le nombre de langues romanes de compétence communicative (CE, CO, EE, EO et IO) et le score aux questions communicatives auto-évaluées en catalan (N=81)	303

Figure 24 – Score moyen auto-évalué pour les compétences langagières en LI en fonction du score de diversité.....	311
Figure 25 – Boîte à moustache sur le rapport entre les scores globaux auto-évalués en catalan et les recatégorisations des attitudes envers le bilinguisme local (N=81).....	312
Figure 26 – Score moyen en fonction du construit d’attitude (N=81)	315
Figure 27 – Score moyen en fonction du construit d’exposition.....	317
Figure 28 – Score moyen en fonction du construit sur la compétence d’« apprentissage », N=81	318

INTRODUCTION

Les notions de multilinguisme (présence de plusieurs langues dans un même contexte) et de plurilinguisme (connaissance intégrale ou partielle de plusieurs langues), de nos jours, résultent bien définies.

Ces deux formes de diversité, l'une de nature topographique ou contextuelle et l'autre de portée individuelle amènent donc à considérer qu'il peut être utile, autant pour des raisons épistémologiques que pour des raisons didactiques, de mettre en évidence des profils langagiers qui reflètent ces diversités ainsi que des manifestations distinctes d'acquérir/apprendre les langues étrangères (Coste, 2010).

Ces objectifs partent d'une hypothèse, selon laquelle de nombreux facteurs concourent à l'extension du répertoire linguistique et de la capacité de communication (Vollmer, 2006), parmi lesquels la capacité métacognitive innée, acquise ou apprise à opérer des transferts de connaissances –ou interférences positives- (Debyser, 1970, Meissner, 2007) joue un rôle significatif.

Notre objectif est d'évaluer des compétences communicatives acquises dans une langue étrangère inconnue (le catalan) par des étudiants placés en situation d'immersion linguistique et de mesurer l'impact des différents paramètres liés à l'acquisition / apprentissage des langues sur le degré de compétence communicative atteinte dans cette langue romane : les uns, de portée générale, tels que la motivation ou l'exposition à la langue ; les autres, directement liés au profil langagier des sujets et à la perception qu'ils en ont. Nous postulons tout d'abord que la « proximité » génétique et/ou structurelle entre les langues du répertoire initial et la langue inconnue constitue une aide dans l'acquisition de la compétence communicative en catalan. Mais de façon plus générale, nous nous proposons d'évaluer la compétence plurilingue et pluriculturelle de ces sujets et le rôle que joue celle-ci dans l'acquisition de cette compétence. Nous commencerons l'exposition de notre recherche par la révision des concepts constitutifs du processus d'appropriation d'une langue étrangère. Nous situerons tout d'abord brièvement les domaines de recherche concernés par notre étude, que nous qualifierons d'interdisciplinaire. Nous analyserons ensuite, à travers une réflexion terminologique des caractéristiques des langues en présence au cours de ce processus, les

représentations qui sont associées aux langues dites « maternelles » et « étrangères » ; nous aborderons également une des spécificités de l'appropriation de nos sujets adultes et déjà plurilingues, pour lesquels le catalan représentera une « langue tertiaire ou additionnelle ». Enfin, les sujets étant placés dans une situation entre l'acquisition et l'apprentissage, nous tâcherons de prendre en compte à la fois les modalités d'apprentissage (pas nécessairement formel), les spécificités de l'apprentissage immersif, social et/ou « académique », que nous compléterons par un bref aperçu de certains concepts et techniques liés plus particulièrement aux situations d'« apprentissage ».

Dans le deuxième chapitre, nous nous attacherons à définir la notion de compétence, qui n'est pas spécifique du domaine de la didactique des langues, et à la resituer dans le Cadre Européen Commun de Référence des Langues. Nous décrirons particulièrement la notion de « compétence communicative langagière », ses diverses composantes (dont la composante linguistique n'est qu'une partie) et nous relèverons ensuite certaines caractéristiques spécifiques aux activités langagières de Compréhension, Écrite et Orale, d'Expression Écrite et Orale mais aussi d'autres caractéristiques d'activités habituellement moins exercées comme le sont la médiation linguistique et la compétence interactionnelle. À partir de ces caractéristiques, nous emprunterons à divers outils de référence (comme le CECR mais aussi à des cadres de didactique du plurilinguisme, que nous présenterons plus en détail dans le chapitre 4) des stratégies visant à accroître ses compétences dans la communication langagière.

Le troisième chapitre sera consacré aux facteurs extralinguistiques qui conditionnent l'appropriation des langues étrangères et nous exposerons à leur propos les compétences générales qui en sont l'expression positive. Nous ciblerons notre étude d'une part sur les représentations, les attitudes, et les motivations qui peuvent influencer un usager-apprenant dans son appropriation d'une nouvelle langue, et citerons quelques savoir-être que nous considérons particulièrement utiles dans le contexte d'immersion dans une zone multilingue. Nous aborderons également l'influence de la compétence didactique constituée de savoir-apprendre, notamment pour élaborer des stratégies de transferts procéduraux.

Dans le quatrième chapitre, nous traiterons rapidement les diverses étiquettes apposées au bi-/plurilinguisme ainsi que les représentations qui y ont été associées ; puis nous aborderons la notion qui se situe au cœur de notre étude, la compétence plurilingue et interculturelle. Nous la présenterons comme un puissant outil de description du plurilinguisme prôné depuis les années 1990 par le Conseil de l'Europe et permettant aux enseignants de langues étrangères de trouver des descripteurs pouvant être mis en relation aussi bien avec des activités qu'avec des évaluations se situant dans le paradigme de la « didactique du plurilinguisme » (portail Miriadi).

Dans le cinquième chapitre, qui clôt notre cadre théorique, nous aborderons, maintenant que le répertoire linguistico-culturel et les objets et processus d'appropriation d'une langue-culture sont définis, le caractère facilitateur que ce socle préalable peut représenter pour l'appropriation de la langue-culture cible que nous étudions, le catalan, dans le contexte particulier d'immersion. Nous examinons d'abord les différents niveaux d'analyse linguistique et les mettrons en relation avec la transférabilité des compétences acquises à travers l'usage de langues « proches » de la langue cible, au niveau structurel et surtout génétique, option défendue par les chercheurs de l'intercompréhension et des autres approches plurielles. Cette proximité, favorisant les transferts, aurait un impact positif sur la mise en œuvre des compétences langagières dans une nouvelle langue. Nous présenterons également une approche sociolinguistique, que nous croyons pertinente pour notre étude puisque le catalan, langue cible de notre échantillon est une langue « minoritaire » utilisée dans un contexte multilingue. Enfin, nous proposons des mesures pour représenter l'hétérogénéité du répertoire linguistico-culturel qui nous permettrons de vérifier dans les chapitres suivants si le fait de posséder des compétences communicatives dans des langues distantes (pour chaque niveau d'analyse) représente un avantage pour l'appropriation d'une nouvelle langue.

Dans le sixième chapitre, nous rappellerons les prémises de notre recherche et en présenterons les objectifs. À partir de l'hypothèse générale sur le caractère facilitateur de la compétence plurilingue et interculturelle, nous présenterons les sous-hypothèses, composante par composante. Parmi elles, nous mettrons l'accent sur les compétences requises lors de l'appropriation d'une langue proche à celles qui constituent le socle préalable.

Nous présentons brièvement dans le septième chapitre des éléments sociolinguistiques qui caractérisent le catalan, son aire de rayonnement, comme langue première, seconde ou tertiaire, ainsi que la disponibilité de cette langue dans l'espace multilingue où sont immergés les sujets de notre étude. Nous comparerons brièvement le poids de cette langue avec celui des autres langues disponibles, à savoir la langue locale dominante l'espagnol et *la lingua franca* mondiale, l'anglais. Enfin, nous expliciterons les procédures mises en œuvre pour l'accueil spécifique des étudiants nouveaux-venus ans la communauté catalane.

Dans le huitième chapitre, nous nous attachons à décrire de quelle manière nous avons voulu démontrer l'hypothèse selon laquelle la compétence plurilingue et interculturelle facilite la mise en œuvre de la compétence langagière dans une langue inconnue. Nous verrons dans tout d'abord quel type de protocole a été choisi, quels instruments ont été sélectionnés pour fournir à la fois des biographies linguistico-culturelles et des informations sur l'existence et le niveau des compétences communicatives en catalan pour les adapter à la fois au contexte d'immersion sociale et à celui d'immersion académique.

Dans le neuvième chapitre, nous expliquerons les procédures mises en place pour traiter les données issues de nos deux questionnaires et du quiz de catalan. Nous traiterons en effet des transformations, traductions et codification réalisées pour obtenir des données exploitables ainsi que de la gestion des erreurs et des données manquantes. Une partie importante de ce chapitre est ensuite réservée aux modélisations implémentées pour quantifier les concepts en jeu. Nous verrons ainsi les mesures liées aux paramètres classiques d'appropriation de la langue cible ; puis ceux liés à la compétence plurilingue et interculturelle. Nous continuerons par et terminerons par la compétence communicative langagière tout d'abord, traditionnellement évaluée à l'aide d'un barème dans le cas du quiz de catalan et mesurée par une échelle de modalités dans l'auto-évaluation. Et avant de procéder dans le chapitre onze aux tests statistiques et à la vérification formelle des hypothèses, nous avancerons les résultats obtenus au test de validité de notre méthodologie.

Dans le dixième chapitre, nous détaillons l'échantillon en fonction tout d'abord de paramètres classiques personnels et d'appropriation du catalan recueillis par nos questionnaires. Nous décrirons ensuite les sujets par les paramètres linguistico-culturels

relevés, ainsi que les variables qui modélisent l'attitude envers les langues-cultures autres ou envers la langue cible ou envers le pluri- et multilinguisme. Nous examinerons également comment s'actualisent dans nos questions et chez nos sujets les autres composantes de la compétence plurilingue et interculturelle (métalinguistique, interlinguistique avec notamment la mise à l'épreuve de la valeur opératoire de la proximité, et celle de la parenté linguistique en particulier. Nous présenterons enfin les résultats aux variables dépendantes de notre recherche, les compétences communicatives langagières et culturelles, obtenues d'un côté par un instrument d'auto-évaluation basé sur les portfolios, de l'autre par un instrument d'hétéro-évaluation des compétences réceptives.

Dans le onzième chapitre, nous nous attelons à la vérification statistique de notre hypothèse de recherche : la compétence plurilingue et interculturelle favorise-t-elle la mise en œuvre de compétences communicatives langagières en langue-culture inconnue ? Nous procéderons à une brève description du protocole de test statistique, puis à la vérification, par composante, de notre hypothèse. Nous commencerons par la (re)vérification des hypothèses examinés dans notre première recherche (Frigière, 2011). Nous expliquerons également les mesures ad hoc que nous avons élaborées pour synthétiser les nombreux marqueurs de chaque composante. Comme nous l'avions annoncé, nous vérifierons également l'impact de paramètres plus classiques de l'appropriation des langues « étrangères ».

Pour terminer cette recherche, nous allons procéder à un résumé des résultats obtenus ainsi que les actions didactiques que nous pourrions entreprendre à partir de ces derniers. Nous proposerons également d'autres axes de recherche par lesquels nous sommes intéressée et qui pourraient fournir une suite, une correction ou un approfondissement dans les domaines de la linguistique et de la didactique des langues étrangères abordés. Nous nous attacherons finalement à tirer des apprentissages de notre travail et à le situer dans les recherches du même domaine.

*Au fond, on ne sait que lorsqu'on sait peu, avec le savoir
croît le doute.*

Johann Wolfgang von Goethe

PARTIE I – CADRE THÉORIQUE

Qui apprend une nouvelle langue acquiert une nouvelle âme.

Juan Ramon Jimenez / Primeras Prosas

*Derrière une langue, se cache souvent une autre [...].
Avec l'apprentissage d'une langue, on prépare déjà celui
d'une autre langue.*

Franz-Joseph Meissner 2009 cité par Escudé & Janin

Le sujet de notre étude est l'appropriation d'une langue inconnue par des sujets adultes en situation d'immersion et l'impact de la compétence plurilingue et interculturelle qu'ils auront développée, dans ce séjour et au préalable, sur leur compétence linguistico-culturelle dans la nouvelle langue.

Nous allons donc parler de leur répertoire langagier et culturel, caractériser leurs langues sur le continuum de l'appropriation, caractériser leur niveau de compétence langagière, leur capital culturel et enfin, leur degré de « compétence plurilingue et interculturelle ».

Pour cela, nous présenterons¹ dans ce chapitre les concepts qui nous intéressent, les choix terminologiques que nous avons opérés, les domaines au sein desquels nous avons travaillé.

¹ Les citations du présent document sont exemptes des notes en bas de page qui pouvaient les accompagner.

**CHAPITRE 1 – L’APPROPRIATION D’UNE LANGUE
« ÉTRANGÈRE »**

Nous allons commencer l'exposition de notre recherche par la revue des concepts constitutifs du processus d'appropriation d'une langue étrangère. Nous situerons tout d'abord brièvement les domaines de recherche concernés par notre étude, que nous qualifierons d'interdisciplinaire. Nous interrogerons ensuite, à travers une étude de la terminologie liées à la caractérisation des langues, les représentations qui sont associées, à ces langues « maternelles », aux langues « étrangères » ; nous aborderons également une des spécificités de l'appropriation de nos sujets adultes et déjà plurilingues, pour lesquels le catalan représentera une « langue tertiaire ou additionnelle ».

Enfin, les sujets étant placés dans une situation entre l'acquisition et l'apprentissage, nous tâcherons de prendre en compte à la fois les modalités d'apprentissage (pas nécessairement formel), les spécificités de l'apprentissage immersif, social et/ou « académique », que nous compléterons par un bref aperçu de certains concepts et techniques liés plus particulièrement aux situations d' « apprentissage ».

1.1 Les domaines de recherche propres et associés

L'étude du processus d'appropriation d'une langue étrangère passe par l'analyse des domaines de recherche qui y sont associés, la définition terminologique et conceptuelle de son objet –les langues– en fonction de leur statut dans le profil langagier des individus et englobe également les différents stades et processus de la démarche appropriative. C'est ce que nous allons traiter dans une première section afin de préciser les choix qui ont précédé l'enquête réalisée ainsi que ceux retenus pour la rédaction de ce travail de recherche.

Le langage ainsi que *la* langue ou *les* langues, constituent l'objet de nombreuses disciplines des Sciences de l'Homme. La linguistique a été, pendant longtemps, la discipline de référence pour les praticiens de la Didactique des langues étrangères. Cette branche de la linguistique appliquée, la didactique des langues, s'est assez vite constituée en discipline autonome² mais elle continue de puiser pour son évolution dans

² En France, le terme de linguistique appliquée entre en usage à partir de 1958 avec la création du C.L.A.B. (Centre de linguistique appliquée de Besançon) et de l'A.T.A.L.A. (association de traduction automatique et de linguistique appliquée) en 1959. En juillet 1965, l'A.F.L.A. (Association française de linguistique appliquée de Besançon) organise le premier séminaire sur cette discipline. À partir de 1970, la linguistique n'est plus présentée comme le domaine de référence essentiel.

un groupe de disciplines qui, fusionnant avec la linguistique, produit des « interdisciplines » : la neurolinguistique (pour les processus physiologiques et physiques impliqués); la psycholinguistique, la sociolinguistique, pour ne citer qu'elles.

Certaines se spécialisent plus dans l'apprentissage du langage (et donc des L1) ; d'autres s'intéressent davantage à l'appropriation des langues autres, divisée selon les courants, de nouveau en fonction de la position chronologique : l'apprentissage/l'acquisition des L2 ou celui des L3.

La Didactique des Langues-Cultures Étrangères s'intéresse aux produits d'autres disciplines dites « connexes » parce qu'étudiant des parties de son objet ou adoptant des perspectives différentes vis-à-vis de son objet. En ce qui concerne la DSLCE [Didactique **Scolaire** des Langues et Cultures Étrangères], les principales peuvent être regroupées sous quatre rubriques : (1) les « sciences de l'éducation »³; (2) les « linguistiques » qui étudient la langue; (3) l'« anthropologie culturelle », dénomination englobante [...] mobilisées dans la description des multiples dimensions de la culture [...] »⁴; (4) les « théories de l'apprentissage » qui étudient les phénomènes mentaux à l'œuvre dans l'apprentissage de la langue.

1.1.1 Bref rappel des disciplines

Le langage entendu comme fonction communicative spécifique à l'Homme, est matière à analyse de nombreuses disciplines : la linguistique, on l'a vu (dont « le terme renvoie principalement aujourd'hui aux travaux sur les formes, les mécaniques internes des langues et leurs conséquences théoriques et pratiques », Blanchet, 2003), la philosophie et la psychologie pour ne mentionner que des domaines de recherche très généraux.

Mais les objets de la recherche se sont à la fois diversifiés et spécialisés; « la langue envisagée en elle-même et pour elle-même » (Saussure⁵ : 1972, 317), d'un point de vue

³ 1) les « sciences de l'éducation », qui étudient les éléments communs à l'enseignement/apprentissage de toutes les disciplines scolaires : institution scolaire, problématique éducative, méthodes générales de la pédagogie, relations interpersonnelles et dynamique de groupe (Puren, 1999 : 27).

⁴ 3) l'« **anthropologie culturelle** », dénomination englobante souvent utilisée par commodité par les didacticiens de langues, mais qui juxtapose les disciplines très diverses qui doivent être mobilisées dans la description des multiples dimensions de la culture : histoire, géographie, sociologie, économie, littérature, histoire de l'art, histoire des idées, ... (Puren, 1999 : 27).

⁵ « À la fin du XIXe, deux figures font véritablement naître la linguistique. Ferdinand de Saussure (Suisse francophone, 1857-1913) rompt partiellement avec la tradition grammaticale à travers un programme théorique (son Cours de linguistique générale, 1916) qui privilégie, en principe la description de la langue orale

« statique » intéresse la **linguistique descriptive**, normative. La **linguistique contrastive** est une branche de la linguistique appliquée dont l'objectif est la comparaison des systèmes linguistiques dans un but didactique d'enseignement d'une ou plusieurs langues. C'est, par là, un champ d'étude proche de celui de la **didactique des langues** dont l'objectif est l'élaboration de méthodes d'enseignement-apprentissage de ces dernières. Finalement, ces analyses contrastives insistent davantage sur les différences que sur les similitudes. Certains linguistes ont distingué cependant entre l'approche « contrastive » qui se base sur les différences interlinguistiques et l'approche « confrontative » qui associe l'étude des différences et des ressemblances .

La **sociolinguistique**⁶, cette autre branche de la linguistique appliquée, « renvoie principalement à des travaux sur les usages, les fonctions sociales des langues et leurs conséquences » (Blanchet, 2003) et la **politique linguistique**, domaine d'application de l'aménagement du territoire, s'efforce de concilier « langues d'origine », langues d'immigration, etc. sont des domaines pratiques.

Nous voyons bien qu'il est très difficile d'isoler des disciplines quand il s'agit de Sciences de l'Homme et, davantage encore, quand il s'agit de l'analyse des processus d'apprentissage des langues qui associe à la fois des stratégies cognitives complexes appliquées à un objet complexe.

1.1.2 Interdisciplinarité

C'est pour ces raisons que notre sujet de recherche, la didactique du plurilinguisme/des langues/interculturelles, sera classé comme **pluri-disciplinaire** (il aborde l'objet d'étude selon « les différents points de vue de la juxtaposition des regards spécialisés » et fait coïncider le travail de plusieurs disciplines à un même objet, un même sujet) ; mais également **inter-disciplinaire** en ce sens que par ce positionnement

contemporaine 'en elle-même et pour elle-même'. Mais, en construisant un objet 'Langue' clos, distinct de ses usages (la 'parole') et de son contexte, Ferdinand de Saussure se centre sur la mécanique interne du code pensé comme homogène et dans un cadre monolingue. Pour rechercher cette Langue, la plupart des chercheurs vont, soit prendre pour corpus du texte écrit normatif (comme la grammaire traditionnelle), soit produire eux-mêmes les données par introspection : chaque locuteur d'une langue étant censé posséder le système de la Langue en question, il peut produire des énoncés représentatifs de la Langue ou réfuter des énoncés dits 'agrammaticaux', c'est-à-dire 'impossibles dans le système de cette Langue' » (Blanchet, 1998).

⁶ « Le linguiste français Antoine Meillet (1866-1936), est également sociologue et historien : pour lui, la langue est avant tout un fait social en même temps qu'un système. Les pratiques sociales, les facteurs sociaux dits externes jouent un rôle fondamental dans le système et le fonctionnement des langues, qui obéissent à un ordre fonctionnel et pas uniquement rationnel (Linguistique historique et linguistique générale, 1921). » (Blanchet, 1998).

méthodologique, théorique et épistémologique, nous mettons en place un dialogue et des échanges entre les disciplines (Blanchet, 2011). Cette interdisciplinarité enrichit et complexifie le point de vue et le projet de recherche, l'analyse et la compréhension des phénomènes étudiés ; elle dynamise et renouvelle la recherche (Morin, 2005, cité par Blanchet in Blanchet & Chardenet, 2011 : 71).

Ce travail est même **trans-disciplinaire** car « la transdisciplinarité travaille autour d'objets qui n'appartiennent pas en propre à une discipline. Elle relie des disciplines, sans obligation, de manière à atteindre le même objectif à travers des activités très variées : les croisement interdisciplinaires entre sciences de l'éducation, sciences du langage, anthropologie culturelle, voire sociologie, histoire, sciences de la communication, etc. » (Blanchet & Chardenet, 2011 : 71) .

Nous avons souhaité tenir compte d'un maximum de paramètres, internes aux sujets comme externes à eux, dépendants par exemple de la société, pour caractériser l'appropriation d'une langue nouvelle par des sujets en immersion dans un contexte multilingue.

1.2 Définition et caractérisation des langues

1.2.1 Langue maternelle, première, d'origine ?

Plusieurs qualificatifs s'appliquent dans la littérature à ou aux langues qui a/ont doté l'individu de son/ses premier(s) code(s) d'expression et de communication, et que l'on oppose aux « langues étrangères » ; cette dernière appellation s'utilisant quand il y a déjà eu acquisition d'une langue (Klein, 1989 : 6), contrairement à celle de « première langue » ou « langue maternelle » (idem).

En effet, d'après le CNRTL (Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales), l'expression française « langue maternelle » veut dire « première langue apprise inconsciemment par un sujet au contact de l'environnement familial immédiat ». Cette langue maternelle, d'après Klett dans Blanchet et Chardenet (2011 : 456), « c'est la langue acquise pendant l'enfance, celle de la première socialisation de l'enfant. Elle possède un statut particulier pour celui-ci car il l'acquiert au fur et à mesure qu'il découvre le monde. C'est donc la langue dans laquelle l'individu apprend à

communiquer, à réfléchir, à conceptualiser et, par conséquent, la langue qui lui permet de construire sa personnalité et de se construire en tant que sujet ».

Le terme de « langue natale » ou « native », qualifiant la langue dans laquelle/lesquelles le sujet est « natif », pourrait résoudre le problème de la connotation « sexuée » du terme langue maternelle (langue de la mère) mais il nous est apparu que le qualificatif de « langue première », prenait mieux en compte la richesse des caractéristiques de cette ou ces langue(s) de socialisation, notamment dans les situations plurilingues où la langue du milieu est d'une grande importance elle aussi : « cette langue 'maternelle' peut être celle du père (et il faudrait alors parler de langue 'paternelle') ou celle du milieu social. » (Calvet & Calvet, 2012). Ces auteurs proposent plutôt d'utiliser la notion de langue première, ou L1. Nous souscrivons également à la mise en garde de Martinez (2014) sur le fait d'« établir un rapport entre l'importance que revêtirait cette langue pour la société d'appartenance et l'adjectif. 'Première' ne signifie pas la plus utile ou la plus prestigieuse. ».

L'expression « langue source » recouvre parfois les mêmes concepts que nos « langue(s) première(s) ». En effet, les langues sources (CNTRL) sont les langues de départ, comme les langues premières le sont pour un individu. Le domaine, néanmoins, est plus réduit, c'est en général celui de la traduction où la langue source, « langue dans laquelle est écrit le texte original qui doit être traduit », s'oppose à la langue cible, « aussi parfois appelée langue destinataire ou langue d'arrivée ». Mais on parle également de langue source, opposée à langue cible, en enseignement des langues. Le qualificatif « source » se rapproche du qualificatif de langue « dépôt⁷ », en ce sens que ces termes caractérisent les langues en question de « point de départ dans l'apprentissage d'une nouvelle langue ». Nous reparlerons des langues dépôt dans le chapitre consacré au transfert.

Pour finir, nous souhaitons examiner le terme également utilisé de « langue(s) d'origine ». Utilisé en français et dans la politique linguistique de France, les « langues et cultures d'origine » font référence, comme l'indique Nathalie Auger dans *Enseigner les langues d'origine* (2007), à l'Enseignement des Langues et Cultures d'Origine pour

⁷ cf. Klein, H. G. (2004). L'eurocompréhension (eurocom), une méthode de compréhension des langues voisines. *Ela. Études de linguistique appliquée*, 136(4), 403-418. Consulté à l'adresse <http://www.cairn.info/revue-ela-2004-4-page-403.htm> et Robert, J.-M. (2008). L'anglais comme langue proche du français? *Ela. Études de linguistique appliquée*, 149(1), 9-20. Consulté à l'adresse <http://www.cairn.info/revue-ela-2008-1-page-9.html>

Élèves nouvellement arrivés. Bien qu'étant en apparence une expression peu marquée axiologiquement, le terme « langue d'origine » se rapporte, en réalité, à des contextes différents de celui de de notre étude⁸ (qui met en jeu des jeunes adultes dont la scolarisation obligatoire a déjà été réalisée d'une part, et en situation de mobilité éducative et non d'installation durable d'autre part). Nous n'adopterons donc pas cette appellation.

1.2.2 *Langue cible, seconde, étrangère, langue inconnue, nouvelle langue ?*

De la même manière que pour les langues qui ont constitué un premier contact significatif avec un code linguistique, on trouve diverses appellations pour les langues que l'on apprend après la première socialisation.

En plus du contexte de la traduction (« langue dans laquelle doit être donnée la traduction d'un texte », Larousse), on trouve de nouveau la notion de « **langue cible** » dans un contexte d'apprentissage-enseignement : « langue que quelqu'un/une souhaite apprendre ou vers laquelle on souhaite traduire » (Portail du FLE).

Au-delà de ces définitions contextualisées, l'appellation la plus utilisée pour mentionner ces langues est celle de « **langue étrangère** ». Calvet & Calvet (2012) les définissent comme d'autres langues étudiées par des individus dans leur parcours scolaire. Cuq simplifie dans son dictionnaire (2003) : « Toute langue non maternelle est langue étrangère. ». Dans des contextes scolaires, elles sont aussi qualifiées de **langues vivantes** ou **modernes** (pour distinguer leur étude de celle des langues mortes).

Il semble cependant que la distance entre langue première et langue étrangère ne se présente plutôt comme un *continuum* si on tient compte du concept de « langue seconde » (dans son acception francophone). Ainsi Calvet & Calvet⁹ opèrent une autre

⁸ « Ainsi, dès 1977, dans une directive du Conseil de l'Europe (06-08-1977), les différents états membres s'engagent pour la première fois à organiser « un apprentissage accéléré de la langue du pays d'accueil et à faciliter, si possible dans le cadre de l'école et en liaison avec le pays d'origine, un enseignement de leur langue maternelle et de leur culture (en coopération avec les États d'origine) ». C'est donc une proposition qui s'inscrit dans un cadre interculturel où l'enfant peut se construire en regard de sa langue-culture maternelle. » (Auger, 2007).

⁹ « Les situations sont ici extrêmement variées. On peut apprendre à l'école une ou deux **langues « étrangères »** et les parler plus ou moins bien (c'est le cas de la France), on peut également acquérir à l'école la **langue officielle** du pays que l'on utilisera quotidiennement (c'est le cas du français en Afrique francophone, de l'anglais en Afrique anglophone, etc.), on peut enfin apprendre sur le tas différentes langues que l'on n'utilise que dans des **domaines réduits**, par exemple commerciaux (c'est le cas de certains commerçants, dans les souks de Marrakech ou dans le bazar d'Istanbul), etc. Tout en sachant que ces situations sont différentes et méritent d'être traitées de façon spécifique, nous parlerons ici de façon générale de **L2** pour toutes les situations dans lesquelles une langue autre que la L1 est utilisée dans la vie sociale. » (Calvet & Calvet, 2012)

distinction, celle qui concerne les langues que « [les gens] utilisent tous les jours dans leurs pratiques sociales ou professionnelles [et qui ne sont pas des L1][...] ou acquièrent de façon informelle dans leur vie quotidienne des rudiments de langues présentes dans leur environnement » et qui sont des « **langues secondes** » (2012). Les langues « étrangères » seront alors comprises comme des langues apprises en dehors de leur aire d'usage habituelle - en général en classe de langue - et qui ne sont pas utilisées en concurrence avec la langue maternelle pour les communications quotidiennes (Klein, 1989 : 15).

Le continuum caractérise d'un côté les langues « étrangères » que l'on *apprend* et, de l'autre, la langue « seconde » que l'on *acquiert*. Mais nous reviendrons sur la différence entre ces deux situations d'apprentissage.

Enfin et en dehors de tout paradigme d'appropriation, certains qualificatifs se situent plutôt d'un point de vue expérimental : la langue « inconnue » du sujet est souvent évaluée pour établir des conclusions sur les compétences langagières *spontanées* des sujets et pour démontrer, car ces recherches opèrent dans le paradigme du « déjà là » et du paraverbal, l'existence de ces capacités même avant l'apprentissage (Degache 1992, Dabène 1996, Meissner et al. 2003, Carrasco Perea 2004, Capucho 2008, de Carlo 2015, etc) . Nous utiliserons ce qualificatif ainsi que celui de « langue nouvelle pour [le sujet] » quand nous souhaiterons nous positionner en dehors du paradigme d'appropriation de manière à privilégier l'aspect de « compétence spontanée », et également pour généraliser les caractéristiques de l'échantillon. On pourra également employer la locution « langue méconnue » pour pouvoir englober l'ensemble des sujets de notre protocole : ceux qui sont en situation d'apprentissage actif et ceux qui ne le sont pas.

1.2.3 Distinctions terminologiques en fonction de la chronologie des contacts successifs avec les langues étrangères

Parmi les domaines de recherche liés à ces typologies, on distingue celui sur l'Acquisition de Langues *Secondes* (L2) de celui sur l'Acquisition de Langues *Tertiaires* (L3). Alors que l'acquisition de langues secondes se réfère à l'apprentissage de toute langue (étrangère) apprise après les langues premières, le concept de **langue tertiaire** se réfère à « toute langue étrangère apprise après une première *langue*

étrangère » (Hufeisen & Neuner 2004¹⁰, cités par Borel 2010 : 155). Le terme de « L3 peut par conséquent désigner aussi bien une L3 au sens strict, qu'une L4 ou une L9 ». (Borel, 2010 : 155). Cette particularité est rendue par une autre proposition d'appellation pour ce domaine de recherche : « Acquisition de langues tertiaires ou de langue additionnelles », qui présente l'inconvénient de sa longueur mais l'avantage de la clarté (De Angelis 2007 : 10-11 cité par Lozano Gónzales 2012 : 33).

L'objectif d'une recherche menée dans le cadre de l'acquisition de langues tertiaires sera alors de « procéder à une modélisation de l'acquisition d'une L3, en cherchant à savoir si son point de départ est obligatoirement la L1 et, dans le cas contraire, à souligner l'influence des autres langues de transfert. » (Borel, 2010 : 155). C'est dans ce cadre que nous opèrerons.

1.2.4 Langue culture : une appellation qui reflète la complexité des langues

La dimension *culturelle* de la langue, déjà abordée historiquement de maintes manières dans l'enseignement/apprentissage des langues, a finalement été mise sur un pied d'égalité avec l'objet *langue* dès lors qu'elle a été intégrée sous le terme composite de « langue-culture ».

Blanchet (2007 : 21), soutenant l'importance de l'approche interculturelle comme principe didactique et pédagogique, rappelle les propos de Benveniste : langue et culture sont « les deux facettes d'une même médaille », elles sont indissociables. « En effet toute langue véhicule et transmet [...] des schèmes culturels¹¹ d'un ou plusieurs groupes qui la parlent [...] [et] offre des 'versions du monde' spécifiques, différentes de celles offertes par d'autres langues ». On en revient au concept cher à la philosophie du langage : la culture est *dans* la langue ou comme l'exprime le CECR (2001 : 11-13), la langue « est aussi un moyen d'accès aux manifestations de la culture ». « Inversement,

¹⁰ Hufeisen, B., & Neuner, G. (Éd.). (2004). *Le concept de plurilinguisme : Apprentissage d'une langue tertiaire - L'allemand après l'anglais*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

¹¹ « En effet toute **langue** véhicule et **transmet**, par l'arbitraire de ses lexiques, de ses syntaxes, de ses idiomatismes, des schèmes culturels d'un ou plusieurs groupes qui la parlent. Elle offre des « versions du monde » spécifiques, différentes de celles offertes par d'autres langues (d'où la non correspondance terme à terme entre des langues différentes). Inversement, **toute culture régit les pratiques linguistiques**, qu'il s'agisse par exemple de l'arrière-plan historique du lexique, des expressions, des genres discursifs ou qu'il s'agisse des conventions collectives d'usage des langues (règles de prise de parole, énoncés ritualisés, connotations des variétés et « registres » de la langue, etc.). »(Blanchet, 2007 : 21 ; nous soulignons).

toute culture¹² régit les pratiques linguistiques, qu'il s'agisse par exemple de l'arrière-plan historique du lexique, des expressions, des genres discursifs ou qu'il s'agisse des conventions collectives d'usage des langues (règles de prise de parole, énoncés ritualisés, connotations des variétés et 'registres' de la langue, etc.). »

Cuq attribue d'ailleurs d'un point de vue didactique à la culture le rôle de « domaine de référence qui transforme l'idiome en langue », et assimile d'une part la langue à l'idiome, quand elle représente ce système abstrait de signes, et l'associe d'autre part à la culture qui en est l'aspect social, complémentaire à celui d'idiome¹³ (2003, entrée langue).

1.2.5 Conclusions

Nous avons opté pour un terme qui nous semble plus neutre que ceux communément utilisés. Ce terme n'implique ni *intention* comme le fait celui de langue « cible », ni *distance* ou *non appartenance* (étymologie d'« étranger », Trésor de la Langue Française), est moins « réducteur et connoté », donc, que le terme « langue étrangère ». Nous sommes consciente que ce dernier est d'un usage plus généralisé dans le monde de la didactique dans les zones où la langue n'est pas celle d'usage social courant (*espagnol comme langue étrangère, ELE, ou français comme langue étrangère, FLE*) mais le terme « autres », appliqué à l'expression de « langues et cultures 'autres' » et introduit par Blanchet en 1998, dans un contexte de FLE, soit d'enseignement/apprentissage des langues et cultures 'autres' » promeut le respect mutuel par la compréhension mutuelle au-delà de l'objet langue/(culture)¹⁴ en lui-même. C'est ce terme que nous allons utiliser pour qualifier de manière générale les langues qui sont acquises-apprises après les langues premières ; d'un autre côté, nous

¹² Attention, dans cette section, la « culture » est à ne pas confondre avec la « culture cultivée » (savante, institutionnelle) ou « culture-vision » : dans l'appropriation d'une langue-culture, c'est surtout la « culture-action » qui nous importera (Galisson 1999¹² cité par Da Silva e Silva, 2013).

¹³ « [...] deux aspects complémentaires du concept de langue, un aspect abstrait et systématique (**langue = idiome**) et un aspect social (**langue = culture**). [...] La **langue** est alors conçue comme un système abstrait de signes dont on peut étudier, de façon séparée ou concomitante suivant les théories, l'évolution, les aspects phonétiques et phonologiques, la morphologie, le lexique, la syntaxe, la sémantique. Pour cet aspect de la langue, on peut utiliser le mot d'idiome, comme synonyme désambiguïsé de langue. » (Cuq, 2003)

¹⁴ « L'enseignement / apprentissage des langues et cultures « **autres** » (**terme préféré à « étrangères », réducteur et connoté, cf. Blanchet 1998**) se donne alors pour mission, au-delà de l'objet langue / culture lui-même, de participer à une éducation générale qui promeut le respect mutuel par la compréhension mutuelle. » (Blanchet, XXX)

privilégierons le terme de *langue inconnue* ou *langue cible* lorsque nous référerons à une langue en particulier, notamment en cours d'appropriation.

1.3 Caractérisation des processus d'appropriation

Les rubriques précédentes avaient pour but de présenter les disciplines, les objets et les contextes qui sont associés aux différentes approches à la langue et aux langues, le volet suivant a pour objectif de préciser, après cette présentation générale, la nature et le domaine d'action qui relèvent concrètement du processus d'appropriation

1.3.1 Les deux pôles de l'appropriation d'une langue

Dans notre première étude (Frigière, 2011), nous avons utilisé la notion de continuum entre l'opération d'acquisition d'une langue d'une part, et celle d'apprentissage d'autre part. Nous avons repris les définitions données par le CECR : **l'acquisition** comprise comme¹⁵ « connaissance d'une langue étrangère (autre que maternelle) » et « capacité spontanée à l'utiliser qui résultent d'une exposition directe au texte ou d'une participation à des actes de communication » (CECR, 2001 : 107) ; **l'apprentissage** réduit à¹⁶ « processus par lequel la capacité langagière est le résultat d'une démarche planifiée, notamment lors d'études reconnues en milieu institutionnel » (idem).

Ainsi de l'« acquisition » à l'« apprentissage » émerge l'idée d'« action pédagogique / didactique » ; de « guidage » (Klein, 1989 : 14) où l'on « tente d'influencer les processus volontairement et systématiquement¹⁷ » ; sans guidage, c'est l'acquisition « spontanée », apprentissage « dans et par la communication¹⁸ » (Klein, 1989 : 32). Ou

¹⁵ C'est le sens (b) que nous avons conservé. « • « Acquisition » peut ainsi être utilisé au sens général ou se réduire

a. aux interprétations de la langue des locuteurs étrangers en termes des théories actuelles de la grammaire universelle. Ce travail est presque toujours une branche de la psycholinguistique théorique et n'a guère ou pas d'intérêt pour les praticiens, notamment puisqu'on y considère que la grammaire reste inconsciente

b. à la connaissance d'une langue étrangère (autre que maternelle) ainsi qu'à la capacité spontanée à l'utiliser qui résultent d'une exposition directe au texte ou d'une participation à des actes de communication. » (CECR, chap. 6, p. 107).

¹⁶ « 'Apprentissage' peut être utilisé au sens général ou se réduire au processus par lequel la capacité langagière est le résultat d'une démarche planifiée, notamment lors d'études reconnues en milieu institutionnel. » (CECR, 2001 : 107).

¹⁷ Klein précise que l'apprentissage auto-dirigé, soit le cas de l'autodidacte, est à inclure dans les situations sous guidage » : « il *apprend* par lui-même en s'aidant de bandes enregistrées ou d'autres outils pédagogiques. » (Nous mettons en relief).

¹⁸ « D'abord l'apprenant reçoit ainsi plus de données d'entrée : il entend certaines constructions plus fréquemment, et un inventaire plus riche de constructions. Ensuite, il a ainsi la possibilité de confronter ses propres productions à

comme le présente Noyau (1984) un apprentissage qui se fait avec l'objectif de comprendre et d'être compris dans une interaction.

En ce qui concerne les processus cognitifs en modalité d'acquisition, puisque les apprenants ne sont pas attentifs aux formes qu'ils produisent, les règles qu'ils utilisent pour y parvenir leur demeurent inconscientes. Ce pôle « implicite – inconscient » s'oppose à l' « intégration de règles formulées explicitement, et [à] l'auto-contrôle conscient. » (Krashen 1980 repris par Brougère & Bézille 2007).

Mais on peut également s'abstraire des caractéristiques qui distinguent l'une (acquisition) et l'autre (apprentissage) pour trouver une appellation unifiée (Danièle Moore et Véronique Castellotti, in Blanchet & Chardenet, 2011) : nous proposons ici l'**appropriation** qui désigne alors « tout processus visant à construire des connaissances, des capacités et des attitudes, sans préjuger de ce qui relèverait, dans les répertoires ainsi constitués, d'un 'apprentissage' (formel) ou d'une 'acquisition' (naturelle) ».

« Nous avons donc choisi le terme d'appropriation pour désigner les processus d'accès à des savoir-faire et à des connaissances dans le domaine des langues, d'autant plus que cet accès n'est le plus souvent pas limité à un lieu unique ; dans le monde contemporain, les connaissances sont accessibles au moyen de sources diverses, l'école n'en étant qu'une - privilégiée, certes- parmi d'autres. » - « Nous nous inscrivons dans la lignée des travaux s'attachant à remettre en cause cette distinction, qui 'rend mal compte de ce qu'on peut observer dans une classe de langue [dans la mesure où] l'appropriation de la langue étrangère s'y développe à travers des processus qui mêlent constamment les deux processus krashéniens' (Besse & Porquier 1984 : 79) et qui semble également inadaptée à décrire les processus d'acquisition en milieu non scolaire. » (Castellotti & Moore, 2005)

celles de son entourage; il peut alors vérifier si ses hypothèses sur la structure de la langue à apprendre sont correctes. » (Klein, 1989 : 32).

La borne du guidage dans l'acquisition non-guidée est ici : « Évidemment, il y a parfois **enseignement dans l'acquisition non-guidée** quand on corrige explicitement une faute de l'apprenant, quand on lui fournit les désignations pour certains objets ou qu'on lui explique une construction » (Klein, 1989 : 32).

1.3.2 Les contextes de mise en œuvre de l'appropriation d'une langue

La méthode la plus courante pour apprendre une langue étrangère est l'apprentissage scolaire.

Un peu plus de deux tiers des Européens (68%) ont appris une langue étrangère à l'école. Des proportions nettement plus faibles d'Européens ont appris une langue étrangère en discutant de façon informelle avec un **interlocuteur de langue maternelle** (16%), par des cours de langue en groupe avec un professeur hors de l'école (15%), ou encore en **se rendant régulièrement ou pour une longue durée** dans un pays où la langue est parlée (15%).

Commission Européenne. (2012). *Les Européens et leurs langues, Eurobaromètre Spécial n°386*.

La dichotomie apprentissage/acquisition permet de distinguer d'une part, entre des processus d'appropriation davantage orientés selon une progression programmée et contingente des contextes d'enseignement et des cursus proposés et d'autre part, entre des processus d'appropriation totalement associés à des stratégies cognitives propres à chaque individu et qui restent contingentes de situations personnelles de communication. Comme toute dichotomie, elle gagne à être nuancée et discutée. C'est ce que nous avons déjà fait dans la rubrique précédente pour ce qui concerne les aspects foncièrement cognitifs de l'apprentissage/acquisition et qui nous a amenée à opter pour le concept d'*appropriation*. Cette rubrique s'attachera à nuancer l'autre aspect qui conditionne l'appropriation et qui a généré la distinction conceptuelle et terminologique entre le rôle de l'environnement selon qu'il touche à l'apprentissage en contexte institutionnel ou à l'« acquisition en milieu dit *naturel* (Noyau, 1984 ; repris aussi par Tyne, 2012), en milieu *social*¹⁹ (Noyau, 1984).

Nous allons tout d'abord examiner la modalité d'appropriation par le milieu naturel, par immersion ou « bain linguistique ».

¹⁹ Mais déjà Klein posait les limites d'une telle terminologie problématique : « On peut ainsi se demander : 'Quel est le contraire de « naturel » ? Ou « L'école n'est-elle pas un milieu social ? » (1989 : 14). Cette opposition perd en particulier de sa consistance dans des cas où le milieu éducatif organise une immersion, artificielle mais sociale.

La situation d'immersion « sauvage » dans laquelle se trouvent les individus qui intéressent notre étude²⁰ les met dans une situation de communication exolingue (Porquier, cité par Vasseur 1990) : « entre un natif qui connaît la langue d'échange, qui dispose de certains savoirs, qui fonctionne aussi selon un certain nombre de présupposés culturels et pragmatiques, » et « un non-natif qui maîtrise mal cette langue et qui ne partage pas nécessairement ces savoirs et ces présupposés. ». Cette situation est déséquilibrée. Ces nouveaux venus se trouvent dans la situation paradoxale du « non natif qui doit à la fois : communiquer dans une langue qu'il veut apprendre et apprendre une langue dans laquelle il veut communiquer » (Klein, 1986 cité par Vasseur 1990).

Le terme d'« immersion » peut être entendu de deux manières différentes, selon que l'approche employée est celle de l'acquisition ou de l'apprentissage.

En effet, dans le monde de la didactique, on parle d'« enseignement immersif » (telle que celle que l'on trouve dans les établissements scolaires publics catalans avec l'une des deux langues officielles, ou dans des établissements bilingues où l'on enseigne des matières scolaires dans une langue autre que la langue maternelle). Cette approche, née au Canada, environnement bilingue, se matérialise sous des formes diverses : « La notion d'immersion recouvre donc des situations très diverses : langue majoritaire ou minoritaire, langue maternelle des enfants ou langue seconde ou encore étrangère, enseignement complètement bilingue ou consistant en un plus petit nombre d'heures dans la langue. » (Cuq, 2003, entrée « immersion »).

Nous utilisons « immersion » pour définir le **bain linguistique** dans lequel sont plongés des *nouvinguts*, « immigrés » exposés en milieu social à une langue inconnue. Dans notre cas, l'appropriation de la langue se fait dans un contexte homoglotte catalanophone (et hispanophone). Par exemple, « Le contact avec cette langue peut se faire par le contact avec des locuteurs, direct (conversations) ou indirect (écoute de conversations), ou par des éléments « non vivants » qui véhiculent la langue (affiches, menus dans les restaurants, presse, télévision, musique, étiquetage de produits, etc.). » (Frigière, 2011 : 30). Nous verrons dans la description du contexte expérimental les particularités d'une immersion dans une zone bilingue, de plus dans une ville internationale comme celle de Barcelone.

²⁰ Une minorité d'individus (qui a été pris en compte pour l'étude de son incidence possible sur les réponses données) a suivi quelques cours d'initiation du catalan

Remarquons enfin, comme le fait Cuq, que l'appropriation d'une langue examinée du point de vue de l'opposition milieu *naturel* ou *non naturel*, dans lequel elle a lieu constitue un objet de discussions qui affecte également les différentes **disciplines connexes à la linguistique** qui le prennent en compte.

L'appropriation des langues en « milieu naturel (la famille pour la langue maternelle, l'environnement social pour un migrant étranger) » est étudiée prioritairement par la psycholinguistique²¹, alors que « la didactique des langues se consacre essentiellement à l'apprentissage mis en place en milieu non naturel (au sein d'une institution organisée vers cet apprentissage, comme l'école) » (2003 : entrée « milieu »).

Détaillons à présent ce milieu, qui bride un environnement et à partir duquel a lieu le phénomène d'exposition.

« Exposition » et « environnement » partagent avec le terme « milieu » une partie de leur référent mais ne sont pas synonymes et se rapportent à d'autres aspects importants pour la compréhension du concept d'appropriation.

L'**environnement** représente selon Cuq (2003) : « l'[...] ensemble des conditions qui interviennent dans le déroulement de ceux-ci [enseignement et apprentissage] et exerce

²¹ « Issue d'une rencontre entre la linguistique et la psychologie, cette discipline apparue dans les années 1950 étudie le comportement langagier en temps réel, c'est-à-dire les processus de compréhension, de production et d'acquisition linguistiques, en associant les analyses formelles des linguistiques (structurales, génératives, cognitives) aux modèles de l'activité mentale. Elle a donc pour objet l'étude des processus cognitifs qui sous-tendent la compréhension et la production de messages linguistiques et ceux qui conduisent à l'appropriation d'une langue, qu'elle soit première, étrangère ou seconde. » (Cuq, 2003, entrée psycholinguistique ?)

À partir d'observations des données linguistiques (recueillies en situation de compréhension, de traitement ou de production) et des processus cognitifs impliqués, la psycholinguistique propose des modélisations du processeur humain pouvant expliquer le passage du mot à l'idée ou de l'idée au mot. Il s'agit d'expliquer, entre autres, l'organisation des connaissances linguistiques en mémoire, les procédures d'accès à ces connaissances, les rôles des différentes composantes du langage (lexique, grammaire, phonologie/phonétique) dans les processus de compréhension et de production, et la mobilisation cognitive de ces moyens linguistiques en contexte et en situation.

En matière d'acquisition des langues, la psycholinguistique se propose d'expliquer les capacités mentales permettant l'acquisition d'une L1 ou d'une L2. Tout en reconnaissant les différences qui existent entre l'acquisition d'une L1 et d'une L2, les chercheurs postulent l'existence de mécanismes cognitifs de traitement du langage et d'appropriation des langues que les apprenants exploitent quels que soient les facteurs externes, c'est-à-dire le type et la situation d'appropriation. Toutefois, l'hypothèse de l'existence d'universaux du langage et du traitement des langues n'amène pas aux mêmes conclusions selon que l'on se réclame du courant innéiste ou constructiviste. Pour les premiers, d'inspiration chomskyenne, la modularité de l'esprit humain explique que l'aptitude grammaticale, la grammaire universelle, est inscrite dans le potentiel génétique de l'homme. Pour les seconds, d'inspiration piagétienne, le développement des structures cognitives de l'enfant autorise le développement langagier. Le courant socioconstructiviste (Vygotski) insiste, lui, sur le rôle fondamental de l'interaction sociale et du langage dans le développement social et cognitif de l'enfant. » (Cuq, 2003, entrée « psycholinguistique »)

une influence sur eux ». Ce concept couvre l'environnement social, constitué de l'environnement local mais aussi mondial (« auquel tous les apprenants se trouvent soumis à travers la fréquentation des médias (et accessoirement le développement des voyages) ») ; l'environnement scolaire et l'environnement culturel (« composantes de la société dans laquelle on a été élevé et qui nous a inculqué des valeurs et des manières de procéder »).

L'**exposition** (*input*), environnement langagier des sujets, et surtout la saisie (*intake*), jouent un rôle crucial dans le profit que les individus tire de leur situation en immersion.

La situation « en immersion » procure une exposition à la/aux langue(s)/culture(s) qui peut varier de manière extrêmement significative en fonction de la richesse, du nombre, de la diversité, de la prégnance des contacts dont bénéficieront les individus. C'est un paramètre qui se devait, tout comme le statut des langues acquises/apprises ou les processus cognitifs d'appropriation, d'être pris en compte pour évaluer le degré et la nature de l'incidence des expériences linguistiques préalables à notre étude ainsi que le degré et la nature des contacts en « immersion » des sujets exposés à la nouvelle langue-culture.

Klein, W. (1989 : 29-30) nous rappelle l'importance pour l'acquisition, pour la mise en marche du « processeur linguistique », de l'« accès à la langue » -accès au matériau linguistique, *l'input*- mais aussi la *possibilité de communiquer*. Nous reviendrons sur ce point, notamment dans l'examen d'une modalité bien particulière d'acquisition, la plus naturelle : l'immersion linguistique.

Cet environnement langagier auquel les sujets sont exposés « peut être constitué d'interactions en face à face, de discours en tous genres, authentiques ou didactiques, sonores ou écrits, et constitue l'apport de données à partir duquel l'apprenant va *saisir* celles qui l'intéressent, et qui constitue le matériel que traite l'acquisition²². »

Chez Klein, on peut considérer que l'exposition correspond à l'« accès à la langue ». L'accès à la langue devient alors à la fois une donnée objective d'opportunités de contacts multiples avec la langue culture, mais également une donnée plus subjective qui tient à la plus ou moins grande compétence à s'approprier une langue. Si la

²² « Le débat n'est pas clos pour déterminer s'il faut une exposition riche, simplifiée ou adaptée pour favoriser la saisie et l'acquisition. » (Cuq, 2003, entrée « exposition »).

compétence est tributaire en partie de l'exposition à la langue, en revanche, l'exposition à la langue peut générer une compétence langagière très différente en fonction des attitudes et des capacités. C'est la raison pour laquelle nous avons abordé à la fois le facteur degré d'exposition aux langues en parallèle avec une analyse psycholinguistique des comportements des sujets.

Les composantes identifiées par Klein et qui déterminent la rapidité du processus sont la propension à apprendre (plus ou moins forte), l'accès à la langue (plus ou moins aisé) et la capacité linguistique (plus ou moins développée) (1989 : 25-26).

La propension à apprendre, i.e. la dimension métacognitive de l'apprentissage, mérite d'être étudiée dans une section spéciale. La section qui suit va l'aborder.

1.3.3 Les différentes formes et modalités d'appropriation d'une langue

Parmi les paramètres qui déterminent les modalités d'appropriation, celui de « conscience » (d'abord introduit par Krashen) va être d'abord examiné.

La théorie du contrôle de Krashen renouvelle, selon Klein, la distinction **acquisition** « **guidée** » / « **non guidée** » ou « spontanée » en l'associant à un état de *conscience* (1989 : 20). Et Klein observe l'incidence de ce paramètre sur le déroulement de l'appropriation : l'*acquisition* linguistique mènerait souvent à des ordres d'acquisition identiques pour tous les apprenants ; alors que dans l'*apprentissage* linguistique, on ne trouverait pas d'ordre d'acquisition invariant, même en fournissant à l'apprenant une progression d'enseignement précise.

Dans la modalité d'*acquisition guidée*, se rajoute à l'apprentissage hétéro-dirigé classique dont on vient de parler, la modalité d'auto-apprentissage caractérisée par des « projets explicites d'auto-apprentissage », encore appelés « autodidaxie », « auto-formation », ou apprentissage auto-dirigé (« self directed learning » chez Livingstone) (Brougère & Bézille, 2007). Cette modalité revêt une importance particulière dans le contexte de notre étude car les informants, de par leur âge (jeunes adultes) et leur situation d'étudiants, sont des « candidats » potentiels.

En précisant la présence ou l'absence d'intentionnalité ou de conscience, on retrouve, basé sur la conscience d'apprendre mais exempt d'intentionnalité : **l'apprentissage**

fortuit (*incidental*) et la **socialisation** (caractérisée à la fois par la conscience et par l'intentionnalité).

Rappelons que l'appropriation de savoirs, de savoir faire et de comportements n'a pas d'âge, qu'elle peut se réaliser à n'importe quelle étape de la vie (« life-long learning ») et dans des contextes très variés : environnement personnel ou professionnel (formation continue), éducation « formelle » à « informelle », etc. Si, au contact de la langue catalane, les sujets que nous avons interrogés étaient bien en situation d'immersion, tous avaient un passé linguistique qui relèvait d'une éducation formelle et/ou non formelle et/ou informelle. Nous devons préciser la nature de ces acquis pour définir des profils langagiers, profils dont nous escomptions une incidence sur les résultats en terme de compétence dans la langue avec laquelle ils communiquaient depuis leur arrivée.

Une enquête européenne réalisée par P. Carré²³ et citée par Brougère et Bézille (2007 : 121) dans leur revue des notions autour de l'apprentissage informel montrait d'ailleurs l'importance des apprentissages quotidiens.

Les contextes dans lesquels les Européens pensent avoir appris quelque chose [tout objet d'apprentissage, linguistique compris] au cours des douze derniers mois sont le domicile (69 %), des rencontres informelles (63 %), des activités de loisir (50 %), la formation sur le tas (44 %), le lieu de travail (41 %), les bibliothèques ou centres culturels locaux (31 %). Viennent loin ensuite les sessions de formation formelles sur le lieu de travail (18 %), les cours ou séminaires dans une institution éducative (17 %). »

On constate bien dans cette énumération la variété des sources d'apprentissage, même hors d'un contexte scolaire. En effet, sont cités à côté des contextes institutionnels (cours ou séminaires dans une institution éducative, où les étudiants assistent à des sessions formelles de formation), des contextes non formels où l'intention est d'apprendre (lieu de travail, bibliothèques et centres culturels), et d'autres complètement informels (domicile, activités de loisir). Comme le dit la métaphore bien connue d'A. Tough²⁴ (2002), la partie scolaire de l'apprentissage – seulement 20 %

²³ Carré P. (2005). *L'apprenance*. Paris : Dunod, p. 100-10.

²⁴ Ou encore comme beaucoup l'ont reprise : « la partie émergée de l'iceberg ». Cette métaphore de l'iceberg nous vient d'A. Tough (2002) chercheur canadien dont les premiers travaux datent de 1970, l'un des pionniers des recherches empiriques sur l'informel au Canada.

selon ses calculs²⁵ – ne représente que la partie émergée de l’iceberg, les 80 % restants étant couverts par les apprentissages non formels et informels.

Née originellement dans les programmes éducatifs internationaux des années 1970, notamment au sein d’organisations internationales (Banque mondiale, UNESCO), la « trilogie formel, non formel, informel », visait à « prendre en compte la diversité internationale des situations éducatives, et donc des pays en voie de développement ». Mais elle s’applique également à d’autres contextes comme nous allons le voir.

À un extrême, on trouve donc l’apprentissage **informel** : cet apprentissage qui se produit « dans des situations liées à la vie quotidienne, à des activités qui n’ont pas ou n’avaient pas²⁶ pour objectif l’apprentissage (‘on apprend en dehors des lieux conçus pour cela’) ». Ce sont des apprentissages issus de la « sphère privée » (Boshier, 1998 ; Jarvis, 1998, cités par Forquin, 2002), « à partir des expériences quotidiennes et de la multitude de **forces éducatives** présentes dans leur environnement –de la famille et des voisins, du travail et du jeu, des activités religieuses, du marché, des journaux, livres, émissions et médias. » (Coombs & Ahmed, p. 232).

Brogère et Bézille remarquent que l’apprentissage informel se confond parfois avec l’apprentissage « **non formel** » défini comme suit dans le *Mémoire 2000 sur l’éducation et la formation tout au long de la vie*²⁷ (p.38): « Apprentissage qui n’est pas dispensé par un établissement d’enseignement ou de formation. Il est cependant structuré (en termes d’objectifs, de temps ou de ressources). » Autre élément important : « l’apprentissage non formel est **intentionnel**²⁸ de la part de l’apprenant. ».

Ainsi, l’intérêt d’intégrer cet apprentissage dans une trilogie formel – informel²⁹ – non formel est que ce dernier « permet de réserver une place à des stratégies éducatives qui

²⁵ « Les autres 80 % étaient informels. Nous ne savions pas comment les nommer. C’est ainsi que je suis arrivé à cette idée de l’iceberg comme métaphore, parce que beaucoup se trouvait être invisible » (Tough, 2002).

²⁶ (Brogère et Bézille, 2007 : 122) « une situation marquée par l’absence d’intentionnalité éducative et d’institutionnalisation sociale. L’apprentissage accompagne une activité développée pour d’autres raisons en tant que co-produit. On ne se livre pas à cette activité pour apprendre mais pour le plaisir ou l’insertion dans une activité professionnelle par exemple, et l’effet non directement voulu peut être analysé comme un apprentissage. »

²⁷ Mémoire 2000 sur l’éducation et la formation tout au long de la vie (Union européenne, 2001) - *Réaliser un espace européen de l’éducation et de la formation tout au long de la vie*.

²⁸ Ce sont ces deux aspects (intentionnalité et institutionnalisation) qui causent nombre de divergences dans les terminologies analysées.

²⁹ Brogère et Bézille remarquent que la notion de « **semi-formel** », peu utilisée dans la littérature et peu légitimée (référence à Brossard 2001 pour les activités des enfants de maternelle, et à Nocon et Cole pour les activités after-

échappent à l'institution scolaire » [Poizat, 2003 cité par Brougère et Bézille 2007]. La reconnaissance de ces apprentissages joue une place importante dans *l'apprentissage*³⁰ *tout au long de la vie* encore appelé « éducation permanente ».

L'UNESCO (1972) emploie une autre catégorisation, elle aussi à trois modalités. Moins centrée sur l'apprenant, elle distingue l'éducation *scolaire*³¹, *extra-scolaire*³² ou *diffuse*³³ (rapport *Apprendre à être* d'E. Faure et al.). Selon Brougère et Bézille (2007 : 128), ce dernier terme « éducation diffuse » a le mérite d'éviter la négativité portée par le qualificatif [apprentissage] « informel » mais ne recouvre pas tout [ce que cette dernière notion recouvre].

C'est que si diverses critiques sont recensées par les auteurs (telle, par exemple, que le problème du qualificatif « informel(le) », avec son préfixe privatif qui fait référence à « ce qui n'est pas » générant ainsi des confusions avec le « non formel »), il faut reconnaître avec Monjo que « mieux vaut des expressions confuses et imparfaites que l'occultation d'un pan entier de l'éducation et de l'apprentissage. L'enjeu est important pour développer des sciences de l'éducation qui ne soient pas enfermées dans un paradigme scolaire » (1998, cité par Brougère & Bézille 2007).

Que ce soit pour l'appeler *éducation* ou *apprentissage*, scolaire ou formel, informel ou diffus, non-formel ou extra-scolaire, on recommande de considérer le domaine éducatif comme un *continuum* : « entre le purement fortuit, le pur 'informel', d'une part et les formes les plus scolaires d'autre part » (Brougère et Bézille, 2007 : 124), des pôles absolus contestables mais qui permettent de créer cette représentation polaire.

Une fois délimitée la position dans le continuum de l'appropriation ; une fois identifiés les forces éducatives qui interviennent dans le paradigme de l'enseignement-

school), aurait cependant eu l'avantage d'être positivement définie, au lieu de cette appellation « non formel qui affiche un certain mépris pour les formes autres que la forme scolaire occidentale » (p. 129).

³⁰ L'« éducation tout au long de la vie » est finalement appelée « apprentissage » tout au long de la vie à partir des années 1980.

³¹ L'éducation « **extra-scolaire** comprend « toutes les activités organisées d'éducation qui visent des clientèles particulières en fonction de leurs besoins et de leurs aspirations ».

³² L'éducation **scolaire** est « définie, dans une logique paradoxale visant à conserver toute son importance à l'école, comme le préalable à l'éducation extra-scolaire et diffuse. »

³³ L'éducation **diffuse** est définie comme un « processus permanent grâce auquel tout individu adopte des attitudes et des valeurs, acquiert des connaissances grâce à son expérience quotidienne, aux influences de son milieu et à l'action de toutes les institutions qui l'incitent à en modifier le cours. »

apprentissage (l'apprentissage formel et non formel) ou celles en jeu dans les situations de l'apprentissage informel ; une fois examinées les modalités hétéro- ou auto-dirigées de cet apprentissage, une fois définies ; nous souhaitons à présent aborder l'approche que l'on peut avoir de l'acteur ultime : le sujet communicateur, usager de la langue, ou apprenant, selon qu'on part d'un point de vue fonctionnel ou didactique.

Se basant sur un critère de fonctionnalité et de fréquence, Cook introduit la distinction entre usagers et apprenants de langue : on parlerait d' « *usagers* d'une langue seconde » et d' « *apprenants* de langues étrangères » (notre extrapolation) car les seconds n'auraient pas l'usage quotidien de cette seconde langue, ce serait les enfants dans les salles de classe de langue étrangère³⁴ (2008 puis 2012). Cette distinction ne présupposerait en rien, cependant, de la qualité, du niveau de maîtrise de la langue seconde : cette « multicompétence » rend compte de l' « esprit » (pour ne pas traduire « connaissance ») de tout utilisateur d'une langue seconde à tout degré de maîtrise (« the mind of any user of a second language at any level of achievement »). Le terme d'« usager » ou « utilisateur » (user), plus neutre que celui d'apprenant, comme le dit Cook (2012) met donc l'accent sur l'aspect fonctionnel de cette compétence sans la comparer avec celle d'un natif : le *golden standard* en la matière habituellement.

Les deux termes, usager et apprenant, réfèrent à des « sujets communicateurs » (CECR, 2001 : 130), c'est-à-dire à des acteurs sociaux qui ont à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier », c'est la perspective actionnelle que promeut le CECR. Il est important de notifier que notre position vis-à-vis des sujets qui communiquent dans une langue, est de les considérer comme des *usagers* des langues qu'ils utilisent, quel qu'en soit leur degré de maîtrise. Notre visée n'étant pas didactique, nous conserverons la notion d'usager et n'utiliserons celle d'apprenant que lorsqu'un processus d'apprentissage est explicite et conscient (soit dans des cas d'apprentissage formel et non-formel).

³⁴ « Hence the more neutral term 'L2 user' was introduced. 'L2 user' refers to people who know and use a second language at any level; multicompetence is not restricted to high-level L2 users but concerns the mind of any user of a second language at any level of achievement. 'L2 learner' is reserved for people who have no everyday use of the second language, say children in foreign language classrooms . » (The Encyclopedia of Applied Linguistics Cook, 2012, entrée « multicompetence »).

Spécificités des immersions en contexte bi-/plurilingue et/ou pluriculturel

Les conditions d'appropriation d'une langue en immersion ont été évoquées dans des rubriques antérieures. Elles réfèrent à des notions bien connues et qui ne lui sont pas particulières comme la situation de communication exolingue (Porquier, cité par Vasseur 1990) : « entre un natif qui connaît la langue d'échange, qui dispose de certains savoirs, qui fonctionne aussi selon un certain nombre de présupposés culturels et pragmatiques, » et « un non-natif qui maîtrise mal cette langue et qui ne partage pas nécessairement ces savoirs et ces présupposés. ». Cette situation est déséquilibrée.

La spécificité du contexte bilingue, castillan/catalan, dans lequel les sujets de notre recherche ont été reçus (nous reviendrons en détail sur ce contexte, dans le protocole) nous amène à réfléchir sur la situation particulière d'aborder une langue culture dans un contexte multilingue. Cette situation est cependant courante dans le monde et, bien sûr en Europe où les flux migratoires vont souvent s'établir dans des régions ou des pays bi-ou même multilingues (de l'Allemagne à l'Ukraine) et les migrés sont « plongés » dans un bain linguistico-culturel complexe. Nous ne savons pas s'il est possible d'établir un parallèle avec les études qui ont été menées auprès d'enfants avec qui le père et la mère parlent chacun leur langue, différente de celle de l'autre et qui semblent indiquer un léger retard dans l'expression, retard vite rattrapé et qui dote l'enfant d'une capacité linguistique plurielle. Cela serait davantage redevable, non pas d'un embarras, mais d'une plus grande quantité d'informations à traiter et de sons à « phonologiser ». Nous savons, que dans les pays scandinaves, le multilinguisme présent dès les premières étapes de scolarité nous fournit la preuve que plusieurs langues en présence ne constituent pas un frein au contraire à l'acquisition d'une autre langue (l'anglais) que celles autochtones. Qu'en est-il pour des sujets adultes en immersion dans un pays bilingue ou même multilingue ? Les hypothèses possibles sont qu'il peut y avoir une absence prolongée d'échanges jusqu'à l'acquisition d'une certaine confiance pour commencer à communiquer dans l'une ou plusieurs des langue(s) du pays ; et il peut y avoir le recours à une langue tierce de la part des sujets et/ou de leurs interlocuteurs, surtout si la langue des sujets est une *lingua franca*, comme l'anglais; enfin, il peut y avoir, dans un contexte multilingue et ouvert, de premiers échanges intercompréhensifs qui mèneront assez vite, en fonction de certains facteurs favorables que nous nous proposons d'étudier, à l'activation de stratégies perceptives d'assimilation et de dissimilation interlinguistique ; c'est ce que nous appellerons la compétence plurilingue

et pluriculturelle qui permet de tirer profit des ressemblances, des analogies et de remarquer et traiter les divergences et les spécificités des systèmes linguistiques en présence. Cette compétence plurilingue d'assimilation et de dissimilation s'acquiert avec une efficacité souvent proportionnelle aux nombre de langues en présence *in situ* ou dans le bagage linguistique de chacun.

Les problématiques abordées dans un **séjour de mobilité** sont décrites et incluses dans l'ePortfolio de las lenguas (+14 años) rédigé par el Organismo Autónomo de Programas Educativos Europeo. Certaines ont trait à des *savoir-apprendre* dont la planification et la compensation (« Je me suis fixé des objectifs d'apprentissage ou académiques », « Je sais pourquoi je veux faire ce séjour », « Je sais ce que j'attends de ce séjour », ou « Je sais à qui je dois m'adresser pour obtenir des renseignements »); d'autres à des *savoir-être* (« Je suis conscient des traits de mon caractère qui peuvent m'aider et de ceux qui peuvent représenter un obstacle ») ; ou encore à des *savoirs* linguistiques, culturels ou interculturels (« Je connais suffisamment la langue pour être à l'aise là-bas », « Je connais suffisamment la langue pour pouvoir participer à la vie académique / professionnelle du pays ou de la région où je me rends », « Je connais les différences de coutumes et de conventions académiques / professionnelles entre les deux pays ou régions »).

1.3.4 Perspective des acteurs de l'enseignement : institution ou organisme (formel et non formel)

Puren, en abordant le point de vue de l'institution, des acteurs de la didactique des langues-cultures étrangères met l'accent sur un point essentiel qui fait avancer notre réflexion : celui des procédures selon qu'elles se centrent sur le processus d'enseignement ou sur le processus d'apprentissage (1999 : 26-41). Elles vont du *faire apprendre* au *laisser apprendre* ; en ce sens-ci, ces dernières concernent directement la situation qui fait l'objet de cette recherche –l'immersion- mais qui peut être induite en contexte d'enseignement ; elles sont détaillées dans le tableau ci-après.

**MODÈLES PÉDAGOGIQUES
DE RELATION ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE
EN DIDACTIQUE SCOLAIRE DES LANGUES**

CENTRATION SUR LE PROCESSUS D'ENSEIGNEMENT		←————→			CENTRATION SUR LE PROCESSUS D'APPRENTISSAGE	
faire apprendre	enseigner à apprendre	enseigner à apprendre à apprendre	favoriser l'apprendre à apprendre	laisser apprendre		
l'enseignant <i>met en œuvre</i> ses méthodes d'enseignement (méthodologie constituée de réfé- rence, type et habitudes d'enseignement)	l'enseignant <i>gère</i> avec les apprenants le contact entre les méthodes d'apprentissage et ses méthodes d'enseignement	l'enseignant <i>propose</i> des méthodes d'apprentissage différenciées	l'enseignant <i>aide</i> à l'acquisition par chaque apprenant de méthodes individuelles d'apprentissage	l'enseignant <i>laisse</i> les apprenants mettre en œuvre les méthodes d'apprentissage corres- pondant à leur type individuel et à leurs habitudes individuelles d'apprentissage		

Figure 1 – Modèles pédagogiques de relation enseignement/apprentissage en didactique scolaire des langues
(tiré de Puren, 1999 : 26-41)

La place de l'erreur

Nous aborderons la problématique de l'erreur qui a été au centre de la Didactique des langues pendant de nombreuses années. Elle concerne, en effet, directement le rôle de l'enseignant et de ses actions face aux erreurs de ses apprenants mais elle nous intéresse également en contexte d'immersion car l'erreur se manifeste dans les deux cas quoique différemment et la prise de conscience de l'erreur et son traitement ne sont pas analogues. On n'apprend pas de la même manière de ses erreurs en contexte éducatif et en contexte naturel.

Ce « moment dialectique transitoire et fonctionnel », comme l'appelle Debyser (1970 : 34) n'a pas toujours été vu d'une manière si positive. Ainsi, à mesure que se succédaient les différents modèles cognitifs de relation enseignement-apprentissage, diverses interprétations de l'erreur voyaient le jour (Puren, 2007) : (a) *faute* dans le « modèle de la réception » (méthodologie traditionnelle du XX^e siècle), où l'on considère que l'élève apprend par assimilation directe du savoir préparé et transmis par l'enseignant ou par le matériel, parce qu'elle y est due à l'inattention. ; (b) *faute* toujours dans le « modèle de l'action » (méthodologies directe et actives des années 1900-1960 en France, où elle est due au manque de travail personnel); (c) *erreur de programmation* dans l'enseignement dans la version la plus dure du « modèle de la

réaction » (le béhaviorisme skinnérien, qui a influencé la didactique des langues en France dans les années 60-70) puisque celui-ci doit faire en sorte que toutes les réponses aux stimuli (concrètement, aux items des exercices structuraux) constituent des renforcements positifs par la réussite ; (d) erreur positive, constructive dans l'actuel « modèle **de la construction** » (Approche cognitive, contemporaine de l'approche communicative), elle est conçue comme la trace d'un processus actif d'apprentissage par essais-erreurs.

Quant à son origine, Puren recense deux niveaux(2012 : 256) : elle peut être erreur de *performance* (dont l'exemple type est le lapsus) ou au contraire erreur de *compétence*. Ce dernier type d'erreur peut être le fait de causes déjà analysées, par exemple, (a) d'une interférence avec d'autres langues ; (b) insuffisance du matériel linguistique dont dispose l'élève par rapport à ses besoins d'expression ; ou encore (c) d'un *auto-test de compétence provisoire*. Cette dernière catégorie d'erreur renvoie à la notion d'interlangue que nous verrons dans la section suivante.

En milieu éducatif, elle est signalée de manière plus ou moins directe et corrigée de manière plus ou moins directe et traitée de manière plus ou moins personnelle selon les prises de position pédagogiques successives ainsi que l'on vient de le signaler. En contexte naturel, la prise de conscience de l'erreur n'est pas systématique, elle est souvent le fruit d'un lapsus de la communication qui va générer une volonté de résolution proportionnelle à la répercussion de celui-ci –en termes de récurrence ou d'importance– dans les échanges sociaux ou dans la vie personnelle de l'individu.

L'interlangue, une appellation prenant en compte l'évolution du processus d'apprentissage

L'interlangue est définie chez Cuq (2003, entrée langue) comme un « système individuel évolutif de savoirs et de savoir-faire ». Sa définition est précisée dans le domaine de la didactique des langues : « on désigne par interlangue la nature et la structure spécifiques du système d'une langue cible intériorisé par un apprenant à un stade donné. Ce système est caractérisé par des traits de la langue cible et des traits de la langue source (langue maternelle ou autres langues acquises postérieurement ou simultanément), sans que l'on puisse y voir seulement l'addition ou le mélange de l'une et de l'autre. Il s'agit en effet d'un système en soi, doté de sa propre structure et qui ne

peut être décrit que comme tel.[...] ». C'est l'interlangue qui est habituellement évaluée dans les tests de langue.

1.4 Conclusions

L'appropriation est, on l'a vu dans cette revue des écrits, un concept sémantiquement pluriel et peut donc caractériser :

- le milieu dans lequel elle s'effectue (opposition entre « naturel » ou « social » et « non naturel ») ;
- la présence ou l'absence de guidage qualifiant l'acquisition qui devient la notion générique, sans que ne soit vue dans le « guidage » une intervention tierce ni humaine (Klein, 1989 : 14) ;
- une prise en compte de tous les gradients du pôle de l'appropriation par l'appellation « usages linguistiques » et « répertoire linguistico-culturels » ;
- le rapport à l'intentionnalité et à l'encadrement éducatif : apprentissage « informel », « non formel », « formel » « fortuit, incident » ; (qualifiant l'apprentissage), mais aussi (qualifiant l'éducation) « diffuse », « extra-scolaire », « scolaire » ;
- ou une opposition au niveau de la dénomination du processus (acquisition *versus* apprentissage) ;
- la langue que l'on trouve alors qualifiée de langue « maternelle », « étrangère », de langue « seconde » ; « tertiaire », « autre », « cible » ;
- enfin, la discipline responsable de son étude avec la linguistique : la psycholinguistique ou la didactique.

Pour conclure, nous rejoignons d'une part Klein (1989 : 15) dans sa conclusion : « Ce qui est important, c'est que les deux termes ['acquisition' et 'apprentissage'] adoptent la perspective de l'apprenant, et non celle de ceux qui l'aident dans sa tâche, enseignant ou entourage social. »,

CHAPITRE 2 – LA NOTION DE COMPÉTENCE ET LES COMPÉTENCES COMMUNICATIVES LANGAGIÈRES

Dans ce chapitre, nous nous attacherons à définir la notion de compétence, qui n'est pas spécifique du domaine de la didactique des langues, et à la resituer dans le Cadre Européen Commun de Référence des Langues. Nous décrirons particulièrement la notion de « compétence communicative langagière », ses diverses composantes (dont la composante linguistique n'est qu'une partie) et nous relèverons ensuite certaines caractéristiques spécifiques aux activités langagières de Compréhension, Écrite et Orale, d'Expression Écrite et Orale mais aussi d'autres caractéristiques d'activités habituellement moins exercées comme le sont la médiation linguistique et la compétence interactionnelle. À partir de ces caractéristiques, nous emprunterons à divers outils de référence (comme le CECR mais aussi à des cadres de didactique du plurilinguisme, que nous présenterons plus en détail dans le chapitre 4) des stratégies pour être plus compétent dans la communication langagière.

Introduction

Nous avons abordé les objets langue, culture et les processus d'appropriation. Nous allons nous intéresser maintenant aux compétences mises en œuvre.

Comme il est écrit dans le Cadre Européen Commun de Référence des Langues, « l'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de compétences générales et notamment une compétence à communiquer langagièrement. » (2001, chapitre 2).

Ils mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans des **contextes** et des conditions variés et en se pliant à différentes **contraintes** afin de réaliser des **activités langagières** permettant de traiter (en réception et en production) des textes portant sur des thèmes à l'intérieur de **domaines** particuliers, en mobilisant les **stratégies** qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des **tâches** à effectuer.

« Le contrôle de ces activités par les interlocuteurs conduit au renforcement ou à la modification des compétences. » (CECR, chap 2.1).

2.1 La notion de compétence

La « compétence » est définie par Moore & Castellotti, d'une manière qui ne se réfère pas uniquement à la compétence linguistique mais à la compétence en général, comme la « mobilisation effective, dans des situations identifiées, de ressources opératoires adaptées à ces situations, en transformant et en contextualisant les savoirs d'action et les habiletés réflexivement construits à partir des expériences antérieures » (dans Blanchet & Chardenet, 2011). C'est ainsi également dans le CECR, « les compétences sont l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir. » (2001, chap. 2). Il nous a paru particulièrement important de définir toute compétence spécifique à partir d'une caractérisation qui soit valable pour chacune d'entre elles. À partir de là, nous pourrions observer les définitions qui concernent plus particulièrement l'objet langue.

2.1.1 *Historique : la compétence dans la grammaire générative*

Originellement (dans les années 1960³⁵), la « compétence » (par opposition à la performance), plutôt vue comme une capacité théorique (Neveu, 2011 : entrée « compétence »), désigne un système de règles sous-jacent à l'usage et à la compréhension de la langue : c'est ce système de règles qui permet aux sujets parlants de produire et de comprendre un nombre théoriquement illimité de phrases. Ce système de règles est appelé la grammaire intériorisée, et constitue en quelque sorte une « ressource » pour la communication langagière.

Cette théorie, élaborée par Chomsky, visait à étayer l'existence des universaux du langage, c'est-à-dire des propriétés communes à toutes les langues.

La « compétence », mise en œuvre donc dans un acte de communication réel (cf. définitions postérieures), est actualisée grâce à la « performance », qui consiste en une « mise en application effective de ces connaissances linguistiques, chez le sujet, au cours de la production des énoncés dans des situations de communication spécifiques »

³⁵ Noam Chomsky, notamment dans *Aspects of the Theory of the Syntax* (1965), qui fournit un cadre théorique général à la grammaire générative. L'opposition compétence/performance « offre une alternative cognitive à l'opposition saussurienne langue/parole, d'inspiration sociologique, et prend sens dans le projet qui doit être celui de toute théorie linguistique, l'étude de la faculté du langage. » (Neveu, 2011 : entrée compétence).

(Neveu, 2011 : entrée compétence). Neveu rappelle la distinction à faire entre les deux concepts en citant la définition de Nique (1974³⁶) :

« La performance ne peut évidemment pas refléter fidèlement la compétence. Si la compétence, la possession de **mécanisme linguistique**, est théoriquement la même pour tout le monde, la performance, c'est-à-dire la **mise en marche de ce mécanisme**, varie considérablement d'un sujet à l'autre, et est fonction de nombreux facteurs comme l'attention, la fatigue, l'émotivité, mais aussi la situation socioculturelle du locuteur ».

2.1.2 *Les compétences dans le CECR*

Évaluer, en didactique des langues, implique toujours, comme le dit Puren (2007 : 43-44), à un moment ou à un autre, « d'opérer des divisions au sein de la notion de **compétence langagière globale, par nature extrêmement complexe**, divisions qui sont censées la refléter et permettre son évaluation. ».

Dans le cadre de référence, en effet le terme « compétence » sert à désigner des éléments (dénommés habituellement composantes) : la « compétence sociolinguistique », la « compétence pragmatique », la « compétence linguistique » (lexique, grammaire, phonologie) et la « compétence culturelle » (« tout ce qu'il convient de connaître du ou des pays où la langue est parlée et de la culture qui leur est propre, faute de quoi la communication ne pourrait s'établir correctement ») (Hardy, 2009). Elle résume : « **communiquer** c'est utiliser un code linguistique (**compétence linguistique**) rapporté à une action (**compétence pragmatique**) dans un contexte socio-culturel et linguistique donné (**compétence socio-linguistique**) » (2009).

Nous reprenons le schéma de Piccardo (2014³⁷) inspiré du chapitre 5 du Cadre pour présenter et mettre en relation ces différentes « compétences » : générales d'une part, spécifiques à la communication langagière d'autre part.

³⁶ C. Nique, Initiation méthodique à la grammaire générative, Armand-Colin, 1974).

³⁷ Piccardo, E. (2014). Du communicatif à l'actionnel : un cheminement de recherche.

Tableau 1: Organisation schématique des compétences selon le CECR

compétences générales				compétences communicatives langagières		
savoir	aptitudes et savoir-faire	savoir-être	savoir apprendre	compétences linguistiques	compétences sociolinguistiques	compétences pragmatiques
- culture générale - savoir socioculturel - conscience interculturelle	aptitudes: - pratiques - interculturelles		- conscience langue/communication - conscience phonétique - aptitude à l'étude - aptitudes heuristiques	compétences - lexicale - grammaticale - sémantique - phonologique - orthographique - orthoépique	- relations sociales - politesse - sagesse populaire - registres - dialecte et accent	compétences: - discursive - fonctionnelle

Schéma tiré de Piccardo, Berchoud, Cignatta, Mentz, Pamula, 2011, p. 36

Figure 2 – Organisation schématique des compétences selon le CECR, tiré de Piccardo, 2014

Nous les approfondirons dans le chapitre 3, mais présentons quand même les compétences générales : elles englobent les savoir (« culture générale, savoir socioculturel, conscience interculturelle ») ; les aptitudes et savoir faire (« aptitudes pratiques et interculturelles ») ; les savoir-être ; les savoir apprendre (« conscience langue/communication, conscience phonétique, aptitude à l'étude, aptitudes heuristiques »).

Nous souhaitons dans ce chapitre-ci nous concentrer sur les compétences communicatives langagières.

2.2 Compétence communicative langagière et le découpage en activités langagières

2.2.1 Les compétences communicatives langagières dans le CECR

Les compétences communicatives langagières sont composées, comme on l'a vu dans le tableau précédent, des compétences **linguistiques** (« composante induite par la nature des tâches et des situations de communication », elle a trait aux savoirs faire relatifs au lexique, à la syntaxe, à la phonologie, à l'orthographe et aux compétences orthoépique, d'oralisation de discours écrit. ») ; les compétences **sociolinguistiques** (« très proche de

la compétence socio-culturelle, à prendre en compte car la langue, dans ce qu'on en fait, est un phénomène social. Entrent en jeu, ici, des traits relatifs à l'usage de la langue : marqueurs de relations sociales, règles de politesse, expressions de la sagesse populaire, dialectes et accents. ») ; les compétences **pragmatiques** (« composante qui renvoie à l'approche actionnelle et au choix de stratégies discursives pour atteindre un but (fonctionnel) précis -organiser, adapter, structurer le discours- et qui fait le lien entre le locuteur et la situation ») (Hardy 2009).

Hardy remarque justement que « les composantes sociolinguistique et pragmatique font rarement partie des apprentissages en milieu scolaire. On fait comme si elles préexistaient de façon innée mais sont par contre évaluées, donc sans véritable entraînement, lors d'entretiens ou de passation d'épreuves d'examen ou de concours (la composante pragmatique notamment). » (2009).

« La compétence à communiquer langagièrement du sujet apprenant et communiquant est mise en œuvre dans la réalisation d'activités langagières variées pouvant relever de la réception, de la production, de l'interaction, de la médiation (notamment les activités de traduction et d'interprétation), chacun de ces modes d'activités étant susceptible de s'accomplir soit à l'oral, soit à l'écrit, soit à l'oral et à l'écrit » (CECR, 2001 : 18).

La compétence langagière telle qu'elle a été abordée dans le CECR à partir de différents blocs correspond à des divisions qui correspondent aux approches successives (Puren, 2007³⁸ : 43-44). « Historiquement se sont succédé quatre grands modes de découpages différents :

- a) Lexique, morphologie, syntaxe, orthographe, prononciation. Ce mode de découpage s'est maintenu depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à la période d'influence de la méthodologie audio-orale incluse. [...]
- b) Compréhensions orale et écrite, expression orale et écrite.[...]
- c) Les composantes de la compétence de communication. [...] Il en est apparu différents modèles depuis celui proposé en 1980 par Canale & Swain. Dans le CECR (2001), la compétence communicative langagière comprend les

³⁸ Puren, C. (2007). Le DCL dans l'évolution historique de la didactique des langues. In *Évaluer dans une perspective actionnelle: l'exemple du Diplôme de Compétence en Langue*. Le Havre. Consulté à l'adresse <http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2007f/>

composantes : linguistique ; notionnelle-fonctionnelle ; énonciative ; référentielle ; pragmatique ; socio-culturelle ; interactive ; stratégique et de médiation que nous traiterons dans une section spécifique. Le tableau qui suit (extrait de Puren, 2007 : 43-44) propose des exemples de capacités pour chacune des composantes.

COMPOSANTES	EXEMPLES DE CAPACITÉS
1. linguistique	capacité à faire des phrases grammaticalement correctes
2. notionnelle-fonctionnelle	capacité à exprimer telle ou telle notion (le temps, le prix, l'identité, la cause...) et à réaliser tel ou tel acte de parole (remercier, saluer, s'excuser, refuser, justifier, comparer...)
3. textuelle	capacité à rédiger une lettre d'excuse, à raconter une anecdote, à argumenter au cours d'un débat oral...
4. énonciative	capacité à modaliser et moduler son discours en fonction des paramètres de la situation d'énonciation, en particulier de sa subjectivité et de celle de son interlocuteur
5. référentielle	capacité à mobiliser le lexique correspondant aux champs sémantiques propres au domaine où l'on se situe
6. pragmatique	capacité à réaliser efficacement les tâches, les actions et les projets entrepris
7. socio-culturelle	capacité à respecter les règles socioculturelles régissant l'usage de la langue dans la situation où l'on se situe
8. interactive	capacité à prendre la parole au cours d'une conversation, à demander des précisions, à introduire un contre-argument
9. stratégique	capacité à compenser ses lacunes dans l'une des autres composantes par le geste, le mime, les périphrases, les questions posées ou les demandes formulées à l'interlocuteur
10. de médiation	capacité à transformer des messages pour les rendre compréhensibles à d'autres : interprétation simultanée, différée ou consécutive (formelle, comme dans des conférences, ou informelle, comme pour des amis ou des visiteurs étrangers), traductions professionnelles, résumés, synthèses, reformulations

Figure 3- Composantes de la compétence communicative langagière telle que présentée dans le CECR (2001) – Tableau tiré de Puren (2007 : 43-44)

2.2.2 Les activités langagières de la compétence linguistique

Nous aborderons les stratégies que l'on peut mettre en jeu lors d'activités langagières, comme le sont la compréhension écrite, la compréhension orale et l'interaction en langue « étrangère ». Est considéré comme stratégie « tout agencement organisé, finalisé et réglé d'opérations choisies par un individu pour accomplir une tâche qu'il se donne ou qui se présente à lui » (CECR : 15). Ces stratégies ont été mises en avant dans les programmes mis en place par les chercheurs de l'intercompréhension. Elles ne sont pas particulières à l'approche intercompréhensive en elle-même (approche simultanée de plusieurs langues) mais constitue un arsenal de compétences (que les apprenants devraient avoir déjà développées en langue(s) première(s)) qui s'ajoutent aux activités proprement intercompréhensives.

Compréhension

L'activité de compréhension est une activité dynamique, une construction : elle peut désigner le produit d'un processus aussi bien que le processus en lui-même. Le discours écrit ou oral est une suite d'informations qui participent à construire le sens du message et à confirmer ou infirmer les hypothèses construites jusqu'alors (Martin Kostomaroff, 2006 sur la compréhension orale).

Attardons-nous un instant sur la notion de « compréhension ». Comme le relève Neveu (2011 : entrée compréhension), elle est fréquemment associée au processus de sélection des informations importantes dans un document oral ou écrit (domaine de la psychologie cognitive, et notamment en psychologie textuelle).

Tesnière aborde la compréhension comme une transformation : d'un ordre structural à un ordre linéaire quand on parle la langue, d'un ordre linéaire en ordre structural quand on la comprend (Tesnière, 1982 cité par Bajric 2005). Cette compréhension se rapporte également à la aux représentations conceptuelles construites par le sujet.

Les sociolinguistes, comme Gumperz, insistent d'autre part sur le fait que la compréhension ne consiste pas à comprendre des termes d'un code à combiner entre eux mais qu'elle est produite dans l'interaction par une collaboration des interlocuteurs (Simonot-Roberts 1985 cité par Vasseur, 1990) [grâce à des processus d'inférence et d'interprétation contextuelle]. C'est l'« élaboration sociale du sens », notamment grâce au contexte qui renvoie « la multitude des événements et des paramètres de la situation (physique et autres), propres à la personne mais aussi exxtérieurs à elle, dans laquelle s'inscrivent les actes de communication ».

Maintenant que nous avons délimité le champ de la compréhension, nous allons nous attacher à étudier de manière différenciée la lecture et l'écoute, activité par laquelle nous allons commencer notre analyse.

Compréhension orale

« Comprendre la parole implique segmenter le flux sonore continu en unités discrètes, identifier ces unités. » (Klein, 1989). En effet, le message vocal est linéaire et temporel. Et « la rapidité de ce flux a une importance : en général, la parole continue se déroule à

un rythme de l'ordre de 200 mots par minute ; l'auditeur aurait donc à identifier 12 à 15 phonèmes par seconde. » (idem).

Précisément, en ce qui concerne la perception des sons, plusieurs paramètres entrent en jeu, dont le « filtre phonologique » (Troubetzkoy, 1964, cité par Martin 2006) qui rend la perception des phonèmes plus difficile. D'autre part, des phénomènes oraux dus à la paroles spontanée comme les assimilations, l'hypo-articulation ou la réduction vocalique s'ajoutent aux obstacles de décodage.

En réalité, les lois de la perception indiquent que si la production du message sonore est linéaire, son appréhension n'est pas totalement linéaire ; elle se fait à partir de la reconnaissance d'unités plus importantes et souvent à partir d'ancrages permettant un traitement explicatif qui requiert à la fois la mémoire à court terme et la mémoire à long terme.

Notamment, comme Guberina le souligne (cité par Martin 2006), le continuum sonore n'est qu'une des composantes de l'ensemble sémiotique présenté. « L'activité de compréhension se base aussi sur l'identification et l'analyse de la situation de communication, reflétée dans tous les éléments qui viennent de l'environnement spatio-temporel (caractéristiques physiques et socio-culturels des locuteurs, mouvements, espace de la communication, etc.) » (Martin³⁹, 2006). En effet, « la même phrase, qu'on identifie sans peine, correspond à des réalisations sonores très différentes suivant l'âge, le sexe, l'origine du locuteur, selon qu'il parle à voix haute ou basse, la bouche pleine, etc. » (Klein, 1989). Se rendre compte des spécificités de la compréhension à l'oral, et d'anticiper les possibles dysfonctions et incompréhensions, permet d'aborder la tâche avec confiance (De Carlo, 2015).

³⁹ « Puede resultar muy pertinente también la identificación de ciertos modelos discursivos. Se trata de modelos que adquirimos en nuestra lengua materna y que nos pueden ayudar a comprender un documento producido en una lengua extranjera. [...] En el caso de un documento televisivo, la comprensión se puede apoyar también en la identificación de un formato específico – documental, entrevista, debate, telediario. Algunos de ellos son o han sido objeto de la investigación llevada a cabo en el marco de los programas Galatea y Galanet. Finalmente, cabe señalar el papel esencial de la identificación del tema tratado. En este caso, los preconocimientos del estudiante al respecto resultan esenciales para llevar a cabo la actividad de comprensión. [...]

“Si nos centramos ahora en el mensaje oral, cabe recordar que en este ámbito tampoco las palabras son los únicos componentes que permiten acceder al sentido de un enunciado, ya que la prosodia resulta muchas veces tan importante como los elementos verbales. Es bien sabido que la entonación refleja las modalidades de enunciación de la frase, empezando por la interrogación, aseveración, orden o exclamación.” (Martin, 2006).

Les compétences mises en jeu dans le cadre d'un **échange plurilingue en Intercompréhension**, assez fréquent en Catalogne ont été décrites par le REFérentiel de compétences de communication plurilingue en InterCompréhension (désormais REFIC) issu du programme européen MIRIADI⁴⁰, référentiel coordonné par l'Italienne M. De Carlo (Università degli Studi di Cassino e del Lazio) et auquel ont participé des chercheurs reconnus de sept universités européennes⁴¹.

Par caractéristiques physiques, on entend notamment la variabilité des données acoustiques, des « facteurs **internes** » au locuteur, notamment « l'articulation des messages par le / les locuteurs, le débit, l'intensité, l'intonation » (REFIC) ; les « variantes géographiques et stylistiques (registre) utilisées ». Les mots ne sont en effet pas les seuls composantes qui permettent d'accéder au sens d'un énoncé, la prosodie est souvent aussi importante que les éléments verbaux. L'intonation reflète les modalités d'énonciation de la phrase (interrogation, sentence, ordre ou exclamation). Analysée conjointement avec le rythme de la phrase, cette dernière facilite aussi la segmentation en syntagmes (aussi les scories du discours⁴²). [...] Il fournit des informations essentielles sur les sentiments exprimés par le locuteur, notamment la peur, la surprise, l'irritation, la tristesse, la joie. Ces caractéristiques prosodiques sont fréquemment indissociables des éléments paraverbaux⁴³, visuels, comme ceux de la mimique (mouvement des sourcils, de la bouche, grimaces, etc.) et de la gestualité qui accompagnent le discours, souvent très révélateurs.

Et dans le cas des documents sonores et/ou audiovisuels, entrent également en jeu dans le processus de compréhension des « facteurs **externes** au discours » : « la qualité

⁴⁰ Les participants sont issus des universités italiennes : l'Università di Macerata (M. Anquetil et S. Vecchi), l'Università Ca' Foscari di Venezia (M.-C. Jamet), espagnoles : l'Universitat Autònoma de Barcelona (E. Martin), l'Universitat de Barcelona (E. Carrasco Perea), l'Universidad Complutense de Madrid (R. Hidalgo Downing) ; françaises : Université de Grenoble (Y. Pishva et F. Gilles) et portugaise avec A. Andrade de l'Universidade de Aveiro.

⁴¹ Ces descripteurs sont mentionner comme « à valider ».

⁴² « Asimismo, la prosodia ofrece unos indicios sobre las **scories** del discurso (temporizadores, vacilaciones, repeticiones, etc.), a la vez que puede indicar la presencia de unas estructuras parentéticas, que suelen constituir matices o rectificaciones del locutor. »

⁴³ « Finalmente, proporciona informaciones esenciales respecto de los sentimientos expresados por el locutor, en especial el miedo, la sorpresa, la irritación, la tristeza o la alegría. Estas características prosódicas son, con frecuencia, indisolubles de los elementos paraverbales, que se componen básicamente de la mímica (movimiento de las cejas, de la boca, muecas, etc.) y de la gestualidad que acompañan el discurso. Analizados en conjunto con la prosodia, dichos elementos paraverbales pueden ser muy reveladores. » (Martin, 2006).

sonore du/des documents (messages du/des locuteurs, environnement sonore) » ; la « présence d'éléments visuels accompagnant le discours (présence physique du locuteur, documents audiovisuels, sous-titrages, mots ou tableaux écrits dans la vidéo » ; « la possibilité ou non de réécouter le message » (REFIC, parmi les facteurs qui font partie des stratégies de compréhension orale). La densité informative a elle aussi de l'importance. (REFIC).

Enfin, l'identification des certains modèles discursifs que l'on acquiert dans notre (nos) langue-s première-s peuvent nous aider à comprendre un document produit dans une langue autre et participer d'une compréhension global. Dans le cas d'un document télévisé, la compréhension peut s'appuyer aussi sur l'identification d'un format spécifique – documentaire, interview, débat, journal télévisé. Il est aussi très important d'identifier le sujet traité. Et dans ce cas, les connaissances préalables de l'étudiant sur ce sujet sont essentielles à l'activité de compréhension (« savoir encyclopédique »).

Compréhension écrite

Les auteurs du REFIC donnent également des stratégies de compréhension écrite, en avertissant notamment que malgré ce que laisse entendre la caractérisation des tâches qui se déroulent dans un environnement quotidien comme de niveau initial, « les textes brefs comme les messages amicaux ne sont pas nécessairement les plus faciles, car ils comprennent une large part d'implicite ». On peut se demander si, dans le contexte de la recherche, d'immersion sauvage, à la fois sociale et « scolaire », la compréhension des documents scolaires ne serait pas plus simple d'accès aux nouveaux venus que celle de documents généraux.

De la même manière que pour la compréhension orale, les stratégies proposées recommandent de « savoir repérer les types de séquences textuelles (descriptif, informatif, procédural, narratif, argumentatif, conversationnel) pour faire des hypothèses sur les contenus⁴⁴ ». La structure du texte⁴⁵, notamment marquée par les

⁴⁴ « Savoir repérer les types de séquences textuelles (descriptif, informatif, procédural, narratif, argumentatif, conversationnel) pour faire des hypothèses sur les contenus. Par exemple, une recette de cuisine (texte procédural) présente d'abord une liste d'ingrédients puis une succession de verbes d'action ; dans un texte descriptif ou informatif, les verbes seront essentiellement à la 3ème personne. » (REFIC, stratégie de Compréhension Écrite plurilingue).

connecteurs aide à la compréhension du texte, connecteurs qu'on peut aborder dans la didactique des plus transparents (dérivés de chiffres par exemples) aux plus opaques.

Compétence interactionnelle

La compétence interactionnelle est une compétence spécifique qui s'exerce dans des situations d'interactions ; elle a lieu au cours d'une activité langagière particulière, qui plus que de permettre la compréhension et la production d'énoncés, entraîne ceux qui y participent à procurer à leur(s) interlocuteur(s) tous les éléments permettant le dialogue interactif et à interpréter tous les éléments que ceux-ci leur fournissent dans ce but. Cette modalité interactionnelle met en jeu au moins deux acteurs qui « participent à un échange oral et/ou écrit et alternent les moments de production et de réception (qui peuvent même se chevaucher dans les échanges oraux) » (CECR, 2001 : 18). Ainsi, les compétences mises en jeu permettent, certes, de se parler, mais simultanément de s'écouter. [Même lorsque les tours de parole sont strictement respectés, l'auditeur est généralement] en train d'anticiper sur la suite du message et de préparer une réponse, contrairement aux activités de [pure] réception qui supposent le silence et l'attention au support.

« Pour autant, les activités langagières de réception (orale et/ou écrite) ou de production (orale et/ou écrite) sont évidemment premières car indispensables dans le jeu même de l'interaction. » (CECR, 2001 : 18).

Les stratégies permettant une meilleure compréhension de la part de l'interlocuteur sont celles qui déterminent une **interaction** optimale (orale comme écrite): « Utiliser les éléments non verbaux pour faciliter l'accès au sens : à l'oral, accompagner son discours de gestes, mimiques, documents visuels, objets ; à l'écrit, accompagner son discours d'images, vidéo, icônes, smileys » (REFIC). En cas de difficultés, il est essentiel également de « faire part de ses problèmes de compréhension : demander de répéter,

⁴⁵ « Analyser la structure d'un texte, en repérant les connecteurs de tout type (énumératifs, temporels, logiques, etc.), et le rôle de chaque paragraphe dans l'organisation d'ensemble (présenter, introduire, conclure, donner un exemple, donner un argument, etc.) – Certains connecteurs énumératifs, comme par exemple premièrement, deuxièmement, sont facilement repérables pour les locuteurs de langues romanes (Niveau A). D'autres, moins transparents, devraient être progressivement (à partir du niveau B) mémorisés par l'apprenant (cf. mini-portraits des langues EuroCom, tableaux d'aide Eurom5). » (REFIC, stratégie de Compréhension Écrite plurilingue).

préciser, clarifier ce qu'on ne réussit pas à comprendre » (REFIC, oral comme écrit), stratégies déjà mentionnées dans le CECR (69-71).

Cette compétence interactionnelle est liée à la compétence fonctionnelle qui recouvre, à l'intérieur de la compétence pragmatique, « l'utilisation du discours oral et des textes écrits en termes de communication à des fins fonctionnelles particulières » (CECR, 2001 : 99). Cette compétence comprend aussi la capacité à utiliser les schémas⁴⁶ (modèles d'interaction sociale) qui sous-tendent la communication, tels que les modèles d'échanges verbaux.

L'interaction s'organise entre deux interlocuteurs, deux cultures. C'est pourquoi nous nous intéressons à présent à la compétence interculturelle.

Compétence interculturelle

Le CECR insiste sur le fait que « les différentes cultures (nationale, régionale, sociale) auxquelles quelqu'un a accédé ne coexistent pas côte à côte dans sa compétence culturelle. Elles se comparent, s'opposent et interagissent activement pour produire une compétence pluriculturelle enrichie et intégrée dont la compétence plurilingue en constitue une de ses composantes qui, elle-même interagit avec d'autres composantes » (2001 : 11-13). C'est ainsi que naît la compétence (inter-)culturelle. Les aptitudes et savoir-faire liés à la compétence interculturelle comprennent : (i) la capacité d'établir une relation entre la culture d'origine et la culture étrangère ; (ii) la sensibilisation à la notion de culture et la capacité de reconnaître et d'utiliser des stratégies variées pour établir le contact avec des gens d'une autre culture ; (iii) la capacité de jouer le rôle d'intermédiaire culturel entre sa propre culture et la culture étrangère et de gérer efficacement des situations de malentendus et de conflits

⁴⁶ « La compétence conversationnelle ne se réduit pas à savoir quelles formes linguistiques expriment quelles fonctions particulières (micro-fonctions). Les participants sont engagés dans une interaction dans laquelle chaque initiative entraîne une réponse et fait avancer l'échange vers son but par une série d'étapes successives du début à la conclusion finale. Les locuteurs compétents ont une compréhension de la démarche et des capacités en jeu. Une macro-fonction se caractérise par sa structure interactionnelle. Il se peut que des situations plus complexes aient une structure interne composée de séquences de macro-fonctions qui, dans de nombreux cas, s'ordonnent selon les modèles formels ou informels de l'interaction sociale (schèmes). Les micro-fonctions sont des catégories servant à définir l'utilisation fonctionnelle d'énoncés simples (généralement courts), habituellement lors d'une intervention dans une interaction. • Les macro-fonctions sont des catégories servant à définir l'utilisation fonctionnelle du discours oral ou du texte écrit qui consistent en une suite (parfois importante) de phrases. Elles se caractérisent par leur structure interactionnelle, par exemple la description (que nous utilisons comme catégorie fonctionnelle dans les items d'auto-évaluation de compétence communicative) ; la narration (idem) et d'autres catégories que nous détaillerons le moment venu. » (CECR, 2001 : 99).

culturels ; (iv) la capacité à aller au-delà de relations superficielles stéréotypées (CECR, 2001 : 84).

Un cas particulier d'interaction est l'interaction plurilingue et interculturelle, comme l'est la médiation.

Médiation

La médiation implique la (re)formulation par un tiers d'un texte ou d'un discours (traduction, résumé ou compte-rendu...) ⁴⁷. On « transforme un message pour le rendre compréhensible à d'autres » (Puren, 2007⁴⁸).

⁴⁷ « 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, autoformation pour les préparateurs de DELF).

⁴⁸ « [...] Compétence 10. de médiation capacité à transformer des messages pour les rendre compréhensibles à d'autres : interprétation simultanée, différée ou consécutive (formelle, comme dans des conférences, ou informelle, comme pour des amis ou des visiteurs étrangers), traductions professionnelles, résumés, synthèses, reformulations » Puren, C. (2007). Le DCL dans l'évolution historique de la didactique des langues. In Évaluer dans une perspective actionnelle : l'exemple du Diplôme de Compétence en Langue. Le Havre. - 3.1.1 L'évolution dans les modes de découpage de la compétence langagière.

CHAPITRE 3 – LA NOTION DE COMPÉTENCE : LES COMPÉTENCES GÉNÉRALES

Dans ce chapitre, nous aborderons les facteurs extralinguistiques qui conditionnent l'appropriation des langues étrangères et formulerons à leur propos les compétences générales qui en sont l'expression positive. Nous ciblerons notre étude d'une part sur les représentations, les attitudes, et les motivations qui peuvent influencer un usager-apprenant dans son appropriation d'une nouvelle langue, et citerons quelques savoir-être que nous considérons particulièrement utiles dans le contexte d'immersion dans une zone multilingue. Nous aborderons également l'influence de la compétence didactique constituée de savoir-apprendre, notamment pour élaborer des stratégies de transferts procéduraux.

3.1 Introduction

Le CECR précise en ces termes les conditions de la réussite des échanges verbaux : « l'activité de communication des utilisateurs/apprenants est non seulement affectée par leurs connaissances, leur compréhension et leurs aptitudes mais aussi par des facteurs personnels liés à leur personnalité propre et caractérisés par les attitudes, les motivations, les valeurs⁴⁹, les croyances, les styles cognitifs et les types de personnalité qui constituent leur identité.» (CECR, 2001, p. 84).

Si l'activité de communication est redevable de ces aptitudes, il en va de même de l'apprentissage du système linguistique (« Un apprenant peut adopter des attitudes très diverses face à la langue à apprendre et à ceux qui la parlent. On admet généralement que ces attitudes exercent une influence très importante sur l'acquisition de la langue – surtout d'une langue étrangère [...]. »). Ainsi que l'indiquait Klein (1989 : 27-28), « il est vraisemblable que toutes conditions égales par ailleurs, on apprendra moins bien une

⁴⁹ 1. les attitudes, telles que le niveau de l'utilisateur/apprenant en termes
– d'ouverture et d'intérêt envers de nouvelles expériences, les autres, d'autres idées, d'autres peuples, d'autres civilisations
– de volonté de relativiser son point de vue et son système de valeurs culturels
– de volonté et de capacité de prendre ses distances par rapport aux attitudes conventionnelles relatives aux différences culturelles
2. les motivations
– internes/externes
– instrumentales/intégratives
– désir de communiquer, besoin humain de communiquer
3. les valeurs comme, par exemple, l'éthique et la morale
4. les croyances, par exemple religieuses, idéologiques, philosophiques
5. les styles cognitifs (convergent/divergent ; holistique/analytique/synthétique)
6. les traits de la personnalité, par exemple :
– silencieux/bavard (CECR, 2001 : 84)

langue que l'on considère comme un gargouillis et dont on ne peut supporter les locuteurs, qu'une autre langue vis-à-vis de laquelle on entretient une attitude positive [...] ».

3.2 Savoir-être : représentations, attitudes, motivation, intégration

Proposer une sélection de descripteurs de l'« attitude » amplement analysée dans la littérature est l'objet de cette section. Les relier causalement au fait d'apprendre mieux ou « moins bien » une langue est un de ceux de cette recherche.

3.2.1 La relation émotionnelle qui lie le locuteur à la langue

Dans l'appropriation d'une langue, les **savoirs** (connaissances), les **savoir-faire** (compétences) sont importants mais le sont aussi les **savoir-être**, les attitudes. Plus précisément et comme le rappelle Mallart i Navarra (2008), « la relation entre l'affectivité et l'apprentissage d'une langue a été un thème clé de la didactique, la psychologie sociale et la linguistique appliquée ». L'expression des émotions, ou d'une manière plus large, l'affectivité, constitue une des bases du langage (Galí, 1931, p. 31 repris dans Mallart i Navarra⁵⁰, 2008).

3.2.2 La relation attitudinale qui lie le locuteur à son processus d'appropriation

Ces attitudes peuvent concerner le niveau de l'utilisateur/apprenant en termes d'ouverture et d'intérêt envers de nouvelles expériences, les autres, d'autres idées, d'autres peuples, d'autres civilisations (« moi et les autres ») ; de volonté de relativiser son point de vue et son système de valeurs culturels (décentration, « moi et moi ») ; de volonté et de capacité de prendre ses distances par rapport aux attitudes conventionnelles relatives aux différences culturelles (CECR, 2001 : 84, chapitre des savoir-être). Les savoir-être comprennent également les motivations⁵¹, les valeurs⁵², les

⁵⁰ Son article, « Fonamentació i didàctica de la motivació a l'àmbit de les llengües », prend en compte les apports des auteurs classiques comme Lambert, Clément, Gardner, Baker, Krashen, Cummins, Arnold et MacInyre et Dörnyei ; ainsi que des auteurs locaux comme Boixaderas et Majó (1999), Gómez (2002), Luna et Francesc (2002), Monegal (1998), Todolí et Cuenca (1994), etc.

⁵¹ « les motivations : – internes/externes – instrumentales/intégratives – désir de communiquer, besoin humain de communiquer » (CECR ; 2001 : 84).

croyances⁵³, les styles cognitifs, les traits de la personnalité. Cette recherche ne prétend pas traiter les styles cognitifs⁵⁴ (sauf dans les savoir-apprendre) ni les traits de personnalité⁵⁵.

Nous l'avons signalé, tous les processus d'apprentissage, d'acquisition, d'appropriation sont redevables de facteurs qui sont liés à l'attitude et au comportement émotionnel de l'apprenant vis-à-vis de l'objet qu'il aborde. C'est pourquoi la présentation ci-dessous (schéma proposé par Mallart i Navarra) intéresse notre recherche.

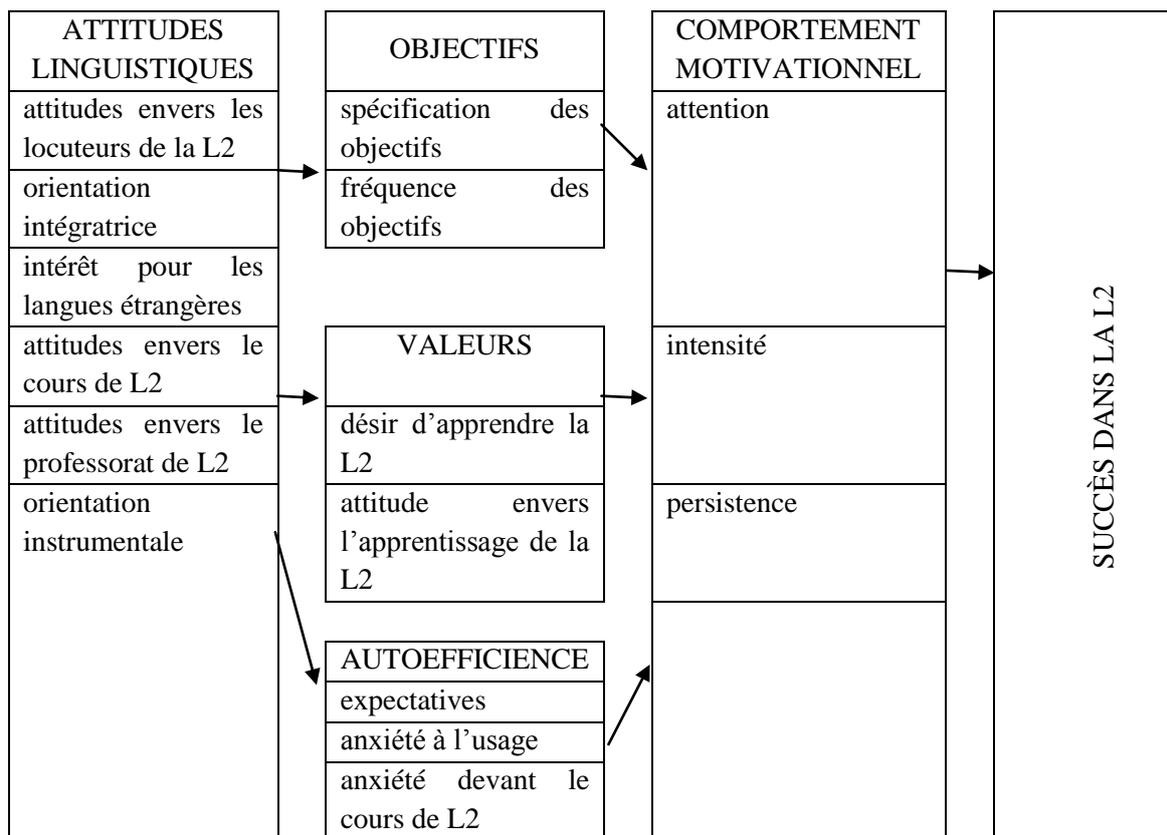


Figure 4 - Modèle socio-éducatif de Tremblay i Gardner (1995) (Mallart i Navarra, 2008 citant Dörnyei)

Malgré le contexte d'explication de ce schéma –l'apprentissage formel d'une langue, ici nommée L2–, les notions d'attitudes envers les locuteurs de la L2, l'intérêt pour les

⁵² « les valeurs comme, par exemple, l'éthique et la morale » (CECR ; 2011 : 84)

⁵³ « les croyances, par exemple religieuses, idéologiques, philosophiques » (CECR, 2001 : 84)

⁵⁴ « les styles cognitifs (convergent/divergent ; holistique/analytique/synthétique) » (CECR, 2001 : 84)

⁵⁵ « les traits de la personnalité, par exemple : – silencieux/bavard – entreprenant/timide » (CECR, 2001 : 84).

langues étrangères, les attitudes envers le cours de L2, l'orientation (instrumentale ou intégrative) nous ont intéressée.

3.2.3 *Descripteurs des attitudes positives : savoir-être*

La qualité de l'appropriation d'une langue est conditionnée par des paramètres dont les attitudes, les savoir-être font partie. Nous avons donné précédemment un exemple global ; nous nous intéresserons dans cette section à développer les types d'attitude et de savoir-être.

Ces attitudes sont liées à l'identité des sujets, en particulier leur identité sociale. Klein soutient que lors de l'apprentissage d'une nouvelle langue, l'âge du sujet est important : les uns seraient plus perméables au bagage culturel de la nouvelle langue alors que les autres, dont l'identité sociale est en grande partie fixée, seraient en proie à la crainte de perdre cette identité, élément affectant à la motivation et freinant l'appropriation de la nouvelle langue (Klein, 1989 : 27-28). Cette crainte, expérimentée par les apprenants adultes, peut être tout à fait inconsciente. Chaque individu possède autant d'identités que d'appartenances, ou, plus précisément, de « sentiments d'appartenance » : la construction identitaire repose sur des perceptions (catégorisations) qui déterminent des appartenances plurielles, simultanées et/ou successives (Blanchet, 2014). Le postulat des approches plurielles est que la diversité linguistique, pas plus que la diversité culturelle, n'entraînent inévitablement le conflit identitaire, à condition toutefois de se trouver inscrites dans le champ de la coopération sociale plutôt que dans celui de la compétition.

Un autre paramètre qui influe l'appropriation d'une nouvelle langue est la « perméabilité de l'ego ». Ce concept formulé par Guiora (1972, cité par Klein, 1989 : 27-28) qualifie la « disposition à accepter d'apparaître comme imparfait et de prêter le flanc à la critique pour son comportement linguistique maladroit, emprunté ou même risible.[...] ». Klein remarque que cette attitude n'est sans doute pas particulière au comportement linguistique, elle caractérise plutôt le comportement social des individus dans son ensemble.

Le CECR précise en ces termes les conditions de la réussite des échanges verbaux : « l'activité de communication des utilisateurs/apprenants est non seulement affectée par

leurs connaissances, leur compréhension et leurs aptitudes mais aussi par des facteurs personnels liés à leur personnalité propre et caractérisés par les attitudes, les motivations, les valeurs⁵⁶, les croyances, les styles cognitifs et les types de personnalité qui constituent leur identité.» (CECR, 2001, p. 84).

Ces savoirs (K.), savoir-faire (S.), savoir-être (A.) constituent des ressources que le CARAP décrit sous forme de listes de descripteurs, subdivisés thématiquement (exemple : Section Langue, Section Culture...).(RÉFÉRENCE CARAP ? OU ANTÉRIEUR)

Parmi les **savoir-être** relevés par le CARAP (2010 : 46-76), nous sommes particulièrement intéressée par l'attitude⁵⁷ envers les langue(s)-culture(s) *propre(s)* ou *autres* (savoir-être référencés A-1⁵⁸, A-2.1⁵⁹, A-4.1⁶⁰, A-8.5⁶¹) ; particulièrement envers les langues minoritaires (A-4.5⁶², A-5.3⁶³) ; par l'attitude envers le bi-/pluri- et

⁵⁶ 1. les attitudes, telles que le niveau de l'utilisateur/apprenant en termes

– d'ouverture et d'intérêt envers de nouvelles expériences, les autres, d'autres idées, d'autres peuples, d'autres civilisations

– de volonté de relativiser son point de vue et son système de valeurs culturels

– de volonté et de capacité de prendre ses distances par rapport aux attitudes conventionnelles relatives aux différences culturelles

2. les motivations

– internes/externes

– instrumentales/intégratives

– désir de communiquer, besoin humain de communiquer

3. les valeurs comme, par exemple, l'éthique et la morale

4. les croyances, par exemple religieuses, idéologiques, philosophiques

5. les styles cognitifs (convergent/divergent ; holistique/analytique/synthétique)

6. les traits de la personnalité, par exemple :

– silencieux/bavard (CECR, 2001 : 84)

⁵⁷ Ces attitudes sont déclinées dans le CARAP sous plusieurs *degrés*, du plus faible au plus fort : la sensibilité, la curiosité, l'acceptation positive, l'ouverture.

⁵⁸ « attention pour les langues / cultures / personnes 'étrangères' <C⁵⁸>, pour la diversité linguistique / culturelle / humaine de l'environnement <G>, pour le langage en général <G>, pour la diversité linguistique / culturelle / humaine en général [en tant que telle] <A> » (A-1)

⁵⁹ « sensibilité pour la langue/culture et les autres langues/cultures » (A-2.1)

⁶⁰ « acceptation positive de la diversité linguistique / culturelle <C + G> / de l'autre <C +G> / du différent <A> » (A-4) avec notamment « maîtrise de ses résistances / réticences envers ce qui est différent linguistiquement / culturellement » (A-4.1)

⁶¹ « désir de découvrir d'autres langues / d'autres cultures / d'autres peuples » (A-8.5)

⁶² « accepter [reconnaître] l'importance de toutes les langues / cultures et les places différentes qu'elles occupent » (A-4.5) avec « accepter positivement les langues / cultures minoritaires de la classe » (A-4.5.1.1)

⁶³ « ouverture aux langues / cultures » (A-5.3) avec notamment « ouverture envers les langues étrangères enseignées à l'école » (A-5.3.1) et « ouverture envers des langues / cultures peu valorisées {langues / cultures minoritaires, langues / cultures des migrants} » (A-5.3.2)

multilinguisme et culturalisme (savoir-être A-2.5⁶⁴, A-4.6⁶⁵ et A-6.2,⁶⁶ A-6.3⁶⁷ ; A-2.5, A-3⁶⁸), ou même de les attitudes ou sentiments qui indiquent une possible l'initiative des échanges plurilingues et/ou interculturels (A-7.1⁶⁹, A-8.6.1⁷⁰). Un lien particulier avec autrui (A-8.5.1⁷¹, A-8.8⁷²) ; ou encore un goût intrinsèque envers l'objet langue comme système (A-7.5⁷³) sont également identifiés comme des attitudes positives pour l'approche des langues-cultures.

Un autre référentiel, le référentiel apprenant de « communication et d'apprentissage des langues en intercompréhension » (REFIC, un des produits du projet MIRIADI), bien qu'élaboré dans un contexte à la fois didactique et d'orientation plurilingue (approches plurielles), nous offre également des descripteurs sur le travail à réaliser avec les attitudes : « identifier et faire évoluer ses représentations sur les langues et les cultures ; prendre compte des risques de l'ethnocentrisme culturel et linguistique » ; « faire un effort de compréhension⁷⁴ de l'ensemble des langues et variétés de langues impliquées dans la situation de communication sans se limiter aux langues de son choix⁷⁵ » ; « accepter d'être dans une situation d'insécurité linguistique : accepter de ne pas tout comprendre (ne pas se bloquer face aux difficultés) » ; « affronter l'apprentissage

⁶⁴ « sensibilité au plurilinguisme et à la pluriculturalité de l'environnement proche ou lointain » (A-2.5)

⁶⁵ « réagir sans a priori négatif au(x) fonctionnement des) *parlers bilingues* <manières de parler en faisant appel à deux (ou plus) langues employées en alternance essentiellement entre locuteurs partageant un même répertoire plurilingue » (A-4.6)

⁶⁶ « accorder de la valeur aux [apprécier les] contacts linguistiques / culturels » (A-6.2)

⁶⁷ « avoir de l'estime pour le [accorder de la valeur au] bilinguisme » (A-6.3)

⁶⁸ « curiosité pour un environnement multilingue / multiculturel » (A-3)

⁶⁹ « disponibilité pour une socialisation plurilingue / pluriculturelle » (A-7.1)

⁷⁰ « volonté d'essayer d'entrer en interaction avec des membres de la culture / langue d'accueil <ne pas éviter ces membres / ne pas rechercher uniquement la compagnie des membres de sa propre culture » (A-8.6.1)

⁷¹ « désir de se confronter à d'autres langues / d'autres cultures / d'autres peuples liés à l'histoire personnelle ou familiale de personnes qu'on connaît »

⁷² « volonté d'apprendre d'autrui (sa langue, sa culture) » (A-8.8)

⁷³ « motivation pour étudier / comparer le fonctionnement des différentes langues {structures, vocabulaire, systèmes d'écriture...} / cultures » (A-7.5)

⁷⁴ On mentionne « un effort de compréhension » car l'entraînement à l'intercompréhension exerce prioritairement les capacités réceptives en langue-culture autre.

⁷⁵ Les participants aux activités intercompréhensives sont en contact avec des locuteurs de langues très diverses, plusieurs à la fois.

plurilingue dans une attitude de curiosité et de découverte, (dans un esprit ludique), en mobilisant toutes les ressources disponibles » ; « accepter de remettre à un stade ultérieur l'apprentissage de compétences de production dans la/les langue(s) non maîtrisées) ».

3.2.4 *Motivation*

On pourrait affirmer que la motivation est à l'origine d'une attitude positive et favorable qui elle-même a ses conditionnements comme celui de la relation émotionnelle de l'apprenant à la langue et à ses locuteurs. La motivation est un terme générique, donc, qui résulte de nombreux facteurs.

La motivation « met en mouvement » (étymologie, latin « movere ») ; dans le domaine de la psychologie, elle fait référence à l'« ensemble des facteurs dynamiques qui orientent l'action d'un individu vers un but donné, qui déterminent sa conduite et provoquent chez lui un comportement donné ou modifient le schéma de son comportement présent. » (Trésor de la Langue Française, désormais TLF).

La motivation est encore décrite chez Cuq comme « le résultat de l'interaction entre des facteurs extérieurs (les multiples éléments de l'environnement jouant un rôle stimulant ou bloquant : milieu familial, société, projets professionnels ou personnels) et la personnalité, l'état interne (besoin⁷⁶ et intérêt qui maintiennent l'attention et l'esprit en éveil malgré les difficultés qui surgissent) » (2003, entrée « motivation »).

Enfin, la définition du TLF pour la thématique spécifique de psychopédagogie reprend la définition de 1972 d'A. Léon⁷⁷ (*La motivation chez les élèves de l'enseignement technique*) : la motivation est l'« ensemble des facteurs dynamiques qui suscitent chez un élève ou un groupe d'élèves le désir d'apprendre. ». Klein développe : « Lorsqu'on parle de 'motivation' dans l'enseignement institutionnel des langues étrangères, on se réfère habituellement à la tentative de créer des attitudes positives ou de proposer des besoins communicatifs aux apprenants et clarifie : c'est-à-dire de substituer les facteurs

⁷⁶ « il n'y a pas de relation simple, linéaire, entre le besoin et la motivation » (Richterich, 1974).

⁷⁷ La référence précise de cet article est : A. LÉON, La motivation chez les élèves de l'enseignement technique ds Psychol. scol., déc. 1972, n°9, p.78.

d'intégration sociale ou les attitudes aux raisons authentiques dans ce contexte. (1989 : 27).

Cuq nous apprend surtout que les différents types de motivation jouent des rôles différents dans l'apprentissage : la **motivation externe**⁷⁸ serait très fréquemment le déclencheur de l'apprentissage (l'objet d'une rencontre, d'un séjour) mais elle serait fragile ; il l'oppose à la **motivation interne**, liée au plaisir d'apprendre, à la curiosité, à la création qui serait un meilleur ancrage pour l'apprentissage de par sa nature interne justement. Il vaudrait mieux faire reposer, donc, les processus d'attention, de mise en mémoire de connaissances nouvelles sur cette motivation interne...

Et sur l'apprentissage *linguistique* en particulier, malgré le contexte du schéma proposé par Dörnyei (1994) et repris par Mallart –l'apprentissage formel d'une langue, ici nommée L2–, qui n'est pas à proprement parler celui de notre travail, les notions d'attitudes envers les locuteurs de la L2, l'intérêt pour les langues étrangères, les attitudes envers le cours de L2, l'orientation (instrumentale ou intégrative) nous ont intéressée.

⁷⁸ « On nommera la première **motivation externe** très fréquente comme déclencheur de l'apprentissage (rencontre, séjour) mais fragile, et la seconde **motivation interne**, plus solide, liée au plaisir d'apprendre, à la curiosité, à la création où il serait souhaitable d'ancrer l'apprentissage car elle sert de support à l'attention et à la mise en mémoire de connaissances nouvelles. [...] renforcement positifs... » (Cuq, 2003, motivation).

Niveau langue	sous-système de la motivation intégrative	
	sous-système de la motivation instrumentale	
Niveau élève	Besoin de succès	
	Confiance en soi	
	- Anxiété à l'usage de la langue	
	- Compétence perçue en L2	
	- Attributions causales	
Niveau situation d'apprentissage	composants motivationnels spécifiques du cours	intérêt
		pertinence
		expectatives
		satisfaction
	composants motivationnels spécifiques du professorat	motif d'affiliation
		type d'autorité
		socialisation directe de la motivation
		- modelage
		- présentation de la tâche
	composants motivationnels spécifiques du groupe	- rétroalimentation (<i>feedback</i>)
		orientation des objectifs
		normes et système de récompenses
		cohésion du groupe
structure des objectifs groupaux		

Figure 5 – Composantes de la motivation de l'apprentissage linguistique (Mallart i Navarra, 2008 citant Dörnyei, 1994)

Dans le modèle de Clément, les processus motivationnels sont divisés entre processus **primaires** (désir d'intégration, peur de l'assimilation) et les processus motivationnels **secondaires** (fréquence et qualité du contact) et la confiance en soi.

La catégorisation des types de motivation a été introduite par Gardner et Lambert (1972), entre la motivation intégrative *versus* motivation instrumentale.

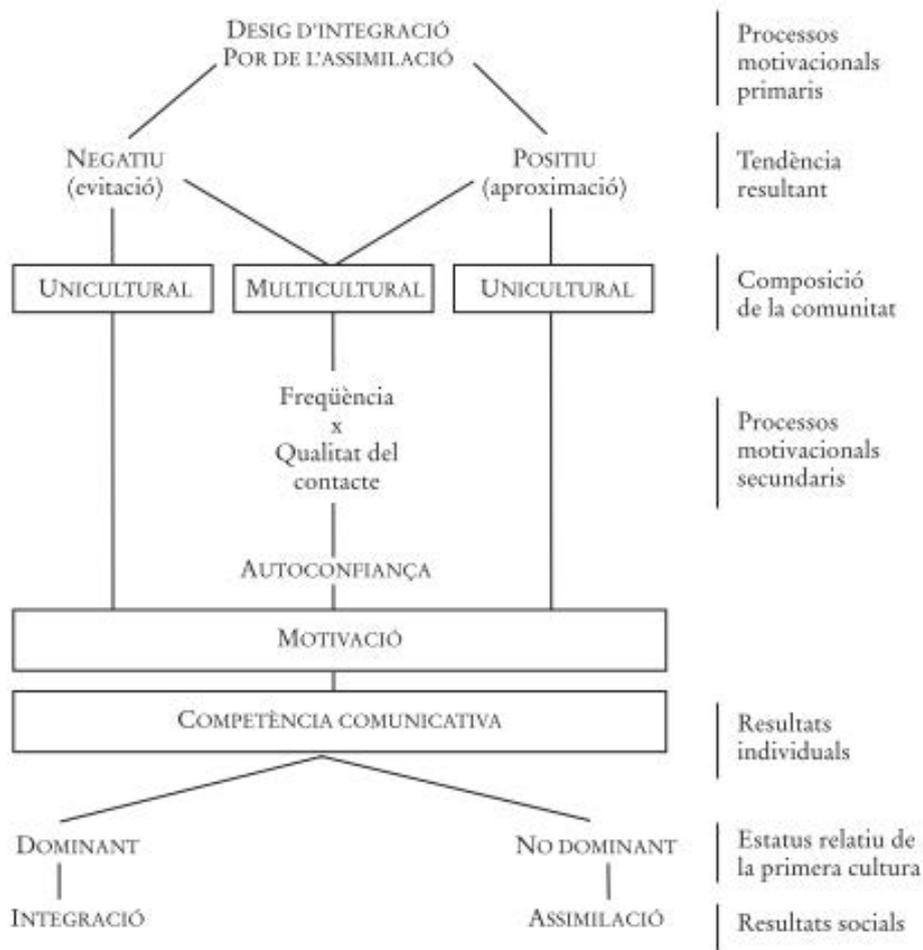


FIGURA 3. Model de Clément (1980). Font: GILES i BYRNE (1981, p. 91).

Figure 6 – Modèle de Clément (1980) (Mallart i Navarra, 2008 citant Giles y Byrne 1981)

D'una part, « la *motivation instrumentale* ou *extrinsèque* est caractérisée par le désir de l'apprenant d'obtenir une reconnaissance sociale ou des avantages économiques à travers l'apprentissage d'une langue étrangère »; d'autre part, « la *motivation intégrative* ou *intrinsèque* est caractérisée par les attitudes positives face aux locuteurs de la langue cible, comme le désir d'intégration ou l'envie de les connaître. ».

Les contextes sont différents : la motivation extérieure à l'informant « est généralement caractérisé par le désir d'**obtenir** quelque chose de pratique ou de concret par l'étude de la langue cible, comme, par exemple, réussir des examens à l'université, accroître ses chances de trouver un emploi, obtenir une augmentation de salaire, pouvoir se former

par la lecture dans une langue étrangère, traduire des travaux, etc. » ; alors que la motivation intégrative ou intrinsèque entre en jeu dans des projets tels que déménager dans une nouvelle communauté, dans un nouveau pays, par exemple [...] où elle intervient comme un élément clé qui aide l'individu à développer sa maîtrise de la langue, en **devenant un de ses membres compétents** (Gardner et Lambert cités par Faggion Bergmann (2009).

Ces deux motivations sont pour les auteurs des éléments essentiels pour le succès dans l'appropriation d'une langue, mais il semblerait que c'est la motivation intégrative qui soutiendrait le mieux à long terme l'apprentissage d'une langue étrangère (Gardner et Lambert cités par Mallart, 2008). En effet, ce sont les étudiants fortement **motivés** qui ont recours à aux stratégies les plus efficaces, comme ces lycéens qui, à travers leurs activités périscolaires (voir un film en version étrangère, lire ou prendre part à des conversations) développaient mieux les connaissances acquises en classes de langue –et ceci, quelles que soient leurs aptitudes (Bialystok 1978 citée par John-Steiner 1990).

Il va sans dire que chacun des facteurs cités et qui font référence aussi bien à la motivation instrumentale⁷⁹ qu'à la motivation intégrative nous intéressait au premier chef dans l'étude de l'approche que les novices adopteraient face au contexte linguistique et culturel du pays dans lequel ils allaient séjourner. La motivation, considérée dans toutes ces facettes, fait l'objet dans notre enquête auprès des sujets, de requêtes spécifiques et orientées.

Après avoir examiné différents modèles mettant en jeu la motivation dans l'appropriation on retient finalement que l'apprend se situe et se resitue constamment entre deux pôles majeurs : désir d'intégration et peur de l'assimilation, tout en étant sensible à des facteurs plus conjecturaux comme : l'attitude envers les locuteurs de la langue autre, nouvelle; l'intérêt pour les langues étrangères; l'intérêt pour les éventuels cours de cette langue autre; ainsi que l'orientation instrumentale ou intégrative. Et en cela, on a montré que l'on référerait plus volontiers aux notions d'intégration sociale

⁷⁹ Au lieu du concept behavioriste de motivation, Klein (1989 : 27) préfère ceux de propension à apprendre (« totalité des facteurs qui amènent l'apprenant à appliquer sa capacité linguistique à une langue donnée ») composée de : l'intégration sociale ; des besoins de communication , des attitudes [...] ; de l'éducation. ; de l'accès à la langue et de la « capacité linguistique ».

(« motivation intégrative ») et de « besoins de communication » (« motivation instrumentale ») pour sortir du paradigme behavioriste.

Parmi les facteurs pouvant décider un locuteur à utiliser une langue plus qu'une autre, on trouve également les « représentations sociales » de cette langue. « Ces images, très fortement stéréotypées recèlent un pouvoir valorisant ou, *a contrario*, inhibant vis-à-vis de l'apprentissage lui-même » (Castellotti & Moore, 2002 : 10).

Au niveau sociolinguistique, des modélisations existent : l'« écologisme gravitationnel » français (de Calvet), organisation inspirée du « global language system » du Hollandais de Swaan (2001 puis 2011) et basée sur des critères sociolinguistiques tels que le nombre de locuteurs ou supports (écriture, médias, enregistrements notamment) par lesquels la langue est véhiculée.

Une langue peut alors être périphérique⁸⁰, centrale⁸¹, super-centrale⁸² ou hypercentrale⁸³ (dans l'ordre décroissant de distance au centre du système). Ce même système se basait lui-même sur la description du sociologue américain Wallerstein (1974⁸⁴) en se

⁸⁰ Les langues périphériques sont décrites comme représentant « à peu près 98 pour cent des langues du monde actuelles », il y en a des milliers. Elles sont pourtant parlées par moins de 10 pour cent de l'humanité. « Ce sont des langues de mémoire ; elles fonctionnent presque entièrement sans écriture, sans médias, sans enregistrements ». Les locuteurs de ces nombreux petits groupes sont connectés par des locuteurs parlant également une langue centrale.

⁸¹ Cette dernière fonctionnera comme une planète pour les satellites que sont les « langues périphériques » dans la constellation des langues. De Swaan prend l'exemple suivant : « Les locuteurs du frison, du papiamentu, du limbourgeois et du sranan tongo, par exemple, ne parlent que rarement les langues les uns des autres et, s'ils connaissent une seconde langue, celle-ci tend à être le néerlandais, qui est à la fois la langue centrale dans leur groupe et la langue de l'État. » De Swaan dénombre environ 150 langues (environ 3 pour cent du total) ; parlés par 95 % de l'humanité. Ces « langues centrales sont utilisées dans les écoles ; elles apparaissent publiées, dans les journaux, dans les manuels scolaires, et dans la fiction ; elles sont actuelles sur Internet ; et elles sont parlées à la radio et à la télévision.[...] ».

⁸² Puis « chaque communauté d'un groupe de langues centrales est connectée, à travers des locuteurs multilingues, à un groupe d'une langue très répandue, qui occupe une position 'super-centrale' dans le système – à la manière des planètes (chacune avec ses propres lunes) tournant autour du soleil. Les langues super-centrales servent des fins de communication à longue distance et internationales. » De Swaan en cite treize : l'anglais, l'allemand, l'arabe, le chinois, l'espagnol, le français, l'hindi, le japonais, le malais, le portugais, le russe, le swahili et le turc. (Calvet n'y inclut ni l'allemand ni le japonais).

⁸³ Enfin, « si un Arabe et un Chinois, ou un Espagnol et un Japonais, se rencontrent, ils se feront sans doute comprendre en une seule et même langue – celle qui connecte les langues super-centrales- les unes avec les autres et qui constitue en conséquence le pivot du système linguistique global. Cette langue 'hyper-centrale', qui embrasse la constellation toute entière, est, bien entendu l'anglais au milieu de la galaxie linguistique [...] ».

⁸⁴ Wallerstein (1974, *The Modern World-System*, vol. I: *Capitalist Agriculture and the Origins of the European World-Economy in the Sixteenth Century*. New York/Londres : Academic Press.).

constituant comme la dimension linguistique de son « système-monde » qui classifiaient les *pays* avec « une ‘périphérie’, une ‘semi-périphérie’, et un ‘noyau’ »⁸⁵.

Les modélisations de de Swaan puis de Calvet rendent compte du « principe de connexion⁸⁶ » (des monolingues par les bi-/pluri-lingues, de Swaan 2010 : 56-57) et des rapports de force entre les langues (Calvet, 2007). Elles s’inspirent d’une analogie avec les constellations, les soleils, les planètes et les satellites.

Ainsi, autour d’une langue hypercentrale (l’anglais) gravitent une dizaine de langues super-centrales (le français, l’espagnol, l’arabe, le chinois, le hindi, le malais, etc.) autour desquelles gravitent cent à deux cents langues centrales qui sont à leur tour le pivot de la gravitation de quatre à cinq mille langues périphériques.

3.3 Savoir apprendre

Le savoir-apprendre est défini dans le CECR comme une « capacité à observer de nouvelles expériences, à y participer et à intégrer cette nouvelle connaissance quitte à modifier les connaissances antérieures. Les aptitudes à apprendre se développent au cours même de l’apprentissage. Elles donnent à l’apprenant la capacité de relever de façon plus efficace et plus indépendante de nouveaux défis dans l’apprentissage d’une langue, de repérer les choix différents à opérer et de faire le meilleur usage des possibilités offertes » (CECR, 2001 : 85). Les savoir-apprendre font partie, aux côtés des savoir, des aptitudes et savoir-faire et des savoir-être, des compétences générales, qui, sans être propres à la langue, « sont celles auxquelles on fait appel pour des activités de toutes sortes, y compris langagières. ».

Le CARAP recense notamment les savoir apprendre suivants (classés comme savoir-faire, 2010 : 103-104) : « savoir apprendre de façon autonome » (S-7.6), « savoir gérer

⁸⁵ Wallerstein utilise pour cela le niveau de développement de chaque pays.

⁸⁶ La thèse du principe de connexion repose sur des connexions multilingues entre groupes de langues constituent un « réseau étonnamment efficace, fortement ordonné et hiérarchique » qui lie directement ou indirectement les 6,5 milliards d’habitants de la Terre à un niveau global. (de Swaan, 2010 : 56-57). « The human species is divided into some 6,000 groups, each one of which speaks a different language and does not understand any of the others. Yet this fragmentation is overcome by people who speak more than one language, and thus ensure communication between different groups. ».

son apprentissage de façon réflexive⁸⁷ » (S-7.7) avec notamment la définition des besoins et des objectifs d'apprentissage (S-7.7.1), l'application consciente des stratégies d'apprentissage (S-7.7.2) qui permettent de tirer profit des expériences d'apprentissage précédentes.

Pour favoriser l'acquisition de ces savoir-apprendre, le REFIC (De Carlo (Éd.), 2015) recommande des activités où le sujet plurilingue répertorie les langues qu'il utilise et les différents contextes de communication dans lesquels il en fait l'usage ; en particulier les expériences de formation en langues dans les contextes scolaires et extra-scolaires (notamment lors de contacts multilingues et multiculturels).

⁸⁷ Dans le Référentiel de compétences de communication plurilingüe en intercompréhension (REFIC), ces stratégies sont détaillées, par exemple: (i) se définir un parcours = choisir une méthodologie de travail, repérer les ressources disponibles (matériels, outils de référence) et les contextes d'apprentissage accessibles (plateformes digitales, cours en présentiel), définir un calendrier ; (ii) utiliser/adapter les stratégies cognitives (prise de notes, mémorisation, résumé, traduction, transfert de connaissances, inférence...) à son style et à la situation d'apprentissage ; (iii) tirer profit des expériences d'apprentissage précédentes.

**CHAPITRE 4 – DU BILINGUISME À LA COMPÉTENCE
PLURILINGUE ET INTERCULTURELLE**

Dans ce chapitre, nous traiterons rapidement les diverses étiquettes apposées au bi-/plurilinguisme ainsi que les représentations qui y ont été associées ; puis nous aborderons la notion qui se situe au cœur de notre étude, la compétence plurilingue et interculturelle. Nous la situerons comme venant décrire le plurilinguisme prôné depuis les années 1990 par le Conseil de l'Europe et permettant aux enseignants de langues étrangères de trouver des descripteurs pouvant être mis en relation aussi bien avec des activités qu'avec des évaluations se situant dans le paradigme de la « didactique du plurilinguisme » (projet Miriadi).

4.1 Du monolinguisme au bilinguisme

Le monolinguisme idéal : poids politique et religieux

Piccardo rappelle dans une conférence (2013a) le statut du monolinguisme, son poids politique et religieux : le mythe d'une humanité unilingue où l'unilinguisme est un état originel et le plurilinguisme représente, à l'opposé, la confusion semblable à cette malédiction divine jetée depuis la construction de la tour de Babel (Genèse 11, 6-7). D'autre part, le monolinguisme est porté par le mythe de la langue nationale comme facteur de cohésion où l'état et territoire linguistique ne font qu'un (Singh 1998 cité par Piccardo 2013a) même si le cosmopolitisme avait été une tradition dans l'histoire de la pensée et de la culture à travers les siècles (Hansen, 2011 cité par Piccardo) et qu'au Moyen Âge et à la Renaissance, les élites étaient multilingues, le reste de la population s'exprimant dans des langues voisines, situées sur un continuum. Le concept d'état-nation et de l'idéologie nationaliste s'impose pourtant et culmine au 19^e siècle et jusqu'à la première guerre mondiale. La nation est alors envisagée comme un groupe ethnoculturel et ethnolinguistique homogène (May, 2008, Edwards 2004 cités par Piccardo 2013a) et ce mythe d'un état égale une langue est exporté vers les colonies.

« De 1976 à 2003, on est passé d'un bilinguisme de langues à un **bilinguisme étendu aux variétés**, ce qui assouplit considérablement la notion. On est passé également d'une **définition géographique (région, pays)**⁸⁸ à une **définition psycho-sociale** (personne,

⁸⁸L'auteur compare les deux versions du dictionnaire de la didactique des langues. Elle relève que le concept de bilinguisme est défini dans la version de 1997 (Galisson & Coste) une « situation qui caractérise les communautés linguistiques et les individus installés dans des régions, des pays où deux langues (bilinguisme) et plus

société). On peut y voir le reflet de l'évolution de la linguistique en trente ans. » (Verdelhan-Bourgade, 2007: 5-16).

Le bilinguisme « imparfait » (comparé au « golden standard du natif »)

Le bilinguisme est tout d'abord examiné pour ses effets négatifs du début du dix-neuvième siècle jusqu'en 1960 : il est vu comme un handicap responsable d'un impact négatif sur l'auto-efficacité et non comme une richesse (Puozzo, 2010 cité par Piccardo 2013a). On parle en effet de bilinguisme soustractif (Lambert 1974), voire de semilinguisme « lorsque les performances de l'apprenant sont médiocres ».

D'autre part, « les bilingues étaient regardés comme des exceptions linguistiques plutôt que comme la règle. L'attention était portée sur l'élimination de l'influence négative du point de vue cognitif du bilinguisme » (Franceschini, 2009 : 31 cité par Piccardo 2013a).

La difficulté du bilingue précoce consiste en ce que « l'enfant se trouve face à la tâche de **distinguer** les deux sortes de données auxquelles il est exposé, en d'autres termes il doit **éviter** d'inclure des composantes [françaises] dans son système [allemand] et vice-versa. » (Klein, 1989 : 12). Cette tension est également nommée « exposition à des informations conflictuelles » où l'on doit inhiber une partie de ce qui a été appris.

Selon la manière d'apprendre les langues par le locuteur, les situations d'apprentissage (LUDI, PY), on distinguera : (a) le **bilinguisme composé** : l'apprentissage de la langue 2 est lié à un changement de contexte (immigration par ex.), et correspond donc à une successivité dans les expériences. Chaque langue représente ensuite une expérience de vie particulière ; (b) le **bilinguisme coordonné**, concernant les personnes vivant en contexte bi ou multilingue (ex. DOM - TOM). Plusieurs langues sont disponibles pour parler du même monde

Face à ce développement, les partisans du bilinguisme, dont Klein (1989 : 12) opposent qu' :

(multilinguisme = plurilinguisme) sont utilisées concurrentement » (p. 69) alors qu'en 2003, le bilinguisme c'est la « coexistence au sein d'une même personne ou d'une société de deux variétés linguistiques » (CUQ, dir. 2003 : 36).

« Il est difficile de dire si l'acquisition chez un enfant bilingue dure plus longtemps, et ceci pour deux raisons : d'abord parce qu'on trouve des **différences individuelles importantes** de **durée** d'acquisition (pour les enfants **monolingues** aussi bien que **bilingues**), ensuite parce que d'une façon générale il est difficile de dire quand l'acquisition initiale de la langue est achevée.

S'il faut trancher, on peut quand même affirmer que l'acquisition initiale bilingue ne prend **pas significativement plus de temps** que l'acquisition initiale d'une seule langue, et que cette **double acquisition** ne semble pas créer de difficultés particulières à l'enfant de façon visible. »

4.2 Du bilinguisme additif à l'atout plurilingue

Gajo (1996 : 431-1440)

Le **bilinguisme**, après avoir été considéré comme une **tare** et une surcharge inutile pour le cerveau, tend à trouver maintenant une place plus valorisante. En effet, autant en psycholinguistique qu'en linguistique de l'acquisition ou en didactique des langues étrangères, le bilinguisme est souvent considéré comme un **atout**.

Cet atout prend racine soit dans les résultats des processus d'acquisition (connaissances linguistiques), soit dans les processus eux-mêmes (stratégies). Il peut être injecté en synchronie (communication) et/ou en diachronie (acquisition). Il se mesure dans un accroissement de la **flexibilité cognitive** (Hamers, 1994) et du potentiel métalinguistique (Titone, 1993).

Cette dimension métalinguistique caractérise, dans un autre champ de recherche, la notion de **compétence stratégique** (Canale/Swain, 1980, Tarone, 1984, Berthoud, 1994, Marrie/Netten, 1995).

Avec une vision positive du bi-/plurilinguisme, le « bilinguisme additif » (introduit par Peal & Lambert 1962) reflète les avantages suivants : un impact positif sur l'esprit et le cerveau (à travers le « executive control system⁸⁹ ») ; une décentralisation et ouverture dans le domaine culturel et émotionnel (Pavlenko, 2012 cité par Piccardo 2013a).

Parmi les avantages, on peut citer une flexibilité mentale augmentée (Piccardo, 2013a); une capacité de penser de manière plus abstraite, débouchant sur une supériorité dans la formation des concepts (Piccardo, 2013a); un environnement biculturel plus riche bénéfique pour le quotient intellectif (Piccardo, 2013a); un transfert positif entre les langues bénéfique pour l'intelligence verbale.

Plurilinguisme

Verdelhan-Bourgade, dans son étude épistémologique, s'interroge (2007 : 5-16): « Le plurilinguisme serait-il du bilinguisme étendu à plusieurs langues ? Ce n'est pas si simple », répond-elle. Le plurilinguisme est la « capacité d'un individu d'employer à bon escient plusieurs variétés linguistiques » [(Cuq, dir. 2003 : 195)], ce qui conforte la dimension psychologique déjà entrevue dans la définition du bilinguisme. [...] Il apparaît que « le plurilinguisme est un concept plus souple que les précédents, qui comporte une dimension linguistique (contacts de langues), sociolinguistique (rôle des contextes de l'alternance codique), psycholinguistique (raisons des choix des locuteurs, rôle des émotions, de l'affectivité ...) » (Verdelhan-Bourgade, 2007).

Elle rappelle également la différence avec le multilinguisme, qui bien que désignant le même concept en 1976, a été différencié depuis et fait référence à la présence de plusieurs langues ou plusieurs variétés linguistiques sur un même territoire.

Et c'est que le plurilinguisme est de toute façon normal et inévitable, que ce soit au niveau de l'individu (domaine de la psycholinguistique : « Nous sommes tous plurilingues car nous vivons à l'intérieur de notre propre langue dans plusieurs langues » (Wandruska, 1979 cité par Piccardo 2013a) ou de la société (domaine de la sociolinguistique) car comme le remarque Calvet (2013 : 17), s'il y a à la surface du globe entre 6 000 et 7 000 langues différentes et environ 200 pays, un calcul simple

⁸⁹ Marton, Goral, Campanelli, Yoon & Obler (2016).

nous montre qu'il y aurait théoriquement environ 30 langues par pays [et si la réalité n'est pas à ce point systématique (certains pays comptent moins de langues, d'autres beaucoup plus), il n'en demeure pas moins que le monde est plurilingue en chacun de ses points et que les communautés linguistiques se côtoient, se superposent sans cesse.]

Ainsi le plurilinguisme, comme le bilinguisme, est un phénomène « ordinaire ». Coste, Moore et Zarate (2009 : 16) qualifie ainsi le « bilinguisme ordinaire » : un « bilinguisme de n'importe quel individu, qui en fonction de circonstances diverses (mariage mixte, déplacements et migrations, politiques linguistiques de la région de résidence, etc.) doit développer des capacités à communiquer dans plus d'une langue pour remplir ses besoins de communication au quotidien. »

4.3 Compétence plurilingue et interculturelle

4.3.1 Définition et origine de la notion

Comme Castellotti et Moore le rappellent en 2011 (p. 243), « la notion de compétence plurilingue apparaît pour la première fois en français en 1991, sous la plume de Daniel Coste (Coste, 1991 : 174⁹⁰) » ; celle de « compétence plurilingue et pluriculturelle⁹¹ », dans leur étude collective et gestative du CECR du même nom (1997, Coste, Moore et Zarate) :

« On désignera par **compétence plurilingue et pluriculturelle**, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. »

⁹⁰ Français dans le Monde - Recherches et Applications intitulé Vers le plurilinguisme ? École et politique linguistique, codirigé avec Jean Hébrard et simultanément publié dans la collection F.

⁹¹ Castellotti & Moore (2011) nous rappellent l'évolution des termes en anglais, traduits du français « compétence plurilingue et pluriculturelle » traduit tout d'abord d'une manière erronée et officieusement en 1997 à « *multilingual and multicultural competence* » (similaire à la traduction de « plurilingualism » como « *multilingualism* » en anglais) : « la notion, d'abord traduite par *multilingual and multicultural competence* dans la traduction initiale non publiée de 1997 est systématiquement remplacée par *plurilingual and pluricultural competence* en 2009 ; la parution en anglais du CECR date, comme sa parution en français (et en plusieurs autres langues de l'Union), de 2001 ».

La relation entre dimensions linguistique et culturelle est alors affirmée comme intrinsèque et indissociable (ce qui renvoie bien au concept élaboré formellement plus tard de « langue-culture » que nous avons déjà évoqué). Le texte parle aussi (Castellotti & Moore, 2011 : 243) d'une « compétence plurielle pour une identité langagière et culturelle », prenant en compte une logique socio-identitaire.

Enfin, et cet argument a été repris dans le CECR (2001 : 11⁹²), la cible de « natif communicateur idéal » (nécessairement monolingue ou « parfait bilingue » et la vision additive généralement associée aux objectifs d'apprentissage des langues est réfutée (Castellotti & Moore 2007 citées par Castellotti & Moore 2011 : 243). Car « le bilingue « idéal » avec son 'native-like control of two or more languages' selon la définition de Bloomfield (1933) ne constitue [-t-il] qu'un cas de figures parmi d'autres. » (Lüdi, 2004 : 127). Examinons d'autres définitions du bi/plurilinguisme plus restrictives : selon un critère de fréquence comme chez Grosjean qui définit les bilingues comme étant « les personnes qui se servent de deux ou plusieurs langues (ou dialectes) dans la vie de tous les jours » (2003 : 20) ; ou encore Coste qui semble se positionner, d'une manière assez classique, du côté d'un polyglotte nécessairement compétent dans des facultés de production : « un plurilinguisme caractérisé comme le développement et l'usage par les acteurs sociaux d'une capacité à disposer des ressources d'expression de plusieurs langues » (2010 : 144).

Pour notre part, nous sélectionnons une définition plus ouverte en reprenant celle du CECR qui parle d'une « maîtrise plus ou moins fonctionnelle » des langues sans préciser de contrainte sur la nature des activités langagières ou leur canal.. En effet, à l'instar des portfolios et des définitions du CECR / COE, la maîtrise n'inclut pas forcément les compétences d'expression. Un individu peut maîtriser la compétence de compréhension lectrice de l'allemand, sans savoir ni l'écrire ni le parler. Et ce qui est précieux dans le cadre et ses portfolios, c'est justement de reconnaître cette (seule) compétence le statut de compétence. Pour être totalement juste, les compétences partielles exercées avec un minimum de récurrence mènent tôt ou tard à maîtriser les

⁹² « Il ne s'agit plus simplement d'acquérir la « maîtrise » d'une, deux, voire même trois langues, chacune de son côté, avec le « locuteur natif idéal » comme ultime modèle. Le but est de développer un répertoire langagier dans lequel toutes les capacités linguistiques trouvent leur place. » (CECR, 2001 : 11).

autres compétences dans lesquels, initialement, l'individu n'était pas ou pas le plus performant.

L'intérêt de comptabiliser et légitimer les langues dans lesquels un individu est compétent est que cet individu, pour faible que soit sa compétence, est quand même exposé à la richesse et au génie des langues⁹³, que par exemple il comprend. Exposé à l'univers culturel, cet individu se constitue comme citoyen d'un plus grand ensemble, comme celui de cette Europe que les politiques linguistiques veulent rassembler et communiquer.

Enfin, n'oublions pas la dimension didactique du plurilinguisme : choisir le plurilinguisme en didactique des langues-culture signifie faire en sorte que tous les individus développent, comme la politique du Conseil de l'Europe le recommande, une « compétence potentielle et/ou effective à utiliser plusieurs langues, à des degrés de compétences divers et pour des finalités différentes » (Beacco & Byram, 2003, p. 8 cités par Dufour 2014).

Un des plus grands messages du CECR était que « l'approche plurilingue met l'accent sur le fait que [...] il/elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais contruit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent. » (chap.1, p. 11).

Les mêmes auteurs fournissent dans le chapitre 1 du Cadre, des exemples illustrant le plurilinguisme dans une communication ordinaire.

Des partenaires peuvent, par exemple, passer d'une langue ou d'un dialecte à l'autre, chacun exploitant la capacité de l'un et de l'autre pour (a) s'exprimer dans une langue et comprendre l'autre. D'aucun peut (b) faire appel à sa connaissance de différentes langues pour comprendre un texte écrit, voire oral, dans une langue a priori « inconnue », en reconnaissant des

⁹³ « Une Europe de polyglottes n'est pas une Europe de personnes qui parlent couramment beaucoup de langues, mais, dans la meilleure des hypothèses, de personnes qui peuvent se rencontrer en parlant chacune sa propre langue et en comprenant celle de l'autre, mais qui, ne sachant pourtant pas parler celle-ci de façon courante, en la comprenant, même péniblement, comprendraient le « génie », l'univers culturel que chacun exprime en parlant la langue de ses ancêtres et de sa tradition. », Umberto Eco, La recherche de la langue parfaite dans la culture européenne, traduction de Jean-Paul Manganaro, éd. du Seuil, 1994.

mots déguisés mais appartenant à (c) un stock international commun. Ceux qui ont une connaissance, même faible, peuvent aider ceux qui n'en ont aucune à communiquer par la (d) médiation entre individus qui n'ont aucune langue en commun. En l'absence d'un médiateur, ces personnes peuvent toutefois parvenir à un certain niveau de communication (e) en mettant en jeu tout leur outillage langagier, en essayant des expressions possibles en différents dialectes ou langues, en exploitant (f) le paralinguistique (mimique, geste, mime, etc.) et en simplifiant radicalement leur usage de la langue.

Bien qu'elles ne puissent être dissociées car les « langues-cultures » sont un tout, nous nous sommes pour le moment intéressée particulièrement à la partie linguistique de la compétence plurilingue et pluri-/interculturelle. Voyons à présent en quoi consiste la compétence qui concerne plus spécifiquement les (langues-) cultures.

La **compétence socioculturelle** est définie comme le fait de « Posséder un ensemble de savoirs sur la culture et la société cibles afin de pouvoir mettre en relation des situations, des comportements... avec un ensemble de codes sociaux et de systèmes référentiels. »

Mentionnons pour exemple le modèle de Bennett (1986 cité [et critiqué] par Bartel-Radic 2009).

Il propose un modèle de l'**apprentissage interculturel** en six étapes : le déni (de la différence culturelle), la défense (de ses propres référentiels culturels ; la différence culturelle est vue comme une menace), la minimisation (des différences culturelles), l'acceptation, l'adaptation (momentanée) et l'intégration (construction d'une identité multiculturelle) seraient ainsi des niveaux de compétence successifs. Mais ce modèle explique mal comment les individus passent d'un stade à un autre, et paraît trop linéaire pour tenir compte de la complexité de l'apprentissage interculturel.

4.3.2 *Répertoire linguistico-culturel*

Castellotti et Moore (2005) rappellent l'introduction du terme « répertoire » dans le domaine par le sociologue Gumperz (1971) pour « décrire de manière plus satisfaisante les situations complexes de contacts de langues auxquelles il était contrôlé sans les réduire à de effets d'addition, de coexistence ou d'accumulation ». Ce terme a été depuis « abondamment utilisée en sociolinguistique car il permet de ne plus « raisonner en termes de 'langues' considérées comme des entités irrémédiablement distinctes et séparées, mais plutôt en termes d'ensemble de ressources, faisant intervenir différentes composantes susceptibles d'organiser des configurations variées en fonction des contextes » (Castellotti et Moore, 2005).

Le qualificatif « verbal », ajouté par Gumperz désigne « l'ensemble des langues et variétés nationales, régionales, sociales et fonctionnelles qu'un locuteur ou un groupe utilisent au gré des situations de communication auxquelles ils sont confrontés » (Cuq, 2003, entrée « répertoire verbal »). Comme pour le répertoire langagier, le répertoire verbal « doit être conçu dans son aspect dynamique et évolutif, impliquant des compétences partielles, hétérogènes mais complémentaires pour les locuteurs ». Il s'agit d'une pluralité des ressources linguistiques, de représentations, des contextes, des stratégies et compétences, qui se distribuent et évoluent dans l'espace et dans le temps. (Castellotti et Moore, 2005).

L'étude de Dufour (2014 : 179-194) recense la terminologie autour du concept de répertoire langagier⁹⁴. Elle nous rappelle la version du CECR (2000 : 11) où le répertoire langagier est constituée de langues qui sont en corrélation et interagissent⁹⁵ entre elles. Elle souligne, comme l'a déjà mentionné Rosen (2005, p. 123), les

⁹⁴ « Les recherches que nous avons entreprises sur le RL nous ont permis d'observer que l'appellation que nous avons retenue de « répertoire langagier », qui reprend celle que l'on trouve dans le CECR, ne faisait pas l'unanimité chez les chercheurs en didactique des langues et dans les disciplines connexes.

En effet, comme l'a déjà mentionné Rosen (2005, p. 123), « plusieurs dénominations peuvent être rencontrées pour désigner ce répertoire : "répertoire communicatif" pour Dabène (1994, p. 153), "répertoire pluriel et dynamique" pour Lüdi (2000, p. 181), "répertoire plurilingue" pour Murphy-Lejeune & Zarate (2003, p. 37) ou encore "répertoire linguistique" pour Coste (2002, p. 117) ». Le fait que ces chercheurs de renom ne se soient pas mis d'accord concernant le nom de l'objet commun sur lequel ils travaillent, soulève une interrogation et semble traduire un certain flottement théorique autour de cette notion. » (Dufour, 2014 : 179-194).

⁹⁵ la langue a été redéfinie comme constitutive d'un répertoire langagier dans lequel toutes les langues sont en corrélation et interagissent (CECR, 2000, p. 11)

divergences relevées dans la littérature : « En effet ‘plusieurs dénominations peuvent être rencontrées pour désigner ce répertoire : “répertoire communicatif” pour Dabène (1994, p. 153), “répertoire pluriel et dynamique” pour Lüdi (2000, p. 181), “répertoire plurilingue” pour Murphy-Lejeune & Zarate (2003, p. 37) ou encore “répertoire linguistique” pour Coste (2002, p. 117) ».

Le répertoire est constitué pour Castellotti & Moore (2005) d’ « usages d’appropriation » construits dans des contextes variés, qui s’appuient sur des pratiques et des représentations ancrées dans un certain type de culture métalinguistique et qui visent à l’élaboration des répertoires linguistico-culturels. »

Comme nous travaillons sur la notion de langue-culture, nous préférons l’appellation de « répertoire linguistico-culturel » utilisée par ces dernières auteures, elle a le mérite de tenir compte de la complexité des *langues-cultures*. Nous utiliserons aussi le terme de « capital » linguistico-culturel d’une part pour mettre l’accent sur l’aspect positif du « capital d’expériences linguistiques et culturelles » (Venaille, 2012⁹⁶), d’autre part car la notion de capital s’inscrit dans le domaine de la sociologie (Bourdieu, 1982⁹⁷) et fait référence au « marché⁹⁸ linguistique » où ce capital s’actualise comme « plus value » et « avantage compétitif (Grin, 2005).

4.3.3 *Le « vrai plurilingue »*

On parle beaucoup des compétences du locuteur natif, du polyglotte idéal et cela a amené Castellotti à recenser, comme s’il s’agissait d’une enquête, les représentations

⁹⁶ « Afin de se référer à ces enjeux [compétences qui s’inscrivent dans une société globale soumise aux lois du marché économique], nous privilégierons le terme ‘**capital**’, emprunté au domaine de l’économie, plutôt que celui de « répertoire », afin d’inclure ce savoir individuel comme une ‘**valeur ajoutée**’ à exploiter au sein de la société. » (Venaille, 2012)

⁹⁷ Bourdieu décline le concept sociologique sous trois formes : « capital économique (richesse matérielle), capital culturel⁹⁷ (savoirs, compétences, acquisitions culturelles) et capital symbolique (accumulation prestige et honneur) ». Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire : l’économie des échanges*. Fayard.

« En général, [...] la possession d’un grand capital social est liée à celle d’un grand capital culturel. Tout capital est en partie hérité familialement, en partie construit. Il va de soi que plus l’héritage est fort, plus le capital disponible est lui-même fort et susceptible de s’accroître. C’est un fondement majeur de l’inégalité sociale. » (Cuq, 2003, entrée « capital »).

⁹⁸ Le sociologue fait état de la hiérarchie du capital linguistique suivant les représentations de nos sociétés actuelles, appelées « marché linguistique ». J.B. Thompson (1990 : 45) définit cette notion : « Un marché peut être envisagé comme un espace structuré de positions au sein duquel ces mêmes positions où leurs interactions sont déterminées par la distribution des différentes espèces de ressources ou de « capital ». Un marché est toujours un conflit entre des individus qui cherchent à maintenir ou à modifier la distribution des formes de capital qui lui sont spécifiques. »

ordinaires autour du « vrai plurilingue » (2006 : 321). Parmi les critères récurrents, on trouve :

- (a) le nombre et le type de langues en jeu : le vrai plurilingue parlerait « au moins 3 langues, parmi lesquelles obligatoirement l'anglais, de préférence le français et, au choix : une langue de proximité (allemand, italien) ; une langue de grande diffusion (espagnol, chinois mandarin, arabe standard) ; une langue exotique, mais de bonne famille (japonais, coréen, norvégien...) ». Mais Castellotti rappelle l'importance du prestige des langues en remarquant que « si parmi les trois langues on trouve l'arabe dialectal marocain et / ou le créole haïtien, le locuteur en question ne sera probablement pas vraiment perçu comme plurilingue ; il y a même des risques qu'il soit considéré comme 'semilingue' » ;
- (b) l'origine de cette pluralité : le vrai plurilingue l'est en général depuis toujours (« Il a appris ses langues dans la petite enfance ») et « essentiellement de manière "naturelle" (dans la famille / au contact de pairs, etc.) » ;
- (c) son degré de maîtrise dans les compétences en jeu : c'est « un 'quasi-natif' (near-native speaker) dans ces trois langues (ou au moins deux d'entre elles) », et dans l'ensemble des langues en jeu, et dans l'ensemble des activités langagières. Il ne fait pas non plus de mélanges entre elles lorsqu'il communique avec des tiers (vision habituellement négative du *code-switching*).

Et puisque c'est cette vision du plurilingue qui est véhiculée dans la société, c'est cette typologie de plurilinguisme qui sera transmise par le système scolaire. L'école aurait donc la responsabilité d' « enseigner : les 'bonnes langues' ; le plus tôt possible ; en imitant les conditions 'naturelles' de leur acquisition ; en fixant comme objectif une maîtrise complète et parfaite de celles-ci. » (Castellotti, 2006 : 321). L'ampleur de la tâche (et la distance à la réalité) conduit souvent à ce que les personnes ayant appris une langue soient persuadées qu'elles ne sont pas plurilingues : « si elles ont généralement appris les bonnes langues, elles n'ont pas – sauf exception – acquis cette maîtrise complète et parfaite ». Cette sensation d'échec n'est pas favorable à l'exercice de la communication langagière.

Maintenant que nous avons défini les concepts de plurilinguisme, attachons-nous à rentrer dans le détail des langues-cultures formant effectivement partie du bagage d'un individu.

4.4 De la didactique des langues étrangères à la didactique du plurilinguisme

Nous avons mentionné dans le premier chapitre les approches que peut adopter un enseignant de langue « étrangère » (du faire apprendre au laisser apprendre) ; nous avons abordé, dans les chapitre 2 et 3, les compétences à mettre en œuvre dans la communication langagière ; nous souhaitons à présent décrire les principes d'une didactique non plus d'une langue en particulier (qui œuvre dans une approche *singulière*) mais des langues au pluriel, la didactique du plurilinguisme, qui promeut la compétence plurilingue et interculturelle.

4.4.1 Approches singulières

Dans la didactique des langues, l'évolution méthodologique ouvre la voie vers la complexité : après les approche traditionnelle, directe, active, audiovisuelle et avec l'approche communicative, on dépasse l'approche cognitive, vue désormais comme un « dressage » d'apprenants qui cultive les seuls automatismes. Dans l'approche communicative, le paradigme change : on passe de l'apprentissage d'une langue en tant qu'objet à apprendre à *fonctionner* dans une langue.

Avec l'approche actionnelle, l'accent est placé sur la socialisation de l'acteur de la communication. Dans l'appropriation, cette approche est importante car l'échange socialisant structure et construit l'apprentissage. Dans le socio-constructivisme, chaque apprentissage est social et médiatisé, c'est-à-dire qu'il se fait à l'aide de quelque chose (de concret ou de symbolique).

Dans le paradigme plurilingue de l'enseignement des langues, plusieurs de ces notions s'imbriquent (illustration par Piccardo 2014 des éléments qui reflètent cette complexité dans le CECR).

**ÉVOLUTION HISTORIQUE DES « ENTRÉES »
EN DIDACTIQUE DES LANGUES-CULTURES ÉTRANGÈRES**

ENTRÉE PAR...	1 LA GRAMMAIRE	2 LE LEXIQUE	3 LA CULTURE	4a	4 LA COMMUNICATION	4b	5 L'ACTION
	les exem- ples	les documents					les projets
SUPPORTS DE RÉFÉRENCE	<i>phrases iso- lées fabri- quées</i>	<i>documents visuels et textuels fabri- qués (représentations et des- criptions)</i>	<i>documents tex- tuels authentiques (récits)</i>	<i>documents audiovisuels fabriqués (dialogues)</i>	<i>tous types de documents authentiques</i>		<i>documents fabri- qués par les apprenants : notes, résumés partiels, comptes rendus, synthè- ses, exposés, dossiers,...</i>
TÂCHES DE RÉFÉRENCE	lire	observer, décrire	« expliquer » : repérer, raconter, analyser, interpré- ter, comparer, extrapoler, réagir, transposer	reproduire, s'exprimer	s'informer, informer		agir
MÉTHODOLOGIE DE RÉFÉRENCE	méthodologie traditionnelle	méthodologie directe	méthodologie active	méthodologie audiovisuelle	approche communicative		perspective ac- tionnelle
PÉRIODES DE RÉFÉRENCE	...-1900	1900-1910	1920-1960	1960-1980	1980-1990		2000-...

Figure 7 – Évolution historique des « entrées » en didactique des langues-cultures étrangères (Puren, 2005)

Avec la promotion du plurilinguisme dans les orientations éducatives européennes, on gagne en complexité. Le développement du répertoire langagier est fonction de temps, de lieu, de cognition, de personnalité et de perceptions. (El Euch, 2011 : 78).

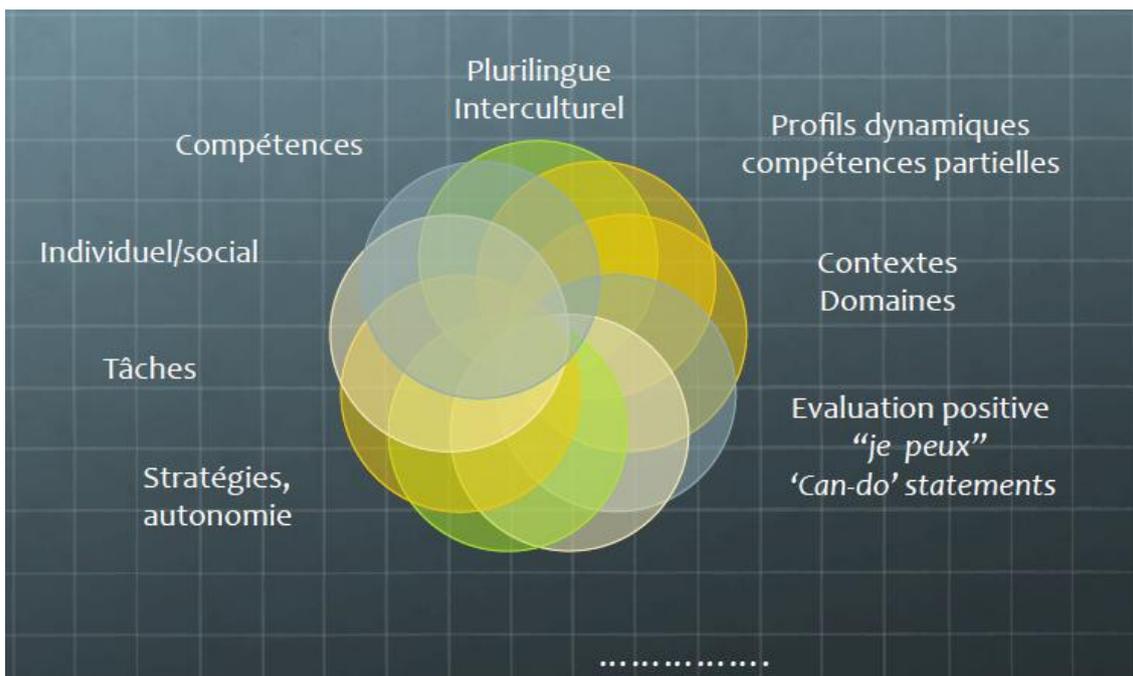


Figure 8 –Complexité des approches du CECR (reproduction du schéma de Piccardo, 2014)

4.4.2 *Compétence plurilingue et pluriculturelle : découpages et descripteurs*

Ces approches plurilingue et pluriculturelle sont développées en particulier au sein du Centre Européen pour les Langues Vivantes (CELV). L'équipe coordonnée par Michel Candelier travaille depuis 2008 à la rédaction du Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures (dorénavant CARAP).

La dernière version française du CARAP date de mai 2012⁹⁹ et se différencie de l'approche adoptée par le CECR en ce sens qu'elle postule que lorsque « le seul objet en attention dans la démarche didactique est **une** langue ou **une** culture particulière, prise isolément », les approches sont « *singulières* » (p. 5).

Pour le CARAP, seules des **approches didactiques** qui « mettent en œuvre des activités d'enseignement-apprentissage qui impliquent à la fois **plusieurs** (= plus d'une) variétés linguistiques et culturelles » sont des « *approches plurielles des langues et des cultures* » (p. 5). L'idée est d'utiliser, comme par exemple dans l'une des quatre approches plurielles : l'intercompréhension, les synergies potentielles entre langues,

⁹⁹ Nous avons utilisé les versions de 2010 et 2012.

entre cultures. Pour cela, pour développer les compétences plurilingues et pluriculturelles mentionnés dans le paragraphe précédent, il faut : « amener [l'apprenant] à se constituer un arsenal de savoirs, savoir-faire et savoir-être (i) concernant les faits linguistiques et culturels en général (arsenal relevant de l'ordre du 'trans' : 'trans-linguistique', 'trans-culturel') ; (2) permettant un appui sur des aptitudes acquises à propos de / dans une langue ou culture particulière (ou certains aspects d'une langue ou culture particulière) pour accéder plus facilement à une autre (arsenal relevant de l'ordre de l'inter' : 'interlinguistique', 'inter-culturel') » (CARAP : 7).

Autrement dit, il s'agit d'amener l'apprenant à faire des inférences à partir des langues connues vers les langues cible, et de même manière avec les cultures cibles.

Ces savoirs (K.), savoir-faire (S.), savoir-être (A.) constituent des ressources que le CARAP décrit sous forme de listes de descripteurs, subdivisés thématiquement (exemple : Section Langue, Section Culture, etc.). L'importance de chacune des ressources pour la ressource hiérarchiquement supérieure est mesurée par une échelle (CARAP, 2010, 3^e version)¹⁰⁰.

Tous les savoirs, savoir-faire et savoir-être se rapportent aux compétences (ou macro-compétences) globales du CARAP : (C1) la compétence de **construction et d'élargissement d'un répertoire linguistique et culturel pluriel** ; et (C2) la compétence à gérer la **communication linguistique et culturelle en contexte d'altérité** (2010 : 36-39). Parmi les sous-compétences de C1, il y a celle de **résolution des conflits**, obstacles, malentendus ; celle de **négoiation** (dynamique des contacts, relations en contexte d'altérité) ; celle d'**adaptation** (pour aller vers ce qui est autre, différent) ; parmi les sous-compétences de C2, il y a la compétence à **tirer profit** de ses propres **expériences interculturelles / interlinguistiques** (positives ou non) et la

¹⁰⁰ L'importance de chacune des ressources pour la ressource hiérarchiquement supérieure est mesurée par une échelle de « + » à « +++ » (utile, important, nécessaire ; CARAP : 29) et est indiquée conjointement au descripteur.

Par exemple, la ressource S-1.1.4 (« savoir s'appuyer sur l'observation simultanée de divers °langues / cultures° pour formuler des hypothèses en vue d'une analyse de phénomènes dans une langue / culture particulière ») est jugée « nécessaire » pour réaliser l'opération supérieure S-1.1. (« °Savoir utiliser / maîtriser° des démarches °d'observation d'analyse (/segmenter en éléments/les classer/les mettre en relation/° », elle-même « utile » à l'opération S-1 « Savoir °observer / analyser° des éléments linguistiques / des phénomènes culturels dans des °langues/ cultures° plus ou moins familières »).

compétence à mettre en œuvre des démarches d'apprentissage plus systématiques, plus contrôlées (continu enseignement-apprentissage). Parmi les compétences appartenant à C2 comme à C2, à des degrés variés, on trouve: les compétences de décentration ; la compétence à donner du sens à des éléments linguistiques et/ou culturels non familiers ; celle de distanciation (comportement critique, conserver un contrôle) ; la compétence à analyser la situation et les activités (communicatives et/ou d'apprentissage) dans lesquelles on est engagé ; et la compétence de reconnaissance de l'Autre, de l'altérité (différences et similitudes).

Les savoir-faire (**savoir procédural**) listés par le CARAP, donc à partir d'une approche plurielle de l'apprentissage des langues, et qui entrent en jeu dans notre contexte sont les suivants (la liste n'est pas exhaustive) : (i) « **savoir comparer** » (S-3 ; 2010 : 98-99) ; (ii) « savoir utiliser ce que l'on sait dans une langue pour comprendre une autre langue ou produire dans une autre langue » (S-5 ; 2010 : 101)¹⁰¹, et (iii) un savoir-faire stratégique : « **savoir demander de l'aide pour communiquer** dans des groupes bi-/plurilingues » (S-6.2 ; 2010 : 102)), notamment pour demander une reformulation ou une simplification.

Enfin pour une compétence interculturelle (iii) le savoir-faire S-4.3 « **savoir parler des langues et des cultures** » (en particulier, « savoir exprimer ses connaissances sur les langues » et « savoir argumenter à propos de la diversité culturelle {avantages, inconvénients, difficultés...} et construire sa propre opinion à ce sujet » (2010 : 100) ; sans oublier les savoirs déclaratifs comme (iv) « Savoir que l'on peut avoir une identité °multiple / plurielle / composite° » ou « Savoir qu'il existe des identités °bi/pluriculturelles / bi/plurilingues° » (K 14.4).

Certaines compétences en particulier s'acquièrent de manière préférentielle dans un cadre de didactique du plurilinguisme (Candelier & Castellotti, 2013 : 179-221) : « mettre en relation des ressources dans plusieurs langues / variétés pour résoudre des

¹⁰¹ Dans le savoir comparer, savoir faire clé des approches plurielles, on relève notamment « savoir comparer des *bases de transfert* de la langue-cible avec celle des **langues mentalement *activées*** <dont des éléments viennent à l'esprit face à la tâche> (S-5.2.1) et « savoir effectuer des transferts (/transfert d'identification <qui établissent un rapport entre un élément identifié de la langue familière et un élément à identifier de la langue non familière> / transferts de production <activité de production langagière en langue non familière>/) ; d'une langue connue vers une langue non familière » (S-5.3 : actualisés au niveau de la forme ; du contenu (sémantique) ; de la grammaire ou au niveau pragmatique).

problèmes dans des langues / variétés peu familières » (Candelier & Castellotti, 2013 : 179-221) ; « se positionner comme interlocuteur bienveillant / attentif dans les échanges exolingues » (Candelier & Castellotti, 2013 : 179-221) ; « associer, confronter, articuler des expériences diverses de la pluralité pour les transformer en compétence » (Candelier & Castellotti, 2013 : 179-221) ; « être conscient des facteurs de diversité et des enjeux qui lui sont liés pour gérer des situations de contact (interlinguistique et interculturel) » (Candelier & Castellotti, 2013 : 179-221) ; « mettre en œuvre une attitude réflexive vis-à-vis de ses propres savoirs et expériences » (Candelier & Castellotti, 2013 : 179-221).

Après cette description de savoirs et de savoir-faire liées aux langues-cultures, nous souhaitons introduire des descripteurs qui sont propres aux concepts de « plurilinguisme » et d' « interculturalité », et que le Programme Éducatif Européen et du ministère de l'Éducation espagnol a inclus dans son Porfolio Européen des Langues électronique¹⁰² (ePortfolio Europeo de las lenguas, 2010).

Cet ouvrage réflexif traite séparément la « compétence de plurilinguisme » et l' « interculturalité ».

Pour les descripteurs de la *compétence de plurilinguisme*, les éléments développés sont les suivants :

- des attitudes (introduites par *j'aimerais/je souhaite* [p.ex. « écouter d'autres langues, même si je ne les comprends pas »] ;
- des éléments réflexifs sur les stratégies et les objectifs d'apprentissage de langues : *cela vaut la peine* [« d'apprendre une langue même si elle n'est parlée que par un nombre réduit de personnes »] ;
- utilise le connu pour aller vers l'inconnu (Connaître plus d'une langue m'aide à en apprendre d'autres) ;

¹⁰² L' *ePortfolio Europeo de las lenguas* est un portfolio interactif destiné aux grands adolescents et aux adultes (aux *plus de 14 ans*). Il est disponible online – après inscription libre et gratuite – en 10 langues européennes. Les langues prises en compte sont les langues majoritaires de l'Union Européenne (allemand, anglais, français, italien, portugais) et les langues de l'Espagne (l'espagnol, langue nationale, et les langues régionales : basque, galicien, avec une séparation du catalan et du valencien).

- le rapport entre la diversité des langues du répertoire et la diversité de la pensée, de la conception du monde (« Apprendre une nouvelle langue me permet de voir le monde d'une manière différente ») ;
- des expériences linguistiques ou travail translinguistique ou faisant intervenir plusieurs langues à la fois à travers des activités de médiation (traduction, interprétariat) ; de résumé ; activités d'expression orale (conférences avec changement de code à l'oral ou variété oral-écrit) ; d'interaction orale (« J'ai participé à des conversations dans différentes langues et avec des personnes qui se comprenaient mutuellement ») ; de réception orale (« J'ai regardé des émissions de télévision au cours desquelles je pouvais changer de langue en faisant en sorte de ne pas perdre le fil ») ;
- compétences partielles envisagées explicitement : objectifs spécifiques de culture, ou de communication, de compréhension ;
- une combinaison des éléments mentionnés (« J'ai raconté à mon professeur dans une langue ce que j'ai fait ou ce que je fais lorsque j'apprends une autre langue », par exemple)

La compétence interculturelle (ou l'« interculturalité », dénomination utilisée dans le document), quant à elle, traite différentes approches, celle autour du *moi*¹⁰³ (moi vu par moi), celle autour de *l'autre*¹⁰⁴ vu par moi, de *moi vu par l'autre*¹⁰⁵ ; autour de pensées ou de capacités, mais aussi d'actions de médiation interculturelle¹⁰⁶.

4.4.3 L'approche intercompréhensive

Nous présenterons tout d'abord l'approche intercompréhensive par un exemple pratique exposé par Castagne (2006) dans le programme ICE (InterCompréhension Européenne)

¹⁰³ Par exemple, le descripteur « Je suis conscient de mon identité culturelle, de mes valeurs culturelles » (catégorie ad hoc « moi »).

¹⁰⁴ Par exemple, le descripteur « Je suis conscient de l'identité et des valeurs culturelles de mon interlocuteur » ; « Je m'intéresse aux données importantes d'autres cultures (population, histoire, etc.) » (catégorie ad hoc « l'autre vu par moi »).

¹⁰⁵ Par exemple, le descripteur « Je connais les stéréotypes qui existent sur ma culture » (catégorie ad hoc « moi vu par les autres »).

¹⁰⁶ Par exemple, le descripteur : « Je sais comment résoudre les malentendus entre des personnes de différentes cultures à cause de différents points de vue culturels ».

L'intercompréhension fonctionnelle entre langues, c'est comprendre les journaux portugais, espagnols, italiens, français, anglais, allemand, néerlandais ou en toute autre langue sans parler ces langues. C'est un Français qui comprend un Allemand à Berlin ou qui renseigne un Italien à Paris, chacun parlant sa propre langue maternelle et comprenant la langue maternelle de l'autre. Ce sont des chercheurs qui échangent des idées et des innovations culturelles et industrielles ou des chefs d'entreprise qui négocient des contrats, chacun dans leur langue maternelle.

L'« intercompréhension » couvre, de la part de l'émetteur du message, une « naturalité », une langue « naturelle » (riche, ...) ; l'éthique de la communication (dont on espère retrouver des traces dans le comportement des autochtones envers des *nouvinguts*).

Les principes de l'intercompréhension, les bénéfices que l'on peut en tirer ont beaucoup de points communs avec ceux présentés dans la section précédente, c'est pourquoi nous concentrerons plutôt notre discours sur les points communs mis en exergue par Le Besnerais (2009) entre l'approche intercompréhensive, qui fait parfois figure de subversive dans le monde de l'enseignement, avec les méthodes pédagogiques plus traditionnelles. Le rapprochement systématiquement opéré par Le Besnerais entre l'intercompréhension et la méthodologie traditionnelle, la méthode active, la méthode audio-orale, la méthodologie situationnelle, la méthode structuro-globale audio-visuelle et enfin l'approche communicative puis actionnelle, permet de présenter l'intercompréhension d'une manière originale et de mettre en lumière des aspects auxquels nous souscrivons pour l'approche de la didactique.

« Il apparaît que nous avons retrouvé nombre de facteurs qui font partie des fondements théoriques et didactiques de l'intercompréhension et que nous avons analysés au travers de cette analyse des différentes approches méthodologiques passées et même actuelles, tels :

- l'ancrage théorique d'ordre **multidisciplinaire**, fruit des travaux de linguistes, de pédagogues, de psychologues, de concepteurs et d'informaticiens, etc. ;

- l'option, prise depuis des décennies déjà, qui privilégie l'enseignement par **construction de connaissances** et par **activation de compétences** sur l'enseignement par transmission de connaissances ;
- les **compétences partielles**, dont l'expression en langue maternelle et la compréhension en langue étrangère ;
- **l'approche inductive** du système grammatical de la langue étrangère et l'accès au sens des composants lexicaux par la mise en œuvre de stratégies cognitives ;
- la **mobilisation des préacquis de tous ordres** ;
- l'apprentissage en **autonomie**, au sein d'une communauté **actionnelle** ;
- l'axiome révisé de l'universalité des langues (davantage patent à l'intérieur des familles de langues) ;
- la revalorisation de l'**objectif culturel** ;
- l'utilisation des **technologies** les plus récentes de multimédia qui sont censées être en symbiose avec les compétences à activer ;
- le souci d'**authenticité** et de **vécu** direct dans le contact avec la langue étrangère ;
- des **registres de langue étendus** et adaptés à la situation.
- des critères d'**évaluation**, dont **la réussite** ou non **de la tâche**, plutôt que l'acquisition de contenus linguistiques. »

(2009 : 55-56)

CHAPITRE 5 – RÔLE FACILITATEUR DU RÉPERTOIRE LINGUISTICO-CULTUREL

Dans ce chapitre, nous abordons, maintenant que le répertoire linguistico-culturel et les objets et processus d'appropriation d'une langue-culture sont définis, le caractère facilitateur que ce socle préalable peut représenter pour l'appropriation de la langue-culture cible que nous étudions, le catalan, dans le contexte particulier d'immersion.

Nous examinons d'abord les différents niveaux d'analyse linguistique et les mettrons en relation avec la transférabilité des compétences acquises à travers l'usage de langues « proches » de la langue cible, au niveau structurel et surtout génétique, option défendue par les chercheurs de l'intercompréhension et des autres approches plurielles. Cette proximité, favorisant les transferts, aurait un impact positif sur la mise en œuvre des compétences langagières dans une nouvelle langue. Nous présenterons également une approche sociolinguistique, que nous croyons pertinente pour notre étude puisque le catalan, langue cible de notre échantillon est une langue « minoritaire » utilisée dans un contexte multilingue.

Enfin, nous proposons des mesures pour représenter l'hétérogénéité du répertoire linguistico-culturel qui nous permettrons de vérifier dans les chapitres suivants si le fait de posséder des compétences communicatives dans des langues distantes (pour chaque niveau d'analyse) représente un avantage pour l'appropriation d'une nouvelle langue.

5.1 Caractérisation des répertoires linguistico-culturels : revue des niveaux d'analyse

Notre objectif est de prendre en compte la multiplicité et la diversité des répertoires (qui se conjuguent sous autant de variantes qu'il y a de locuteurs-apprenants) en détectant les configurations facilitatrices d'un nouvel apprentissage, en fonction à la fois des caractéristiques de la langue-culture méta et à la fois de celles qui composent le répertoire.

Nous avons vu, avec l'aspect composite et partiel du répertoire linguistico-culturel, que le répertoire, les usages linguistiques sont hétérogènes, d'une part au niveau des compétences, d'autre part de par les langues qui le constituent, distantes entre elles.

Cuq comptabilise trois degrés de « xénité » (ou d'« étrangeté ») entre les langues : (a) la distance matérielle, géographique (par exemple le japonais par rapport au français), généralement révélée par l'exotisme des représentations qu'on se fait de ce type de langues ; (b) la distance culturelle, rendant plus ou moins facilement décodables les pratiques culturelles des étrangers et cela indépendamment de la distance géographique : deux langues proches géographiquement peuvent se référer à des cultures totalement étrangères l'une à l'autre ; et (c) la distance linguistique, qui est celle sur laquelle nous allons concentrer nos efforts. Elle est mesurable par exemple entre les familles de langues (par exemple : langues romanes/langues slaves). (2003, entrée langue étrangère).

Nous cherchons d'abord à caractériser cette distance interlinguistique, concept se situant au carrefour de la typologie des langues, de la dialectologie et de la linguistique diachronique d'une part, des méthodes computationnelles, mathématiques et quantitatives d'autre part (Borel, 2010 : 104), à l'intérieur du **répertoire**.

Selon Borel (2010 : 104), la référence initiale de recherche sur la distance interlinguistique est l'ouvrage de même nom de Mackey (1971¹⁰⁷). Bien que sensible à la dimension sociolinguistique des rapports de distance entre langues (cf. introduction),

« Mackey opte avant tout pour une approche intersystémique, basée sur des critères formels [...] De nombreux exemples présentés par l'auteur recèlent un potentiel qui semble avoir été sous-exploité, notamment pour ce qui est de considérer l'écart interlinguistique non pas comme quelque chose d'absolu, mais de local et relatif. [...] En effet, les qualificatifs de 'voisin', 'proche', 'distant' ou 'éloigné' se voient appliqués aux langues **de manière globale**, laissant présager que celles d'entre elles catégorisées comme 'proches' présentent un degré de transparence stable, invariable, ou qu'à l'inverse, des langues qualifiées de 'très éloignées' ne peuvent pas présenter le moindre trait commun dans leurs rapports d'opacité mutuelle. » (Borel, 2010 : 104).

¹⁰⁷ Mackey, W. (1971). *Distance interlinguistique*. Québec: Presses de l'Université Laval. Consulté à l'adresse <http://trove.nla.gov.au/work/21567019?>

« Pour illustrer ce premier cas de figure, une ‘simple’ exposition à une langue non familière et typologiquement éloignée suffit à comprendre la difficulté initiale de tout locuteur-apprenant pour ‘entrer dans la langue’ : changement d’habitudes articulatoires, de catégories grammaticales, de découpage sémantique de la réalité environnante, ou même de graphie. » (Borel, 2010 : 109).

Comme l’indique cet auteur, « ce premier constat invite donc à une relativisation des rapports de distance et de proximité en vertu d’une typologie interlinguistique incluant la variation entre divers sous-systèmes ». Borel utilise cette distinction en sous-systèmes dans des combinaisons élaborées entre proximité globale et distance spécifique, formant quatre combinaisons. Nous proposons une approche qui prend en compte le facteur sociolinguistique.

5.1.1 Caractérisation des répertoires linguistico-culturels au niveau linguistique structurel

Nous allons nous intéresser aux trois niveaux de l’analyse structurelle d’une langue. On peut la décrire en fonction :

- i. du système graphique¹⁰⁸ qu’elle utilise : l’écriture (le catalan utilise l’écriture latine), et du type de représentation de cette écriture¹⁰⁹ : représente-t-elle le signifié (logogrammes par exemple) ou le signifiant (comme dans la langue catalane) ?
- ii. de l’ordre des constituants (actants¹¹⁰) dans l’énoncé, c’est la typologie syntaxique ;

¹⁰⁸ Un même système peut servir à plusieurs langues et une même langue peut être représentée par plusieurs systèmes. Selon Scriptsource, une écriture est une collection de caractères qui partagent des caractéristiques d’apparence (aspect), des comportements typiques, l’histoire du développement et qui seraient identifiés par une communauté d’utilisateurs comme étant liés. Les graphèmes fondamentaux d’une écriture peuvent être complétés par l’utilisation de diacritiques, de ligatures, de lettres supplémentaires, etc.

¹⁰⁹ Neveu définit l’écriture dans son Dictionnaire des Sciences du Langage (2011) comme : « un système de notation procédant de l’image, qui sert de véhicule graphique à la parole. L’écriture peut privilégier la représentation du signifié, ce qui est le cas des écritures pictographique et idéographique. Elle peut privilégier la représentation du signifiant, ce qui est le cas des écritures phonographiques, représentées principalement par les systèmes de notation syllabique et alphabétique. Qu’elle exploite les pictogrammes, les idéogrammes, les syllabaires ou les alphabets, l’écriture n’a pas vocation à reproduire la parole mais à la rendre visible. »

¹¹⁰ Elle [la typologie syntaxique] repose sur l’examen de l’ordre des mots, prioritairement dans la phrase simple déclarative. Au plan sémantique et logique, toute phrase vise à associer l’expression d’un événement (état ou action), dénommé prédicat, et celle des êtres, animés ou inanimés, concernés par cet événement et dénommés arguments. Parmi les arguments, on distingue notamment celui qui renvoie à la source de l’événement (agent) et ceux qui renvoient à son aboutissement (patient, bénéficiaire, etc.).

- iii. du degré d'intégration des éléments linguistiques les uns dans les autres (type agglutinant, flexionnel, isolant, polysynthétique), c'est la typologie morphosyntaxique¹¹¹.

Pour ce qui est de la diversité typologique, il peut donc y avoir, en fonction du niveau d'analyse : la diversité au niveau graphique (dont la diversité au niveau de la représentation privilégiée de l'écriture), la diversité au niveau morphosyntaxique, la diversité au niveau syntaxique (ordre des actants). Coste introduit de nombreux autres niveaux d'analyse linguistique, par exemple autour du canal privilégié des langues en jeu (distinction entre les langues à formes et tradition écrites – seulement orales – ou mixtes), ou de la prégnance de la norme (langues fortement normées *versus* plus ou

La typologie syntaxique consistera à classer les langues à partir de l'ordre de surface par lequel elles traduisent la relation sémantico-logique profonde entre prédicat et arguments : ordre SVO (usuel en français, mais pas constamment à travers son histoire), ordre SOV, ordre OVS, etc. On peut aussi, dans une telle perspective, associer tel phénomène syntaxique à tel ordre dominant. (Soutet, 2001 :)

¹¹¹ Dans ce même dictionnaire, ces différents types sont décrits avec quelques exemples de langues couvertes par ces types.

- agglutinante : « lorsqu'elle juxtapose par agglutination les affixes après la partie lexicales du mot pour exprimer les relations grammaticales, de telle sorte qu'à chaque affixe constitutif corresponde un seul trait fonctionnel, contrairement au syncrétisme qui caractérise la morphosyntaxe des langues flexionnelles.[...] »
 - langues d'exemple : turc, finnois, hongrois, japonais.
- isolante ou analytique : « langues dans lesquelles l'énoncé est composé d'éléments lexicaux simples, juxtaposés, morphologiquement indépendants et tendant à l'invariabilité. Dépourvues de marques flexionnelles et dérivationnelles, ces langues expriment les relations grammaticales par l'ordre des constituants, par l'intonation, et par des morphèmes autonomes spécialisés dans l'expression des catégories grammaticales, comme le nombre, la personne, etc. [...] »
- flexionnelle : langues « pourvues d'affixes indiquant la fonction syntaxique des mots (désinences casuelles). Les unités susceptibles d'être fléchies n'ont pas d'existence lexicale sans ce morphème flexionnel. [...] Par distinction avec les langues de types isolant/analytique, les langues flexionnelles présentent un placement très souple des constituants dans l'énoncé. ». //nuance sur l'appartenance exclusive à une catégorie, ex : français.
- polysynthétique : appelée ainsi « lorsqu'elle présente des unités lexicales formées par accumulation de morphèmes liés à partir d'un radical, construisant ainsi des mots très longs, susceptibles d'énoncer le contenu d'une structure syntaxique complexe de niveau phrastique.[...] ».

Le problème est que les catégories nominales qui classifient les langues sont un fait quelque peu arbitraire . Par exemple, pour le niveau d'analyse morphosyntaxique, l'anglais s'inscrit dans la catégorie des langues « flexionnelles » mais elle est plus proche des langues « analytique » que par exemple le français.

« On passera vite sur l'objectivation principale faite à ce classement, à savoir qu'aucune langue ne relève intégralement de l'un des quatre types : la définition du type linguistique comme modèle structural idéal, telle que nous l'avons introduite précédemment, permet d'en faire justice. La vraie difficulté vient plutôt de ce que certaines langues procèdent (au moins) de deux types : ainsi, le français semble plutôt relever du type agglutinant si l'on prend en compte conjointement le mécanisme de la dérivation suffixale associée, par exemple, à la marque du nombre (beautés = beau – base radicale – + té – suffixe d'abstraction – + s – marque du pluriel) et du type flexionnel, par exemple en matière de morphologie verbale (chante = chant – base radicale – + e – marque conjointe de temps, de mode et de personne) [NOTE : Quand on dit, comme nous l'avons fait , que le français est une langue plutôt analytique, on insiste en fait sur le recul de la dimension flexionnelle qui, notamment dans le plan nominal, l'a caractérisé pendant plusieurs siècles.] (Soutet, 2001 :).

moins normées ; 2010 : 145-146). mais dans notre contexte, ces paramètres n'étaient pas discriminants¹¹².

5.1.2 *Caractérisation des répertoires linguistico-culturels au niveau culturel*

Il est important de s'intéresser, à l'intérieur de la compétence plurilingue et interculturelle, au capital linguistique et au capital culturel ainsi qu'au rapport entre l'un et l'autre. En effet, un profil pluriculturel peut être de configuration autre que le profil plurilingue et dans la relation de la compétence plurilingue et pluriculturelle entre les langues et les cultures, on trouve parfois des profils culturels qui ne coïncident pas nécessairement avec les profils plurilingues. Comme le dit le CECR (2001 : 105), on peut par exemple disposer de la « bonne connaissance de la culture d'une communauté dont on connaît mal la langue ou une faible connaissance de la culture d'une communauté dont on maîtrise pourtant bien la langue dominante ». Ces configurations ont été nommées par El Euch « plurilinguisme monoculturel¹¹³ », « plurilinguisme biculturel », etc.¹¹⁴ (2011 : 75-77) où le terme désigne, plus qu'une connaissance de la culture, un « sentiment d'appartenance, à des degrés différemment marqués à plusieurs cultures ». Blanchet l'avait déjà exposé : « il n'y a [...] pas nécessairement de correspondance exclusive et totale entre identité culturelle et identité linguistique, même

¹¹² Avant filtrage de l'échantillon, nous avons eu un informant (inf-1-0049) dont l'une des langues, le taïwanais Hokkien, n'avait pas de forme écrite (Cet informant avait ajouté, comme commentaires au tableau des langues et compétences que la langue « Taïwanais (Hokkien) » – normalisée en chinois min nan – n'admettait pas de « système d'écriture [qui soit] utilisé par la majorité des locuteurs » Et en effet, inf-1-049-eng) indique comme compétences associées au Taïwanais (Hokkien) – qu'il cite en 5^e position après l'anglais, l'espagnol, le mandarin et le français, et avant le catalan – des compétences uniquement orales (CO, EO et IO). » ; « I may have been inconsistent with some of the terminology used with respect to the names of the languages I listed. To clarify (in case of doubt): Taiwanese = Taiwanese Hokkien = Hokkien = Southern Min; Mandarin = Mandarin Chinese = Chinese. I list Taiwanese Hokkien as separate from Mandarin because these two varieties of 'Chinese' are not mutually intelligible. », cette distinction aurait donc pu être utile. Sur échantillon filtré, tous les informants ont le même profil quant à ce paramètre.

¹¹³ « Ce plurilinguisme monoculturel en L1 est fréquent chez les personnes plurilingues n'ayant pas quitté leur pays natal ou encore chez des migrants ayant une idéologie dominante. [ex....] Les situations de migration peuvent mener aussi au développement d'un plurilinguisme acculturé aux langues additionnelles, en ce sens que la L1 se trouve exclue de l'identité et de l'allégeance culturelles d'un individu, et ce, au profit des langues additionnelles.[ex....]

Enfin, l'identité et l'appartenance culturelles peuvent mener à un cas extrême de plurilinguisme, à savoir le plurilinguisme acculturé anomique. L'acculturation anomique, traduite par une hésitation sur l'allégeance culturelle et une identité culturelle mal définie (Berry, 1980 ; Hamers et Blanc, 2000), résulte d'un renoncement à l'identité culturelle native et une absence d'identification avec les cultures des langues additionnelles.[...] ignorons si cette hésitation sur l'identité culturelle est passagère ou constante.[...] pas due à un problème d'ordre linguistique mais plutôt à une problématique psychosociale (Lambert, Just, et Segalowitz, 1970). » (El Euch, 2011 : 75-77).

¹¹⁴ Les autres catégories sont : biculturelle, monoculturelle en L2, acculturée en L2 ou acculturée anomique (selon l'identité et l'appartenance culturelles).

si la plupart des différences culturelles se manifestent par des différences linguistiques (entre langues différentes ou variétés diverses d'une même langue) » (2007 : 22).

Borel expose par exemple (2010 : 1419) que si les langues-cibles génétiquement apparentées, à forte compréhension linguistique donc, peuvent partager des références culturelles communes (les langues scandinaves, le catalan et le castillan, le russe et le biélorusse, appelées langues « collatérales », (Éloy 2004)), il existe également des langues-cibles apparentées avec possibilité linguistique d'intercompréhension mais qui manquent de références culturelles communes (par exemple, le tchèque pour les Russes, le norvégien pour les Autrichiens).

Et en plus de la proximité génétique, la proximité géographique est un autre paramètre pour la distance culturelle : deux langues proches géographiquement (langues « voisines ») peuvent se référer à des cultures totalement étrangères l'une à l'autre ou très proches (le catalan et le castillan).

5.1.3 *Caractérisation des contextes plurilingues au niveau sociolinguistique*

Parmi les facteurs extralinguistiques qui influencent l'appropriation d'une langue-culture autre, nous avons mentionné les motivations, les attitudes, les croyances, les valeurs et les traits de personnalité.

Les attitudes seront influencées par le statut des langues ou variétés du répertoire (langue centrales, super-centrales, hypercentrales, périphériques dans l'écologie gravitationnel), et du fait qu'ils s'agissent de langues localement dominantes ou dominées.

Dans le Baromètre des langues, les langues sont caractérisées en fonction de onze paramètres d'ordre sociolinguistique¹¹⁵, et classées dans une échelle qui modélise leur *poids*, entendu comme *prestige*. Une première version du baromètre a été développée en 2010 pour 137 langues (Calvet & Calvet, 2010) mais c'est celle de 2012 (Calvet &

¹¹⁵ Les sources utilisées pour calculer les valeurs des onze facteurs sont variées : la plus utilisée est le site Ethnologue, on retrouve également l'encyclopédie collaborative Wikipédia et des données de l'UNESCO.

Calvet, 2012) qui est à présent utilisée, pour sa plus large couverture¹¹⁶ –563 langues, notamment des langues touchant un nombre moindre de locuteurs.

Les onze facteurs pris en compte¹¹⁷ sont les suivants : a) le *nombre de locuteurs*¹¹⁸ de la langue en tant que langue *première* ; b) *l'entropie*¹¹⁹, concept utilisé pour différencier les langues parlées dans un seul pays des langues parlées dans plusieurs pays ; c) le taux de *véhicularité*¹²⁰ calculé comme le rapport du nombre de locuteurs de la langue comme L2 (LE) sur le nombre total de locuteurs ; d) le nombre de pays où la langue a un statut officiel¹²¹ ; le nombre de *traductions*¹²² e) *source* et f) *cible* ; g) le nombre de *prix*

¹¹⁶ Des sous-ensembles géographiquement spécialisés furent également développés : celui des langues latines (Calvet, L.-J., & Calvet, A. (2010). Baromètre Calvet des langues latines (2010).), et plus récemment les langues africaines objet d'une conférence en 2015.

¹¹⁷ L'importance des facteurs, dont nous faisons la liste ci-après, dans le classement est modulable : l'utilisateur peut lui-même les modifier en changeant la position des curseurs de 0 à 100%.

¹¹⁸ Le nombre de locuteurs : le nombre de « locuteurs » fait référence en réalité au nombre de « locuteurs de langue première » car la source utilisée par Calvet (le site Ethnologue) ne prend que ces derniers en compte, et laisse donc de côté les locuteurs de L2, etc. Cette variable donne peu de visibilité au phénomène véhiculaire mais ce phénomène est compensé par l'introduction d'un facteur ultérieur le taux de véhicularité

¹¹⁹ *L'entropie* : Cette fonction, qui permet de quantifier le « désordre » et qui tient son origine d'autres domaines scientifiques, est ici utilisée par les auteurs pour différencier une langue parlée dans *un seul pays* d'une langue parlée dans *plusieurs pays*. Les calculs sont réalisés à partir de la proportion des locuteurs¹¹⁹ d'une langue donnée vivant dans chacun des pays concerné ; la valeur minimale de ce coefficient est zéro lorsque la langue en question n'est parlée que dans un seul pays, et il n'existe pas de valeur maximale définie. Cette valeur est calculée à partir des données de population d'une étude¹¹⁹ de l'UNESCO sur la diversité linguistique. Calvet attire notre attention sur le fait que « l'entropie n'a rien à voir avec le nombre global de locuteurs d'une langue, mais bien avec la façon dont ces locuteurs sont répartis dans l'aire ou les aires dans lesquelles cette langue est parlée. ». Il s'agit de Paolillo, J., Pimienta, D., & Prado, D. (2005). Mesurer la diversité linguistique sur Internet. In *Sommet mondial sur la société de l'information* (p. 1-109). Paris: Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture. Consulté à l'adresse <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001421/142186f.pdf>.

¹²⁰ Le taux de véhicularité qui quantifie le facteur véhiculaire : Calvet fait remarquer qu'outre le nombre de locuteurs qui ont une langue donnée pour L1, le nombre de ceux qui l'utilisent comme L2 (parfois plus élevé) est tout aussi important pour déterminer le poids de cette langue. C'est en définissant le taux de véhicularité comme le rapport du nombre de locuteurs utilisant cette langue comme langue seconde au nombre total de locuteurs (c-à-d. de langue première et de langue seconde) que Calvet entend quantifier ce dernier aspect. Ce taux varie entre 0, pour une langue qui n'a que des locuteurs en L1 et 1, pour une langue dont tous les locuteurs la parlent comme L2.

Quant à la fiabilité de ce construit, elle dépend immédiatement des valeurs sociolinguistiques qu'il utilise. Calvet en reconnaît les limitations (« ni totalement exacte, ni totalement complète ») mais présente le taux de véhicularité comme un « facteur fondamental » d'évaluation du poids des langues.

¹²¹ Nombre (normalisé) de pays dans lesquels la langue a un statut officiel : ce paramètre quantifie le statut des langues, il rend compte du degré de reconnaissance des langues par les instances politiques des pays dans lesquels elles sont parlées. Se basant à la fois sur les chiffres et sur les concepts du site « L'aménagement linguistique dans le monde » (Université Laval), les auteurs définissent le coefficient lié au statut des langues en attribuant des valeurs différentes aux différents niveaux de langues, classées en langues officielles, nationales, constitutionnelles, admises ou privilégiées et en distinguant selon le rapport à l'entité (coefficient 1 aux langues officielles des états souverains, 0,5 à celles des états non souverains, 0,25 aux autres langues distinguées pour quelque raison que ce soit).cf site « L'aménagement linguistique dans le monde » de l'université Laval.

Le statut de "langue officielle" étant un concept plus ou moins ambigu, il faut comprendre que, dans ce site, une langue officielle est reconnue par la loi (de jure) ou dans les faits (de facto) par un état (souverain ou non souverain), sur l'ensemble du territoire ou une partie de celui-ci. Dans tous les cas, il faut que cet état dispose d'une assemblée, d'un Exécutif et d'une fonction publique, ce qui exclut les langues officielles d'un territoire autochtone ("réserve"),

*littéraires internationaux*¹²³ (les prix d'un auteur sont affectés à la langue dans laquelle l'œuvre récompensée a été écrite); h) l'index de *développement humain*¹²⁴ (moyenne de l'indice de développement humain des pays dans lesquels la langue est parlée); i) l'activité dans Wikipédia¹²⁵; j) l'indice de *fécondité*¹²⁶ (moyenne de l'indice de fécondité des pays dans lesquels la langue est parlée); k) l'indice de *pénétration Internet*¹²⁷ (moyenne du nombre d'utilisateurs du réseau sur le nombre de pays où la langue est parlée). Malgré l'immense couverture offerte par le Baromètre, que ce soit au niveau des paramètres pris en compte ou bien des langues, son opérationnalité dans notre contexte restera limitée : l'absence de certaines langues (comptant moins de 500.000 locuteurs, langues mortes et langues construites) pourrait s'avérer problématique pour modéliser une population plurilingue et pluriculturelle diversifiée. Il nous permettra dans tous les cas de disposer de données objectives sociolinguistiques

d'une région administrative, d'une commune ou d'une municipalité. Un état peut reconnaître deux, trois ou quatre langues officielles sur son territoire. On parle alors d'état bilingue, trilingue ou quadrilingue. Le détail des calculs est exposé sur la page spécifique à ce facteur : <http://wikilf.culture.fr/barometre2012/tmpl.php?data=doc/facteur/langue-officielle&crt=3&type=default>.

¹²² Le nombre de traductions qui met en jeu la langue fournit deux coefficients : (v-a) le nombre de traductions vers la langue ; et (v-b) le nombre de traductions depuis la langue. Les auteurs utilisent l'Index Translationum (<http://www.unesco.org/xtrans/bsstatexp.aspx>) qui publie le nombre de traductions effectuées par langue depuis 1979.

¹²³ Les prix littéraires internationaux : ce facteur a pour but de prendre en compte la reconnaissance de la culture véhiculée par une langue au travers des prix littéraires internationaux obtenus par les écrivains l'ayant utilisée. Les prix, originellement assignés à un auteur, sont affectés à la langue dans laquelle celui-ci a écrit l'essentiel de l'œuvre qui l'a distingué. Les prix dont rend compte la mesure sont énumérées sur <http://wikilf.culture.fr/barometre2012/tmpl.php?data=doc/facteur/prix-nobel&crt=6&type=default>.

¹²⁴ Index de développement humain : Il s'agit d'un indice composite prenant en compte le produit national brut par individu, l'espérance de vie à la naissance et le niveau d'éducation. Il quantifie le niveau de développement d'un pays. Pour affecter une valeur à chaque langue, les auteurs réalisent une moyenne pondérée de l'indice dans chacun des pays dans lesquels la langue est parlée (moyenne prise en compte sous certaines réserves). Un pays est comptabilisé sous réserve que le nombre de locuteurs dans le pays considéré soit au moins égal à 1 % du nombre de locuteurs de la langue dans le monde.

¹²⁵ L'activité dans Wikipédia : elle est calculée à partir des données que l'on trouve sur le site des statistiques de Wikipédia. Le nombre retenu est la somme de tous les articles publiés dans Wikipédia depuis l'origine de l'Encyclopédie jusqu'à la mise à jour [du Baromètre] de septembre 2011.

¹²⁶ L'indice ou taux de fécondité : Pour passer d'un indice de fécondité par pays (nombre de naissances moyen par femme) à une valeur par langue, les auteurs effectuent une moyenne pondérée de l'indice dans chacun des pays dans lesquels la langue est parlée (moyenne prise en compte sous que le nombre de locuteurs dans le pays considéré soit au moins égal à 1 % du nombre de locuteurs de la langue dans le monde).

¹²⁷ L'indice de pénétration du réseau internet : Ce calcul se base sur le nombre d'utilisateurs d'Internet dans un pays (données utilisées : World Stats, année 2011) divisé par la population totale de ce pays et s'exprime en pourcentage. Pour affecter une valeur à chaque langue, Calvet calculent une moyenne pondérée (par ce pourcentage de locuteurs utilisant Internet) de l'indice dans chacun des pays dans lesquels la langue est parlée (moyenne prise en compte sous réserve que le nombre de locuteurs dans le pays considéré soit au moins égal à 1 % du nombre de locuteurs de la langue dans le monde.)

sur la langue cible (le catalan) aussi bien que sur les langues « en compétition », la langue espagnole –locale et internationale– et la *lengua franca*, l'anglais.

5.1.4 Configurations « politiquement correctes »

« La promotion du plurilinguisme est un but central de la politique européenne des langues, but légitimé par le multilinguisme de ses états-membres. Selon l'Union, '*le plus grand nombre possible de citoyens doivent posséder de façon opérable au moins deux langues de l'Union en plus de leur langue maternelle*'. [...] en raison de son rôle global dans le quotidien, dans les sciences, dans la vie économique, l'anglais est presque toujours l'une de ces langues. Cela ne justifie pourtant pas la pratique couramment répandue de placer l'anglais toujours en première langue étrangère scolaire, et donc de lui accorder un temps d'apprentissage maximum. » (Meissner, 2007).

Et en effet, « un mouvement général se dessine vers un bi / plurilinguisme des individus, dans lequel apparaîtraient trois niveaux (HAMERS citée par Verdelhan-Bourgade, 2007 : 5-16) : (i) une langue maternelle ou d'usage ; (ii) une langue de scolarisation ; (iii) une langue de communication internationale (ou plusieurs).

Les Recommandations de Hambourg qui visaient déjà à l'individu plurilingue et reconnaissaient aux langues étrangères scolaires des fonctions complémentaires, en différenciant, par exemple *la langue fondamentale*, *la langue de rencontres*, la « langue d'approche d'une étrangeté distante » (telle le latin ou le japonais), la langue vernaculaire et la langue véhiculaire (Christ et al. 1980). [...]

Mais on reconnaîtra avec Verdelhan-Bourgade que c'est le prestige de ces langues internationales qui permettra de qualifier ce répertoire de plurilingue, car comme elle continue,

[...] est - ce la même chose de prôner un plurilinguisme français - anglais, ou français - russe, et un plurilinguisme français - gallo ou ndjuka - wayana (langues de Guyane) ? Au plan strictement linguistique, sans doute. Au plan de la politique éducative, de la politique linguistique, et même au plan psycholinguistique, c'est beaucoup moins net (2007 : 28).

5.2 **Transparence, opacité, transfert : rôles dans l'appropriation d'une langue-culture autre**

5.2.1 *Transparence et opacité : la proximité*

À l'école, on apprend généralement à lire dans sa langue source [langue maternelle et/ou langue d'enseignement]. Or on saura ensuite déchiffrer, lire, comprendre, tout ou partie d'un texte écrit dans une langue autre que la langue source. Par quel moyen ? Par transfert.

(Escudé & Janin, 2010 : 45)

À la vision du transfert introduite par la citation de début de section, nous souhaitons ajouter le point de vue suivant sur la notion de transparence et d'opacité (Escudé & Janin, 2010 : 37).

L'opacité absolue d'un texte ne peut exister : certes, sans apprentissage, un locuteur français actuel non averti n'entrera pas dans un texte écrit en mandarin du XIII^e siècle ; mais sans doute aura-t-il autant de mal avec un texte scientifique de neurolinguistique rédigé en français ! Un apprentissage des codes est donc évidemment nécessaire.[...]

Pour expliciter cette comparaison, nous référerons à l'article de Castagne (2008) et donnerons l'exemple des **mots transparents**, qui peuvent être **directs** (« terme lexical présent dans un texte produit en langue étrangère qui possède une forme suggérant directement un un terme lexical en langue maternelle de forme écrite et/ou orale quasi identique ET possédant une signification quasi-identique dans les deux langues »). Par souci de facilité, nous ne citerons pas d'exemple en mandarin ancien et utiliserons les exemples de langues en synchronie présentés par Castagne (choisis dans les familles romanes et germaniques) : université (français) - universidade (portugais) - universidad (espagnol) - università (italien) - university (anglais) - universiteit (néerlandais) - universität (allemand). On voit ici que, que ce soit au sein de la famille romane, au sein de la famille germanique, les termes sont très proches et sont d'ailleurs tout aussi proches d'une famille à l'autre.

Castagne présente pour les mots qui ne sont pas « transparents directs » une deuxième chance d'être interprétés (et de n'être donc pas « opaques »). Par rapport aux termes lexicaux « opaques » (« présents dans un texte en langue étrangère et possédant (i) une forme qui ne suggère aucun terme lexical en langue maternelle », comme par exemple le terme *huelga* pour un francophone -*grève* en espagnol-, ou le terme *Kunst* -*art* en allemand-, ou (ii) qui suggère un terme lexical en langue maternelle mais qui possède une signification autre -un « faux-ami »-, comme *salir* pour un francophone -*sortir* en espagnol, et non pas *salir*, qui se dit *ensuciar*).

L'autre classe fonctionnelle est celle des mots « transparents indirects » : ils ne sont pas jugés immédiatement lisibles par un lecteur débutant dans une langue étrangère MAIS ils comportent un ou des indices qui permettent d'en comprendre la signification au moyen de ce que Castagne appelle un « mot-relais »¹²⁸.

Ces transparences ont été décrites et analysées par les chercheurs de nombreux projets en intercompréhension, l'ICE (InterCompréhension Européenne) cadre de ce dernier article, mais aussi les projets EuroCom et Eurom déjà mentionnés ou enfin tous les projets Gala (Galatea, Galanet, Galapro) et le dernier projet Miriadi où de nombreuses activités didactiques ont pour but d'enseigner à l'utilisateur (professeur ou formé) la

¹²⁸Détails du principe de mot-relais et de mot transparent indirect (Castagne 2008) transparence indirecte selon que le mot relais est obtenu par ajustement(s) formel(s) :

mot en LE : *helfen* (DE) - *wereld* (NL) :

mot-relais en LE connue(s) : *help* (GB), *helpen* (NL) - *world* (GB), *Welt* (DE)

mot en FRLM : *aider* (FR) - *monde* (FR)

ex : ... met een van de grootste bibliotheken ter wereld, de British Library.

... with one of the most largest libraries in the world, the British Library

... avec une des plus grandes bibliothèques dans le monde, la « British Library »

mot en LE mot-relais : *viaturas* (PT) - *chumbo* (PT)

en LE connue(s) : *voiture* (FR) - *plomb* (FR)

mot en GBLM : *car* (GB) - *lead* (GB)

ex : ... apenas quatro por cento dos condutores utiliza gasolina sem chumbo.

... seulement quatre pour cent des conducteurs utilisent de l'essence sans plomb.

... only four percent of the drivers use unleaded petrol.

manière de détecter et tirer parti des transparences entre langues : en opérant des transferts (Frigière, Le Besnerais & Martin, 2015).

Nous avons donné des exemples de transparences lexicales. Degache, dans un cours dispensé à la universitat Autònoma de Barcelona aux élèves de fin de « grau » et de 3^{ème} cycle (2012), indique qu'il existe diverses manières de mesurer leur degré de proximité¹²⁹ : (a) à partir de listes de fréquences (les unités lexicales les plus fréquentes), en comparant la proximité lexicale ; (b) en s'appuyant sur le sens de base *versus* sens périphériques des unités lexicales, la forme « neutre », la forme « fréquente » *versus* la forme « figurée » ou « connotée » ; (c) en considérant l'importance de la « valeur opératoire de la parenté » qui fournit un sentiment de confiance facilitateur.

Finalement, d'autres niveaux de description de la langue ont déjà été également abordés : les analogies de niveau morphosyntaxique (di Pietro 1971 cité par Degache) ; et le « rapprochement phonétique plurilingue », étude des similarités de niveau phonique, où l'« indice de ressemblance phonémique » (aussi appelé « indice de transparence sonore ») construit par Jamet qui comptabilise la distance entre deux langues (ici proches, la LM italienne et la LE française) à partir de la distance entre éléments lexicaux qui sont des congénères (voir article de 2008 : 395-396).

5.2.2 *Transfert*

Cuq (2003 : 240), définissant le transfert comme « l'ensemble des processus psychologiques par lesquels la mise en œuvre d'une activité dans une situation donnée sera facilitée par la maîtrise d'une autre activité similaire et acquise auparavant », nous rappelle son importance.

Pour une revue des définitions du phénomène de transfert appliqué à d'autres domaines, nous renvoyons au chapitre 2 de Deprez (2015 : 38-60¹³⁰). On y verra notamment le

¹²⁹ Pour le détail des types d'analogie, nous renvoyons le lecteur à Degache (2008, notamment pp. 63-64).

¹³⁰ « Le transfert peut s'appliquer à des disciplines faisant appel à des notions abstraites, telles que dans les domaines de la psychanalyse (transfert de sentiments), des mathématiques (fonction de transfert), ou de l'économie (transfert de technologie) ou faire référence à des données plus concrètes comme dans le cas de son utilisation en finance (transfert d'argent), dans le domaine sportif (transfert de joueurs), en informatique (transfert de données ou de fichiers), en biologie (transfert de gènes) etc. » (Deprez, S. (2015). *Incidence d'une formation en intercompréhension sur l'acquisition de compétences en français et autres langues étrangères dans un contexte scolaire (lycée).*)

sens du terme dans de nombreux domaines (psychanalyse, mathématiques, économie, finance, sport, informatique, biologie. Ce descriptif est complété par les acceptions dans d'autres langues¹³¹ (allemand, anglais, italien, espagnol, portugais).

Le transfert, dans le sens qui nous intéresse, renvoie à l'utilisation du phénomène de généralisation, concept psychologique lié aux réactions conditionnelles et qui représente un « facteur d'économie » dans l'apprentissage. Ce phénomène naturel – mais qu'on peut chercher à favoriser – consiste à généraliser la réponse à un stimulus c'est-à-dire dans le fait que des stimuli S_{new} plus ou moins similaires au stimulus conditionnel initial S_{init} peuvent, eux aussi entraîner la réponse attendue R_{init} (sans jamais y avoir été associés explicitement) (Debyser, 1970 : 40).

Avant d'être perçu comme un élément facilitateur de l'apprentissage des langues, le transfert était associé étroitement à la notion d'« interférence » observée dans le codage¹³² ou décodage (plus facilement dans le codage) d'un message en L2. Les interférences ont été l'objet de la linguistique contrastive : la catégorisation des erreurs, et entre autres, la « dissymétrie¹³³ qu'il peut y avoir entre les interférences de décodage et les interférences d'encodage. » (Debyser, 1970 : 45).

¹³¹ « En allemand, par exemple, la distinction est faite entre *die Umsiedelung* pour le transfert de population, *die Übertragung* dans le domaine juridique ou *der Transfer* pour le transfert de marchandises ou dans le domaine de la psychologie. En anglais, si le terme le plus général est celui de *transfer*, on utilise toutefois des mots ou expressions spécifiques comme *demise* pour le transfert de legs, *call forwarding* pour le transfert d'appel ou *transference* dans le domaine de la psychologie. Pour l'italien, le terme transfert est conservé pour le domaine de la psychanalyse tandis que pour les autres champs, ce sont *trasferimento*, *deportazione* ou *cessione*. En espagnol, c'est le terme *transferencia* qui prédomine, de la même manière que *transferência* pour le portugais. Cette variété des termes dans d'autres langues permet de situer la notion de transfert dans des domaines précis, alors que la langue française a préféré garder un terme générique d'applications contextualisées. » (Deprez, S. (2015). *Incidence d'une formation en intercompréhension sur l'acquisition de compétences en français et autres langues étrangères dans un contexte scolaire (lycée)*.)

¹³² « Il y a interférence à la réception ou si l'on veut au décodage quand un Italien comprend l'énoncé « je viendrai sans doute vous voir » comme « je viendrai sans faute vous voir » et non « je viendrai probablement ». L'analogie entre l'italien « senza dubbio » et le français « sans doute » provoque ici une interférence qui peut affecter l'encodage comme le décodage de l'énoncé. » (Debyser, 1970 : 45).

¹³³ Cela s'explique par le fait que les fautes de production sont directement observables alors que les interférences de compréhension ou de décodage ne sont révélées qu'indirectement, soit dans des exercices tels que la dictée ou la traduction, soit au moyen de tests appropriés (par exemple tests de discrimination phonologique).

Cela n'implique pas que les accidents d'ordre interférentiel à la réception d'un message seront nécessairement symétriques des interférences qui affecteraient la production ou la tentative de production du même message. Un élève peut avoir des difficultés à produire un énoncé qu'il comprend sans peine; il peut aussi être diversement gêné, selon qu'il s'agit de compréhension ou de production, par des divergences entre les deux langues en présence; ainsi la polysémie relative de L1 est-elle un obstacle à la production.

Au contraire la polysémie relative de L2 peut affecter la compréhension et produire de mauvais décodages ; ainsi un Français peut-il mal décoder la phrase italienne *si saliva al tetto per una vecchia scala* « on montait au toit par un vieil escalier » au lieu de « par une vieille échelle ».

Dans sa revue de la linguistique contrastive et son apport à l'enseignement, Debyser (1970 : 36-38) présente une nomenclature du transfert¹³⁴ :

- selon son apport : un transfert à effet positif est un « transfert » « facilitant » alors que la même opération cognitive, mais, pour reprendre les termes de Meissner *échouée* (2003 : 43-45), est une « interférence » « inhibante » ;
- ainsi que son rapport au « temps », la directionnalité du transfert : impact sur les apprentissages suivants (transfert *pro-actif*) *versus* précédents (transfert *rétroactif*)¹³⁵ car « le transfert ne s'effectue pas seulement dans un sens proactif, c'est-à-dire d'une langue de départ activée vers une langue-cible ») : « toute information nouvellement intégrée modifie en principe l'organisation intégrale des savoirs sensibles à une information donnée » (Meissner et al. 2003 : 43-45). S'il existe en effet des éléments essentiels de la maîtrise d'une langue qui sont liés au développement cognitif et qui doivent être acquis lors de l'acquisition de la première langue et qui sont disponibles lors de l'acquisition d'autres langues, il ne faudrait cependant pas en conclure que lors de l'acquisition d'une seconde langue, on n'aura pas besoin d'élaborer certains concepts cognitifs, ou, ce qui est souvent plus difficile, de les modifier », de les « réélaborer » (Klein, 1989 : 7).

5.3 Transfert et niveaux de proximité : configurations facilitatrices

Nous avons vu dans l'introduction de cette section la notion de transparence et d'opacité. Les concepts connexes à ces dernières et essentiels à l'idée de transfert est

¹³⁴ « On appellera **transfert** l'effet positif d'un apprentissage sur un autre, **interférence** l'effet négatif.

Ces effets peuvent porter sur l'apprentissage d'une tâche B suivant celui d'une tâche A. On parlera en ce cas de transferts ou d'interférences **proactifs**.

Ils peuvent au contraire porter sur la rétention de l'apprentissage A, par suite de l'apprentissage B. On parlera alors de transferts ou d'interférences **rétroactifs**.

Le transfert ou l'interférence peuvent être interprétés comme des tendances ou des facteurs influant sur l'apprentissage, on parle alors de **facilitation** pour le transfert et d'**inhibition** pour les interférences. » (Debyser, 1970 : 36-38).

¹³⁵ « Étant donné que chaque entité informationnelle s'intègre dans un ensemble de savoirs structuré selon la biographie cognitive d'un individu, toute information nouvellement intégrée modifie en principe l'organisation intégrale des savoirs sensibles à une information donnée. » (Meissner, Meissner, Klein & Stegmann, 2003 : 43-45).

celui de « proximité » linguistique : « analogie » quand c'est entre deux langues (comme la proximité entre *universidade* et *universitat*), ou « association » quand c'est entre deux termes d'une même langue (Degache¹³⁶, 2012).

Nous avons cité le programme ICE, voyons à présent *les sept tamis* du programme EuroComRom qui étudie les analogies à travers le lexique (Meissner, Meissner, Klein, & Stegmann, 2004 cités par Tost 2005) a sept niveaux : (1) le lexique international ; (2) le lexique panroman ; (3) les correspondances de phonèmes par les parentés lexicales ; (4) le rapport entre la graphie et prononciation ; (5) les types syntaxiques panromans ; (6) la morphosyntaxe ; et finalement (7) les préfixes et suffixes. Ces analyses visent à fournir des bases de transfert aux usagers/apprenants de langues, bases à compléter avec les données du contexte situationnel et à adapter par des ajustements morphologiques et/ou sémantiques pour optimiser l'inférence.

Un autre enjeu pour former le public aux inférences est de fournir aux enseignants de langues des descripteurs de leur typologie, de les diviser en des , et de les illustrer dans des exemples ou des activités didactiques. Le CARAP a été le premier référentiel à décrire, classifier les savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre utiles aux transferts et aux comparaisons de langues, et à évaluer et proposer une hiérarchie de priorité pour chacun d'eux.

Dans le *savoir comparer* par exemple (2010 : 98-99) , savoir faire clé des approches plurielles, on relève notamment :

- les savoir-faire spécifique de la proximité linguistique : **savoir comparer** (2010 : 98-99) constitués de : (S-3.2) savoir percevoir la proximité et la distance sonores [savoir discriminer auditivement] ; (S-3.3) savoir percevoir la proximité et la distance graphiques ; (S-3.4) savoir percevoir la proximité lexicale ; et (S-3.5) savoir percevoir une ressemblance globale entre deux/plusieurs langues ;
- les savoir-faire en relation avec le processus de transfert : « savoir comparer des *bases de transfert* de la langue-cible avec celle des **langues mentalement**

¹³⁶ L'analogie (interlinguistique), aussi appelée « base de transfert » (i.e., l'objet linguistique, culturel ou social qui permet l'opération de transfert) ne doit pas être confondue avec une « association » (intra-linguistique) (2012). Non pas que la stratégie cognitive en soi varie substantiellement mais elle met en œuvre des capacités plus ou moins complexes d'assimilation et de dissimilation.

activées <dont des éléments viennent à l'esprit face à la tâche> (S-5.2.1) et « savoir effectuer des transferts (/transfert d'identification <qui établissent un rapport entre un élément identifié de la langue familière et un élément à identifier de la langue non familière> / transferts de production <activité de production langagière en langue non familière>/) ; d'une langue connue vers une langue non familière » (S-5.3 : actualisés au niveau de la forme ; du contenu (sémantique) ; de la grammaire ou au niveau pragmatique).

F.-J. Meissner a participé aux recherches sur ces bases de transfert¹³⁷ à l'intérieur des vocabulaires fondamentaux des langues romanes et germaniques. Il a pu mesurer le potentiel de transfert interlinguistique, entre ces langues, notamment entre les langues qu'on peut apprendre dans des structures scolaires (2008 : 1-9).

La place des langues-ponts¹³⁸, comme intermédiaires entre les langues de départ et les langues-cibles, est montrée comme décisive ; l'ordre dans lequel les langues étrangères sont apprises aussi¹³⁹. Ainsi, une analyse des vocabulaires de base révélait qu'à partir du français comme première langue vivante (LV1), on obtenait pour les différentes LV2 (anglais, italien, espagnol) des taux de transfert d'identification de respectivement 70 %, 86 % et 82 % ; tandis qu'à partir de l'anglais comme langue-pont (LV1), ces taux chutaient pour l'apprentissage des LV2 (français, italien, espagnol) à respectivement 55 %, 52 % et 47 % (Meissner 1989, cité dans Meissner, 2008).

Une variante des configurations triangulaires « politiquement correctes » présentées dans une section précédente, est décrite par Meissner : le « S.M.I.C. linguistique » (la configuration minimale) est intéressant en ce sens qu'il prône et prend explicitement en compte le plurilinguisme déséquilibré, il consiste en la combinaison d'une langue maternelle, de l'anglais, d'une « deuxième » langue vivante et d'une compétence de

¹³⁷ Une base de transfert est « la substance linguistique d'une stratégie de transfert » : il peut s'agir d'un mot opaque, d'une fonction morphosyntaxique, d'un interlexème ».

¹³⁸ « Langue étrangère ou seconde, déjà acquise ou apprise, servant de point de départ dans l'apprentissage d'une nouvelle langue » (Robert, 2007).

¹³⁹ « L'importance des bases de transfert peut différer considérablement selon l'ordre dans lequel les langues étrangères sont apprises.

Une analyse des vocabulaires de base révèle qu'à partir du français comme langue vivante 1, on obtient des taux de transfert d'identification de 70% pour l'anglais (LV2), 86% pour l'italien, 82% pour l'espagnol, tandis qu'à partir de l'anglais LV1, ils ne sont qu'à 55% pour le français, 52% pour l'italien et 47% pour l'espagnol » (Meissner, 1989 cité dans Meissner 2008).

lecture pluri-langues. À ces compétences langagières, Meissner n'oublie pas d'ajouter la compétence d'apprentissage, une compétence « optimisée » (2003 : 27). Rappelons que si l'anglais est la première langue vivante (les autres langues sont des LV2), ce n'est pas forcément représentatif de l'ordre d'apprentissage (qui d'ailleurs dans l'article indique d'abord la LV2 et ensuite l'anglais), en effet Meissner a travaillé sur les avantages transférentiels liés à l'ordre d'apprentissage des langues « vivantes ».

Le REFIC (Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension), produit du projet Miriadi (de Mutualisation et Innovation pour un Réseau de l'Intercompréhension à Distance)

Parmi les niveaux d'analyse de la proximité, nous avons cité le rapport au temps (transfert proactif, rétroactif), la proximité génétique, la proximité culturelle.

À partir des transparences et proximités entre les langues espagnole, française et catalane, de la même famille romane, Carrasco Perea dans une étude expérimentale postule l'*apprentissage* de l'espagnol¹⁴⁰ par les francophones *répercuté* sur des tâches de lecture en catalan, langue inconnue pour ces sujets. (2004). La « rentabilisation des connaissances d'une langue romane autre que la maternelle dans la découverte d'une troisième langue sœur » (comme l'écrivait Dabène 1995, citée par Carrasco Perea 2004) permet effectivement que ces sujets obtiennent de meilleurs résultats.

Pour terminer ce tour d'horizon des niveaux de proximités entre langues et des transferts qu'elles permettent, rappelons enfin avec Grin (2008¹⁴¹ cité par Borel, 2010 : 134) l'aspect asymétrique des combinaisons : 'toutes les langues d'un même groupe ne sont pas également transparentes entre elles. [...] Il semble aussi que l'espagnol soit plus accessible à un Portugais que l'inverse. Et que le français est la moins latine des

¹⁴⁰ [...] Ceci nous amène à supposer qu'un sujet francophone débutant en catalan, sera mieux armé face à la lecture d'un texte dans cette langue s'il dispose à la base de quelques connaissances en espagnol. C'est ce que L. Dabène (1995 : 110) a dénommé l'**apprentissage répercuté** ou la rentabilisation des connaissances d'une langue romane autre que la maternelle, dans la découverte d'une troisième langue sœur. Cette répercussion dans un « *nouveau travail d'exploration linguistique* » émane de « *la dynamique intellectuelle mise en œuvre* » lors de l'apprentissage de la L2 qui, selon nous, favorise le transfert de processus et de stratégies d'apprentissage, et de « *la prise de conscience du caractère général ou spécifique de certains phénomènes* » (idem).

¹⁴¹ Interview de François Grin dans le Temps, le 3.10.2008 (Lietti & Grin 2008).

langues latines, donc moins facilement ‘devinables’ pour les italophones, par exemple, que ne le serait l’espagnol. »

5.3.1 *Transférabilité perçue (facteur psychotypologique)*

« L’autre critère fondamental allant dans ce sens, non abordé par Mackey, a trait à la perception et aux représentations de ces rapports de distance/proximité par le locuteur, critère qui, de son côté, convoque l’opposition entre distance objective (c’est-à-dire postulée) et subjective (soit ressentie ou encore représentée par le locuteur / apprenant). » (Borel, 2010 : 105). Les hypothèses sous-jacentes au facteur typologique est celle selon laquelle l’apprenant/usage exploitera, parmi les ressources dont il dispose, celles perçues comme les plus proches de la langue-cible ().

« La psychotypologie exerce donc une influence déterminante sur l’activation des langues du répertoire de l’apprenant, mais la distance linguistique, affectée par la subjectivité, peut également conduire à des réticences à vouloir tirer parti des similarités, comme nous l’avons en outre déjà mentionné.

Cette « potentialité de transfert » est matérialisée par un calcul (Kellerman 1983, 1987) selon laquelle plus une forme est perçue comme marquée dans une langue source, moins elle a de chance d’être transférée dans une langue cible. Exemple rapport au sens de base versus sens périphériques des unités lexicales, la forme « neutre », la forme fréquente ».

5.3.2 *Transfert didactique, de savoir-apprendre*

Le transfert didactique renvoie à l’expérience d’apprentissage de l’apprenant (Meissner, 2003), à une aire de transfert didactique (ou « transfert de l’expérience de l’apprenant »). En effet, « en effectuant les opérations linguistico-transférentielles, l’individu accumule un savoir instrumental portant sur l’acquisition des structures linguistiques. Ce savoir va au-delà des données linguistiques en soulignant des facteurs comportementaux et didactiques » (Meissner, 2003).

Il nous semble que cette compétence englobe les savoir-apprendre mentionnés dans le CECR (2001 : chap. 2), et le CARAP (bien que sans catégorie propre, ils sont inclus dans les savoir-faire).

5.3.3 *Configurations facilitatrices*

Certaines configurations de langues sont présentées comme facilitatrices dans le sens où l'ordre d'appropriation des langues qui les composent faciliterait l'acquisition des langues postérieures. Cette thématique relève du domaine de l'acquisition des langues tertiaires et langues additionnelles. Parmi les paramètres pris en compte, on relève :

- (a) Le nombre de langues dans le répertoire : la thèse de l'acquisition des langues tertiaires et langues additionnelles repose sur l'idée que s'approprier une L3 est (positivement) différent de s'approprier une L2 ou de l'« atout bilingue »);

« Au cours des dernières années, la recherche sur l'acquisition des langues étrangères (RAL) a été élargie au domaine de l'acquisition L3. Selon beaucoup de chercheurs, l'acquisition de la L2 se distingue qualitativement de celle de la L3 : alors que l'apprenant, en acquérant une L2, ne peut bénéficier que de son expérience d'apprentissage de la langue maternelle (L1), l'apprenant d'une L3 a déjà l'expérience de l'apprentissage d'une ou de plusieurs autres langues étrangères, ce qui, à son tour, constitue un avantage en ce qui concerne les stratégies et les connaissances métalinguistiques »

(Hufeisen, 1998 : 171, cité par Bardel 2006).

- (b) Le nombre de langues de la même famille déjà présentes dans le répertoire (thèse concrétisée dans l'« atout bilingue romanophone » de Gajo, 1996).

« [...] un apprenant d'une deuxième langue germanique, par exemple, n'équivaut pas à un apprenant d'une troisième langue germanique... L'« atout bilingue » (Gajo 1996b ; Bardel 2006 ; Brohy 2001 ; Carrasco Perea 1996 ; Widla 2006) est à prendre en compte. » (Borel, 2010 : 134)

Meissner propose

. Il , qui étudie l'impact différencié des langues scolaires, étudie le plurilinguisme scolaire : répertoire de langues qui contient pour les **Européens** en général l'anglais

comme langue étrangère et d'autres langues européennes, souvent des langues majoritaires –d'un poids spécifique important (français, espagnol, etc.). Meissner s'intéresse aux potentiels de transfert de ces répertoires et des combinaisons optimales pour le type d'apprentissage. C'est à travers l'impact du « vocabulaire de base » qu'il évalue le potentiel de transfert interlinguistique. Il présente une variante des configurations triangulaires « politiquement correctes »: le « S.M.I.C. linguistique » (la configuration minimale) est intéressant en ce sens qu'il prône et prend explicitement en compte le plurilinguisme déséquilibré, il consiste en la combinaison d'une langue maternelle, de l'anglais, d'une deuxième langue vivante et d'une compétence de lecture pluri-langues. À ces compétences langagières, Meissner n'oublie pas d'ajouter la compétence d'apprentissage, une compétence « optimisée » (2003 : 27). Rappelons que si l'anglais est la première langue vivante (les autres langues sont des LV2), ce n'est pas forcément représentatif de l'ordre d'apprentissage (qui d'ailleurs dans l'article indique d'abord la LV2 et ensuite l'anglais), c'est plutôt que Meissner a travaillé sur les avantages transférentiels liés à l'ordre d'apprentissage des langues « vivantes ».

Meissner propose également une catégorisation par famille de langues : le plurilinguisme roman, germanique ou slave (2003, 2007 et 2008) en comptant sur la stratégie de transfert basée sur les similarités interlinguistiques¹⁴² entre familles. Ces « profils (de compétences) plurilingues » (2007, 2008¹⁴³) sont constitués¹⁴⁴ de la¹⁴⁵ langue maternelle et des autres langues scolaires, les « langues vivantes », incluant toujours l'anglais. « Les catégories traduisent les répertoires transférentiels liés à tel ou tel type de plurilinguisme scolaire. » Nous nous intéresserons donc spécifiquement¹⁴⁶ au

¹⁴² « Il existe, bien sûr, aussi de bases de transfert au-delà des familles linguistiques et les adultes peuvent toujours apprendre des langues distantes ou même exotiques » (Meissner, Meissner, Klein & Stegmann, 2003 :).

¹⁴³ Les catégories présentées, comme les exemples proviennent de Meissner 2008. Elles sont d'une part plus précises que celles présentées dans Meissner 2007, elles sont systématiquement accompagnées d'exemples concrets; et enfin, la modélisation de 2008 incorpore de nouvelles catégories de contextes plurilingües scolaires: les plurilinguismes roman, slave et germanique.

¹⁴⁴ Dans le texte, il est mentionné « la *connaissance* des langues étrangères », « embrasser », « comprendre ». Le degré de compétence n'est pas explicité.

¹⁴⁵ Meissner ne fait pas de référence dans ce modèle à des contextes autres que ceux comprenant à une langue première.

¹⁴⁶ Plurilinguismes de « famille » ou plurilinguismes génétiques

Dans les plurilinguismes de famille, langue « maternelle » et langue(s) étrangère(s) sont de la même famille (sauf l'anglais). Ainsi, le plurilinguisme roman caractérise le répertoire de natifs de langues romanes qui, en plus de l'anglais, apprennent une ou d'autres langues romanes ; le plurilinguisme slave s'applique aux natifs de langues

plurilinguisme roman où la langue « maternelle » et les langue(s) étrangère(s) sont de la même famille (sauf l'anglais). Ainsi, le plurilinguisme *roman* caractérise le répertoire de natifs de langues romanes qui, en plus de l'anglais, apprennent une ou d'autres

slaves qui, en plus de l'anglais, apprennent une ou d'autres langues slaves ; et enfin le plurilinguisme germanique les natifs de langues germaniques qui apprennent une ou d'autres langues germaniques en plus de l'anglais.

- i. Plurilinguisme roman (ex. LM : français ; LE : anglais + espagnol [+ portugais])
- ii. Plurilinguisme slave (ex. LM : polonais ; LE : anglais + russe [+ tchèque])
- iii. Plurilinguisme germanique (LM : néerlandais ; LE : anglais + allemand [+ norvégien]) Limitations de ces profils

Dans notre contexte, la typologie de Meissner peut être une inspiration mais pas une catégorisation définitive de l'échantillon dans sa totalité : elle est en effet limitée à plusieurs niveaux. D'une part, il s'agit d'une typologie pour les langues européennes, mais qui, comme l'annonce l'auteur, ne prend en compte que les familles de langues romanes, germaniques et slaves, excluant ainsi les langues sémitiques, altaïques, grecques, sino-tibétaines, basque, indo-aryennes, malayo-indonésiennes, bantoues et finno-ougriennes en particulier (dont certaines sont pourtant présentes en Europe). D'autre part, cette typologie considère systématiquement l'anglais comme une langue étrangère : les natifs de langue anglophone mériteraient donc également une adaptation de cette catégorisation. Nous utiliserons cependant cette typologie pour esquisser une ébauche.

Plurilinguisme de « zone »

Le plurilinguisme européen est un plurilinguisme où au moins deux familles de langues « coexistent » : ainsi, la (les) langue(s) maternelle(s) et les langues étrangères (à part l'anglais) sont d'au moins deux familles linguistiques différentes.

Les plurilinguismes européens de zone représentent les configurations où deux familles au total sont représentées. dans le plurilinguisme européen global (étendu), il s'agit de ces configurations où trois familles sont représentées.

La dénomination de ces configurations reprend la zone géographique européenne où ces langues « étrangères » sont parlées prototypiquement. Par exemple, le plurilinguisme européen oriental (de l'Est dans Meissner, 2007) décrit le profil d'un individu qui a appris au moins une langue « européenne orientale », dans ce contexte ayant le sens de slave. Cet individu a pour langue maternelle une « langue européenne » non slave (donc romane ou germanique, compte tenu des familles couvertes par la typologie de Meissner).

- i. Plurilinguisme européen occidental : il embrasse au total 2 familles linguistiques à l'exception des langues slaves (ex. : LM : allemand ; LE : français, anglais).
- ii. Plurilinguisme européen oriental : il comprend une langue slave, l'anglais et une langue maternelle autre que slave (ex. : LM : allemand ; LE : russe + anglais).
- iii. Plurilinguisme européen occidental, élargi : ce type est caractérisé par la connaissance de 2 langues romanes ou plus (ex. : allemand [LM] + français + italien + anglais [LE]).
- iv. Plurilinguisme européen oriental élargi : (ex. allemand [LM] + russe + anglais + polonais [LE])

Dans la version « élargie » des types occidental et oriental, le nombre de langues étrangères (hors anglais) est de deux au lieu d'une.

- Plurilinguisme européen global : il embrasse au moins la connaissance de 2 langues étrangères (LE) appartenant à des familles autres que celle de la langue maternelle (LM) et de l'anglais. Ainsi l'individu dispose au moins de 4 langues y compris la langue maternelle (exemple : LM : allemand ; LE : russe, français, anglais).

La différence entre les plurilinguismes de zone élargis et le plurilinguisme européen global (étendu dans l'article de 2007) réside dans le fait que les au moins deux langues étrangères (hors anglais) des plurilinguismes de zone élargis appartiennent à une même famille alors que les au moins deux langues étrangères (hors anglais) appartiennent à des familles différentes.

langues romanes. Nous traiterons les autres profils de plurilinguisme, plus marqués par la diversité des familles dans la section suivante.

5.4 À plus grande diversité de plurilinguisme, plus grande compétence plurilingue et interculturelle ? (caractère opérationnel de la diversité/hétérogénéité)

Après avoir décrit l'enjeu des transparences et de la proximité interlinguistique, nous souhaitons aborder les avantages de l'expérience de la distance, qui en produisant un phénomène rétro-actif et proactif de relativisation de la distance interlinguistique. Nous reprenons pour illustrer notre propos un exemple frappant rapporté par Marquilló Larruy & Matthey 2008¹⁴⁷ citées par Borel 2010 : 128-129) : « Une étudiante coréenne ayant appris une langue romane et une langue germanique nous dit qu'elle trouve que le polonais (langue slave) ressemble beaucoup à ces deux langues indo-européennes et que ce n'est pas difficile pour elle de l'apprendre. » Borel, d'interpréter :

« Outre le fait que cette remarque prend précisément appui sur la distance – linguistique, mais également géographique et culturelle – l'effet de loupe qu'elle procure rejoint tout à fait la constatation selon laquelle le suédois, pour un francophone, ne ressemblera jamais autant au portugais, au grec ou au tchèque que lorsque celui-ci aura appris le finnois.

Avoir acquis ou appris une L2 de parenté typologique et génétique foncièrement différente de la L1 implique donc une **mise en abyme** des représentations de distance/proximité, relativisées à l'échelle du répertoire de l'apprenant » (Borel, 2010, 128-129)

(Nous soulignons).

C'est en nous basant sur ce nouvel axe de « transfert » que nous allons examiner à présent les degrés d'analyse de la diversité d'un répertoire linguistico-culturel.

147

5.4.1 *Diversité des contextes plurilingues au niveau sociolinguistique*

Nous avons vu précédemment la dimension sociolinguistique des langues catégorisées. Nous nous intéressons à présent à la question d'une typologie de la diversité sociolinguistique d'un répertoire comme celle proposée par Coste¹⁴⁸ (2010 : 145-146) : un répertoire composé uniquement de langues non périphériques (centrales et/ou super centrales et/ou hyper centrale), uniquement de langues périphériques ou d'un mélange de langues au moins centrales et de langues périphériques (catégorie « mixte »).

Cortier & Le Besnerais remarquent dans leur étude sur l'acquisition de compétences plurilingues par des langues régionales et minoritaires, le rôle du contact avec des langues régionales et minoritaires qui « multiplie les occasions de traitement de la variation inter et intralangue (comparaison d'un stimulus nouveau avec les représentations stockées en mémoire (contenus et procédures associatives) » (2012 : 7).

Dans son modèle « écologique et gravitationnel » (1989, 1993, 2007), Calvet utilise ces catégories de langues pour caractériser les **dynamiques** du répertoire, au long de sa constitution : l'acquisition de langue de **même niveau** que la/les sienne(s) [les langues premières], par exemple, celle d'un francophone qui acquiert le russe, sera dénommée « bilinguisme *horizontal* » alors que l'acquisition d'une langue de niveau **supérieur** sera décrite par le terme de « bilinguisme *vertical* ». Pour résumer, on retrouve les modalités suivantes :

- *monolingue*
- bi-/plurilingue *horizontal* et
- bi-/plurilingue *vertical* (que l'on peut renommer, pour plus de clarté, plurilingue vertical *centrifuge*, Leconte, 2010 ou ascendant si l'on pense à l'échelle de Calvet ;
 - la modalité complémentaire : celle qui vient combler le vide terminologique de la configuration de Coste, la modalité plurilingue

¹⁴⁸ Un autre niveau de division pourrait concerner la seule notion de « domination locale » d'une langue, un répertoire pourrait alors être exclusivement composé de langues localement dominantes, ou bien exclusivement dominées ou bien d'un mélange de langues dominantes ou dominées localement (catégorie « mixte ») mais nous avons vu précédemment que cette catégorisation ne nous paraît pas opérationnelle.

vertical *centripète* en filant la métaphore des constellations – ou descendant- (Leconte, 2010).

Ainsi, alors que le locuteur A de type *plurilingue centrifuge* se rapproche du centre de la galaxie, le locuteur B de type *plurilingue centripète* s'éloigne du centre de la galaxie. Prenons un exemple : le locuteur A et B sont tous les deux locuteurs de L1 *super-centrales*. Le locuteur A, plurilingue centrifuge, a le français comme L1 apprend l'anglais (langue *hyper-centrale*) ; alors que le locuteur B, de L1 espagnole, en apprenant le catalan, le quechua (langue *centrale*) ou le frison (langue *périphérique*), s'éloigne de la position sociolinguistique de sa langue première. À l'inverse, les individus plurilingues « horizontalement » sont des personnes qui parlent des langues qui se trouvent au même niveau du système linguistique global. Par exemple, prenons un locuteur qui possèdera dans son répertoire les langues française et espagnole (toutes deux *super centrales* dans cette typologie), ou un individu compétent en chinois mandarin et en russe (deux langues *centrales*).

Si le concept développé par Calvet caractérise les bilingues « de naissance » (de langues premières et/ou langues secondes dans le sens francophone du terme, nous élargirons son champ d'action à un bi-/plurilinguisme moins marqué, plus ordinaire : au répertoire tout entier des individus. Nous proposons ainsi de définir des dynamiques de plurilinguisme (vertical ou horizontal) comme un différentiel entre les langues premières et les langues apprises par la suite, pas seulement lors d'une acquisition initiale comme suggère la description de Calvet mais de toutes les langues étrangères aussi.

Nous pensons que cette dynamique est un reflet de l'attitude envers les langues-cultures autres du locuteurs et nous intéressera par là-même pour la catégoriser comme telle et vérifier l'impact sur l'appropriation de la langue-culture (catalane).

5.4.2 Diversité des profils plurilingues au niveau de la parenté génétique

Dans sa catégorisation du répertoire langagier (ou contextes plurilingues), Coste (2010), pour en montrer la diversité, réserve une catégorie en rapport avec la distance interlinguistique : « caractéristiques linguistiques des langues / variétés qu'il réunit » (« langues ou variétés typologiquement ou génétiquement » catégorisées comme

voisines ; distantes ; ou répertoire mixte). La diversité *typologique/génétique* est mesurée sur une échelle en trois points (« langues ou variétés typologiquement ou génétiquement¹⁴⁹ » : (1) voisines ; (2) distantes ; (3) répertoire mixte).

¹⁴⁹ Si Coste ne fait pas de distinction entre le niveau génétique et le niveau typologique des langues du répertoire, nous choisissons de traiter séparément ces deux types de regroupement.

Résumé de la partie I

Nous nous sommes d'abord intéressée à définir les objets et les processus d'appropriation d'une « langue » « étrangère ». Ces derniers noms et adjectifs ont été remplacés, après examen des terminologies utilisées par différents courants autour de la linguistique et de la didactique, par les termes « langue-culture » et « autre », choix issu de la rencontre avec la sociolinguistique (Blanchet, 1998...).

Toutes les langues deviennent des « langues sources » lors de la mise en place d'un nouveau système linguistique (« langue cible » quand il y a effort conscient et intentionnel). Ces « langues de dépôt » (« étrangères ou secondes », Robert 2007) s'ajoutent aux langues premières pour servir de point de départ dans l'[apprentissage-appropriation] d'une nouvelle langue.

Selon comme on nomme l'ensemble des langues « parlées » par le sujet, on repère l'orientation adoptée : le répertoire verbal ou langagier, communicatif, linguistique avec une orientation « communicative » ; le répertoire « pluriel et dynamique » ou « plurilingue » qui donne un aspect évident à la pluralité... et au-delà de la multiplicité des qualificatifs, la notion de « capital » comme une valeur de l'économie libérale moderne, sur le « marché linguistique » aussi où la pluralité à travers l'accumulation est une valeur ajoutée et un avantage compétitif.

L'« usager » de la langue, qui en immersion de surcroît, est un acteur social qui a à accomplir des tâches (pas seulement langagières) est donc un être avec des ressources (cognitive, affectives, volitives)...

Nous avons également parlé de combinaisons spéciales telles que le « S.M.I.C. linguistique » (L1 + L(E)1 + anglais + CE dans d'autres langues) promu par Meissner autrement promu par le Conseil de l'Europe ; ou encore une lecture à partir des principales langues européennes et depuis la perspective de la didactique scolaire des langues.

**PARTIE II – QUESTIONS DE RECHERCHE,
OBJECTIFS ET HYPOTHÈSES**

CHAPITRE 6 - OBJECTIFS ET HYPOTHÈSES

Dans ce chapitre, nous rappellerons les prémisses de notre recherche et en présenterons les objectifs. À partir de l'hypothèse générale sur le caractère facilitateur de la compétence plurilingue et interculturelle, nous présenterons les sous-hypothèses, composante par composante. Parmi elles, nous mettrons l'accent sur les compétences requises lors de l'appropriation d'une langue proche à celles qui constituent le socle préalable.

6.1 Prémisses

Cette étude a pour point de départ les questionnements et les premiers résultats d'une étude antérieure de moindre envergure (Frigière, 2011). Cette dernière, portant déjà sur des étudiants universitaires de mobilité, posait la question de l'influence du bagage plurilingue et pluriculturel de ceux-ci sur leur capacité à s'approprier le catalan, langue d'immersion sauvage pour eux. Cette étude comparait les *différences de progression* dans cette langue entre les sujets et avait notamment « établi » de manière exploratoire l'influence du nombre de langues premières romanes –famille de la langue cible–, de manière dissociée, activité langagière par activité langagière. Le protocole portait sur un échantillon d'une taille réduite (neuf individus) que nous nous étions fixée comme objectif d'augmenter.

Nous envisagions également de poursuivre les analyses qualitatives tirées des biographies langagières des informants.

Comme nous souhaitons mesurer l'impact du préalable, l'étude alors longitudinale avait porté sur un seul recueil de données ; ce que l'on souhaite mesurer cette fois n'est plus une différence de progression mais bien une différence en termes de résultats concernant les compétences d'individus beaucoup plus variés sur le plan des profils langagiers et des expériences linguistiques, culturelles et sociales en Catalogne. L'étude concerne, cette fois, un nombre très élargi de facteurs incidents (fonciers comme le profil personnel et langagier, les Savoir, Savoir-Faire, Savoir-Etre, Savoir Faire-Faire, Savoir apprendre) et acquis grâce à l'exposition au milieu linguistique, social et culturel

pouvant avoir un impact sur l'appropriation d'une langue et ceci, sur un échantillon dix fois plus important et varié d'informants.

6.2 Objectifs

Rappelons l'objectif général de la recherche entreprise déjà énoncé dans l'introduction de ce travail. L'objectif de notre thèse est de mettre en évidence des profils langagiers qui reflètent les diversités linguistiques, contextuelle et individuelle, des étudiants du monde actuel (monde global, où le multilinguisme et le plurilinguisme sont monnaie courante) pour permettre, entre autres, aux enseignants de langues étrangères de maximiser les processus d'acquisition/apprentissage de langues nouvelles pour les étudiants.

Les objectifs principaux sont, à partir des analyses exploratoires mentionnées et à partir des tendances que celle-ci a mises en lumière, (i.) d'établir une catégorisation de profils langagiers, (i.i.) de recenser des processus d'acquisition/apprentissage en fonction du contact avec la (les) langue(s) nouvelle(s), (i.i.i.) de définir des protocoles d'auto- et d'hétéro-évaluation aptes à rendre compte des compétences de compréhension, d'expression et de communication pour finalement effectuer l'étude qualitative et quantitative des possibles corrélations entre les trois paramètres : profil culturel et langagier initial, processus d'acquisition/apprentissage et résultats évalués.

6.3 Hypothèses générales

Il s'agira dans les volets qui suivent d'explicitier davantage l'hypothèse générale et également de présenter les sous-hypothèses qu'elle a soulevées.

Les objectifs de travail indiqués *supra* partent d'une hypothèse qui n'a pas encore été démontrée expérimentalement, selon laquelle de nombreux facteurs concourent à l'extension du répertoire linguistique et de la capacité de communication, parmi lesquels joue un rôle significatif la capacité métacognitive innée, acquise ou apprise à opérer des transferts de connaissances (Debyser, 1970, Meissner, 2007).

L'apprentissage/acquisition des langues résulte de la mise en œuvre d'un ensemble complexe mais performant de processus de transfert de connaissances et de procédures, qui sont l'objet de domaines de recherche de plus en plus diversifiés et étendus.

Suite à la révision bibliographique présentée dans le chapitre théorique, nous avançons l'hypothèse selon laquelle la compétence plurilingue et interculturelle facilite la mise en œuvre de compétences communicatives langagières) et socioculturelles dans une langue-culture inconnue. Nous allons dégager des marqueurs de cette compétence dans les expériences linguistiques et interculturelles d'un public concerné par cette compétence : jeune ; étudiant ; en situation de migration éducative.

Nous postulons que la compétence plurilingue et interculturelle est composée de :

- (a) la compétence métalinguistique ainsi que des savoirs spécifiques aux langues-cultures ;
- (b) la compétence interlinguistique et translinguistique ;
- (c) des facteurs extralinguistiques : les savoir-être, les attitudes, les motivations ;
- (d) la compétence pluri/inter-culturelle ;
- (e) la compétence didactique (« expérience d'apprentissage », « savoir apprendre »).

Nous proposons également d'examiner ce que nous considérons être une des mesures associées à l'« intensité de cette compétence » : (f) la diversité ou « hétérogénéité » du plurilinguisme ou répertoire linguistico-culturel correspondant

6.4 Objet d'étude (variables dépendantes)

L'objet d'étude, les variables dépendantes, sont les compétences communicatives en langue inconnue (catalan), qu'elles soient auto-évaluées (opinion des sujets sur leur maîtrise de tâches de compréhension écrite, orale, expression écrite, expression/interaction orale) ou hétéro-évaluées (test de compréhension écrite et orale).

Nous faisons l'hypothèse, au niveau méthodologique, que les résultats d'hétéro-évaluation corroborent ceux d'auto-évaluation, c'est-à-dire qu'ils varient dans le même sens et que les sujets qui s'accordent une auto-évaluation plus performante de leurs compétences dénotent effectivement de meilleurs résultats à l'hétéro-évaluation. Ce

postulat sera testé pour donner de la force à notre choix méthodologique général d'auto-évaluation.

6.5 Variables explicatives de l'étude

L'apprentissage/acquisition ou appropriation des langues résulte de la mise en œuvre de processus complexes, impliquant de nombreux paramètres, comme on l'a vu dans la partie théorique.

Nous souhaitons démontrer « expérimentalement » que la compétence plurilingue et interculturelle (que nous allons modéliser et détecter à travers le capital linguistico-culturel de l'échantillon constitué) influence positivement la compétence communicative d'une langue-culture nouvelle. Ce capital met en jeu de nombreux paramètres (que nous recenserons avec plus de détail dans la partie expérimentale) qui donnent lieu à de multiples combinaisons parmi les éléments de :

- linguistique *interne* (traits structuraux tels que la *famille* génétique, les systèmes d'écriture qu'elles utilisent aussi bien que le type de représentation qui y est associé ; les typologies syntactico-sémantique et morphologique) ;
- linguistique *externe* (*statut/prestige* et *représentations* en général).

L'ensemble global du répertoire linguistico-culturel, naturellement subdivisé en sous-ensembles pertinents en regard de la recherche : d'une part, (a) celui des *langues premières* ; d'autre part, (b) celui des *langues « opérationnelles¹⁵⁰ », « activées »* pour lesquels l'individu dispose d'une « compétence » dans au moins une *activité langagière*.

Détaillons l'ensemble moins connu des langues opérationnelles. Les activités langagières prises en compte dans le « calcul » de ce répertoire comprennent le premier ensemble classique E1 des quatre activités langagières de Compréhension écrite, Compréhension Orale, d'Expression Écrite, et d'Expression Orale/Interaction Orale). Un sujet compétent en compréhension écrite dans la langue allemande par exemple

¹⁵⁰ Nous préférons en effet baser notre modélisation du répertoire sur des *compétences* concrètes et identifiées (l'individu déclare être compétent dans telle ou telle langue) plutôt que d'utiliser un ensemble conceptuellement mieux connu mais dont les conséquences sont moins claires, celui des « langues apprises ». Parmi les difficultés d'interprétation de ce dernier ensemble, s'inclut le rapport au temps, et le phénomène d'attrition qui parfois en résulte.

disposera d'un répertoire dans lequel cette langue allemande sera incluse, naturellement aux côtés de ces langues premières et d'autres langues que nous détaillerons à présent.

En dehors de ces activités langagières familières de la classe de langue et de la communication (E1), nous considérerons que l'utilisation compétente d'environnements virtuels (Internet), d'objets électroniques incluant une interface et bien sûr de médias plus traditionnels (tels que les programmes de télévision, les films ou encore la lecture de livres ou de magazines) participent eux aussi à la compétence langagière, dans les langues qu'ils mettent en jeu ainsi qu'à la compétence plurilingue et interculturelle de son utilisateur, qu'il soit apprenant ou non.

Parmi ces langues « mentalement activées », il est vraisemblable que certaines soient des langues « dont des éléments viennent à l'esprit face à la tâche » (CARAP, 2010 : 101) et soient donc la base de transfert de compétences vers la nouvelle langue.

Dans la méthodologie d'évaluation de la compétence langagière des individus dans la langue méta, nous nous intéresserons particulièrement à l'impact de l'analogie de la tâche, soit : les transferts procéduraux verbaux que peuvent effectuer les sujets à partir des compétences déjà capitalisées. Par exemple, un « expert » en compréhension écrite (toutes langues confondues) aura-t-il tendance à être favorisé pour comprendre la langue inconnue lue ? D'autres compétences, en relation avec le même canal que les compétences évaluées en langue inconnue, sont-elles transférables ? Par exemple, la compétence plurilingue, à l'oral ou à l'écrit (échanges plurilingues) permet-elle de « prédire » une meilleure compétence communicative en langue inconnue, respectivement à l'oral ou à l'écrit ?

Parmi les facteurs extralinguistiques, nous exploiterons la piste de l'impact des attitudes démontrées par les sujets envers les langues-cultures *autres*, en général, et *inconnue cible*, en particulier.

Les variables que nous souhaitons étudier, les variables dépendantes, concernent les compétences communicatives et (inter-)culturelles en catalan des informants. Nous détaillons dans la partie de méthodologie expérimentale les moyens de caractérisation de ces compétences et par quels procédures et instruments nous les obtenons. Enfin, en guise de contrôle, nous vérifierons l'impact d'une part de paramètres classiques

favorisant l'appropriation de langues tertiaires (l'accès « direct » à la langue en milieu social ; en milieu académique ; et l'accès « médiatisé » (livres-revues, audiovisuels)), d'autre part d'éléments complémentaires qui ne font pas partie des éléments de base de notre recherche : les itinéraires d'études universitaires¹⁵¹.

6.6 Hypothèse principale : rôle positif de la compétence plurilingue et interculturelle sur la compétence langagière en langue-culture inconnue

Nous allons détailler, dans les sections qui suivent, les composantes de notre hypothèse principale : le rôle positif joué par la compétence plurilingue et interculturelle définie dans notre cadre théorique. Nous faisons l'hypothèse que toutes les composantes de la compétence plurilingue et interculturelle influencent positivement la compétence langagière en langue-culture inconnue, de manière individuelle et en synergie.

6.6.1 Rôle positif de la compétence métalinguistique

On s'intéressera, parmi les composantes de la compétence métalinguistique aux savoirs spécifiques aux langues-cultures d'une part (par exemple, quelles langues sont « connues » des individus, cette fois non pas parce qu'ils possèdent une compétence langagière de ces dernières mais comme code de communication utilisé par des pairs) et à l'intégration du concept de *compétence partielle*, d'autre part, concept souvent méconnu que ce soit comme terme ou comme notion (nous avons déjà vu dans une première étude que souvent, même les locuteurs conscientisés aux problématiques des langues, envisagent encore ces dernières et la compétence associée comme un bloc monolithique (2011 : 81).

¹⁵¹ On emploiera également ces marqueurs de l'exposition comme marqueurs d'attitude (dans les savoir-être) puisqu'on suppose cet accès à la langue comme étant délibéré de la part du répondant.

6.6.2 Rôle positif de la compétence d'apprentissage

Un *savoir apprendre* est défini, on le rappelle, dans le CECR comme une « capacité à observer de nouvelles expériences, à y participer et à intégrer cette nouvelle connaissance quitte à modifier les connaissances antérieures. [...] Ils donnent à l'apprenant la capacité de relever de façon plus efficace et plus indépendante de nouveaux défis dans l'apprentissage d'une langue, de repérer les choix différents à opérer et de faire le meilleur usage des possibilités offertes » (2001 : 85).

Ces « compétences didactiques » (Meissner) ou « savoir apprendre » (CECR) acquises à travers l'usage des langues du répertoire facilitent la mise en œuvre de la compétence langagière dans une langue-culture inconnue.

Cette compétence peut être supposée par l'existence d' (a) une formation ou d'intérêts dans l'usage ou l'enseignement des langues (« accorder de la valeur aux connaissances-acquis linguistique quel que soit le contexte dans lequel ils ont été acquis –en contexte scolaire ou hors contexte scolaire– », CARAP, A-17.2) ; (b) un apprentissage actif et actuel de langues autres ; (c) une expérience institutionnelle positive d'apprentissage de langues étrangères ; (d) une expérience dans l'enseignement des langues ; (e) une réflexion sur son propre apprentissage des langues.

6.6.3 Rôle positif des facteurs extralinguistiques

Les facteurs extralinguistiques sont nombreux mais nous nous sommes concentrée sur trois types des plus essentiels : (a) l'attitude générale envers les langues-cultures autres ; (b) l'attitude envers la langue-culture cible ; (c) les motivations à s'approprier ladite langue-culture.

En ce qui concerne les attitudes positives envers les langues-cultures *autres* qui, nous le postulons, favorisent la mise en œuvre de la compétence communicative dans une langue-culture inconnue, elles se manifestent par, nous l'avons vu dans le chapitre 3, par la *sensibilité* envers les langues-cultures autres (la capacité par exemple à *percevoir l'existence du plurilinguisme/multilinguisme* chez soi ou chez autrui ; dans son environnement familier ou dans un nouvel environnement) ;

L'attitude (a) comprend l'attitude envers (a1) le plurilinguisme ou au rapport de la langue à l'espace (monolingue, plurilingue) ; (a2) la perception du plurilinguisme ; (a3) à travers les expériences linguistiques vécues, à travers des lieux différents ; (a4) les immersions vécues ; (a5) les séjours réalisés.

Rôle positif de l'attitude envers la langue-culture cible (savoir-être)

Un rapport affectif et attitudinal envers la langue-culture cible favorisera la compétence dans la langue-culture cible et nous nous intéresserons plus particulièrement à la curiosité envers la langue-culture cible, à son système linguistique ; ou à l'attention qui lui est portée.

Rôle positif des motivations

Les motivations envers la langue-culture cible conditionnent la compétence dans la langue-culture cible.

La *motivation intrinsèque*, celle qui provient de l'utilisateur-apprenant lui-même –et qualifiée selon les auteurs, de *motivation intégrative* ou encore reformulée comme *intégration sociale* (Klein, 1989)– facilite la mise en œuvre des compétences langagières dans la langue inconnue et nous postulons qu'elle se manifeste, dans le cas de la mobilité éducative, par : (a) le désir d'effectuer un *séjour d'une durée supérieure* à la durée « imposée » par la mobilité ; (b) le désir de se faire des amis catalanophones (dans le foyer, à l'université) ; (c) le désir (et le plaisir) de vivre dans la société catalane avec ses spécificités sociolinguistiques ; en bref des éléments qui augurent d'une disponibilité pour une socialisation plurilingue (CARAP, savoir-être A-7.1).

La *motivation extrinsèque* –qualifiée selon les auteurs de *motivation instrumentale* ou comme Klein, de *besoins langagiers*, qui elle aussi nous l'avons vu facilite la mise en œuvre des compétences langagières dans la nouvelle langue-culture peut se révéler à travers des besoins explicites de : comprendre des cours impartis dans cette nouvelle langue, comprendre l'entourage social ou utiliser cette nouvelle langue dans le marché du travail.

Rôle positif de la proximité entre tâche méta et tâches connues

Dans cette hypothèse, les bases de transfert étudiées sont de type procédural : nous rapprochons *les actes de paroles* déjà connus (écouter, lire, écrire, parler dans les langues du répertoire) des actes de paroles à réaliser dans la langue inconnue (écouter, lire, écrire, parler dans la nouvelle langue). Autrement dit, nous postulons que les transferts procéduraux verbaux utilisent les procédures établies lors de la constitution et l'utilisation du répertoire langagier et facilitent ainsi la compétence dans une langue-culture inconnue :

- les compétences liées à une activité langagière précise qui deviennent disponibles pour les autres langues (on se rappelle la citation de Meissner : « Derrière une langue, se cache souvent une autre [...]. Avec l'apprentissage d'une langue, on prépare déjà celui d'une autre langue. » , 2009) ;
- les savoirs instrumentaux acquis dans des conditions similaires et réactivés : des expériences interlinguistiques et interculturelles passées construirait ces savoirs.

6.6.4 Rôle positif de la compétence pluri/interculturelle

Les expériences interculturelles participent à l'extension de la compétence interculturelle (les compétences à gérer l'échange entre des cultures différentes, la décentration, etc.) d'une part, et fait croître la compétence socioculturelle et les connaissances encyclopédiques –savoirs- qui permettent de disposer de ces implicites de la communication d'autre part.

Ainsi, une bi/pluri-culturalité précoce (plusieurs *pays d'origine*) ; l'expérience de la *migration* (pays de résidence habituelle différent du pays d'origine) ; les *expériences interculturelles régulières* (voyages, correspondances, etc.) facilitent la mise en œuvre de compétences langagières dans une langue-culture inconnue.

Ces expériences qui participent de la construction de la compétence plurilingue et interculturelle, favoriseront donc de manière transversale la mise en œuvre de compétences langagières dans la nouvelle langue-culture.

Nous avons examiné les composantes de la compétence plurilingue et interculturelle, intéressons-nous à présent à son « intensité ».

6.6.5 Rôle positif de l'intensité de la compétence plurilingue et interculturelle

Rôle positif de l'hétérogénéité linguistique du répertoire

L'hétérogénéité du *répertoire linguistico-culturel*, que nous avons définie comme un mesure de la diversité de ce capital plurilingue et pluri/interculturel (voir Coste 2010) facilite la mise en œuvre de la compétence langagière dans la langue-culture inconnue.

L'application aux sous-systèmes qui caractérisent la langue cible génère les sous-hypothèses suivantes : la diversité de *systèmes d'écriture* dans le répertoire langagier ; la diversité de *familles* dans le répertoire langagier ; la diversité de *typologies syntactico-sémantiques* dans le répertoire langagier ; la diversité de *typologies morphologiques* dans le répertoire langagier facilitent la mise en œuvre de compétences langagières dans la langue inconnue.

6.6.6 Rôle positif de la « taille » du répertoire

L'une des conclusions tirées de notre première recherche était que « plus un individu possède de langues, plus il aura des facilités lors de la confrontation à une nouvelle langue » (2011 : 104-107).

Langues premières (bilinguisme précoce)

Une autre des conclusions de la recherche portait sur l'impact des langues premières. Il s'est avéré que le bilinguisme précoce (le nombre de langues premières) ne permettait pas d'opposer les résultats aux compétences communicatives (CE, CO, EE, EO, IO et socio-culturelle) des deux groupes (Frigière, 2011 : 108). Nous souhaitons mettre à l'épreuve cette conclusion sur un échantillon plus grand, comme nous nous l'étions proposé.

Nous verrons également dans la section suivante qui traite de la proximité entre les langues-cultures du répertoire linguistico-culturel et la langue-culture cible, l'hypothèse associée au bilinguisme précoce (bilinguisme précoce romanophone).

6.6.7 Rôle positif de la compétence interlinguistique et translinguistique

Pour catégoriser la compétence interlinguistique, définie comme une compétence qui se développe à travers des activités qui mettent en jeu deux ou plus langues ou variétés linguistiques, nous utiliserons des marqueurs autour de la compétence langagière de *médiation* ; de l'expérience d'échanges plurilingues (oraux, écrits) et nous postulerons la compétence translinguistique comme existant dans un répertoire plurilingue porteurs d'analogies.

- Le multilinguisme de la zone de résidence habituelle ; ou de la/des zones d'origine, en favorisant l'établissement d'une compétence interlinguistique, facilitent la mise en œuvre de compétences langagières dans la langue inconnue.
- Les compétences et expériences en médiation (« savoir rendre compte dans une langue d'informations traitées dans une ou plusieurs autres », savoir-faire recensé par le CARAP, K-6.4.1) facilitent la mise en œuvre de compétences langagières dans la langue-culture inconnue.
- L'expérience d'échanges plurilingues, où plusieurs langues sont utilisées à la fois (en réception et/ou production ; consécutif et/ou simultané ; intercompréhensifs ou non, *code switching*, etc.) facilite la mise en œuvre de compétences langagières dans la langue-culture inconnue.

Les facteurs linguistiques qui sont facilitateurs de ces expériences sont détaillés dans la section infra sur la proximité entre le répertoire et la langue-culture cible.

6.7 Proximité entre le répertoire et la langue-culture cible

Le principe conducteur de cette sous-hypothèse liée à la compétence interlinguistique est que la mise en œuvre de compétences langagières dans une langue-culture inconnue est facilitée par l'existence de compétences langagières dans des langues-culture de mêmes caractéristiques.

6.7.1 Rôle positif de la proximité des langues du « déjà là » avec la langue-culture inconnue : aspects linguistiques structurels

La parenté génétique, d'une part, l'analogie structurelle d'autre part (même système graphique avec la langue cible et/ou même type syntactico-sémantique avec la langue cible et/ou même morphologique que la langue cible) des langues du répertoire facilitent la mise en œuvre de compétences langagières dans une langue inconnue. Avec les traits actualisés du catalan, il s'agira de langues de *la famille romane* (le bien connu atout romanophone), et/ou utilisant *l'alphabet latin* et de manière plus générale un système glottographique qui représente le *signifiant* ; et/ou de *type syntactico-sémantique SVO* et/ou de *type morphologique* (ici, *flexionnelle*). Ces proximités devraient permettre d'utiliser les stratégies de transfert interlinguistique et translinguistique.

L'approche sélectionnée pour modéliser cette proximité est quantitative : plus le nombre de *caractéristiques internes* communes à la langue-culture méta et au répertoire linguistico-culturel est élevé, plus la compétence communicative dans la nouvelle langue-culture est facilitée.

6.7.2 Rôle positif de la proximité du répertoire linguistico-culturel avec la langue-culture inconnue : aspects sociolinguistiques

Nous venons de présenter des hypothèses autour de l'analogie de caractéristiques *internes* des langues du répertoire avec la langue cible.

Les usages de la langue étant également importants, nous postulons que le fait que des caractéristiques *externes* (c'est-à-dire ici *sociolinguistiques*) de la langue-culture cible qui sont déjà présentes dans le répertoire linguistico-culturel influencerait positivement la compétence langagière dans cette langue.

Parmi ces caractéristiques, le fait que la langue cible soit une langue régionale et minoritaire a aussi une importance ; les personnes ayant été exposées ou ayant choisi de s'approprier une langue de caractéristiques similaires (par exemple aussi éloignées de l'hypercentre de la galaxie des langues) dénoteront de compétences (savoir-être) utiles pour une nouvelle communication.

6.7.3 Configurations facilitatrices

Certaines combinaisons de langues facilitent la mise en œuvre de compétences langagières dans la langue inconnue, nous l'avons vu dans le chapitre précédent. Les sous-hypothèses correspondantes sont les suivantes :

- la configuration, le profil plurilingue *roman*, composé d'usages dans une langue première romane, et de langues « étrangères » romanes en plus de l'anglais comme langue étrangère, facilite la mise en œuvre de compétences langagières dans la langue romane inconnue.

**PARTIE III – MÉTHODOLOGIE
EXPÉRIMENTALE ET TRAITEMENT DES
DONNÉES**

Notre méthodologie se base sur la possibilité de découper la compétence plurilingue et pluriculturelle en descripteurs (approches plurielles) et de les transcrire dans un questionnaire sous forme d'auto-déclarations ou en cherchant les traces de ces descripteurs à travers des réponses à d'autres questions.

Pour démontrer l'effet causal de la compétence plurilingue et pluriculturelle des sujets sur leurs capacités d'appropriation d'une langue-culture inconnue, nous nous sommes efforcée de modéliser d'autres paramètres appartenant aux approches linguistiques singulières (et à la logique). Ils ont trait à l'accès à la langue, à la « motivation instrumentale » ainsi qu'à la « motivation intégrative ».

Par cette double étude, d'abord celle de l'impact des savoirs, des savoir-faire (ou savoirs « procéduraux ») et savoir-apprendre relatifs à une compétence plurilingue et pluriculturelle (dans la lignée des auteurs du CECR et de ceux du CARAP) en prenant en compte (contrôlant) les variables d'exposition / accès à la langue.

Les activités langagières évaluées pour en tirer la validation des compétences : les deux activités de réception (lecture, écoute), celles de production (expression / interaction à l'écrit, à l'oral) ne sont pas les seules : la réception dans un environnement virtuel ou sur un appareil électronique ; les **activités interlinguistiques** comme la médiation, les **expériences interculturelles** par les séjours, les immersions ; par la correspondance avec un interlocuteur d'un autre pays ; **expériences linguistiques** telles que les immersions (homo- et hétéroglotte) ; les échanges écrits ou oraux **plurilingues** et intercompréhensifs ; les **expériences d'apprentissage** linguistique (linguistico-culturel) : les projets d'apprentissage, la conception de ce qu'est la compétence en langues, les connaissances sur les langues et le langage, la pratique enseignante, sans oublier les attitudes (ou savoir-être) envers les langues et la langue inconnue en particulier avec la détection d'une « sensibilité », « curiosité », « attention » (CARAP) aux langues, aux personnes et aux sociétés pluri-/multilingues ; à l'acceptation de sa propre **identité plurilingue** et pluriculturelle ; à la reconnaissance des avantages (et inconvénients) qu'elle apporte à chaque sujet.

D'une manière générale, nous postulons l'impact sur l'appropriation des compétences communicatives langagières de manière globale (sur le score moyen obtenu en CE, CO,

EE et EOIO lié à des questions d'un niveau non supérieur au niveau A2) ; mais nous observerons également l'impact de paramètres spécifiques à un canal (écrit ou oral) sur le score spécifique dans ce même canal, par exemple l'impact d'une correspondance régulière (dans une L1 ou LE) sur la compétence écrite en langue inconnue.

En termes de protocole expérimental, ce travail comporte les étapes de recherche suivantes :

1. La création d'un échantillon représentatif du caractère plurilingue du répertoire linguistique et culturels d'individus récemment arrivés en Catalogne – en termes de nombre d'informants et de diversité de leurs profils (rôle de l'anglais, origine du contact avec les langues : scolaire, véhiculaire, étrangère, familiale et leur hiérarchie) qui permette d'établir des typologies de profils langagiers de cette population.
2. La création d'une base de connaissances des paramètres aptes à rendre compte de cette diversité (caractère plurilingue versus bilingue versus monolingue ; contextes situationnels (territoire/foyer) monolingue ou bilingue ou plurilingue ; prestige/poids des langues connues ou à connaître ; nature des stratégies d'apprentissage déjà développées ; méthodologies induites en situation de formation.
3. Le transfert des ces données sous forme d'enquêtes. Le recueil et le traitement des données pour la définition d'une typologie de profils langagiers, en fonction des facteurs étudiés.
4. Le suivi et la catégorisation des processus d'acquisition/apprentissage de la (les) langue(s) du pays d'accueil – dans notre étude, la Communauté Autonome de Catalogne – en terme de moyens méthodologiques, du degré et de la nature de l'exposition à la langue (échanges humains, médias ...), type de représentation ou prestige que la langue suscite (Castellotti, 2011), degré et nature de la nécessité ou de la motivation de communiquer, etc.
5. La définition d'outils d'auto- et d'hétéro-évaluation qui permettent au primo-arrivant d'évaluer de forme qualitative et quantitative après un certain temps le niveau des ses compétences de compréhension orale, compréhension écrite,

interaction orale, expression orale, expression écrite, interaction écrite (Cadre Européen Commun de Référence des Langues), et l'incidence de la capacité innée, acquise ou systématisée, d'intégrer la variation et le caractère étranger d'une langue peu ou pas connue, au moyen de processus de reconnaissance et d'analogies.

6. Le traitement corrélatif entre les trois paramètres : profil culturel et langagier initial, processus d'acquisition/apprentissage et résultats évalués qui permettra d'assigner, à des individus avec des profils langagiers catégorisés, des méthodologies pour optimiser leur acquisition/apprentissage des langues.

Nous avons vu que les concepts en jeu dans les hypothèses sont des entités complexes, pour lesquelles la connaissance de divers aspects est nécessaire : contextes psychologiques, sociaux, linguistiques, culturels, éducatifs.

CHAPITRE 7 – CONTEXTE DE LA RECHERCHE

Nous présentons brièvement dans ce chapitre des éléments sociolinguistiques qui caractérisent le catalan, son aire de rayonnement, comme langue première, seconde ou tertiaire, ainsi que la disponibilité de cette langue dans l'espace multilingue où sont immergés les sujets de notre étude. Nous comparerons brièvement le poids de cette langue avec celui des autres langues disponibles, à savoir la langue locale dominante l'espagnol et *la lingua franca* mondiale, l'anglais. Enfin, nous expliciterons les procédures mises en œuvre pour l'accueil spécifique des étudiants nouveaux-venus ans la communauté catalane.

7.1 Contexte (socio)linguistique de l'immersion

Nous souhaitons commencer cette partie expérimentale par la description du contexte linguistique et sociolinguistique de l'étude. Nous avons pensé que certains lecteurs francophones pourraient apprécier la présence d'une mise en contexte.

7.1.1 *La catalanophonie*

Le domaine de la langue catalane s'étend sur 68 000 km² dans lesquels vivent un peu plus de treize millions de personnes. Actuellement, il est divisé en sept territoires distribués dans quatre États : l'Andorre (où elle est la seule langue officielle), l'Alguer (Italie), la Catalogne, les Îles Baléares, la Communauté Valencienne (où elle est statutairement appelée valencien) et la Franja de Ponent (Espagne), et la Catalogne Nord (France).

On retrouve le détail des locuteurs dans le tableau suivant issu d'un rapport en français de la Generalitat de Catalunya, le gouvernement autonome de la Catalogne.

Taula 1. Distribució del territori i la població de llengua catalana

TERRITORI	ESTAT	SUPERFÍCIE (km ²)	POBLACIÓ
Andorra	Andorra	468	78.549
Catalunya	Espanya	31.895	7.134.697
Illes Balears	Espanya	5.014	1.001.062
Comunitat Valenciana	Espanya	23.291	4.806.908
Franja de Ponent (Aragó)	Espanya	3.672	45.357
Catalunya Nord (França)	França	4.166	422.297
L'Alguer (Sardenya)	Itàlia	224	40.257
TOTAL		68.730	13.529.127

FONT: Catalunya: Institut d'Estadística de Catalunya (Idescat) 2006; Illes Balears, Comunitat Valenciana, Franja de Ponent: Instituto Nacional de Estadística (INE) 2006; Catalunya Nord: Institut National de la Statistique et des Études Économiques (INSEE) 2005; l'Alguer: Instituto Nazionale di Statistica (ISTAT) 2005; Andorra: Govern d'Andorra 2005.

Figure 9 – Distribution du territoire et de la population de langue catalane (Generalitat de Catalunya, 2009¹⁵²)

Le catalan (« català ») est la langue maternelle de presque quatre millions de personnes en Espagne (et plus de quatre millions dans le monde). C'est la L2 de plus de cinq millions de personnes en Espagne [données : Ethnologue, 2012] et de 11 millions dans le monde [Baromètre 2012]. Elle est également parlée en Andorre et a, en Espagne, un statut¹⁵³ « provincial » dans la communauté autonome de la Catalogne ainsi qu'aux Iles Baléares. En Catalogne centrale, 95% de la population (immigrés compris) comprennent le catalan. Il est parlé par environ 8 million de personnes.

C'est la neuvième langue de l'Union Européenne avec plus de locuteurs que le suédois, le danois, le grec, le tchèque ou le hongrois (IDESCAT, 2015), pourtant langues officielles comme le souligne Pla Boix (2006). Pla Boix remarque aussi que si le catalan est une langue minoritaire, sa réalité reste très éloignée de celle des autres langues comprises sous cette rubrique de 'minoritaires'¹⁵⁴, par son statut juridique, sa

¹⁵²

http://llengua.gencat.cat/web/.content/documents/publicacions/catala_llengua_europa/arxiu_2/cat_europa_catala_07.pdf

¹⁵³ *Statutory provincial language in Catalonia Autonomous Community (1979, Autonomy Act, No. 4, 1979, Article 3(2,5)).*

¹⁵⁴ Elle nous rappelle également que « quarante-six millions de citoyens européens parlent habituellement une langue dite 'minoritaire' ».

démographie, sa situation sociolinguistique, sa vitalité littéraire ou son équipement linguistique (2006).

7.1.2 Disponibilité du catalan¹⁵⁵

Plus de cent stations de radio émettent chaque jour en catalan ; entre les chaînes publiques et privées, il y a plus de quatre-vingt chaînes de télévision en catalan et plus de quatre cent journaux et revues imprimées et digitales sont publiés en catalan (Generalitat de Catalunya, 2015¹⁵⁶).

Le catalan a aussi une forte présence comme langue numérique : c'est la dix-septième langue la plus utilisée dans les articles de la Wikipédia ; la huitième langue la plus active sur les blogs ; la dix-neuvième langue la plus utilisée sur Twitter ; la vingt-sixième langue du monde en nombre de pages sur Internet ; la huitième langue de plus grande pénétration d'Internet (devant le français...) (Generalitat de Catalunya, 2015).

Rayonnement du catalan à l'étranger : disponibilité avant la mobilité

L'IDESCAT (2015) recense 162.155 universités qui enseignent le catalan dans le monde ; 120 entités qui promeuvent l'utilisation de la langue catalane et plus de 10.000 volontaires linguistiques en 2012.

Administration et lieux publics

La priorité est donnée au catalan à la fois dans les milieux urbains et ruraux¹⁵⁷. Par exemple, en Catalogne centrale, il n'y a pratiquement aucune signalétique publique qui ne soit pas en catalan. Le catalan est la seule langue utilisée dans le parlement provincial

¹⁵⁵ Dans le domaine de l'éducation primaire et secondaire (affectant peu les nouveaux venus), nous indiquerons que Depuis la fin des années soixante-dix, le catalan a été introduit dans toutes les écoles de Catalogne, le plus souvent comme matière principale de langue, et langue d'instruction dans la plupart des écoles, comme l'anglais ou le gallois en Grande Bretagne. (Meissner et al., 2004).

¹⁵⁶ Generalitat de Catalunya, El català per a tothom : <http://www.gencat.cat/llengua/peratothom/>

¹⁵⁷ « Le retour de la démocratie et le statut d'autonomie a apporté au catalan un statut d'égalité légale : le statut d'autonomie établit que le catalan est la vraie langue de la Catalogne, donc la langue nationale officielle, et l'espagnol est (seulement) une langue officielle en tant que langue de l'état, ce qui est un reflet précis de la réalité linguistique. » (Meissner et al., 2004 : traduction de l'auteur).

et dans les conseils de mairie. L'administration, publique et éducative est également par défaut en catalan.

Mais les films au cinéma sont principalement en espagnol, tout comme les journaux non régionaux. Enfin, dans beaucoup de banlieues de Barcelone où vivent principalement les immigrés, la vie est loin d'être vécue en catalan.

Barcelone

Barcelone fournit un cadre urbain particulier pour l'appropriation de ses langues locales : c'est une ville *internationale moderne*¹⁵⁸ (Soldatos cité par Bonneville, Buisson, Commerçon, Rousier, Bideau, 1992). C'est notamment les points (13): « a une population d'une composition ethnique diversifiée » (notamment des locuteurs hispanophones d'Amérique du Sud) ; et (3) « est l'hôte d'institutions étrangères et internationales (firmes, banques et diverses autres institutions socio-économiques culturelles et scientifiques ; organisations internationales y compris des ONG, institutions scientifiques étrangères, écoles, universités, etc., consulats et autres représentations diplomatiques commerciales, touristiques, etc.) » qui font de cette ville un cadre particulier pour l'acquisition de la langue locale minoritaire

¹⁵⁸ Une ville internationale moderne « (1) est dans une position géographique d'ouverture au monde ; (2) accueille des facteurs de production en provenance de l'étranger (investissement étranger, main-d'œuvre étrangère) et des flux de commerce (marchandises et services). » ; (3) est l'hôte d'institutions étrangères et internationales (firmes, banques et diverses autres institutions socio-économiques culturelles et scientifiques ; organisations internationales y compris des ONG, institutions scientifiques étrangères, écoles, universités, etc., consulats et autres représentations diplomatiques commerciales, touristiques, etc.) ; (4) exporte des facteurs de production et ses institutions économiques (firmes, banques, etc.) sociales, culturelles et scientifiques ont une présence (filiales, succursales, bureaux) à l'étranger. ; (5) a une multiplicité de communications sociales à l'étranger (de tourisme, postales, téléphoniques, etc.) ; (6) est directement reliée par des moyens de transport et de communication en général avec l'étranger ; (7) a un secteur de services tourné vers l'international et offrant un système de soutien aux acteurs étrangers ou internationaux (palais des congrès, palais d'expositions, hôtels, écoles internationales, bureaux de professions libérales à dimension internationale-grands bureaux de droit international, d'arbitrage international, de comptables, etc.) ; (8) a des mass média d'un rayonnement et d'une diffusion internationaux ; (9) accueille de façon régulière des rencontres et autres types d'activités internationales (congrès, expositions, festivals, rencontres sportives, etc.) ; (10) abrite des institutions nationales, régionales ou locales (autre que celles sous le n° 7) de réputation internationale ou actives dans le domaine des relations internationales (associations et autres clubs de relations internationales, grandes institutions nationales, notamment socio-économiques et scientifiques à portée internationale, etc.) ; (11) déploie une paradiplomatie urbaine (municipale ou privée), appuyée sur des services spécialisés de relations internationales ; (12) a des ententes (accords, protocoles, jumelages, etc.) avec des acteurs étrangers ou internationaux et participe à des réseaux internationaux de villes ou d'institutions de villes ; (13) a une population d'une composition ethnique diversifiée. » (Soldatos cité par Bonneville, Buisson, Commerçon, Rousier, Bideau, 1992).

Le catalan est, à Barcelone, moins disponible que dans les villages puisque le plurilinguisme (endogène) de ses habitants autochtones leur fait sélectionner la langue en fonction de la situation, souvent internationale où les nouveaux-venus ou les touristes ont le plus souvent une compétence linguistico-culturelle inférieure en catalan qu'en castillan (Barrieras i Angàs, 2013).

7.1.3 Comparaison du poids des langues officielles en présence

Disposer du « poids » du catalan (Calvet, 2012) est important en ce sens qu'il est une des modélisations des représentations sociolinguistiques que peut avoir un nouveau-venu de cette langue-culture et de la motivation qui peut en résulter pour son apprentissage. On observe dans le tableau¹⁵⁹ suivant que le catalan, face à l'anglais et à l'espagnol a un facteur d'entropie très faible, effectivement si le nombre de locuteurs comme langue première est assez important, le facteur de véhicularité indique qu'il n'est en pas de même pour le nombre de locuteurs comme langue autre ou tertiaire ; le nombre de traductions à partir du catalan, très faible également, suppose un rayonnement linguistico-culturel limité.

Facteur - rang \ Langue	CATALAN	ESPAGNOL	ANGLAIS
Nombre de locuteurs	11.351.000 (0,42)	327.380.862 (0,872)	326.985.909 (0,872)
rang	80 ^e	3 ^e	2 ^e
Entropie	0,082 (0,033)	2,5 (1)	1,161 (0,464)
rang	216 ^e	1 ^{er}	9 ^e
Statut officiel	1,75 (0,025)	20,75 (0,293)	70,75 (1)
rang	32 ^e	3 ^e	1 ^{er}
Véhicularité	0,671	0,786	0,898
rang	50 ^e	21 ^e	5 ^e
Traduction : langue source	130 (0,645)	51.137 (0,776)	1.159.625 (1)
rang	18 ^e	6 ^e	1 ^{er}
Traduction : langue cible	231 (0,78)	229.716 (0,981)	144.115 (0,944)
rang	24 ^e	3 ^e	4 ^e

¹⁵⁹ Le premier nombre correspond à un nombre de (locuteurs, pays dans lesquels la langue a un statut officiel, d'articles dans Wikipédia, taux de fécondité, etc.) correspond aux indices normalisés compris entre 0 et 1.

Prix littéraires internationaux	0 (0)	33 (0,816)	101 (1)
rang	307 ^e	3 ^e	1 ^{er}
Nombre d'articles dans Wikipédia	354.750 (0,843)	837.346 (0,899)	3.850.426 (1)
rang	14 ^e	6 ^e	1 ^{er}
Indice de développement humain	0,863 (0,906)	0,751 (0,766)	0,886 (0,934)
rang	25 ^e	51 ^e	4 ^e
Taux de fécondité	1,602 (0,065)	2,134 (0,16)	1,968 (0,131)
rang	515 ^e	375 ^e	426 ^e
Taux de pénétration d'Internet	62,29 (0,659)	43,26 (0,457)	77,37 (0,819)
rang	32 ^e	78 ^e	19 ^e
Moyenne des 11 facteurs	5,047	7,806	9,062
rang	19 ^e	2 ^e	1 ^{er}

Tableau 1 – Comparaison sur l'échelle du Baromètres des langues Calvet 2012 des langues véhiculaires en concurrence pour les informants : catalan, espagnol, anglais

Le rang occupé par le catalan à de nombreux facteurs de ce Baromètre illustre la description réalisée dans la première partie de ce chapitre, il s'agit d'une langue avec une vitalité ethnolinguistique forte (« ensemble de facteurs socio-structurels qui déterminent la force d'un groupe linguistique et les possibilités qu'il se comporte comme une entité collective et active dans ses relations avec les autres groupes linguistiques et sociaux. Les facteurs qui déterminent cette force sont au nombre de trois : le statut, la démographie et le soutien institutionnel¹⁶⁰ » (Lasagabaster 2003 : 79 cité par Mallart 2008). Nous verrons dans quelle mesure cette vitalité ethnolinguistique est perceptible par les informants, si elle influence leur attitude face à la langue et à son apprentissage.

Barrieras i Angàs (2013 : 34) remarque que la langue « minorisée » qu'est le catalan offrira un attrait spécialement envers les détenteurs de répertoires linguistico-culturels qui comprennent déjà une langue minorisée.

¹⁶⁰ Traduction de l'auteur.

[...] « Per part dels nousvinguts es produeix en alguns casos un efecte d'empatia i emmirallament que canvia les actituds lingüístiques envers la pròpia llengua i la diversitat lingüística en general. [...] Així, el català, una llengua amb capacitat identitària, es constitueix en un element clau d'integració i també de valoració de la pròpia herència cultural i lingüística, especialment en els casos de llengües minoritzades”.

Brève description des langues en présence

Nous renvoyons le lecteur désireux de mieux connaître l'espagnol d'une part, et le catalan d'autre part aux « mini-portraits » qu'en ont dressé les membres du projet en Intercompréhension EuroCom2000 de l'espagnol (McCann, Klein & Stegmann 2000).

Le catalan est une langue romane. L'Ethnologue relève des coefficients de similarité lexicale : le lexique catalan est décrit comme similaire à hauteur de 87% avec le lexique italien, de 85% avec les lexiques portugais et espagnol (également de 76% avec le latin, 75% avec le sarde et 73% avec le roumain).

Le catalan se situe ici comme une langue de typologie SVO (Ethnologue) ; de famille romane ; disposant d'un système d'écriture phonographique, plus précisément alphabétique qui représente le signifiant.

7.2 Immersion linguistique par migration éducative

A partir des années 1990, Casals Andreu, des services linguistiques de l'Universitat de Barcelona, constate l'augmentation importante, dans les universités catalanes¹⁶¹, de la mobilité interuniversitaire comme conséquence de la généralisation des programmes d'échanges européens (2002 : 43).

¹⁶¹ Les universités catalanes, établissements d'accueil des nouveaux-arrivants, sont situées dans et autour de Barcelone. Pour l'université qui a drainé le plus d'informants, l'université Autonome de Barcelone (UAB), et plus particulièrement son campus de Bellaterra à 40 km de la ville de Barcelone, accueille plus de 30.000 étudiants et étudiantes, espagnols et étrangers, dans douze facultés et quatorze écoles. Les autres universités [UB, UdL, Universitat de Girona (UdG), UPC, UPF, Universitat Ramon Llull (URL), URV].

L'année 2015-16, l'UAB recevait parmi ses étudiants de Grau (équivalent de la Maîtrise française) 5,02 % d'étudiants étrangers [1.346] et 33,8 % des étudiants de master et doctorat (parmi ses 38.000 étudiants). Dans 25 % des masters, la langue véhiculaire est l'anglais [source: UAB, la internacionalización en cifras : <http://www.uab.cat/web/universitat-autonoma-de-barcelona-1345467954409.html>].

Étant donné que la langue principale utilisée dans les cours à l'université est à (plus de) 60 % le catalan (Casals Andreu, 2002 : 44), l'université a dû développer un « accueil linguistique » des étudiants d'échange pour leur permettre d'assister aux cours, en les rendant compétents dans les habiletés de compréhension : « comprendre la langue utilisée dans les cours et pouvoir lire les textes de leur spécialité en langue catalane [...] » (Casals Andreu, 2002 : 43¹⁶²). La majorité des programmes d'échange universitaire comme Socrates-ERASMUS et Séneca, qui se caractérisent par leur courte durée, rend difficile voire impossible de concevoir un plan de formation linguistique à moyen ou long terme qui puisse garantir une utilisation compétente et/ou véhiculaire de la langue catalane (Casals Andreu, 2002 : 43).

Une des particularités de l'enseignement immersif dispensé dans les universités catalanes est que les élèves, à l'instar des établissements des premier et second degré, sont exposés de la même manière à l'enseignement en catalan qu'ils soient catalanophones ou hispanophones. La politique universitaire linguistique appliquée aux étudiants d'échanges ne pouvait être différente ; remplissant d'ailleurs une de ses missions, « rapprocher les jeunes générations d'étudiants à la réalité culturelle européenne, riche et diverse » (Casals Andreu, 2002 : 43¹⁶³).

Préparation de la mobilité et situation particulière de la Catalogne

La langue(-culture) catalane, langue véhiculaire majoritaire des cours dans les universités catalanes, requiert une approche spécifique, différente de langues à portée plus large comme le français ou l'espagnol, qui sont largement enseignées hors de leur domaine géographique linguistique (comme langue première) – c'est une langue à faible entropie.

¹⁶² « [...] formació lingüística que tingui com a objectiu general capacitar aquests estudiants per poder assistir a classes que s'imparteixen en llengua catalana i que, se centri bàsicament a fer-los competents en les habilitats de comprensió: entendre la llengua utilitzada a les classes i poder llegir textos de la seva especialitat en llengua catalana. [...]» (Casals Andreu, 2002: 43, traduction de l'auteur).

¹⁶³ “Les polítiques lingüístiques de les universitats catalanes es basen en el principi general de no discriminar l'alumnat en grups diferents segons la llengua. Aquest principi ha de ser vàlid també per als estudiants de programes d'intercanvi, i per tant, no se'ls ha de mantenir a part. Sobre tot, si es té en compte que un dels objectius dels programes de mobilitat europeus és acostar les joves generacions d'estudiants a la realitat cultural europea, rica i diversa.” (Casals Andreu, 2002: 43).

Casals Andreu suggère que « si les élèves qui arrivent dans les universités catalanes et qui viennent de n'importe quel point d'Europe avaient une connaissance préalable de la situation sociolinguistique qu'ils trouveront en Catalogne, ils ne percevraient le *contact linguistique comme problématique* que dans un moindre degré et sûrement ils considéreraient naturel et enrichissant dans plus d'occasions le multilinguisme des universités catalanes » (2002¹⁶⁴ : 44).

Nous pouvons rapprocher les initiatives proposées par Casals Andreu des objectifs du questionnaire réflexif spécifique à l'étudiant de mobilité dans le portfolio électronique européen des langues (déjà cité). Les questions posées, séparées par phase (**pré-**, **per-** mais aussi **post-mobilité**), interrogent l'étudiant sur la préparation et le vécu de l'immersion linguistique et culturelle et révèlent le cas échéant un « manque » de préparation auquel il peut alors palier.

Structures d'accueil (socio-)linguistique : apprentissages non formels et informels

Les structures qui participent à l'intégration linguistique dans les universités catalanes sont diverses. Sur place, on trouve les services linguistiques universitaires et d'autres structures qui collaborent en initiative de ce type, comme les réseaux de dynamisation linguistique, le volontariat linguistique¹⁶⁵, etc. (Casals Andreu, 2002 : 44, TdA). D'autres sont également accessibles avant l'immersion : les ressources on-line, comme celles d'InterCAT, système de formation multimédia prévu pour faciliter l'apprentissage du catalan à distance à tous les élèves extérieurs à la zone linguistique du catalan et qui ont prévu un séjour dans les universités de Catalogne (Casals Andreu, 2002 : 45).

¹⁶⁴ « [...] si l'alumnat que arriba a les universitats catalanes procedent de qualsevol lloc d'Europa tingues un coneixement previ de la situació sociolingüística que trobarà a Catalunya, percebria en menor grau el contacte lingüístic com un fet problemàtic i, segurament, en més ocasions consideraria el multilingüisme de les universitats catalanes com un element cultural enriquidor. » (Casals Andreu, 2002: 45).

¹⁶⁵ Certaines universités organisent des activités complémentaires comme des rencontres hebdomadaires, des fêtes de bienvenue, des visites touristiques, des sorties au théâtre ou au cinéma, des week-ends, etc. « [...] A més dels programes d'intercanvi lingüístic, algunes universitats també han organitzat activitats complementàries com ara: trobades setmanals, festes de benvinguda, visites turístiques guiades, anades al teatre o al cinema, sortides de cap de setmana, etc. (exemple web: UAB, UB, UPC, UPF, URV). » (Casals Andreu, 2002 : 46).

Cours et sessions informatives : apprentissages formels

En plus de ces ressources non formelles et informelles, il existe aussi des sessions informatives courtes sur la langue et de la culture catalanes¹⁶⁶ (Casals Andreu, 2002 : 46). Pour une étude plus approfondie, il existe la possibilité d'apprendre le catalan en suivant des cours adressés spécialement aux étudiants d'échanges : cours de niveau basique (initial) à compléter éventuellement par des sessions dans les centres d'auto-apprentissage¹⁶⁷ (Casals Andreu, 2002 : 45).

Immersion des allophones en Catalogne : le rôle des catalanophones

De même que nous avons parlé de l'importance de l'environnement langagier dans l'appropriation d'une nouvelle langue, nous voulons avec Casals Andreu (2002 : 47) souligné l'importance des décisions prises par les personnes de l'entourage proche ou simplement quotidien des allophones. Casals Andreu recommande de charger les étudiants locaux d'être des (inter-)locuteurs actifs dans le processus d'accueil des nouvinguts en les conscientisant tout d'abord du besoin de conserver le catalan comme langue d'échange avec les nouvinguts pour qu'ils aient au moins la possibilité de pratiquer cette langue. L'auteur donne d'ailleurs de nombreuses pistes pour préparer les allophones à ce comportement¹⁶⁸, semblables à l'application du programme Mentor déjà mentionné.

¹⁶⁶ Y sont présentés brièvement certains aspects de du catalan (territoire, démographie, dialectes, histoire de langue, statut et usage actuels, etc.). Le concept de langue minoritaire est lui analysé de manière critique et le catalan alors comparé avec d'autres langues européennes (danois, finnois, etc.). Enfin, sont exposés les principes qui régissent le bilinguisme en Catalogne (basés sur la compétence linguistique des Catalans), c'est-à-dire, les connaissances qu'ils ont de catalan et de castillan, et sur la non disponibilité de la langue catalane dans certains domaines (comme le marché des *mass media*).

¹⁶⁷ Ces universités proposent d'ailleurs de reconnaître ces heures de cours par leur équivalent en nombre de crédits, unités qui se décomptent ainsi du total à obtenir pour valider le diplôme présenté. Cette décision peut représenter comme le remarque Casals Andreu une forte incitation à l'étude formelle de la langue catalane.

¹⁶⁸ « En el col·lectiu de l'alumnat, però, potser un dels aspectes en què caldria treballar més és en la consecució que els seus membres puguin convertir-se en interlocutors actius en el procés d'acolliment lingüístic dels estudiants d'intercanvi. S'haurien d'introduir en les estratègies d'acollida lingüística conceptes com ara els següents:

- desideologització: no s'haurien de prioritzar els aspectes ideològics a l'hora d'informar sobre la realitat sociolingüística. [...]
- prioritzar el valor comunicatiu de la llengua: s'hauria de tractar la llengua més com un instrument de comunicació que no pas com un element bàsicament identitari i simbòlic. Per exemple, és molt més efectiu explicar als estudiants d'intercanvi la immersió lingüística a les escoles catalanes com a única estratègia educativa que garanteix a tots els ciutadans de Catalunya ser competents en català i en castellà i que per tant, evita hipotètiques

Dénomination des acteurs

Les acteurs de notre recherche, des étudiants en migration éducative¹⁶⁹ ou nouveaux-venus dans la région, sont des allophones. Présents depuis moins d'un an, ils ne sont cependant pas des « primo-arrivants¹⁷⁰ », en effet plusieurs paramètres les séparent : (1) ce terme, en français, désigne certes des individus en âge d'étudier, mais plus jeunes : du premier ou second degré (*versus* jeunes adultes universitaires dans notre contexte) ; (2) ces jeunes n'ont donc pas spécialement besoin d'un traitement didactique pour le développement de leur langue première dont l'acquisition est déjà « terminée » ; (3) le contexte de leur migration est plutôt individuel : ils ne sont pas nécessairement dans un contexte de migration familiale.

Les *nouvinguts* (terminologie catalane) partagent, par contre avec les primo-arrivants, le fait de (ne pas) disposer de « savoir linguistique ni sociolinguistique avec les membres de la société d'accueil. » (Cuq, 2003, « primo-arrivant »).

discriminacions per motius de llengua, que no pas explicar la immersió com a mecanisme que obliga tots els catalans a conèixer i dominar les dues llengües oficials de Catalunya.

- fomenta el discurs de la diversitat lingüística: per exemple, s'hauria de fer la descripció de la situació de contacte de llengües més de d'un enfocament multilingüista que no pas bilingüista.

També caldrà introduir valors com ara la interculturalitat (el fet de poder accedir a dues llengües i cultures alhora és enriquidor); la integració (el fet de conèixer el català permet conèixer més gent, parlar amb els catalans en la seva pròpia llengua, comunicar-s'hi més bé, etc.) i els valors afegits (un estudiant d'intercanvi que sap català, i altres llengües, s'obre portes, per exemple, per trobar feina respecte als que només saben les llengües més difoses internacionalment. » (Casals Andreu, 2002 : 47).

¹⁶⁹ Thamin, N. (2007). *Dynamique des répertoires langagiers et identités plurilingues de sujets en situation de mobilité*. Consulté à l'adresse <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00288974>

¹⁷⁰ « Il existe de nombreuses autres dénominations pour ce public qui arrive à l'école et qu'il faut scolariser d'urgence : allophones, adolescents migrants, élèves nouvellement arrivés, élèves de nationalité étrangère, enfants de migrants, jeunes migrants, mal francophones, non francophones, nouveaux arrivants, nouveaux rejoignants, nouveaux venus, néo-arrivants, primo-demandeurs. [...] dans un nouvel univers linguistique étranger pour eux. » (Cuq, 2003

CHAPITRE 8 – DESCRIPTION DU PROTOCOLE EXPÉRIMENTAL

Dans ce chapitre, nous nous attachons à décrire de quelle manière nous avons voulu démontrer l'hypothèse selon laquelle la compétence plurilingue et interculturelle facilite la mise en œuvre de la compétence langagière dans une langue inconnue. Nous verrons dans tout d'abord quel type de protocole a été choisi, quels instruments ont été sélectionnés pour fournir à la fois des biographies linguistico-culturelles et des informations sur l'existence et le niveau des compétences communicatives en catalan pour les adapter à la fois au contexte d'immersion sociale et à celui d'immersion académique.

8.1 Recueil des données et choix méthodologiques

8.1.1 *Protocole « quasi-expérimental » et recherche corrélacionnelle*

Comme nous ne manipulons pas directement les sujets en faisant varier les paramètres qui nous intéressent mais qu'au contraire nous étudions la répartition dans l'échantillon des valeurs associées à ces paramètres, les variables sont assignées dès le début de l'« expérience » et les sujets distribués au hasard. Ces variables sont donc contrôlées.

Du fait que notre étude vise à montrer la relation (positive) qu'il existe entre la compétence plurilingue et interculturelle et la compétence communicative langagière en langue-culture inconnue, elle permet les prévisions. Nous avons employé à la fois une méthode corrélacionnelle (quand la variable indépendante étudiée a été quantifiée), et un protocole quasi-expérimental (quand la variable indépendante étudiée l'a été de manière catégorielle).

De toute façon, nous avons souhaité donner à cette étude empirique un protocole solide, i.e., reproductible dans la mesure où il permet une certaine modélisation des profils et des processus d'évolution et une vérification de leur mise en corrélation.

8.1.2 *Concevoir et analyser les enquêtes dans les recherches sur les langues secondes et tertiaires*

Notre méthode de base pour le recueil des données est l'échantillonnage de convenance ou d'**opportunité** (« convenience or opportunity sampling ». Dörnyei et Czizér, 2011 : 81), Cette méthode est la plus commune parmi les méthodes non probabilistes dans la

recherche sur les langues secondes/étrangères où un critère important est la commodité et les ressources du chercheur. Les membres de la population cible sont sélectionnés seulement s'ils remplissent un certain critère pratique comme la proximité géographique, la disponibilité à un certain moment, ou étant d'un accès facile¹⁷¹.

Dans notre recherche, nous avons d'une part réalisé une campagne « directe » d'affichage dans toute notre université, l'Universitat Autònoma de Barcelona (désormais UAB), ainsi que dans des résidences étudiantes de Barcelone. Nous avons également interpellé et sollicité des étudiants rencontrés sur le campus et dans les lieux publics.

Pour la diffusion de l'enquête par des tiers, nous nous sommes d'abord tournée vers les différentes institutions de l'UAB, contactées directement ou par courriel : (a) le Services de Relations Internationales (qui gère les programmes de mobilité : Erasmus, Seneca, Secue notamment) ainsi que leurs relais dans les différentes facultés (notamment de Sciences de l'Éducation, Biosciences, Sciences et Traduction) ; (b) les services d'accueil aux étudiants (*Unitat de Dinamització Comunitària*) ; (c) les Services de langues et (d) les collègues professeurs des départements de Philologie Française et Romane, Philologie Catalane.

Ces partenaires et institutions ont diffusé le courriel (annexe A) adressé aux étudiants nouveaux venus en situation de mobilité éducative (les *in coming*) ainsi qu'aux utilisateurs du programme *Mentor*¹⁷² (action de dynamisation communautaire qui vise à faciliter l'intégration académique, socioculturelle et sociolinguistique).

Nous avons également rencontré certains groupes d'informants, notamment aux réunions de bienvenue organisée par la Faculté de Traduction où nous sommes intervenue pour expliquer notre projet ; ou encore à la réunion-*dinar* de bienvenue (le Welcome Day) où certains services linguistiques sont notamment présentés aux étudiants.

¹⁷² Il y a pu avoir redondance dans les envois car en les étudiants mentorés sont en général des étudiants de nouvel accès mais nous entendions être servie par cette redondance.

¹⁷² Il y a pu avoir redondance dans les envois car en les étudiants mentorés sont en général des étudiants de nouvel accès mais nous entendions être servie par cette redondance.

Le soutien du *Servei de Llengües* de l'Université nous a également permis d'accéder aux utilisateurs aussi bien de cours de langues (castillan, et/ou catalan) qu'à ceux qui utilisent les services d'échanges linguistiques. En effet, la diffusion sur les plateformes respectives (tandems, blogs de langue, blogs des cours) et le contact personnel avec les apprenants des professeurs volontaires nous ont fourni un nombre conséquent d'informants.

Nous avons d'autre part eu recours au réseau social Facebook pour diffuser et disséminer l'enquête, surtout pour dépasser les frontières de notre université, l'UAB. Ainsi, à travers un message posté à plusieurs reprises (semblable au courriel envoyé aux étudiants de l'UAB) sur différents groupes de primo-arrivants à Barcelone, nous avons pu capter plusieurs individus correspondants aux critères de sélection et nous les avons redirigés vers sur les questionnaires et/ou la page informative Facebook du projet de recherche. Nous avons utilisé des pages et groupes institutionnels¹⁷³ mais également non institutionnels¹⁷⁴.

Nous avons également eu recours, pour agrandir l'échantillon, à l'échantillonnage « boule de neige » (« snowball sampling ») où, par une « réaction en chaîne », les informants sélectionnés par l'échantillonnage de convenance sont amenés à « identifier des membres supplémentaires de la population ». Dans ce type d'échantillon, appelé aussi échantillon par réseau, les individus sont sélectionnés en fonction de leurs liens avec un « noyau » d'individus. On se base par exemple sur les réseaux sociaux, les amitiés, les relations d'affaires, etc. pour recruter de nouveaux sujets. Ainsi, les informants eux-mêmes pouvaient facilement propager l'enquête à leur tour que ce soit par le renvoi du mail original de sollicitation à des contacts choisis ou par l'action

¹⁷³ Pour les étudiants de 2013-14, nous avons diffusé notre enquête sur *Erasmus Barcelona 2013 - 2014, Sicue / Séneca Barcelona 2013 / 2014, España* (groupe d'information musicale). Pour les étudiants de 2012-13, nous l'avons distribuée sur les groupes *ESN Universitat Autònoma de Barcelona 2012-2013 (Erasmus UAB)*, groupe d'associations d'échanges linguistiques ; *Erasmus Barcelona 2012-2013 (Accommodation, Tips, Help)* ; *Erasmus Barcelona 2012 - 2013* ; *Erasmus Barcelona 2013* ; *Erasmus Barcelona UAB 2012-2013*.

¹⁷⁴ Pour évaluer et anticiper la rediffusion de l'enquête, nous avons d'ailleurs inclus une question sur la probabilité qu'ils recommandent notre enquête à leurs amis et collègues. Cette est question s'inspire du le *Net Promoter Score* qui évalue habituellement un produit ou une marque par un compris entre 0 et 10). Dans notre enquête, les pôles de l'échelle du *Net Promoter Score* sont étiquetés « sans en douter une seconde » et « aucune chance » pour 0. Pour plus de détails sur le *Net Promoter Score*, consulter <https://help.surveygizmo.com/help/article/link/gizmo-glossary>.

« J'aime » de Facebook ou Twitter, à leurs « followers » (abonnés au fil d'activité de l'informant)¹⁷⁵.

Statistique Canada, l'agence du gouvernement fédéral canadien, mentionne le risque d'obtenir un échantillon biaisé par la sélection non probabiliste du d'une majorité non silencieuse. Ces gens qui se soucient assez fortement d'une façon ou d'une autre de la question étudiée ont tendance à être ceux qui y répondent ». Mais nous assumons ce risque, nos moyens étant de toute façon limités pour chercher à obtenir un échantillon représentatif de la population.

Recherche qualitative, recherche quantitative : typologie de l'enquête

L'instrument choisi est le questionnaire écrit, typique pour recueillir des données d'auto-évaluation et obtenir de manière rentable un grand nombre de données dans une période relativement courte de temps (Dörnyei et Czizér¹⁷⁶, 2011 : 74).

Nous avons opté pour une enquête principalement directive (« constituée de questions fermées dont les réponses sont prédéterminées et entre lesquelles, pour une question, l'informateur n'a qu'un choix limité ») agrémentée de quelques questions ouvertes, auxquelles l'informateur peut répondre tout ce qu'il souhaite (Blanchet in Blanchet & Chardenet, 2011). En effet, on privilégie des items fermés (*closed-ended*), où le répondant n'a pas à *écrire* : il cochera une ou plusieurs cases pour signaler l'option qui décrit de la manière la plus appropriée son sentiment, opinion, attitude, etc. On maximise ainsi les chances d'obtenir des données hautement structurées.

Une administration par écrit, sans entretien, a été jugée suffisante.

¹⁷⁵ <https://www.surveygizmo.com/>. Parmi les informants de la seconde campagne (échantillon B avant filtrage, 69 individus), nous avons finalement atteint 22 informants par notre campagne d'e-mails, 17 par une rencontre directe, 7 grâce à Facebook, 5 grâce au Centre de langues de l'université, 4 par un ami, 3 par un mentor du programme d'intégration linguistique, 11 personnes d'une « autre manière » (question de suivi « comment nous avez-vous connu ? » incluse dans le questionnaire B).

¹⁷⁶ <https://www.surveygizmo.com/>. Parmi les informants de la seconde campagne (échantillon B avant filtrage, 69 individus), nous avons finalement atteint 22 informants par notre campagne d'e-mails, 17 par une rencontre directe, 7 grâce à Facebook, 5 grâce au Centre de langues de l'université, 4 par un ami, 3 par un mentor du programme d'intégration linguistique, 11 personnes d'une « autre manière » (question de suivi « comment nous avez-vous connu ? » incluse dans le questionnaire B).

Toutes les enquêtes et quiz sont anonymes (les noms et prénoms sont demandés pour la correspondance avec les informants mais ils disparaissent à l'analyse des données).

Un support pour l'enquête : informatique et en ligne

Dans la première enquête, nous avons soulevé l'importance du format et support de l'enquête pour obtenir un échantillon de taille satisfaisante. Nous avons alors utilisé le format informatique (fichier Excel à remplir) pour disséminer l'enquête. Cette fois-ci, nous avons souhaité l'améliorer en la rendant accessible *à tout moment et sans notre intermédiaire*, c'est pourquoi nous avons implémenté notre enquête sur une plateforme spécialisée SurveyGizmo à laquelle on accède en introduisant simplement une URL dans le navigateur Web. Les informants ayant donné leur accord et leurs coordonnées de manière présenteielle ont été ajoutés à une liste de diffusion créée sur la plateforme, et la gestion de la correspondance initiale et du suivi de l'enquête, alors automatisée et massivement gérée, en a été facilitée¹⁷⁷.

Longueur / durée

On louera la patience et la solidarité démontrées par les enquêtés car renseigner le questionnaire requérait une heure environ de leur temps. Nous avons en effet largement excédé la longueur recommandée par Dörnyei et Csizér (2011 : 78) : nos questionnaires A et B occupent une douzaine de pages/écrans et requièrent entre quarante minutes et une heure de temps¹⁷⁸ (loin des quatre pages maximum d'extension recommandées et des trente minutes). Mais comme ces auteurs l'indiquent, l'importance de la thématique pour les répondants peut permettre de s'affranchir de ces orientations générales (« à l'intérieur de ces valeurs, la longueur optimale dépend également de l'importance du sujet pour les répondants »).

¹⁷⁷ Pour les deux questionnaires, SurveyGizmo prévoyait un temps d'une heure, une fatigue mineure et une bonne accessibilité. L'analyse diagnostique proposée par notre plateforme d'enquêtes SurveyGizmo indique, sur la base du nombre de questions, d'items, un score de « fatigue » et un temps estimé de complétion (<https://help.surveygizmo.com/help/article/link/diagnostics>). Le score d'accessibilité, lui, prend en compte les problèmes de présentation entre autres questions.

¹⁷⁸ Pour les deux questionnaires, SurveyGizmo prévoyait un temps d'une heure, une fatigue mineure et une bonne accessibilité. L'analyse diagnostique proposée par notre plateforme d'enquêtes SurveyGizmo indique, sur la base du nombre de questions, d'items, un score de « fatigue » et un temps estimé de complétion (<https://help.surveygizmo.com/help/article/link/diagnostics>). Le score d'accessibilité, lui, prend en compte les problèmes de présentation entre autres questions.

Langues

Le questionnaire de la recherche menée en 2011, qui s'adressait déjà à des étudiants nouveaux-venus en Catalogne, avait été proposé en espagnol, langue que nous avons à l'époque supposé connue de tous les informants potentiels. Nous avons étendu dans le présent travail l'éventail de langues du questionnaire en proposant un questionnaire en anglais, *lingua franca*, et un questionnaire dans la langue-cible, le catalan. Le questionnaire était donc disponible dans trois langues pour le questionnaire A et dans deux langues seulement pour le questionnaire B¹⁷⁹.

Suivant les recommandations de (Harkness, 2008) reprises à leur compte par Dörnyei et Csizér (2011 : 79) selon laquelle la qualité des données à obtenir s'améliore si le questionnaire est présenté aux répondants dans leur langue maternelle, nous nous sommes efforcée d'employer, lorsque c'était possible, une des langues d'usage des informants : la correspondance générale massive était rédigée en deux versions (anglais et espagnol) ; tout ou partie des courriels spécifiques l'était dans ces deux langues ou dans une des langues d'usage des informants qui nous était accessible (français, allemand, anglais) si elle résultait plus proche du répertoire des informants.

Révisions et phases de test

Les pré-tests des questionnaires et du quiz ont été réalisés auprès de personnes de l'entourage (amis, collègues, famille). Grâce à leurs suggestions directes, à la confrontation de leurs réponses avec les réponses attendues, les questions ont été corrigées (coquilles, ambiguïtés ont été éliminées) et l'ergonomie du questionnaire et les procédures d'administration, améliorées. Les versions traduites des questionnaires ont également fait l'objet de révisions : les questionnaires en anglais ont été revus par des correcteurs externes non professionnels d'un niveau C1 (CECR); la version en catalan (questionnaire A) a été revue non seulement par des experts de la langue –natifs et bilingues– mais également de la thématique. Les erreurs relevées dans ces traductions ne sont cependant imputables qu'à l'auteure.

¹⁷⁹ En effet, face au très petit nombre d'informants ayant choisi de répondre au questionnaire en catalan, nous avons choisi de ne pas actualiser la version B du questionnaire dans cette langue pour pouvoir diriger ailleurs nos ressources et efforts.

La phase de test sur un échantillon de caractéristiques similaires à l'échantillon final (Dörnyei & Csizér, 2011 : 79) n'a pas été réalisée principalement en raison du critère de sélection des informants : « nouvel-arrivant ». L'accès à des individus remplissant ces critères nous ont contrainte aux dates de rentrée universitaire où les débuts de semestre représentaient les seuls moments prévisibles de nouvelles arrivées. L'administration et l'analyse d'un questionnaire pilote aurait risqué de retarder notre recherche d'un semestre. D'autre part, la difficulté de rassembler un nombre de volontaires désintéressés qui constituent toujours, après filtrage, un échantillon de grande taille nous a amenée à prendre la décision d'analyser directement les échantillons disponibles.

Données interprétables

Comme nous l'avons déjà dit, nous avons produit le plus possible de questions à réponses fermées (sélection d'une ou plusieurs options) pour minimiser les risques d'erreurs dans les réponses.

D'autre part, pour obtenir des réponses interprétables, nous avons introduit des contraintes automatiques dans les questions : la plateforme d'enquête permet de détecter l'absence de réponse, d'en avertir l'utilisateur et de le bloquer dans sa progression du questionnaire jusqu'à ce qu'il fournisse tous les éléments obligatoires de réponse. On s'expose certes à plus d'abandon mais c'est pour y pallier que nous avons sélectionné une stratégie de diffusion massive et personnalisée.

Présentation du questionnaire (ergonomie et volume)

Nous avons cherché à produire un questionnaire d'un format et d'une présentation « professionnels ». Selon Dörnyei et Csizér (2011 : 78), cela motive les répondants à produire des données fiables et valides.

Pour cela, nous avons taché de minimiser la longueur *apparente* du questionnaire. Nous avons utilisé des questions d'apparition conditionnelle (les questions *trigger*) et numéroté les questions par groupes plutôt qu'individuellement¹⁸⁰. Nous avons également veillé à optimiser les pages du questionnaire pour qu'elles contiennent le plus

¹⁸¹ En effet, comme l'indiquent Dörnyei et Csizér : « respondents are much more willing to fill in a two-page rather than a four-page questionnaire even if the two instruments have the same number of items. » (2011 : 78) .

d'information en utilisant toute la largeur de la page et en présentant les modalités horizontalement plutôt que verticalement¹⁸¹. Nous avons enfin permis un parcours plus court (où les questions « optionnelles » peuvent être omises (non sans un avertissement) et au vu de la longueur du questionnaire, nous avons permis l'interruption du processus de renseignement (à reprendre à partir d'un mail de relance).

Nous avons également travaillé l'ergonomie pour rendre le questionnaire accessible aussi bien sur ordinateur que sur *tablet* ou *smartphone* (questionnaire B).

Finalement, nous avons essayé d'adopter un discours socialisant, visant à créer une empathie chez les informants et éviter au maximum les abandons face à un questionnaire long (de quarante minutes à une heure pour répondre à l'enquête, de vingt à trente minutes pour compléter le quiz), en lui explicitant d'une part les enjeux de la recherche (aussi bien pour la science que pour l'enquêtrice) et l'engagement de participation déjà acceptée, d'autre part en personnalisant les questionnaires et la correspondance entretenue (mails de sollicitation et relances) par une salutation et une prise de congé personnalisée .

Multilinguisme et standardisation

Dans l'enquête A, tous les éléments prévisibles étaient représentés par des questions fermées : soit par des boutons ou des cases à cocher (nombre d'options réduit), soit par un menu déroulant pour les liste d'une longueur plus conséquente. Cette présentation a été modifiée dans l'enquête B suite à la phase de pré-test où nous avons intégré une technologie hybride, plus commode pour les répondants, le *complètement*¹⁸²*automatique* (semblable à l' « écriture intuitive »). Pour les réponses de « texte court » souvent en rapport avec des questions sur les langues et/ou les pays, nous avons en effet choisi. En introduisant les listes multilingues pour les questions concernées, nous escomptions obtenir, en même temps qu'une réduction du temps et de

¹⁸¹ En effet, comme l'indiquent Dörnyei et Csizér : « respondents are much more willing to fill in a two-page rather than a four-page questionnaire even if the two instruments have the same number of items. » (2011 : 78) .

¹⁸²Le *complètement automatique* permet d'offrir la commodité d'un champ de texte libre mais agrémenté d'une réaction dynamique sur ce champ : le texte se complète tout seul au fur et à mesure de l'écriture de la réponse, ou, si plusieurs choix sont possibles, on présente les options qui commencent par le texte déjà introduit (le texte se complète par comparaison avec les listes multilingues introduites dans plateforme d'enquête SurveyGizmo).

l'effort fourni par les informants, un plus grand nombre de réponses normalisées (c'est-à-dire, dans ce cas, à l'orthographe correcte dans la langue choisie).

8.2 Caractérisation du corpus

8.2.1 *Présentation succincte des enquêtes on-line*

Le questionnaire A est composé de quinze écrans ; le questionnaire B de vingt et un écrans. La progression dans les deux questionnaires est la même : pour avancer, toutes les questions « obligatoires » doivent avoir été renseignées. On peut aussi revenir en arrière pour modifier les réponses déjà données, ou compléter les questions « optionnelles » restées sans réponse.

Le lecteur trouvera dans l'annexe B : les enquêtes A et B adaptées au format papier ; quelques captures d'écran¹⁸³ des enquêtes telles qu'elles ont été présentées aux répondants, au travers d'écrans interactifs ; ainsi qu'un résumé linéaire écran par écran. On y trouvera également les versions traduites des enquêtes : espagnol, anglais, catalan pour le questionnaire A ; espagnol et anglais pour le questionnaire B. Une version traduite au français (dans un souci d'homogénéité et pour faciliter les références dans le texte) se situe dans l'annexe D. Hormis certaines questions de contrôle visant à effectuer une gestion adéquate des questionnaires et des informants, la plupart des questions posées relèvent d'un des trois pans étudiés : profil langagier (et à un moindre degré : culturel) ; profil d'apprentissage et d'acquisition, et compétences langagières (et à un moindre degré : culturelles).

8.2.2 *Compétences communicatives réceptives en langue inconnue : hétéro-évaluation (quiz)*

Références pour la conception du test de catalan

Le « quiz » de catalan, dénommé ainsi pour le rendre attrayant aux yeux des informants, a été conçu pour valider méthodologiquement les items de l'auto-évaluation des compétences communicatives en catalan. Cette hétéro-évaluation, s'inscrivant dans un

¹⁸³ Certains informants (les premiers à renseigner le questionnaire A) ont visualisé une question en deux parties : menu déroulant des langues principales parlées en Europe ; et liste de réponses courtes pour compléter les manques.

cadre de volontariat et faisant suite à un long questionnaire, a été délibérément conçue de manière minimaliste.

Les compétences traitées dans l'auto-évaluation de la langue-culture cible étaient au nombre de six, soit cinq compétences communicatives – compréhension écrite, orale ; expression orale, écrite ; interaction orale – auxquelles s'ajoutaient la compétence socio-culturelle. Dans le quiz, nous évaluons les seules compétences de réception, d'une part pour ne pas transformer le sympathique *quiz* en long examen, d'autre part car évaluer l'expression et l'interaction orale requérait des entretiens individuels – non prévus par notre protocole –, enfin car les apprenants, rappelons-le, sont novices et n'étudient pas tous le catalan.

Nous nous sommes donc inspirée d'examens mis en ligne par différents centres de langues de référence, pour les niveaux A1 à A2 en catalan notamment : le Servei de Llengües de l'UAB, qui met d'anciens examens à disposition de ses apprenants ; la Comissió Interuniversitària de Formació en Llengua Catalana (CIFOLC) ; la Generalitat de Catalunya, pour les certificats de niveau A bàsic, A elemental et B et le gouvernement des Baléares. pour les certificats de niveau A2.

Les **supports** choisis pour ces examens sont de courts textes, journalistiques et accompagnés d'images.

Pour le barème, nous avons tenu compte des recommandations de Basoredo Ledo, spécialiste de l'évaluation. (2010) en ce qui concerne les réponses aux questions fermées. En effet, nous avons choisi d'utiliser, à l'instar de la plupart des examens analysés, des questions à **réponse courte** ou basée sur une **sélection d'alternatives** (moins de 5, les plus fréquentes selon Basoredo).

Présentation succincte du test

Nous avons pris soin de fournir des échantillons de langue (orale et écrite) accessibles à des sujets si peu familiers avec la langue. Dans les courtes vidéos, support des exercices de compréhension audiovisuelle, l'accent est standard, l'articulation claire, la vitesse d'élocution plutôt lente. Pour permettre, comme lors d'une compréhension en contexte d'interaction, le support des éléments non verbaux qui facilitent l'accès au sens : les

gestes, les mimiques sont très importants à l'oral (De Carlo éd., 2015 :). Pour la langue écrite, nous avons ponctué les exercices d'images. D'autre part, le fait que les informants « s'administrent eux-mêmes » le quiz, ils disposent d'un nombre d'écoutes (de répétitions) illimité.

On trouvera les énoncés en Annexe D, les transcriptions en Annexe D.2 et les barèmes en Annexe D. Le quiz de catalan, implémenté dans la plateforme d'enquête peut également être interrompu, sauvegardé et continué¹⁸⁴¹⁸⁵ à un autre moment (c'est ce qu'ont choisi de faire dix des vingt-neuf informants).

On assume le fait que faute d'enjeu, les informants effectuent ce quiz de manière honnête.

8.2.3 *Modélisation du socle préalable*

Revenons à présent au répertoire linguistico-culturel modelé par les questions de la biographie langagière.

Le répertoire langagier, « répertoire verbal » sera constitué de l'union des (a) langues premières/ maternelles ; (b) langues habituelles d'échanges oraux ; (c) langues de correspondances écrites ; (d) langues de compétences (au moins une compétence) ; (e) langues de médiation (6^e compétence dans CECR mais pas sujette aux échelles) ; (f) langues de compétences modernes (électroniques¹⁸⁶ et/ou environnements virtuels¹⁸⁷) ; (g) langues des immersions (artificielles et in situ).

À présent voyons la position relative dans les questionnaires établis (écrans A qui appartiennent au questionnaire A, B pour le questionnaire B et Q pour le quiz).

¹⁸⁴ Un participant qui « sauvegarde » son test reçoit automatiquement un email avec l'URL à partir de laquelle il peut le reprendre là où il l'avait interrompu, cf. <https://help.surveymzmo.com/help/article/link/save-and-continue> et <https://help.surveymzmo.com/help/article/link/squid-the-url-variable>. C'est ce qu'ont choisi de faire dix des vingt-neuf informants.

¹⁸⁶ Dans les appareils électroniques, la « communication » est formatée par des messages au nombre limité, d'un registre standard, et dont la teneur varie peu d'un type de matériel à l'autre (légendes des icônes, options des menus).

¹⁸⁶ Dans les appareils électroniques, la « communication » est formatée par des messages au nombre limité, d'un registre standard, et dont la teneur varie peu d'un type de matériel à l'autre (légendes des icônes, options des menus).

¹⁸⁷ La compétence d'interaction écrite est aussi mesurée par la « participation à des pages Internet et/ou réseaux sociaux » (en IE par le clavardage, synchrone, ou en EE asynchrone sur les forums, compétence classifiée comme audiovisuelle au sein de l'enquête). Celle de compréhension écrite est aussi analysée par la prise/d'extraction d'information (comme « consultation de pages Internet et/ou réseaux sociaux »)

8.2.4 *Dans le questionnaire, cette liste de langues opérationnelles, variable indépendante, est composée des langues premières (écran A4 / écran B5); des langues « opérationnelles » en CE, CO, EE et EOIO¹⁸⁸ (écran A5 / écran B10); des langues « opérationnelles » en médiation¹⁸⁹ (écran A6 / écran B11); des langues de « compétences modernes »¹⁹⁰ (écran A7 / écran B11) ainsi que des langues parlées lors d’immersions à l’étranger¹⁹¹ ou lors d’immersions artificielles¹⁹² (écran A6 / écran B12). Variables dépendantes : compétences communicatives (langagières) en langue inconnue*

Nous présentons ci-après de quelle manière sont instanciées les compétences communicatives langagières dans notre protocole expérimental : nous citerons la nature des activités associées.

Les variables dépendantes, les compétences communicatives langagières (surtout) dans la langue d’immersion, sont composées de : compétences en Compréhension Écrite auto-évaluées (écran A5*, A10 / écrans B10*, B14, B15), hétéro-évaluées (- / écrans Q5, Q6, Q7, Q8) ; en Compréhension Orale auto-évaluées (écrans A5*, A8 / écrans B10*, B14, B15) , hétéro-évaluées (- / écrans Q2, Q3 et Q4) ; en Expression Écrite auto-évaluées (écrans A5*, A13 / écrans B10*, B16, B17) ; en Expression Orale auto-évaluées (écrans A5*, A12 / -) ; en Interaction Orale auto-évaluées (écrans A5*, A9 / -) en Expression-Interaction Orale auto-évaluées (écrans B10*, B16, B17).

188

¹⁸⁹ Cette liste de langues est extraite des paires de langues pour lesquelles on a « aidé ou peut aider deux personnes qui parlent d’autres langues à communiquer ».

¹⁹⁰ Dans notre travail, les « compétences modernes » réfèrent à la compréhension et la manipulation d’appareils électroniques et d’environnements virtuels.

¹⁹¹ Dans le report des contextes d’immersion linguistique à l’étranger, le couple <langue, durée> sont les éléments qui nous intéressent le plus au regard du répertoire langagier, ils sont de renseignement obligatoire. Les informations complémentaires demandées sont : le pays/la région (qui renseignent le profil plurilingue / pluriculturel) et la date (année) de l’immersion (afin de relativiser l’impact de cette immersion dans le temps : au moment du questionnaire).

¹⁹² Dans le report des contextes d’immersion artificielle, la triplète <langue, durée, canal(s) utilisé(s)> sont les détails de l’immersion les plus pertinents pour le répertoire langagier. Le contexte de l’immersion (« personnel », « académique », « professionnel » et/ou « autre ») permet de déterminer également le type de langue reçu et/ou produit (langue générale *versus* langue de spécialité par exemple). Finalement, l’introduction de la date (année) de l’immersion a pour vocation de relativiser l’impact de l’immersion au moment du questionnaire (on suppose des effets moindres à mesure que l’immersion est ancienne).

Nous avons marqué par un astérisque les compétences qui sont auto-évaluées à un niveau global (langues « opérationnelles ») tandis que les autres le sont à un niveau plus détaillé, une dizaine d'actes de parole sont examinés par activité langagière.

Compétences communicatives langagières auto-évaluées

Bien que de nature déclarative et non factuelle, l'auto-évaluation peut être un procédé fiable quand l'enjeu n'est pas trop important (Conseil de l'Europe, 2001 : 144-145).

Les types d'actes de parole évalués dans le questionnaire d'auto-évaluation concernent : la socialisation¹⁹³ (dont la participation ou compréhension d'une interaction et la remédiation) ; la description ; le récit ; les informations ; les actes performatifs (faire faire quelque chose à quelqu'un) ; les sentiments et l'opinion.

Certaines tâches ont été incluses par facilité dans les groupes d'items d'activités langagières traditionnelles (CE, CO, EE et EOIO) mais relèvent en réalité de compétences stratégiques de remédiation ou de la cinquième activité langagière mentionnée par le CECR, la médiation. Nous avons en effet inclus dans les questions de CO et EOIO des questions relatives à la compétence de **médiation** (savoir « noter - dans une langue, peu importe laquelle- des informations données en catalan » déclinée dans le domaine général et le domaine éducationnel¹⁹⁴, écran B15) ; et à la **remédiation** et **méta-communication**, telles que je sais « dire que je n'ai pas compris et demander qu'on me répète ou qu'on traduise » ; « confirmer que je suis le discours » ; « demander des éclaircissements de nature linguistique (comment ça se prononce, comment ça s'épelle...) » ; « demander de parler plus clairement (p.ex. : plus lentement ou plus fort) ». Ces actes de parole en langue cible et qui correspondent à des stratégies de remédiation, se verraient facilités par l'existence de ces stratégies dans d'autres langues du répertoire.

Enfin, on retrouve les variables dépendantes « exploratoires », les compétences communicatives socio-culturelles aux écrans A11 et B19.

¹⁹³ Par exemple, spécifiquement autour de la **compétence interactionnelle**, le questionnaire B inclut des items tels que : « féliciter une personne (fête, anniversaire) », « s'intéresser au moral et la santé de quelqu'un ».

¹⁹⁴ Les questions de médiation sont de l'oral à l'écrit et concerne la langue général (savoir « noter -dans une langue, peu importe laquelle- des informations données en catalan ») et la langue de spécialité (« prendre des notes (dans n'importe quelle langue) d'un cours imparti en catalan ». Ces questions ont été ajoutées au questionnaire B.

8.2.5 Variables dépendantes : Compétences communicatives en langue inconnue : hétéro-évaluation (quiz)

Présentation détaillée

Le quiz¹⁹⁵ comprend au total sept exercices : trois exercices de compréhension orale (en modalité audiovisuelle¹⁹⁶ (CO1, CO2, CO3) ; trois exercices de compréhension lectrice (CE4, CE5, CE6) ; et un exercice de compréhension lectrice et interprétation d'images (CE7). Aussi bien les exercices que leurs supports ont été créés ad hoc pour les besoins de notre recherche (conceptrice : Martine Le Besnerais). Les thématiques abordées sont : pour CO1, la culture catalane folklorique ; pour CO2, la politique, la géographie et le tourisme catalans, la culture catalane folklorique ; pour CO3 : le sport, la littérature, la gastronomie, les traits physiques et de caractère d'une personne ; avec CE4, l'environnement quotidien : la maison, les voyages, les vacances, et des cultures distantes.

En ce qui concerne le type de discours, les supports des exercices CO1 et CO2 sont de type lecture oralisée, avec un texte principalement explicatif (environ une minute pour le texte de CO1, trente secondes pour les textes de CO2 –informations télévisées–); ceux de l'exercice CO3 sont de type parole spontanée après déclencheur de type explicatif ou instructif (trente secondes chacun) . Les exercices de compréhension écrite mettent en jeu dans CE4, des petites annonces (environ 30 mots); dans CE5 : un texte journalistique sur une célébrité hispanophone et mondiale ; dans CE6 un récit (environ 150 mots) ; dans CE7 où une définition est à terminer. Seuls les textes CE6 et CE7 ne sont accompagnés d'aucun élément paraverbal (ni images, ni locutrice).

Les textes des exercices CO1, CO2 et CE5 sont plutôt abstraits alors que les exercices CO3, CE4 et CE6 sont plutôt concrets.

¹⁹⁵ Nous nous sommes aidée de la grille du projet *The Dutch CEF Grid* (Tardieu, 2006) pour élaborer la description synthétique de notre quiz de catalan.

¹⁹⁶ Dans cette modalité audiovisuelle, la locutrice est visible. Elle accompagne parfois ses dires de gestes ce qui est une information supplémentaire pour la compréhension.

Les seuls exercices à textes lacunaires sont CE5 et CE6 (où il est demandé surtout une tâche d'extraction d'information plus que de réelle compréhension)¹⁹⁷. Les autres exercices du quiz (CO1, CO2, CO3, CE4 et CE7) comportent des questions fermées, à choix multiple ou à sélection multiple selon les exercices¹⁹⁸. Dans toutes les questions à sélection ou choix multiple, l'alternative « Je ne sais pas répondre » est proposée¹⁹⁹.

Le dernier exercice de compréhension lectrice, CE7, évalue la compréhension de trois définitions pour qualifier une image.

Exercices lacunaires : approche

Les exercices de compréhension évalués par l'intermédiaire d'une question ouverte (et à travers une réponse « rédigée » (CE5 et CE6) ont plusieurs particularités. (a) Leur correction et notation n'ont pas pu être automatisées ; (b) Ne souhaitant pas comptabiliser la correction de la production écrite en langue cible, nous avons clairement indiqué aux informants que la production ne serait pas évaluée en tant que telle et qu'il suffisait de répondre de manière « compréhensible » : « la correction de l'orthographe n'a pas d'importance, ni la langue dans laquelle tu écris ; il faut seulement que ce soit compréhensible :) » (« No importa la correcció de la ortografia, ni en quina llengua escrius, només s'ha d'entendre :) »).

Compétences en jeu (langagières et culturelles)

Le quiz d'hétéro-évaluation de catalan met en jeu les compétences langagières réceptives en langue inconnue mais aussi des compétences socioculturelles de la culture cible (catalane) et environnante (espagnole). Ainsi, on retrouve dans la CO des questions sur le folklore catalan : les fêtes traditionnelles comme la Sant Jordi (exercice CO2c) ; la danse traditionnelle avec la Sardana (exercice CO1) ; sa gastronomie avec le

¹⁹⁷ CO1 est un QCM (1 vidéo, 5 questions Vrai/Faux); CO2 est un QSM (4 vidéos, 4 questions avec une combinaison de trois items possibles) ; CO3 (4 interactions, 4 images à associer aux interactions) ; CE4 (8 annonces, 5 textes qui correspondent) ; CE7 (3 images, 3 questions QCM).

¹⁹⁹ Le libellé de non réponse est modalisée « si vraiment je n'ai aucune idée de la réponse » pour minimiser l'attrait de cette option. L'inclusion d'une modalité neutre étant nécessaire technologiquement pour ajouter le contrôle de la réponse pour ces questions.

¹⁹⁹ Le libellé de non réponse est modalisée « si vraiment je n'ai aucune idée de la réponse » pour minimiser l'attrait de cette option. L'inclusion d'une modalité neutre étant nécessaire technologiquement pour ajouter le contrôle de la réponse pour ces questions.

pa amb tomaquet (exercice CO3c) mais aussi sur sa géographie : les lieux touristiques avec les Illes Medes (exercice CO2b) ou enfin la vie d'une actrice internationale d'origine espagnole (exercice CE5).

Les exercices pour lesquels des connaissances préalables de la culture cible pouvaient favoriser la correction de la réponse sont donc les exercices : CO1 (quatre items) ; CO2 (deux items, b et c) ; CO3 (un item, c) et CE5 (sept items). Ils représentent un total de quatorze items sur les trente-deux examinés dans le quiz, soit une proportion de 43,75 %.

Ces savoirs culturels n'étaient pas indispensables pour répondre correctement aux questions (les informations pertinentes étant fournies dans le document support) mais ils ont pu permettre à leur détenteurs de pallier à une compréhension partielle ou inexistante fournie par le canal (vidéo pour les exercices CO2 et CO3 ; écrite pour l'exercice CE5).

Interface

Tout le matériel du quiz (textes, documents audiovisuels, questions, items de réponses) est présenté dans la langue méta. Les informants peuvent visualiser l'énoncé des exercices (les consignes, pas les questions) dans les deux autres langues²⁰⁰ du questionnaire réalisé : espagnol et anglais.

Enfin, afin de « valider » les réponses aux items de compréhension orale, une question vérifie le bon déroulement du questionnaire au niveau technique (le son et la vidéo ont-ils fonctionné correctement ?).

Une évaluation objectivée

Notre quiz portant sur la compétence en catalan dans des activités langagières réceptives, son évaluation est indirecte. (CECR, 2001 : 141-142)

Pour nous assurer d'une **évaluation/correction objectivée**, nous avons veillé, selon les recommandations du CECR (2001 : 143), à spécifier le contenu de l'évaluation sur un cadre de référence (le CECR), établi des grilles de corrections précises pour nos tests –qui

²⁰⁰

sont indirects -, implémenté une correction automatique afin d'éliminer toute erreur et vérifié postérieurement la qualité de l'évaluation (validité, fiabilité) par l'analyse contrastée des résultats obtenus. On essaie d'avoir une correction objectivée²⁰¹. [...]

8.2.6 *Sélection des compétences évaluées (langagières et culturelles)*

Compétences langagières (composantes)

Nous avons choisi de peu examiner, à l'intérieur de la **compétence linguistique** : la compétence **grammaticale** ; la compétence **orthoépique** (défini par le CECR comme la « capacité à produire une prononciation et une intonation correcte à partir d'un texte écrit, par exemple dans une lecture à haute voix ») et la compétence **phonologique**. En effet, nous préférons nous limiter à l'évaluation de la compréhension pure, ou de l'expression pure (spontanée, en situation conversationnelle ou non). À l'inverse, nous avons choisi d'évaluer la compétence **sociolinguistique** (notamment les « marqueurs des relations sociales, dans les salutations, les façons que l'on a de s'adresser à quelqu'un en fonction du degré de familiarité que l'on a avec lui, [...] » et les « règles de politesse ») ; la compétence pragmatique, dont la compétence fonctionnelle et l'utilisation de schèmes d'interaction classiques (par exemple, un achat de marchandises ou de services, détail disponible dans le Threshold Level, 1990, Chapitre 8 cité dans CECR p. 100).

D'autre part, l'information contextuelle propre à la personne est représentée par la « connaissance du monde²⁰² » aussi appelé « savoir encyclopédique », « variable selon les cultures, et également, au sein d'une culture donnée, selon les individus ». « Ces différences constituent un problème de taille pour l'apprenant dans l'acquisition non-guidée ; elles sont une source importante de malentendus et de conflits de communication concernant le comportement langagier [...] » (CECR, chap. 2.1).

²⁰¹ Le test complet de DIALANG est donc composé d'exercices de Compréhension Écrite, Compréhension Orale, Expression Écrite et de deux exercices supplémentaires : un de grammaire, et un autre de vocabulaire.

²⁰² « La performance ne peut évidemment pas refléter fidèlement la compétence. Si la compétence, la possession de mécanisme linguistique, est théoriquement la même pour tout le monde, la performance, c'est-à-dire la mise en marche de ce mécanisme, varie considérablement d'un sujet à l'autre, et est fonction de nombreux facteurs comme l'attention, la fatigue, l'émotivité, mais aussi la situation socioculturelle du locuteur ». (Nique, 1974 cité par Neveu, 2011). C. Nique, Initiation méthodique à la grammaire générative, Armand-Colin, 1974).

8.2.7 Variables indépendantes

Nous cherchons à détecter les marqueurs de la compétence plurilingue et interculturelle à travers :

- (a) la *Biographie langagière*, partie du Portfolio Européen des Langues, fait mention des expériences linguistiques et interculturelles de l'apprenant : dans des contextes d'apprentissage, lors de voyages mais aussi au quotidien, au contact de locuteurs ou de médias de communication par exemple.²⁰³».
- (b) un *Passeport de langues* qui « donne une vue d'ensemble des capacités de l'apprenant en différentes langues à un moment donné ; cette vue d'ensemble est définie en termes de capacités en relation avec les niveaux de compétence du Cadre européen commun de référence... » (COE). Il offre plus concrètement un outil d'auto-évaluation²⁰⁴.

Compétence plurilingue et interculturelle détectée dans les usages linguistiques

La variable indépendante, la compétence plurilingue (et interculturelle), sera détectée à partir de bi-/plurilinguisme précoce²⁰⁵ (écran A4 / écran B5) ; de la quantité de langues « opérationnelles » en CE, CO, EE, EOIO ou médiation ainsi que de la quantité d'activités langagières dans lesquelles le répondant est « opérationnel » (écran 5, écran 6 / écran B10, écran B11) ; de sa conscience (positive) de sa propre compétence plurilingue (écran A4 / écran B4) ; de sa compétence métalinguistique, autour des langues-cultures () ; de leur processus d'apprentissage () et de la partialité du répertoire

²⁰³ Cet outil, appliqué dans un contexte didactique, révèle à l'utilisateur que « ses apprentissages linguistiques gagnent à être reliés les uns aux autres, en diachronie (dans son histoire), et en synchronie (à un moment T de son répertoire culturel) D'autre part, « elle couvre aussi une partie métacognitive ayant pour but de « favoriser l'implication de l'apprenant dans la planification de son apprentissage, dans la réflexion sur cet apprentissage et dans l'évaluation de ses progrès » (Little-Perclova 2001 : p. 1). « La BL développe la capacité du sujet du langage à construire du sens à partir des composantes disparates de sa propre identité linguistique et culturelle, en interaction avec d'autres, et à développer son répertoire plurilingue, pluriculturel. » (Molinié, in Blanchet & Chardenet, 2011).

²⁰⁵ Nous avons choisi d'utiliser dans le questionnaire le terme « langue maternelle » car il nous a semblé que le terme « **langue première** », sélectionné après revue des écrits, utilisé dans notre partie théorique, serait moins parlant pour les informants, pas tous familiarisés avec la linguistique. Nous avons défini²⁰⁵ ces langues maternelles comme « la ou les langues parlée(s) dans ma famille et/ou celles du pays dans lequel j'ai grandi. »

²⁰⁵ Nous avons choisi d'utiliser dans le questionnaire le terme « langue maternelle » car il nous a semblé que le terme « **langue première** », sélectionné après revue des écrits, utilisé dans notre partie théorique, serait moins parlant pour les informants, pas tous familiarisés avec la linguistique. Nous avons défini²⁰⁵ ces langues maternelles comme « la ou les langues parlée(s) dans ma famille et/ou celles du pays dans lequel j'ai grandi. »

(écran A4 / écran B9) ; de traces de multi- et plurilinguisme ordinaire dans les échanges écrits ou oraux²⁰⁶ (écran A6 / écran B11).

Attitude envers les langues-cultures autres

La variable indépendante d'attitude (plurilingue et interculturelle) est détectée par l'existence d'apprentissage de langues parlées par un nombre réduit de personnes²⁰⁷, comme le sont les langues régionales (écran A4 / écran B9) ; une volonté de mieux comprendre la culture autre²⁰⁸ (- / écran B9) ; la conscience de l'utilité des langues déjà connues²⁰⁹ (- / écran B9) ; la capacité de percevoir le pluri- et le multilinguisme²¹⁰ dans l'environnement linguistico-culturel (écrans A3, A5 / écrans B5, B6) ; l'exposition volontaire à des médias de langues autres²¹¹ (écran A7 / écran B13) ; des expériences linguistiques et interculturelles dans des pays autres que ceux d'origine (écrans A1, A6 / écran B5, B12) ; une expérience précoce de plusieurs cultures (plusieurs pays/région d'origine : écran A1 / écran B5) ; un intérêt pour les données importantes d'autres cultures²¹² (écran A7 / B13) ; des échanges volontaires avec des personnes d'un autre pays/région (d'une autre culture) (écran A6 / écran B11).

À l'instar du PEL (par exemple, l'ELP d'EAQUALS 2000 ou ePEL 2010), nous différencions dans le questionnaire²¹³ les expériences en **contexte homoglotte**, les

²⁰⁶ Nous mentionnons le « plurilinguisme ordinaire » car les contextes communicatifs examinés sont « habituels » (cercle d'amis/famille, entourage voisin, centres éducatifs, travail).

²⁰⁷ Nous reprenons l'un des descripteur du plurilinguisme, contenus dans le ePEL.

²⁰⁸ Nous reprenons l'un des descripteur du plurilinguisme, contenus dans le ePEL : « Parler la langue d'autres personnes me permet de mieux comprendre leur culture (littérature, ciné, traditions, etc.) ».

²⁰⁹ Nous reprenons l'un des descripteur du plurilinguisme, contenus dans le ePEL : « Connaître plus d'une langue m'aide à en apprendre d'autres ».

²¹⁰ Nous reprenons l'un des descripteur du REFIC : « connaître son environnement linguistico-culturel », REFIC, 1-1-2 ;CARAP A-2-5, (A-4 : vision positive)

²¹¹

²¹² Nous reprenons l'un des descripteur du plurilinguisme, contenus dans le ePEL : intérêt « pour les données importantes d'autres cultures (population, histoire, etc.) »

²¹³ Dans cette question, les informants sont invités à citer les langues dans lesquelles ils se sentaient à l'aise et compétents dans les contextes technologiques d'*environnements virtuels* (capables de « manipuler un environnement virtuel sur un ordinateur : système d'exploitation, logiciels, système de courrier électronique ») et d'*appareils électroniques* (capables de « comprendre les messages simples donnés par un appareil électronique (téléphone, distributeur automatique de billets, etc.). Elles sont à distinguer de la question 1 de l'*écran B15* sur la compréhension d'un message rédigé en catalan reçu sur un téléphone. En effet, si dans le premier cas, la personne se déclare compétente en catalan sur l'utilisation d'un appareil électronique, cela signifie qu'elle peut utiliser un téléphone où il

« immersions dans un pays/région où la langue est parlée », des expériences en **contexte hétéroglotte** ou « apprentissages et usage de la langue dans un pays/région où l'on ne parle pas la même langue », abrégées dans le questionnaire en immersions « artificielles » et introduites par l'assertion « je me suis déjà trouvé(e) dans un autre pays/région que le mien en situation d'*immersion linguistique* totale, c'est-à-dire que durant un certain temps j'ai communiqué exclusivement dans la (les) langue(s) du pays ».

À la différence du PEL, nous isolons, les expériences d'**apprentissage** proprement dit dans une section sur les « langues apprises ». La variable « expériences d'immersion » correspondraient alors aux réponses « utilisation de la langue dans un contexte académique », « utilisation de la langue au travail », « contacts réguliers avec des locuteurs de la langue » ou « autres expériences ».

Attitude envers la langue-culture cible

Les variables indépendantes ayant un rapport direct avec la situation d'immersion dans la langue-culture cible sont détectées par : une sensibilité à la langue (écrans A3, - / écran B8) ; une exposition volontaire à ses médias (écrans A3, A7 / écrans B8, B13) ; un intérêt (instrumental ou intégratif : écrans A1, A2 / écrans B4, B7) ; un apprentissage commencé ou prévu (formel, non formel et informel : écran A3/ écran B7) ; une utilisation déjà compétente : le catalan est déjà une langue « opérationnelle » (écran A5 / écran B10).

Compétence d'apprentissage – didactique- savoir apprendre (variables indépendante)

On cherche à connaître le type d'apprentissage de langues effectué par les informants (compétences en jeu, apprentissage autonome ou non, formel ou non) ; sur une explicitation des objectifs et moyens mis en jeu ; sur une estimation de l'effectivité des systèmes d'enseignement des langues connus ; et leur analyse sur la meilleure manière d'apprendre des langues.

faut cliquer sur « Missatges » pour lire les messages reçus (en anglais par exemple) ; dans l'autre, l'informant peut extraire l'information d'un message, à contenu spontané, d'une langue variable.

Profil d'appropriation de la langue-culture cible (paramètre « classique »)

Les marqueurs des paramètres classiques d'appropriation de la langue-culture cible seront définis par :

- i. le contact avec des catalanophones dans un contexte hors apprentissage : à la maison ou dans des cours où le catalan est langue véhiculaire ;
- ii. la notion de contrainte ou de liberté dans le contact avec le catalan (lire pour soi ou regarder la télé en catalan, *versus* se renseigner pour un travail académique).

8.2.8 *Détails méthodologiques*

Choix méthodologiques dans les « langues de compétence »

Ayant un questionnaire très long, nous avons préféré, comme dans notre première étude (Frigière 2011), mettre l'informant face à une question binaire « Je me sens à l'aise et compétent dans la réalisation de l'activité langagière ... dans la langue » plutôt que, comme dans le passeport des langues du PEL, face à la lecture de six descriptions de niveaux (A1, A2, B1, B2, C1 ou C2) pour en sélectionner un pour chacune des langues de son répertoire et chacune des cinq activités langagières proposées par le CECR (CE, CO, EE, EO, IO).

Choix des libellés pour identifier les types d'activités langagières

De même que pour l'énoncé introductif de la question sur les compétences en langues, la première version du questionnaire A reprenait les définitions des activités langagières : la CE était « lecture », la CO : « compréhension de conversations », l'EE : « écriture », l'EO : « parler de manière continue » et l'IO : « les interactions orales ». Pour la deuxième version du questionnaire A, nous avons complété l'introduction déjà mentionnée de la manière suivante : CE: « Lire : Je comprends quand je lis dans la/les langue(s) suivante(s). » ; EE : « Écrire : Je sais écrire en... » ; CO : « Comprendre des gens qui parlent : Je comprends quand les gens parlent en... » ; IO : « Interaction orale : Je peux parler avec quelqu'un et réagir à ce qu'il me dit. » ; EO : « Parler de manière continue : Je peux parler par exemple pour expliquer quelque chose; les personnes natives me comprennent sans que je n'aie à répéter ».

Formulation des questions d'auto-évaluation

En ce qui concerne nos variables dépendantes, les compétences communicatives langagières CO, CE, EO, EOIO et EE., les questions sont en général formulées à la manière des portfolios, de manière assertive, à la première personne et modalisée par le verbe « pouvoir » ou « savoir ». Comme dans le CECR, on emploie une échelle de compétences centrée non pas sur l'examineur mais sur la personne évaluée (2001, annexe A, p.148), des affirmations positives²¹⁴.

Ces questions sont pour la plupart d'un niveau A1-A2 et proviennent de diverses sources (générales ou de catalan en particulier).

Modalisation des compétences auto-évaluées (actes de parole)

Dans le questionnaire B, l'énoncé des actes communicatifs est **modalisé** pour aider à la sélection de la réponse d'intensité la plus adéquate : on essaie de donner un repère quant aux valeurs proposées.

Ainsi les questions QCE01...21, QCE22...32, QCO01...21 sont des questions de **compréhension écrites et orales** où l'objectif (donc l'item maximum) représente que l'on a compris, *sans que ce soit nécessairement mot à mot (compréhension globale* comme objectif). On précise également qu'à l'oral, le **contexte** doit être favorable : « *l'interlocuteur parle à une cadence lente, avec une diction soignée et effectuée de longues pauses qui laissent le temps de comprendre* ». Pour les questions **d'expression écrite** et **d'expression/interaction orale** (QEE01...36, QEE37...42, QEOIO01...36 ; QEOIO37...44 ;), il est aussi spécifié que *l'expression n'a pas à être complètement conforme à la norme*, les items pouvant être validés *pourvu que l'on soit compris* (expression avec la communication effective comme objectif).

On retiendra le rapport à la **norme** et sa **non nécessité** pour une bonne communication.

²¹⁴ Elles ont pour caractéristique commune une formulation négative des niveaux inférieurs qui sont ceux où se trouve la majorité des apprenants. Il est, certes, plus difficile de définir un faible niveau de capacité en disant ce que l'apprenant est capable de faire plutôt que ce qu'il ne sait pas faire. Mais si l'on veut qu'une batterie d'échelles de compétences serve non seulement à répartir et classer des candidats mais aussi à définir des objectifs, il est préférable d'en avoir une formulation positive. On peut, dans certains cas, formuler le même point de manière ». Par exemple, les auteurs mettent en parallèle des exemples de formulations négatives qu'ils opposent aux formulations positives, notamment celle de l'Université Gothenburg de Suède (« des mots et expressions de portée limitée gênent la communication de pensées et d'idées») versus l'ACTFL niveau Débutant (« le vocabulaire tourne autour de domaines tels que les objets usuels, les lieux et les liens de parentés les plus courants. »).

Formulation des items d'intensité de réponse (échelles)

Nous avons repris de notre première recherche²¹⁵ les aspects suivants : (a) une échelle **paire** à « choix forcé » afin d'éviter une trop grande quantité de réponses neutres (La modalité neutre/ centriste n'est pas proposée pour éviter qu'elle ne serve de « position refuge » que le « questionnaire » utiliserait par facilité (de Singly, 2005).) ; (b) à l'image des portfolios : un **ordre croissant** dans les réponses présentées.

À l'inverse, suite à certaines déductions méthodologiques (2011), nous avons modifié certaines configurations. Nous avons ainsi inclus le **degré zéro** de connaissance : bien que nous inspirant des portfolios, le contexte n'est pas un contexte d'enseignement-apprentissage et nous n'avons pas trouvé pertinent d'exclure le «néant de l'évaluation de la compétence : ici, le sujet n'a pas à être encouragé mais à fournir une photo finale : en cela, nous nous assimilons plus à une auto-évaluation sommative ou **diagnostique** que formative. Nous avons vu que l'absence du niveau 0 posait des difficultés non seulement méthodologiques mais aussi de compréhension des items de réponse : à quel degré correspond alors la première modalité (Frigière, 2011 :).

En ce qui concerne le nombre de modalités, nous avons tout d'abord reproduit dans le questionnaire A l'échelle à quatre modalités présentées dans notre première recherche ; échelle que nous avons ensuite agrémentée de l'option « ce n'est pas une situation que j'ai vécue » dans l'enquête B. Puisque l'auto-évaluation porte sur une langue (et une culture) auxquelles les sujets peuvent n'avoir été que peu exposés et sur lesquelles ils n'ont pas forcément suivi de formation. Nous souhaitons que le sujet se centre sur la réalité, l'expérience d'une situation et non sur une supposition.

²¹⁵ Le questionnaire de 2011 reproduisait, pour chaque compétence évaluée, la progression du manuel (3 *modules* Forum I pour grands adolescents et adultes débutant en Français Langue Étrangère dont l'objectif est de les amener à un niveau « A1+ ».) et présente donc les questions comme appartenant au *module 1*, *module 2* (niveau A1 CECRL), *module 3* (sensibilisation au niveau A2 CECRL). Les réponses possibles sont dans le questionnaire original : **1** = un peu, **2** = assez bien, **3** = correctement. Les versions originales sont : pour l'espagnol : « no » ; « un poco » ; « más o menos » ; « correctamente » ; pour l'anglais : « no » ; « just a little bit » ; « quite well » ; « properly » et pour le catalan : « no », « només una mica », « bastant bé », « correctament ».

Pour l'échantillon A, l'échelle était « non » ; « un peu » ; « plus ou moins » ; « correctement »²¹⁶. Pour l'échantillon B, les options proposées étaient donc (en français, langue non présentée aux informants²¹⁷) : « non » ; « difficilement » ; « oui » ; « facilement » ; « ce n'est pas une situation que j'ai vécue ».

Nous avons également utilisé la notion de « conditions et de limites » présentes dans les échelles détaillées de Dialang (document C3, 2001 : 170-172), dans notre contexte de compétences naissantes, il était important d'en tenir compte.

Différences entre l'enquête A et l'enquête B (résumé)

On trouvera le détail des différences dans l'annexe. Nous reportons ici les modifications significatives apportées à l'enquête A, suite à son analyse :

La plupart des changements réalisés dans le questionnaire B concerne la section d'auto-évaluation des compétences communicatives langagières en langue cible : Nous avons d'une part précisé le **contexte (de communication)** et la référence à l'objectif (non normatif) par un énoncé globalement commun aux quatre compétences de CE, CO, EE et EOIO²¹⁸ ; d'autre part changer le **libellé des modalités** d'accomplissement des actes de parole (0,1, 2 ou 3) en l'orientant vers une référence centrée sur l'utilisateur-apprenant (la facilité de la tâche) au lieu de centrer sur un éventuel examinateur (la correction du produit linguistique). À ces quatre modalités, nous avons ajouté –par souci de contrôle méthodologique– la modalité « je n'ai pas vécu cette situation ». Nous pouvions ainsi détecter les personnes ayant été confrontées au catalan trop peu pour

²¹⁶ Les versions originales sont : pour l'espagnol : « no » ; « difícilmente » ; « sí » ; « fácilmente » ; « no es una situación que haya vivido » ; et pour l'anglais : « no » ; « with difficulty » ; « yes » ; « easily » ; « it's not a situation I've ever lived » ; pas de catalan pour le questionnaire B.

²¹⁷ Klein précise que « La caractérisation que nous donnons de cette dernière est assez simplificatrice car l'information parallèle dont disposent les interlocuteurs n'est évidemment pas identique (sinon, ils n'auraient même pas besoin de parler), et par ailleurs ce n'est pas la totalité de leurs connaissances parallèles qui est pertinente pour l'insertion de l'énoncé dans le contexte et son interprétation. Il serait en fait préférable de parler d'information parallèle pertinente (ou information contextuelle pertinente) du locuteur et d'information parallèle pertinente de l'interlocuteur » et que « Une autre chose mérite d'être relevée, c'est que **l'information contextuelle** dont dispose chacun d'eux **se modifie en permanence** : chaque nouvel énoncé, chaque nouvelle perception, chaque déduction ou inférence qui en découle la modifie. » [...] » (1989 : chap.7).

²¹⁸ Toutes les questions d'auto-évaluation des compétences en catalan langue cible, dans le deuxième questionnaire, sont modulées par une explication sur la « qualité » (« sans nécessairement comprendre mot à mot », « même si c'est d'une forme pas complètement normative [...] être compris ») et les conditions (« on supposera que l'interlocuteur parle avec une cadence lente, une diction soignée et de longues pauses qui me laissent le temps de comprendre »), associées à la compréhension et production.

fournir des résultats pertinents au regard de l'auto-évaluation. Quelques items ont été également ajoutés (référents au contexte académique, ou à des compétences pragmatiques de remédiation), d'autres ont été subdivisés. Finalement, les items référents à l'Interaction Orale et à l'Espression Orale en continu ont été fusionnés pour donner naissance à une catégorie mixte d'Expression/Interaction Orale qui, dans le contexte de nouveaux venus semble renvoyer aux mêmes situations.

Nous avons également changé de paradigme pour ce qui est de la **présentation des langues « opérationnelles »**, définies dans le questionnaire A par les langues où l'on se sent *le plus à l'aise* en fonction de la compétence langagière (CE, CO, EE, EO et IO)²¹⁹. Dans le questionnaire B, nous les avons définies comme les langues où l'on se sent [simplement] « à l'aise et compétent ».

Un ou deux échantillons ?

Suite à des tests spécifiques (voir annexe H), nous avons considéré que la grande similarité des questionnaires A et B d'une part, et des propres informants d'autre part, nous permet de considérer les informants de l'échantillon A et ceux de l'échantillon B comme faisant partie de l'échantillon final que nous testerons.

Échantillon d'informants, critères d'inclusion et première description

Nous avons repris les mêmes critères de sélection que dans notre recherche précédente : ces critères portent sur la durée de l'exposition (minimale et maximale) à la langue-culture cible et sur la durée et l'intensité maximales d'un éventuel apprentissage de cette même langue-culture.

Nous avons donc conservé les informants qui ont à la fois : (a) été exposés moins de six mois à la langue et culture catalanes (exposition minimale de dix jours) ; (b) effectué un apprentissage du catalan de moins d'un mois et de moins de 60 heures.

²¹⁹ À partir d'une deuxième version du questionnaire A, rapidement mise en ligne et complétée par les vingt et un autres informants Pour N=12 informants (A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10, A11, A12), cette question (écran A5, questions 47a1, 47a2, 47a3, 47a4, 47a5) était sous la forme de : « Les langues avec lesquelles je me sens le plus à l'aise et compétent(e) en lecture sont : » (CE) ; « Les langues avec lesquelles je me sens le plus à l'aise et compétent(e) pour ce qui a trait à la compréhension de conversations sont : » (CO) ; « Les langues avec lesquelles je me sens le plus à l'aise et compétent(e) en écriture sont : » (EE) ; « Les langues avec lesquelles je me sens le plus à l'aise et compétent(e) en parlant de manière continue sont : » (EO) et « Les langues avec lesquelles je me sens le plus à l'aise et compétent(e) lors d'interactions orale sont : » (IO).

Pour recueillir des informants réunissant les conditions d'inclusion dans l'échantillon, nous avons d'abord explicité ces critères dans la correspondance préalable à l'enquête et ensuite inclus en début d'enquête des questions éliminatoires. Nous avons contrôlé que l'exposition aux langue et culture catalanes soit d'une part (a) existante et actuelle (que l'informant réside déjà²²⁰ en Catalogne) ; d'autre part (b) limitée : on contrôle que le catalan n'est pas une langue première ; et que l'informant n'a pas résidé auparavant dans une zone catalanophone²²¹ (que l'on a définie dans le système comme étant Andorre, les îles Baléares, la communauté valencienne et la communauté aragonaise). et que la durée d'immersion²²² est inférieure à six mois. Les intervalles ont été choisis à partir de ceux proposés dans les Portfolios pour les immersions homoglosses (« immersions à l'étranger »).

Nous avons décidé de critères éliminatoires portant sur la durée de l'apprentissage déjà effectué (moins d'un mois,) ; sur le nombre d'heures (moins de 30 heures ; moins de 60 heures ; moins de 90 heures ; plus de 90 heures). Ces seuils ont été déterminés par des critères théoriques et empiriques²²³.

La situation des informants sélectionnés après filtrage peut être consultée à l'annexe I où nous avons reporté leurs valeurs aux items critiques sujets à élimination.

Nous disposons finalement donc d'un échantillon composé de deux (sous-)échantillons indépendants : l'échantillon A constitué entre février et avril 2013 (début du deuxième semestre de l'année académique 2012-13) et l'échantillon B réuni entre octobre et décembre 2013 (début du premier semestre de 2013-14).

L'échantillon A (désormais EchA) a réalisé le questionnaire A (disponible en castillan, catalan et anglais) alors que l'échantillon B (désormais EchB) a réalisé le questionnaire

²²⁰ Le contrôle sur les zones catalanophones moins actives (comme l'Alguer en Sardaigne ou la Catalogne française) est effectué postérieurement de manière manuelle et individuelle par les réponses aux questions sur les séjours.

²²¹ La durée d'immersion en Catalogne ou durée « actuelle » d'exposition a été calculée comme la différence entre à partir la date de réponse au questionnaire et la dates d'arrivée en Catalogne.

²²² À partir des réponses aux questions sur l'apprentissage du catalan (parfois commencé avant le début du séjour en Catalogne), nous avons obtenu les variables de contrôle de durée d'apprentissage et d'« intensité » d'apprentissage (relative au nombre d'heures déjà étudiées –cours et/ou travail personnel inclus).

²²⁴ Parmi les 54 informants disqualifiés, une partie l'a été par des questions éliminatoires ; l'autre l'a été a posteriori lors de l'analyse des données (16 pour EchA, 21 pour EchB).

B (disponible en castillan et anglais). 212 personnes (87 pour EchA, 125 pour EchB) au total ont accédé aux questionnaires ; parmi lesquelles 78 ont abandonné le questionnaire en cours de route (30 pour EchA, 48 pour EchB) et 54 ont été disqualifiées²²⁴ . Ont pu être intégrés à l'échantillon final 33 informants d'EchA et 48 informants d'EchB, soit environ 70 % des questionnaires complets et environ 38 % des questionnaires commencés.

²²⁴ Parmi les 54 informants disqualifiés, une partie l'a été par des questions éliminatoires ; l'autre l'a été a posteriori lors de l'analyse des données (16 pour EchA, 21 pour EchB).

CHAPITRE 9 - TRAITEMENT DES DONNÉES

Dans ce chapitre, nous expliquerons les procédures mises en place pour traiter les données issues de nos deux questionnaires et du quiz de catalan. Nous traiterons en effet des transformations, traductions et codification réalisées pour obtenir des données exploitables ainsi que de la gestion des erreurs et des données manquantes.

Une partie importante de ce chapitre est ensuite réservée aux modélisations implémentées pour quantifier les concepts en jeu. Nous verrons ainsi les mesures liées aux paramètres classiques d'appropriation de la langue cible ; puis ceux liés à la compétence plurilingue et interculturelle. Nous continuerons par et terminerons par la compétence communicative langagière tout d'abord, traditionnellement évaluée à l'aide d'un barème dans le cas du quiz de catalan et mesurée par une échelle de modalités dans l'auto-évaluation.

Et avant de procéder dans le chapitre 11 aux tests statistiques et à la vérification formelle des hypothèses, nous avancerons les résultats obtenus au test de validité de notre méthodologie.

9.1 Transformation, traduction, codification

Le traitement des données (statistiques mais aussi de normalisation et codification) a été réalisé avec le logiciel SPSS, version 19.0 pour Windows (IBM® SPSS Statistics). Nous avons manipulé un fichier fourni directement par le logiciel d'enquêtes SurveyGizmo dans lequel un premier travail d'introduction et de typage des données nous était facilité.

Nous l'avons vu dans la section de protocole expérimental, le fait d'avoir conçu le questionnaire comme composé majoritairement de questions fermées nous permet de gérer le multilinguisme du questionnaire de manière aisée : les questionnaires qui ont été visualisés en espagnol et en anglais seront traités à cet égard de la même manière, le codage des données étant catégoriel. Les données introduites sous formes de texte (pour éviter de longues listes qui déplaisent à l'utilisateur), par exemple les langues ou les pays, ont été traitées de même, une fois la normalisation faite du texte. Nous avons

utilisé des codes normés (ISO 639-3 pour les noms de langues²²⁵ et 3166-1 alpha-3 pour les noms de pays²²⁶) et libellé les résultats en français pour faciliter la lecture des tableaux et des graphiques insérés dans notre écrit.

Pour les réponses de « texte long » (commentaires, motivations, objectifs, stratégies d'apprentissage ou semi-long comme la description des études) ou certaines réponses à texte court ayant un nombre imprévisible de possibilités, nous avons procédé en plusieurs étapes : (a) les textes sont normalisés et traduits au français ; (b) ils sont ensuite catégorisés.

Les données initiales (« telles que », avec leurs coquilles, erreurs d'orthographe, etc.) ont été conservées pour plus de sécurité et le traitement, réalisé par un script SPSS pour garantir une traçabilité et une uniformité dans les transformations réalisées.

Traitement des données manquantes

Pour minimiser les données manquantes, nous avons activé pour les questions « obligatoires »²²⁷ une option qui permet de détecter l'absence de réponse et d'avertir

²²⁵ On trouvera la liste des codes à trois lettres établie par la norme ISO 3166-1 alpha-3 pour caractériser les noms de pays sur : United Nations International Trade Statistics Knowledgebase. (2010). Country Code (ISO 3166-1-alpha-3). Consulté 10 avril 2015, à l'adresse <http://unstats.un.org/unsd/tradekb/Knowledgebase/Country-Code>.

Pour les réponses données qui ne disposent pas de code ISO-639-3 ni d'entrée sur l'Ethnologue (par exemple des variétés linguistiques de l'espagnol (« colombiano » ; « mexicano » ; « argentino ») ; du portugais (« Brasileiro ») ; de l'allemand (« autrichien ») ; de l'anglais (« english american ») et puis des dialectes du mandarin (« dialecto de Chongqing ») ; taïwanais (« Taiwanese Hokkien ») ; du néerlandais (« Gantés (dialecto de Gante) »,) ainsi que « belga », plus difficilement interprétable), nous avons utilisé un code ad hoc pour conserver l'information initiale ; mais dans les traitements normalisés, nous avons transformé la réponse initiale en la généralisant à la langue à laquelle le dialecte est rattachée. Ainsi, le « gantois (dialecte de Gant) » est remplacé par le néerlandais ; le « taïwanais Hokkien » par le chinois Min Nan (<http://www.ethnologue.com/language/nan>)

La perception d'un support de communication (pour ne pas dire langue ou dialecte) comme étant une langue ou un dialecte mériterait une étude plus approfondie. Nous mentionnerons simplement certains cas où la perception subjective de l'informant et le critère linguistique objectif ne concordent pas. Ainsi, l'informante B7 indique le dialecte vénitien (« Dialecto veneto ») comme langue première alors que ce dernier est considéré par l'académie comme une langue tandis que nombreux informants mentionnent des variantes de langues comme « langue » dans les questions sur les langues de séjour, les paires langue-locuteur célèbre, etc.

²²⁶

²²⁷ La question peut être complètement facultative, comme la question sur « les langues du monde » (écran A7 ou B14) ou certains éléments peuvent être optionnels, comme dans la question composite sur les immersions : où la mention de la langue est obligatoire mais pas le pays/région d'immersion ni la date. (écran A6 ou B12). Une question à laquelle on apporte une réponse partielle obtient une évaluation égale à sa réponse partielle ; et pour les variables renseignées, la valeur attribuée ; pour les autres variables « NR ». Une question qui n'est pas apparue à l'utilisateur car les réponses fournies en amont n'ont pas déclenché cette question (mécanisme programmé a priori dans le système) obtient comme évaluation « NAP », et comme valeur à toutes ses variables NAP.

l'utilisateur de cette absence et de le bloquer dans sa progression jusqu'à ce qu'une réponse soit fournie.

Traitement des erreurs

Le traitement des erreurs rencontrées dans le traitement des questionnaires sont détaillées dans l'annexe H.3. Nous avons bien sûr rencontré des réponses mal orthographiées, des désignations ambiguës des langues (par exemple, le « chinois »), en général la solution a été facile à mettre en œuvre en général en contrastant avec le reste du questionnaire (par exemple, les langues ambiguës à partir des zones correspondantes).

Nous avons également rencontré des difficultés d'interprétation aux questions sur les langues pour lesquelles l'informant est compétent dans au moins une activité langagière parmi la CE, CO, EE, EO et IO. En effet, malgré notre insistance (« Ce tableau a pour objectif de recueillir tes compétences dans chaque langue (langue(s) maternelle(s) incluse(s)). »), certains informants ont omis leur ou leurs langue(s) première(s) dans cet ensemble. La question n'était pourtant pas de trop car un de nos informants nous expliqua n'avoir pas inclus toutes les activités langagières pour un des langues où il était compétent (le Taiwanais Hokkien) car cette langue « ne s'écrivait pas ». Ce cas étant quand même marginal, nous avons opté pour ajouter, pour toutes les activités langagières, l'ensemble des langues premières. Le même incident s'est produit pour les questions sur les langues habituelles d'audiovisuels, d'interactions orales. Les répondants, tellement focalisés sur le plurilinguisme composé de langues « apprises », n'accordait pas de valeur au là depuis toujours.

Les valeurs pour chacune des langues (mentionnée par le public) et les éléments de description correspondants (famille de langues ; ordre des constituants ; degré d'intégration des éléments linguistiques les uns aux autres), qu'on retrouvera aussi dans le tableau général de l'annexe G.

9.2 Modélisation / quantification de concepts

9.2.1 *Paramètres classiques d'appropriation de la langue cible*

Le construit d'**appropriation de la langue cible** tient compte des paramètres suivants : l'immersion académique dans la langue, l'exposition par l'entourage, la participation au programme d'intégration linguistique Mentor, un apprentissage en cours (formel ou non formel), une exposition d'au moins un mois (rappelons que pour être sélectionnés, les informants devaient être arrivés depuis au moins 10 jours).

Certaines des variables prises en compte seront aussi prises en compte dans la quantification de l'attitude envers la langue cible.

Ce construit ad hoc ayant pour objectif d'avoir une vision globale de plusieurs paramètres qui nous semblent caractériser la compétence plurilingue et interculturelle est calculé de manière binaire : pour chaque paramètre, on ajoute 0 à la valeur du construit si le paramètre ne s'actualise pas chez le répondant, 1 s'il est présent. La mesure obtenue est une mesure ordinale discrète.

9.2.2 *Variables indépendantes : quantification de l'intensité de l'attitude envers les langues-autres*

Quantification intermédiaire du poids moyen des langues premières et des langues du répertoire ()

Enfin, Calvet fournit des scores/poids pour la plupart des langues ce qui nous permet de quantifier le poids des répertoires.

Certaines langues, comme l'asturien ou le romanche, n'ont ni rang ni score associé. En effet, le baromètre 2012 du poids des langues décrit les langues qui ont au moins 500.000 locuteurs, en se basant les données de l'Ethnologue. Or ce dernier décrit l'asturien comme une langue ayant 110.000 locuteurs (L1) dans le monde et 450.000 locuteurs L2, insuffisant, donc, pour figurer dans le baromètre. De même pour le romanche et ses 40.039 locuteurs dans le monde.

RANG	LANGUE	SCORE
1	anglais	9.062
2	espagnol	7.806
3	français	7.733
4	allemand	6.987
5	russe	6.335
6	japonais	6.187
7	néerlandais	6.138
8	italien	6.131
9	portugais	5.97
10	mandarin	5.964
11	suédois	5.543
14	polonais	5.2
16	finnois	5.103
18	roumain	5.05
19	catalan	5.047
20	tchèque	5.02
23	coréen	4.684

RANG	LANGUE	SCORE
27	grec	4.586
31	bulgare	4.335
32	vietnamien	4.33
35	slovaque	4.261
37	slovène	4.223
49	galicien	3.77
55	suisse allemand	3.714
75	yué	3.26
91	min nan	2.993
109	napolitain	2.618
113	vénitien	2.589
133	wu	2.344
153	frioulan	2.186
177	arabe najdi	2.044
213	arabe syro-libanais	1.78

Tableau 2 - Langues premières de l'échantillon : score et rang dans le Baromètre des langues de L.-J. Calvet

Les scores présentés prennent en compte tous les facteurs du Baromètre : nombre de locuteurs ; entropie ; statut officiel ; véhicularité ; traduction - langue ; traduction - langue cible ; prix littéraires internationaux ; nombre d'articles dans Wikipédia ; indice de développement humain ; taux de fécondité ; taux de pénétration d'Internet

Direction des dynamiques plurilingues du répertoire

À partir de la quantification détaillée dans le paragraphe précédent, nous pouvons catégoriser les dynamiques sociolinguistiques du plurilinguisme des répondants. Nous calculerons d'une part une mesure plutôt institutionnelle, le différentiel entre (le poids moyen) des langues apprises (dans un contexte formel) et celui des langues premières ; d'autre part, le différentiel entre le poids moyen de l'ensemble des langues opérationnelles (du « répertoire ») et celui des langues premières.

L'intérêt de ces différentiels est d'identifier (les monolingues absents de notre échantillon), mais surtout de distinguer les plurilingues qui ont appris des langues de même poids que leurs langues premières (ce sont les plurilingues horizontaux), de ceux

qui ont appris des langues de poids supérieur à celui de leurs langues premières (plurilingues centripètes ou « verticaux ascendants ») ou ceux qui ont appris des langues de poids inférieur à celui de leurs langues premières (plurilingues centrifuges ou « verticaux descendants »).

Le détail des dynamiques des informants sont disponibles dans l'annexe H. On y voit que la majorité des informants pour lesquels la valeur du poids moyen est disponible²²⁸ sont des plurilingues centripètes.

9.2.3 Variables indépendantes : quantification de l'intensité de l'attitude envers la langue-culture cible (score d'attitude)

Le construit d'**attitude** tient compte des paramètres suivants : de l'existence de projet(s) de vie dans la zone d'accueil ; d'une attitude positive envers le bilinguisme de la zone d'accueil ; d'étude de la langue de la zone d'accueil (une des langues) - accès à un locuteur expert ; d'un accès à un locuteur expert (étudiant mentor) ; d'une attitude positive vis-à-vis du plurilinguisme ; d'une attention portée au catalan écrit ; d'une attention portée au catalan oral ; de l'identification de concepts nouveaux connus seulement en langue catalane ; de l'intérêt envers la culture et les informations socio-économiques d'autres pays)

Ce construit ad hoc ayant pour objectif d'avoir une vision globale de plusieurs paramètres qui nous semblent caractériser la compétence plurilingue et interculturelle est calculé de manière binaire : pour chaque paramètre, on ajoute 0 à la valeur du construit si le paramètre ne s'actualise pas chez le répondant, 1 s'il est présent. La mesure obtenue est une mesure ordinale discrète.

9.2.4 Variables indépendantes : quantification de l'intensité de la compétence plurilingue et interculturelle

Le construit de plurilinguisme prend en compte le fait d'avoir plus d'une langue première ; d'avoir connu auparavant une expérience pluri- ou multilingue en Espagne (ex. : Galice, pays Basque) ; de se déclarer plurilingue ; de déclarer des compétences langagières dans au moins trois langues ; d'avoir partagé à l'écrit des échanges

228

plurilingues ; d'avoir eu des échanges oraux plurilingues, avant la Catalogne ; d'avoir déclaré une expérience/capacité de médiation linguistique ; d'avoir vécu une immersion homoglotte ; d'avoir vécu une immersion hétéroglotte ; d'avoir vécu des séjours répétés dans des pays/zones autres ; de vivre l'exposition habituelle à des supports audiovisuels dans plus de trois langues).

Ce construit ad hoc ayant pour objectif d'avoir une vision globale de plusieurs paramètres qui nous semblent caractériser la compétence plurilingue et interculturelle est calculé de manière binaire : pour chaque paramètre, on ajoute 0 à la valeur du construit si le paramètre ne s'actualise pas chez le répondant, 1 s'il est présent. La mesure obtenue est une mesure ordinale discrète.

9.2.5 Variables indépendantes : quantification de l'intensité de la compétence d'apprentissage (« didactique » chez Meissner)

Le score d'**apprentissage** a pour paramètres : l'expérience enseignante, l'expérience d'apprentissage de langues, la conception de compétence linguistique partielle -deux formulations-, et l'existence d'un apprentissage actuel de langues (autres que le catalan).

Ce construit ad hoc ayant pour objectif d'avoir une vision globale de plusieurs paramètres qui nous semblent caractériser la compétence plurilingue et interculturelle est calculé de manière binaire : pour chaque paramètre, on ajoute 0 à la valeur du construit si le paramètre ne s'actualise pas chez le répondant, 1 s'il est présent. La mesure obtenue est une mesure ordinale discrète.

9.2.6 Variable indépendante : le degré d'hétérogénéité du capital linguistico-culturel)

Dans la littérature la distance entre langues semble être un concept qualitatif : les répertoires peuvent alors être *mixtes* comme chez Coste (2010) ; les langues peuvent être qualifiées de *voisines*, *distantes*... Pour notre part, dans l'optique d'une meilleure compréhension du protocole et de l'analyse expérimentale que nous avons menés, nous souhaitons analyser la diversité des plurilinguismes (variété du répertoire langagier des informants en combinant les deux approches : (a) l'approche qualitative (degré de

« mixité » au sein de ce sous-système : catégories toutes identiques ; toutes différentes ; ou mixité : certaines sont récurrentes et côtoient des catégories différentes) et (b) une **approche quantitative exploratoire** (nombre de catégories différentes représentées dans le répertoire à l'intérieur d'un même sous-système, i.e. d'un même niveau d'analyse).

La **variabilité/hétérogénéité du répertoire langagier** peut être caractérisée par trois valeurs possibles : (a) l'identité (par exemple « 1 même ordre d'actants pour toutes les langues ») ; et (b) l'hétérogénéité sous-catégorisée par (b1) l'hétérogénéité pure (un seul exemplaire dans chaque catégorie présente « que des ordres d'actants différents (soit jamais 2 langues avec même ordre de mots) » dans notre exemple) ou (b2) la mixité (par exemple, « des ordres d'actants différents (au moins 2 ordres différents, et au moins 2 langues avec le même ordre) »).

La présence d'une seule langue dans le répertoire langagier peut être source de diversité. Par exemple, pour ce qui concerne les systèmes graphiques car des langues, le japonais par exemple, possède plusieurs écritures. Un informant ayant le japonais dans son répertoire langagier aura une diversité de « systèmes graphiques » (il y en a plus d'un : hiragana, katakana, kanjis (et romaji)). Ces écritures ayant des caractéristiques différentes généreront aussi une diversité de « caractéristiques de systèmes graphiques » (écritures « syllabiques » pour les katakana et les hiragana, écriture « idéographique » pour les kanjis et finalement écriture « alphabétique de gauche à droite » pour le romaji).

De même, plusieurs ordres peuvent être associés à une langue, c'est le cas de certaines langues germaniques (allemand, néerlandais, suisse allemand) qui cumule l'ordre Sujet Objet Verbe avec le *verbe second* (V2 codé VV2 pour des raisons de nomenclature), c'est-à-dire que les propositions principales ont toujours un verbe comme deuxième constituant, précédé d'un élément thématifié ; ou encore l'espéranto avec l'ordre SVO et OVS.

Quantification de la diversité de plurilinguisme

On s'attachera alors non seulement à quantifier la diversité au sein du répertoire de chaque individu mais aussi à préparer la quantification de la distance entre les langues

du répertoire (et le répertoire dans son ensemble) et la langue cible. Il importera de déterminer la granularité de cette distance : à travers une vision catégorielle ou quantitative.

Par exemple, un individu ayant un répertoire constitué de l'espagnol L1, de l'anglais L2 (ou LE) et du russe obtiendrait les niveaux de diversités suivants

	Nombre de systèmes différents	Diversité qualitative	Explication
Famille	3 ou 2	tous différents	1 romane, 1 germanique, 1 slave
Écriture ²²⁹	2	mixte	2 latines, 1 cyrillique
Représentation de l'écriture	1	tous identiques	3 types qui représentent le signifiant
Syntaxe (ordre des actants)	1	tous identiques	3 types SVO
Morphosyntaxe	1	tous identiques	3 types flexionnels synthétiques

Tableau 3 – Exemple de répertoire : diversité catégorisée par les traits structurels des langues

9.2.7 Variables dépendantes : quantification de la compétence auto-évaluée

Compétences communicative en langue inconnue auto-évaluées

Les options proposées étaient donc : ◦ non ◦ difficilement ◦ oui ◦ facilement ◦ ce n'est pas une situation que j'ai vécue.

Pour les valeurs attribuées au choix unique à faire par le sujet, nous avons choisi de coder de manière catégorique les réponses aux items ordinaux de l'auto-évaluation :

- dans le questionnaire A : 0 pour « non », 1 pour « un peu », 2 pour « assez bien », 3 pour « correctement » ;

²²⁹ On pourra affiner le paramètre de diversité en fonction de l'écriture en utilisant les caractéristiques des écritures comme paramètres (sens d'écriture, système alphabétique ou non, etc.). Nous omettons le braille dans ces calculs. Tous les systèmes d'écriture utilisés par la langue analysée sont inclus dans ce calcul, s'il y en a plusieurs (comme pour la langue japonaise), nous les incluons tous.

- dans le questionnaire B : 0 pour « non », 1 pour « difficilement », 2 pour « oui », 3 pour « facilement » et la réponse « ce n'est pas une situation que j'ai vécue » est considérée comme « valeur manquante » et codée « NAP » (-99 dans le système).
- dans le questionnaire n° 1/2 : 0 pour « non »/ « non » ; 1 pour « un peu »/ « difficilement » ; 2 pour « assez bien »/ « oui » ; 3 pour « correctement »/ « facilement » ; et seulement dans le questionnaire n° 2 « ce n'est pas une situation que j'ai vécue » qui est considérée comme valeur manquante et codée « NAP » (-99 dans le système).

Dichotomie possible/impossible

Nous avons recatégorisé les réponses fournies au questionnaire d'auto-évaluation, pour, au-delà des nuances intra-individuelles, intra-questionnaire, etc. évaluer si les compétences langagières (de niveau A1 et A1-A2) étaient plutôt acquises (« possible », correspondant au degré 1, 2 et 3 : « difficilement », « oui », « facilement ») ou plutôt non acquises (« impossible » : degré 0, « non »).

Calcul des scores, des « moyennes »

À partir des réponses catégorielles ordinales des informants, nous avons choisi de synthétiser par différents scores :

Notre calcul des scores est régi par plusieurs principes :

- le plus possible rester proche des données initiales (principe méthodologique) ; donc on aura des scores par compétences et par niveau (des scores de distribution, pourcentages).

Par commodité on a également élaboré des mesures plus globales et des 48 mesures, nous avons tiré :

- une mesure pondérée (moyenne pondérée des degrés de maîtrise) pour chaque niveau et chaque compétence (12 mesures) détaillées dans la figure ci-après ;

- une mesure pondérée par les valeurs numériques des niveaux (convertis en nombre d'heures d'apprentissage) pour chaque compétence (4 mesures),) détaillées dans la figure ci-après ;
- et enfin une mesure unique globale où degré de maîtrise, niveaux et compétences sont pondérés, détaillées dans la figure ci-après ;.

Le score calculé est pondéré selon deux axes verticaux : la difficulté de la question²³⁰ (niveau 1, niveau 2 ou niveau 3) et le degré de complétion de la tâche (degré 0, 1, 2 ou 3 libellés respectivement « non », « un peu », « assez bien », « correctement » pour les informants de l'échantillon 1 et « non », « difficilement », « oui », « facilement » pour ceux de l'échantillon 2.

Pour effectuer cette pondération, les questions du niveau 1 (assimilé A1.1) valent pour une question ; celles du niveau 2(assimilé A1.2) valent pour deux questions, enfin celles du niveau 3 (assimilé A2.1) valent pour trois questions.

D'autre part, l'item sélectionné dans l'échelle participe lui aussi à la pondération de la question : une question pour laquelle la réponse est « non » ne ponce pas ; une question pour laquelle l'item sélectionné est de degré 1 (« un peu »/ « difficilement ») compte pour une question (poids affecté égal au degré de complétion). De même, pour l'item de degré 2 (« assez bien »/« oui ») on comptera pour deux questions et pour un item de degré 3 (« correctement »/ « facilement ») on comptera 3 questions.

niveau de la question	degré de complétion de la tâche	0		1		2		3	
		<i>no n</i>	<i>no n</i>	<i>un pe u</i>	<i>difficilement</i>	<i>assez bien</i>	<i>oui</i>	<i>correctement</i>	<i>facilement</i>
1	<i>A1.1</i>	0		1		2		3	
2	<i>A1.2</i>	0		2		4		6	
3	<i>A2.1</i>	0		3		6		9	
4 et plus	<i>A2.2, B1.1</i>	-		-		-		-	

²³⁰ Les niveaux 4 et plus n'ont pas été pris en compte dans le score moyen pondéré d'auto-évaluation.

Tableau 4 – Score attribué à une question d’auto-évaluation en fonction du niveau de difficulté assigné et de l’item sélectionné dans l’échelle

Transformation des variables ordinales en variables numériques

- Calcul des distributions

Le nombre de questions de niveau 1 en CE est différent d’un questionnaire à l’autre. Ces différences sont détaillées en annexe H. Pour traiter conjointement les deux échantillons, nous avons préféré aux fréquences absolues les fréquences relatives exprimées en pourcentages.

L’objectif est de voir la distribution pour un informant de son degré de maîtrise des compétences de A1-A2.1. Par exemple,

- dans l’échantillon A, l’informant A2 a répondu « non » à 0 % des questions de Compréhension Écrite de niveau 1, « un peu » à 80 %²³¹ des questions de CE de niveau 1, « assez bien » à 20 % des questions de CE de niveau 1 et « correctement » à 0 % des questions de CE de niveau 1. De cette distribution sur quatre modalités, nous obtenons en effectuant le calcul détaillé dans le tableau suivant, le score unique et pondéré de 40 % pour la compétence de compréhension écrite de niveau 1.
- dans l’échantillon B, l’informant B4 a répondu « non » à 0 % des questions de Compréhension Écrite de niveau 1, « difficilement » à 21 %²³² des questions de CE de niveau 1, « oui » à 79 % des questions de CE de niveau 1 et « facilement » à 0 % des questions de CE de niveau 1 (et 0 % de réponses « ce n’est pas une situation que j’ai déjà vécue »). De cette distribution sur quatre modalités, nous obtenons en effectuant le calcul détaillé dans le tableau suivant, le score unique et pondéré de 60 % pour la compétence de compréhension écrite de niveau 1.

²³¹

²³² Bien que l’exercice soit conçu pour ne pas admettre de répétition, cette « contrainte » n’est ni mentionnée dans l’énoncé, ni contrôlée par l’interface du quiz.

Le détail de ces scores ainsi qu'une visualisation de la distribution des modalités originelles (degré 0, 1, 2 ou 3) est consultable à l'annexe F.

Le script qui calcule les scores d'auto-évaluation est disponible sur demande à l'auteure.

degré de « maîtrise » (libellé dans EchB)	degré de maîtrise (libellé dans EchB)	modélisation catégorielle ordinale	pondération utilisée pour les calculs	exemple (ici, avec l'habileté langagière CE et le niveau 1)	intervalle de valeurs
non	non ; de manière très inefficace	0	0	pourcent_no_CE_niveau1 (% (CE niveau 1) = non)	[0-100]
difficilement	un peu ; de manière inefficace	1	1	pourcent_difficilement_CE_niveau1 (% (CE niveau 1) = difficilement)	[0-100]
oui	assez bien ; de manière efficace	2	2	pourcent_oui_CE_niveau1 (% (CE niveau 1) = oui)	[0-100]
facilement	correctement ; de manière très efficace	3	3	pourcent_facilement_CE_niveau1 (% (CE niveau 1) = facilement)	[0-100]
				↓	
				autoeval_cat_scoreEnPourcent_CE_niveau1	[0-100]
				= pourcent_facilement_CE_niveau1 x 3 + pourcent_oui_CE_niveau1 x 2 + pourcent_difficilement_CE_niveau1 x 1 + pourcent_no_CE_niveau1 x 0.	

calcul à partir de l'échelle à quatre degrés d'un score en % pondéré par degré de « maîtrise »

Figure 10 - Méthodes de calcul des mesures, des « scores » pour l'auto-évaluation en langue cible (pondération)

- Calcul des moyennes et des scores

Nous détaillons ci-après les calculs aboutissant aux scores des informants en catalan (modalité auto-évaluative). Cette méthodologie est appliquée aux quatre-vingt-un informants de l'échantillon.

Par exemple,

- dans l'échantillon A, nous avons vu que l'informant A2 obtenait, selon les calculs de distribution un « score » de 40 % pour la compétence de compréhension écrite de niveau 1. En suivant la même méthode de calcul, on obtient pour les autres niveaux de la même habileté langagière un score de 27 % (niveau 2) et 33 % (niveau 3). En pondérant ces scores comme indiqué ci-dessous selon le principe qui attribue aux niveaux les plus difficiles un coefficient supérieur, l'informant obtient un score en Compréhension Écrite pondéré de .32 %
- dans l'échantillon B, nous avons vu que l'informant B4 obtenait, selon les calculs de distribution un « score » de 60 % pour la compétence de compréhension écrite de niveau 1. En suivant la même méthode de calcul, on obtient pour les autres niveaux de la même habileté langagière un score de 24 % (niveau 2) et 5 % (niveau 3). En pondérant ces scores comme indiqué ci-dessous selon le principe qui attribue aux niveaux les plus difficiles un coefficient supérieur (coefficient calculé en fonction du nombre d'heures d'apprentissage nécessaires pour atteindre le niveau), l'informant obtient un score en Compréhension Écrite pondéré de 20 %

La moyenne des scores pondérés par niveau que nous venons de présenter se synthétise en un score final, moyenne classique entre les quatre scores des quatre habiletés langagières (pondération de 1) car nous n'avons pas souhaité établir de hiérarchie entre les compétences.

Par exemple,

- dans l'échantillon A, nous avons vu que l'informant A2 obtenait, selon les derniers calculs un « score » de 32 % en compréhension écrite. En suivant la

même méthode de calcul, on obtient pour les habiletés langagières un score de 10 % (CO), 13 % (EE), 1 % (EOIO). En pondérant ces scores comme indiqué ci-dessous selon le principe de non hiérarchie, l'informant obtient un score en compétence communicative globale de 14 %.

- dans l'échantillon B, nous avons vu que l'informant B4 obtenait, selon les derniers calculs un « score » de 20 % en compréhension écrite. En suivant la même méthode de calcul, on obtient pour les habiletés langagières un score de 12 % (CO), 29 % (EE), 30 % (EOIO). En pondérant ces scores comme indiqué ci-dessous selon le principe de non hiérarchie, l'informant obtient un score en compétence communicative globale de 23 %.

Niveau \ habileté langagière	Mesure quantitative associée au niveau	CE	CO	EE	EOIO
1	30 heures	autoeval_cat_scoreEnPourcent_CE_niveau1	autoeval_cat_scoreEnPourcent_CO_niveau1	autoeval_cat_scoreEnPourcent_EE_niveau1	autoeval_cat_scoreEnPourcent_EOIO_niveau1
2	60 heures (2 x niveau 1)	autoeval_cat_scoreEnPourcent_CE_niveau2	autoeval_cat_scoreEnPourcent_CO_niveau2	autoeval_cat_scoreEnPourcent_EE_niveau2	autoeval_cat_scoreEnPourcent_EOIO_niveau2
3	90 heures (3 x niveau 1)	autoeval_cat_scoreEnPourcent_CE_niveau3	autoeval_cat_scoreEnPourcent_CO_niveau3	autoeval_cat_scoreEnPourcent_EE_niveau3	autoeval_cat_scoreEnPourcent_EOIO_niveau3
		↓	↓	↓	↓
pondéré par niveau		autoeval_cat_scoreEnPourcent_CE_niveauxponderes	autoeval_cat_scoreEnPourcent_CO_niveauxponderes	autoeval_cat_scoreEnPourcent_EE_niveauxponderes	autoeval_cat_scoreEnPourcent_EOIO_niveauxponderes
formule		$=$ $autoeval_cat_scoreEnPourcent_CE_niveau1 \times 1 + autoeval_cat_scoreEnPourcent_CE_niveau2 \times 2 + autoeval_cat_scoreEnPourcent_CE_niveau3 \times 3$	$=$ $autoeval_cat_scoreEnPourcent_CO_niveau1 \times 1 + autoeval_cat_scoreEnPourcent_CO_niveau2 \times 2 + autoeval_cat_scoreEnPourcent_CO_niveau3 \times 3$	$=$ $autoeval_cat_scoreEnPourcent_EE_niveau1 \times 1 + autoeval_cat_scoreEnPourcent_EE_niveau2 \times 2 + autoeval_cat_scoreEnPourcent_EE_niveau3 \times 3$	$=$ $autoeval_cat_scoreEnPourcent_EOIO_niveau1 \times 1 + autoeval_cat_scoreEnPourcent_EOIO_niveau2 \times 2 + autoeval_cat_scoreEnPourcent_EOIO_niveau3 \times 3$

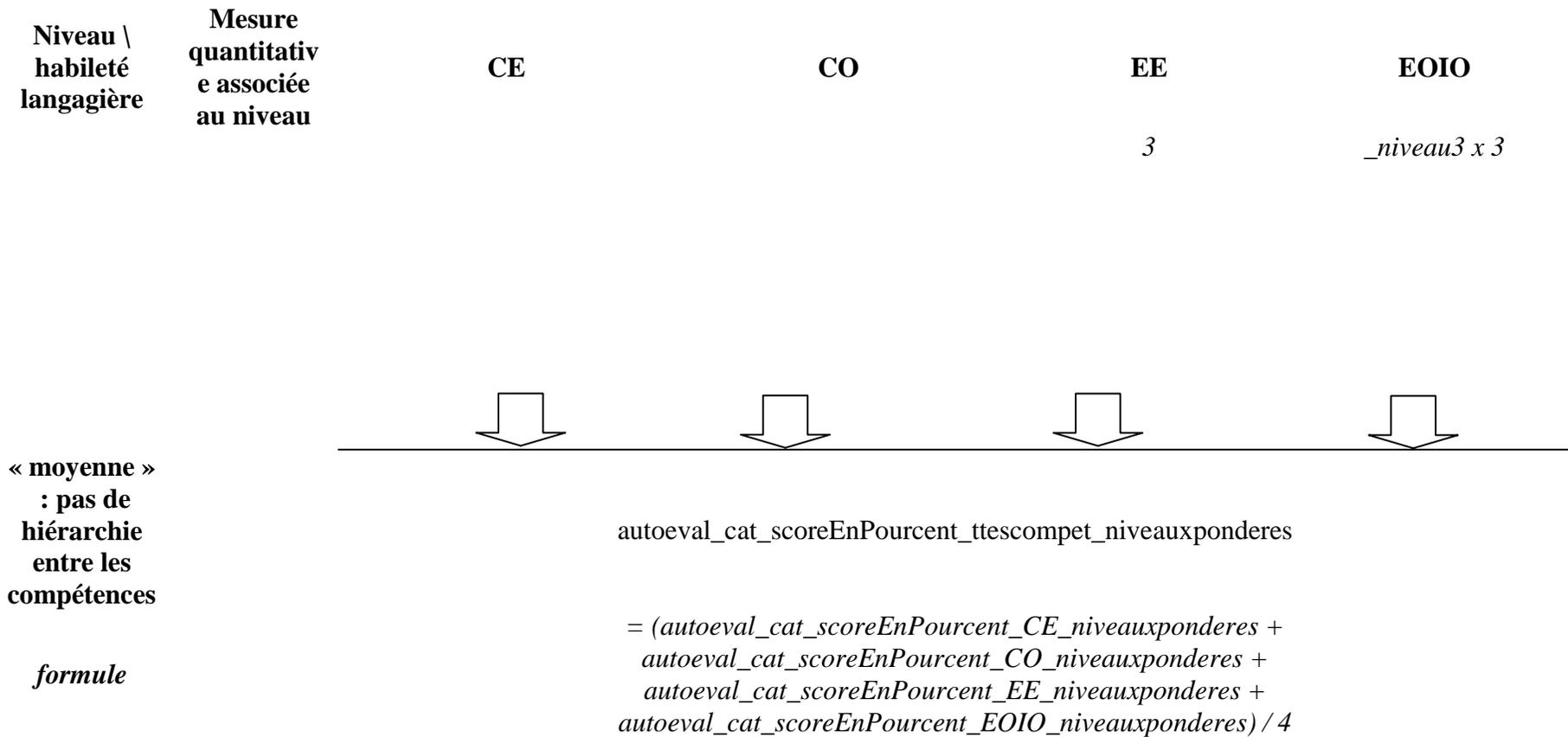


Figure 11 – Méthodes de calcul des mesures, des « scores » pour l’auto-évaluation en langue cible (pondération par niveau, moyenne des compétences)

Pour une visualisation des facteurs de pondération, voir **Annexe E.2**

9.2.8 Variables dépendantes : quantification de la compétence hétéro-évaluée (barème)

Comme il a été dit dans la section consacrée à la description du protocole d'hétéro-évaluation, une grande partie de la correction du test de catalan a été automatisée : en effet, l'évaluation des réponses fournies à des questions fermées a pu être programmée avant la mise en place dudit test. C'est ce que nous avons fait pour cinq exercices sur sept : CO1, CO2, CO3, CE4 et CE7.

Pour les exercices CE5 et CE6 dont les réponses sont des productions variables, car rédigées, nous avons effectué une correction et une notation manuelle.

Score pour les questions fermées (qui ne sont pas à rédiger)

La méthodologie suivie pour la notation des items est la suivante : Dans tous les exercices, à la réponse « JNSP » (« *Je ne sais pas répondre* » ou « *Je ne le sais pas* ») on associe zéro point. Nous détaillons ci-dessous la notation pour les autres réponses.

Pour les questions **fermées** (où le participant doit sélectionner la ou les réponse(s)), on trouve deux cas : (a) le cas des questions qui admettent une seule réponse correcte (question à **choix multiple**), et (b) le cas des questions qui admettent une ou plusieurs réponses correctes (question à **sélection multiple**).

Nous avons décidé de ne pas attribuer de « *points négatifs dissuasifs* ». Ces points sont souvent attribués, lors d'évaluation à partir de tests (ou « *pruebas objetivas* ») qui comprennent des questions à choix multiple (QCM) ou des questions à sélection multiple (désormais QSM). En effet, l'utilisateur n'a pas à restituer ou inventer une réponse rédigée mais à sélectionner un ou plusieurs éléments dans une liste. Aux distracteurs (réponses incorrectes) sont alors associés des points négatifs. Dans notre contexte où le *quiz* est une évaluation diagnostique de personnes, volontaires pour mesurer leurs compétences et dont le résultat n'a pas d'impact académique sur eux, ces

points négatifs ne sont pas nécessaires. Il suffit d'assigner 0 aux valeurs erronées pour discriminer entre elles les diverses réponses possibles.

- Dans CO1, chaque question propose deux réponses (vrai/faux) : la réponse correcte vaut 1, donc la réponse incorrecte vaut 0 ;
- Dans CO3, chaque question propose quatre réponses (les quatre vidéos) : la réponse correcte vaut 1, donc les trois réponses incorrectes valent chacune 0 ;
- Dans CE4, chaque question propose huit réponses (les huit petites annonces) : la réponse correcte²³³ vaut 2, donc les sept réponses incorrectes valent chacune 0 ;
- Dans CE7, chaque question propose trois réponses : la réponse correcte vaut 1, les deux réponses incorrectes valent chacune 0 ;

Par exemple, l'item 2 « Faux » qui répond correctement à la question 1 de l'exercice CO1 « *L'origine de la sardana est parfaitement connue et éclaircie dans les livres sur l'histoire de la Catalogne* » obtient 1 point. Par contre, l'item 1 « Vrai », incorrect, obtient 0 point.

Pour ce qui est des questions à **sélection multiple** que contient l'exercice CO2, il n'y a qu'une seule réponse correcte, pouvant contenir une ou plusieurs propositions : dans tous les cas, la réponse est considérée 100 % correcte si 100 % de ses constituants sont corrects. La possibilité de sélectionner plusieurs options oblige à discriminer les réponses correctes des réponses « correctes avec en plus, sélection erronée de réponse incorrecte » entre elles. Ceci implique de modéliser les possibles combinaisons et de leur attribuer des scores qui les distinguent, si besoin, les uns des autres.

Le score maximal pouvant être obtenu à ces questions est de 1, score obtenu soit par la sélection simple de l'item correct (question 2), soit par la double sélection des deux items corrects (question 1 et 3). Pour les questions 1 et 3, une sélection incomplète de la réponse équivaut à un score « amputé » (chacune des parties de réponse valant 0,5 et non 1).

²³³ Pour consulter le détail de la pondération, consulter la section 4.4 dans le Protocole (quasi-) expérimental.

Finalement, en ce qui concerne les questions ouvertes des exercices CE5 et CE6, plusieurs éléments ont été pris en compte dans le barème et la notation des questions.

La plupart des items sont notés sur 1 (sauf CE6 questions 2, 3, 4 et 5). Lorsque la réponse correcte est une réponse multiple, chaque partie correcte de réponse obtient la part qui lui est due. Par exemple, dans l'exercice CE5, à la question des « *Langues parlées* », la réponse qui obtient un point est, aux variations stylistiques et orthographiques près, « *espagnol, anglais, français et italien* ». À la réponse « *espagnol, anglais, français* » sera alors associé 0,75 point (3 x 1/4)²³⁴.

Enfin, les réponses aux questions 2, 3, 4 et 5 de l'exercice CE6 ont un barème de 2 points (à l'instar des questions des exercices CE1) car nous les avons jugées plus difficiles que les autres.

On trouvera le détail de la notation des questions **ouvertes** dans l'annexe E, notamment la correspondance entre les réponses fournies, la typologie de l'erreur s'il y a lieu et la notation associée.

Pour visualiser le barème détaillé et attribué à chaque question et chaque proposition, nous proposons la consultation de l'**annexe E.3**.

²³⁴ Comme certaines questions impliquent une interprétation, nous avons également attribué des « fractions de points » (demi-point, etc.) aux réponses suivantes car nous avons estimé qu'elles dénotaient d'une compréhension partielle de la question. À la question sur l' « *âge* » de l'actrice mentionnée dans l'exercice CE5, nous avons attribué 0,75 point aux réponses qui ont fourni la date de naissance ainsi qu'à celles qui ont fourni un âge erroné mais proche de la valeur correcte, erreur que nous avons considéré de calcul et non d'incompréhension complète. Il importe de garder à l'esprit que nous avons évalué la **compréhension des textes** (oralisés ou écrits) et non la simple **compréhension des énoncés** (*versus* mots isolés donc). C'est pourquoi la compréhension « correcte » des questions CE5-1, CE5-2, CE5-4 et CE5-6 (« *nom* », « *sexe* », « *feina* », « *edat* ») comme demandant les nom, sexe, travail et âge mais n'ayant aucun rapport avec le texte (certains informants ont répondu comme s'il s'agissait d'un formulaire sollicitant leurs renseignements personnels) a été sanctionné par un 0.

9.3 Vérification des hypothèses/postulats méthodologiques

9.3.1 Cohérence (co-variation positive) des scores en auto-évaluation avec les scores en hétéro-évaluation

Une de nos hypothèses méthodologiques est que les scores en auto-évaluation de la langue cible reflètent fidèlement les scores en hétéro-évaluation de la langue cible et donc que l'auto-évaluation est une mesure fiable pour notre étude.

Nous nous sommes proposé de valider la fiabilité des mesures d'auto-évaluation en les contrastant avec celles que nous avons pu obtenir de l'hétéro-évaluation, les compétences réceptives. Les calculs sont effectués sur les informants conservés, soit : $N=29$ pour l'hétéro-évaluation et $N'=81$ pour l'auto-évaluation.

On a ainsi vérifié que les scores en **compréhension écrite (CE)** en auto-évaluation sont corrélés positivement avec ceux d'hétéro-évaluation ($r(29) = 0,512, p = .002 < .01$).

Quant à ceux de **compréhension orale (CO)**, ils ne sont pas corrélés de façon significative. On trouve en effet $r(27) = 0,215, p = .141$.

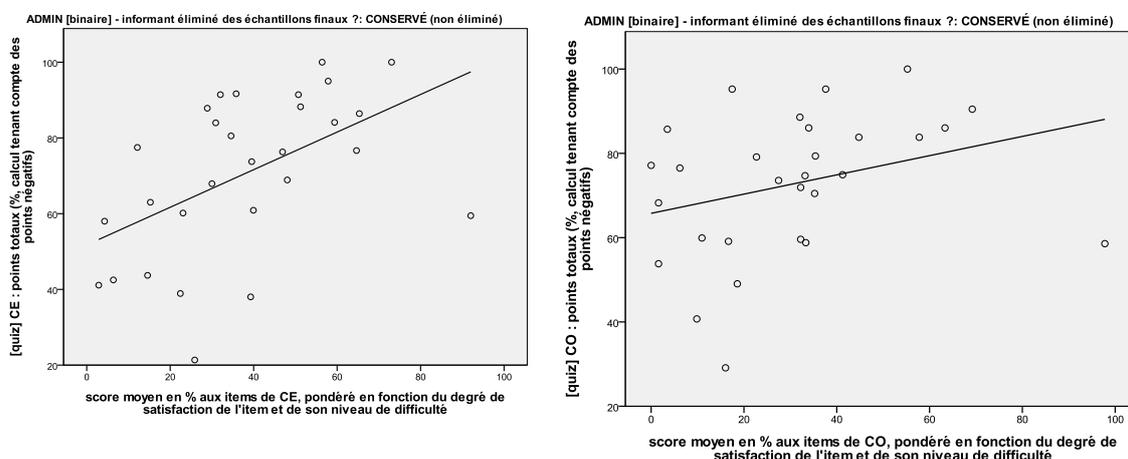


Figure 12 – Diagrammes de dispersion avec droite de régression ayant pour objectif de visualiser le rapport entre les notes de l'hétéro-évaluation avec celles de l'auto-évaluation (pour les habiletés langagières de CE et CO)

9.3.2 Un seul échantillon

Comparaison des échelles d'auto-évaluation entre échantillons A et B

Nous avons comparé une à une les distributions des différents degrés (0, 1, 2 et 3) obtenues avec l'une et l'autre échelle, et ce pour chacune des compétences (CE, CO, EE, EOIO) et chacun des niveaux (1, 2 et 3).

On rappelle une autre modification, en dehors des libellés, l'introduction de la modalité -99 « ce n'est pas une situation que j'ai déjà vécue ».

Dans le tableau suivant, on effectue la comparaison entre les différents échantillons, compétences et modalités. Quand la différence entre les deux échantillons n'est pas significative, on a reporté le signe « = » et, pour simplifier, une seule valeur : celle de la distribution de la modalité dans l'échantillon A. À l'inverse, quand la différence est significative, nous avons reporté les deux distributions reliées par le rapport de grandeur qui les unit (inférieure ou supérieure à), soit :

- « ech1> » quand la valeur de la distribution dans l'échantillon 1 est supérieure à celle de l'échantillon B ;
- « ech2> » quand c'est la valeur de la distribution dans l'échantillon 2 qui est supérieure à celle de l'échantillon A.

Ces comparaisons sont illustrées par des couleurs : le vert pour des différences non significatives ; le jaune pour « echA> » et le violet pour « echB> ».

	non	difficilement	oui	facilement
CE niveau 1	stat. = (10,91 %)	stat. echA > (43,64 % vs. 16,99 %)	stat. echB > (28,48 % vs. 49,52 %)	stat. = (15,76 %)
CE niveau 2	stat. = (13,94 %)	stat. echA > (58,18 % vs. 26,70 %)	stat. echB > (16,36 % vs. 35,98 %)	stat. = (11,52 %)
CE niveau 3	stat. = (19,70 %)	stat. echA > (60,61 % vs. 28,57 %)	stat. echB > (10,61 % vs. 30,36 %)	stat. = (9,09 %)
CO niveau 1	stat. = (21,82 %)	stat. = (30,30 %)	stat. = (28,48 %)	stat. = (19,39 %)

	non	difficilement	oui	facilement
CO niveau 2	stat. = (34,55 %)	stat. = (41,21 %)	stat. echB > (11,52 % vs. 27,50 %)	stat. = (12,73 %)
CO niveau 3	stat. echA > (57,58 % vs. 30,83 %)	stat. echB > (28,79 % vs. 32,92 %)	stat. = (9,09 %)	stat. = (4,55 %)
EE niveau 1	stat. echA > (75,76 % vs. 33,14 %)	stat. = (18,18 %)	stat. echB > (6,06 % vs. 25,38 %)	stat. echB > (0,00 % vs. 6,44 %)
EE niveau 2	stat. echA > (88,64 % vs. 50,63 %)	stat. echB > (9,09 % vs. 24,06 %)	stat. = (2,27 %)	stat. = (0,00 %)
EE niveau 3	stat. echA > (90,30 % vs. 51,19 %)	stat. echB > (8,48 % vs. 25,60 %)	stat. = (1,21 %)	stat. = (0,00 %)
EOIO niveau 1	stat. echA > (56,44 % vs. 35,14 %)	stat. = (26,52 %)	stat. echB > (14,39 % vs. 27,50 %)	stat. = (2,65 %)
EOIO niveau 2	stat. echA > (83,84 % vs. 50,00 %)	stat. = (15,15 %)	stat. echB > (1,01 % vs. 11,69 %)	stat. echB > (0,00 % vs. 0,81%)
EOIO niveau 3	stat. echA > (90,30 % vs. 53,47 %)	stat. echB > (9,09 % vs. 23,84 %)	stat. echB > (0,61 % vs. 7,41 %)	stat. = (0,00 %)

Tableau 5 – Résumé des comparaisons des échelles en auto.évaluation : distributions (N=81)

Pour ce qui est de la modalité la plus haute (3), les différences entre les deux échelles ne sont pas statistiquement significatives (test t de Student), excepté pour le niveau 1 de l'Expression Écrite et le niveau 2 de l'Expression/Interaction Orale où on retrouve une représentation significativement supérieure dans l'échantillon 2²³⁵.

En ce qui concerne la modalité la plus basse (0), pour laquelle le libellé est le même quelle que soit l'échelle : « non », il n'y a pas de différence statistiquement significative

²³⁵ Aux questions d'Expression Écrite de niveau 1, la modalité « correctement » (échantillon A) représente 0 % des modalités choisies alors que, dans l'échantillon B, la modalité « facilement » couvre 6,44 % des modalités choisies. En résumé : plus de « facilement » dans l'échantillon B que de « correctement » dans l'échantillon A avec $t(79) = -2,680$, $p=0,009 < 0.01$.

Aux questions d'Expression/Interaction Orale de niveau 2, la modalité « correctement » (échantillon A) représente 0 % des modalités choisies alors que, dans l'échantillon B, la modalité « facilement » couvre 0,81 % des modalités choisies. En résumé : plus de « facilement » dans l'échantillon B que de « correctement » dans l'échantillon A et $t(47) = -2,452$, $p=0,018 < 0.05$ pour l'EOIO de niveau 2.

(test t de Student) entre les deux échelles pour les questions de Compréhension Écrite (tous niveaux) et celles de Compréhension Orale des niveaux inférieurs à A2. D'un autre côté, on observe pour les compétences de production²³⁶ (Expression Écrite et Expression/Interaction Orale) ainsi que pour les questions de Compréhension Orale de niveau 3²³⁷, une plus grande distribution du « non » dans l'échantillon 1.

Pour ce qui est des modalités intermédiaires (1, « difficilement » / « un peu », et 2 « oui » / « assez bien »), il y a plus de variabilité.

- Si, pour la modalité « 1 », dans 5 des 12 catégories composées de compétence x niveau (CO niveaux 1 et 2 ; EOIO niveaux 1 et 2 ; EE niveau 1) il n'y a pas de différence statistiquement significative entre « difficilement » et « un peu », pour les catégories restantes c'est l'inverse. Dans les catégories de production (EOIO niveau 3 et EE niveaux 2 et 3), on observe une plus grande²³⁸ distribution de « difficilement » (échantillon 2) que de « un peu » (échantillon 1). À l'inverse, pour les compétences de réception écrite, on relève une plus grande²³⁹ distribution de « un peu » que de « difficilement ».

²³⁶ Aux questions d'Expression Écrite, la modalité « non » (échantillon 1) représente, pour chacun des niveaux (1, 2 et 3), une distribution plus élevée que dans l'échantillon B : respectivement 75,76 %, 88,64 % et 90,30 % de « non » choisis dans l'échantillon A *versus* 33,14 %, 50,63 % et 51,19 % pour l'échantillon B) avec $t(76,146) = 5,316$, $p=0,000$; $t(77,100) = 4,704$, $p=0,000$; $t(76,160)=4,994$, $p=0,000$ pour l'EE de niveau 1, 2 et 3.

Quant aux questions d'Expression/Interaction Orale, la modalité « non » (échantillon 1) représente, pour chacun des niveaux (1, 2 et 3), une distribution plus élevée que dans l'échantillon B : respectivement 56,44 %, 83,84 % et 90,30 % de « non » choisis dans l'échantillon A *versus* 35,14 %, 50,00 % et 53,47 % dans l'échantillon B. Avec $t(79) = 2,672$, $p=0,009$; $t(77,640) = 4,424$, $p=0,000$; $t(73,083)=4,609$, $p=0,000$ pour l'EOIO de niveau 1, 2 et 3.

²³⁷ Aux questions de Compréhension Orale de niveau 3, le non a une distribution presque deux fois plus élevée pour l'échantillon A que pour l'échantillon B (modalité choisie à hauteur de 57,58 % *versus* 30,83 % pour l'échantillon B), avec $t(79) = 2,821$, $p=0,006<0.01$.

²³⁸ Aux questions d'Expression / Interaction Orale de niveau 3, le « difficilement » a une distribution plus de deux fois supérieure dans l'échantillon B que dans l'échantillon A (modalité choisie à hauteur de 9,09 % dans l'échantillon A *versus* 23,84 % pour l'échantillon B), avec $t(77,302) = -2,222$, $p=0,029<0.05$.

Aux questions d'Expression Écrite de niveaux 2 et 3, le « difficilement » a une distribution plus de deux fois supérieure dans l'échantillon B que dans l'échantillon A (modalités choisies à hauteur de respectivement 9,09 % et 8,48 % *versus* 24,06 % et 25,60 % pour l'échantillon B). En résumé, plus de « difficilement » que de « un peu », et $t(78,454) = -2,319$, $p=0,023<0.05$ pour l'EE de niveau 2 ; $t(77,533) = -2,768$, $p=0,007<0.01$ pour l'EE de niveau 3.

²³⁹ Aux questions de Compréhension Écrite (niveau 1, niveau 2, niveau 3), le « difficilement » a une distribution plus de deux fois inférieure dans l'échantillon 2 que dans l'échantillon A : moyennes de l'échantillon A respectivement de 43,64 %, 58,18 % et 60,61 % *versus* 16,99%, 26,70 % et 28,57 % pour l'échantillon B. On trouve respectivement $t(45,312)=3,709$, $p=0,001$ pour la CE de niveau 1 ; $t(57,229)=4,375$, $p=0,000$ pour la CE de niveau 2 et $t(53,009)=3,56$, $p=0,001$ pour la CE de niveau 3.

- Dans la modalité « 2 », 4 des 12 catégories composées de compétence x niveau (CO niveaux 1 et 3 ; EE niveaux 2 et 3) il n'y a pas de différence statistiquement significative entre « oui » et « assez bien », pour les catégories restantes c'est l'inverse. Pour toutes les compétences de CE ainsi que pour celles d'EOIO, pour la CO de niveau 2 et l'EE de niveau 1, on observe une plus grande²⁴⁰ distribution de « oui » (échantillon 2) que d'« assez bien » (échantillon 1).

Quand on compare les résultats globaux des deux échantillons en auto-évaluation (scores pondérés par niveaux et par modalité), on observe une moyenne inférieure dans l'échantillon A (20,51 % vs. 25,71 %) mais cette différence n'est pas statistiquement significative : $t(79)=-1,479$, $p=0,143$.

²⁴⁰ Aux questions de Compréhension Écrite (niveaux 1, 2 et 3), le « oui » (de l'échantillon 2) a une distribution environ deux fois supérieure à l'« assez bien » (de l'échantillon A) : modalités choisies à hauteur de respectivement 28,48 %, 16,36 % et 10,61 % dans l'échantillon A *versus* 49,52 %, 35,98 % et 30,36 % pour l'échantillon B). On trouve respectivement $t(79) = -2,963$, $p=0,004<0.01$ pour la CE de niveau 1 ; $t(75,903) = -3,112$, $p=0,003<0.01$ pour la CE de niveau 2 et $t(73,342) = -2,783$, $p=0,007<0.01$ pour la CE de niveau 3.

Aux questions d'Expression / Interaction Orale (niveaux 1, 2 et 3), le « oui » (de l'échantillon 2) a une distribution bien supérieure à l'« assez bien » (de l'échantillon A) : modalités choisies à hauteur de respectivement de 14,39 %, 1,01 % et 0,61 % pour l'échantillon A *versus* 27,50 %, 11,69 % et 7,41 % pour l'échantillon B) : plus de « oui » dans l'échantillon B que de « assez bien » dans l'échantillon A. On trouve respectivement $t(79)=-2,805$, $p=0,006$ pour l'EOIO de niveau 1 ; $t(53,703)=-3,750$, $p=0,000$ pour l'EOIO de niveau 2 et $t(50,741)=-2,208$, $p=0,032$ pour l'EOIO de niveau 3.

Aux questions de Compréhension Orale de niveau 2, le « oui » (de l'échantillon 2) a une distribution plus de deux fois supérieure à l'« assez bien » (de l'échantillon A) : modalité choisie à hauteur de 11,52 % dans l'échantillon A *versus* 27,50 % pour l'échantillon B, avec $t(79) = -2,888$, $p=0,005$. [homogénéité variance = 0,05=> possible aussi $t(75,771) = -3,196$, $p=0,002$].

Aux questions d'Expression Écrite de niveau 1, le « oui » a une distribution plus de deux fois supérieure à l'« assez bien » dans l'échantillon B que l'échantillon A (modalité choisie à hauteur de 6,06 % dans l'échantillon A *versus* 25,38 % pour l'échantillon B), avec $t(78,454) = -2,319$, $p=0,023<0.05$.

PARTIE IV - RÉSULTATS

CHAPITRE 10 – DESCRIPTION SYNTHÉTIQUE DE L'ÉCHANTILLON

Dans ce dixième chapitre, nous détaillons l'échantillon en fonction tout d'abord de paramètres classiques personnels et d'appropriation du catalan recueillis par nos questionnaires. Nous décrirons ensuite les sujets par les paramètres linguistico-culturels relevés, ainsi que les variables qui modélisent l'attitude envers les langues-cultures autres ou envers la langue cible ou envers le pluri- et multilinguisme. Nous examinerons également comment s'actualisent dans nos questions et chez nos sujets les autres composantes de la compétence plurilingue et interculturelle (métalinguistique, interlinguistique avec notamment la mise à l'épreuve de la valeur opératoire de la proximité, et celle de la parenté linguistique en particulier. Nous présenterons enfin les résultats aux variables dépendantes de notre recherche, les compétences communicatives langagières et culturelles, obtenues d'un côté par un instrument d'auto-évaluation basé sur les portfolios, de l'autre par un instrument d'hétéro-évaluation des compétences réceptives.

10.1 Paramètres démographiques, socio-éducatifs et d'appropriation du catalan

10.1.1 Données socio-démographiques et éducatives

L'échantillon finalement retenu est constitué de 81 informants, dont une majorité de femmes (moins d'un tiers d'hommes), d'une moyenne de 23 ans \pm 3.737 ans avec des extrêmes de 20 et 42 ans).

Tous les informants déclarent vivre dans la province de Barcelone. Sept informants sur dix habitent à Barcelone capitale de province, alors qu'un peu plus d'un informant sur sept vit près de l'université, entre Bellaterra et Cerdanyola del Vallés. On trouve ensuite d'autres villes du Vallés²⁴¹ Occidental et une ville du Baix Llobregat (plus petites, et plus « catalanes/autochtones »).

En ce qui concerne l'administration du questionnaire, presque six informants sur dix (59,3 %) proviennent de l'échantillon B (début du premier semestre de l'année 2013-14), le reste provient de l'échantillon A (début du deuxième semestre 2012-13).

²⁴¹ Un informant avait choisi de visualiser le questionnaire en catalan (option disponible pour le seul sous-échantillon B) mais il a été éliminé lors du filtrage.

D'autre part, 54,3 % des informants ont visualisé l'enquête « en anglais » , 45,7 % en espagnol.²⁴²

On retrouve une pyramide : les informants sont surtout des étudiants de Grau/Licence, (plus haut diplôme équivalent au bac : 44,3 %) ou de Master (titulaires d'un Grau/Licence, 43 %) ; en moindre nombre des étudiants titulaires d'un master (7,6 %), un doctorat (1,3 %) ou autre.

Une large majorité des répondants fait actuellement des études en rapport avec les Lettres ou les langues (42 %), le reste : 13,6 % sont en Sciences humaines et **sociales** ; 13,6 % en Sciences et technologies ; 7,4 % en Sciences politiques comme en Commerce et gestion ; 6,2 % dans la santé, et enfin avec moins de 5 % chacun : sciences, industrie ; enseignement ; droit.

Plus de 90 % des participants à cette recherche étudient à l'Université Autonome de Barcelone (« UAB ») ; les 10 % restants se partageant entre l'Université de Barcelone (« UB », 6,2 %), l'Université Pompeu Fabra (« UPF ») et l'Université Polytechnique de Catalogne (« UPC ») ces deux dernières étant représentées à hauteur de 1,5 %. Ces chiffres concernent 82 % d'étudiants ayant renseigné cette question.

²⁴² Présence de données uniquement pour l'échantillon EchB.

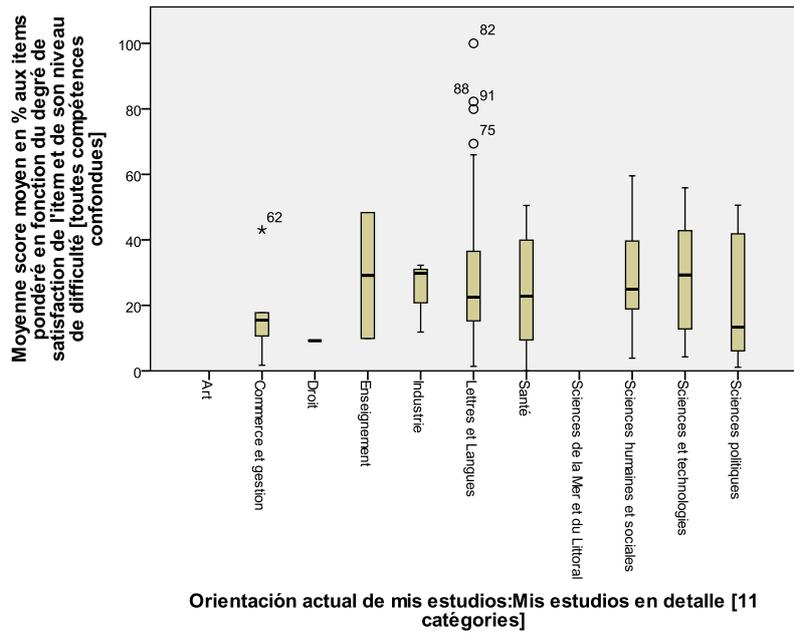


Figure 13 – Scores moyens auto-évalués en fonction du type d'études suivies (N=79)

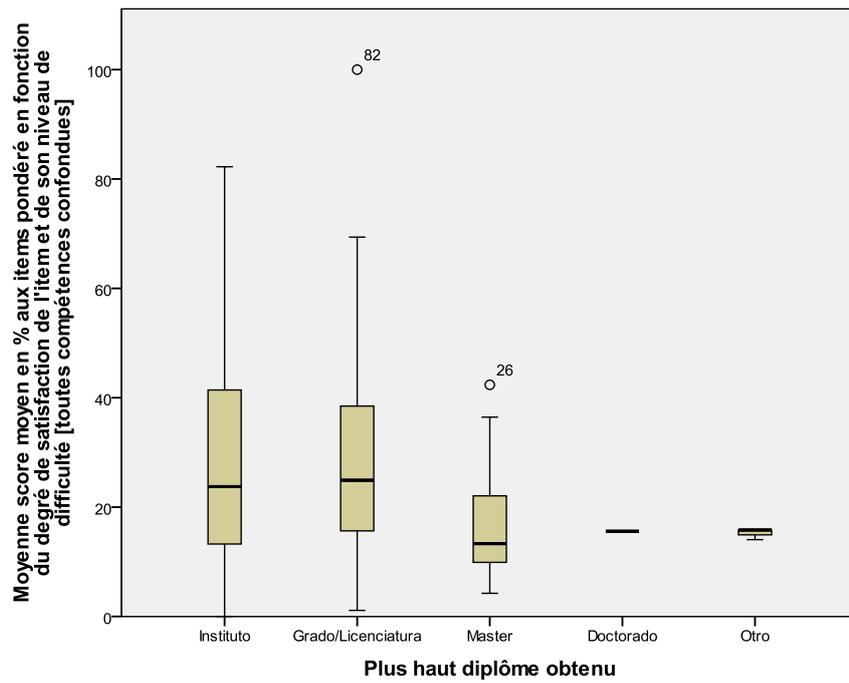


Figure 14 – Scores moyens auto-évalués en fonction du plus haut diplôme obtenu (N=78)

10.1.2 Paramètres classiques (accès à la langue)

On observe d'abord que plus la durée d'exposition est importante, plus le score moyen global auto-évalué est élevé comme l'illustre le tableau suivant.

Temps d'exposition en milieu naturel	N	Moyenne	Ecart-type	% de N total
jusqu'à 1 mois	15	19,98	9,481	18,5%
jusqu'à 3 mois	60	23,48	16,075	74,1%
jusqu'à 6 mois	6	33,71	21,313	7,4%
Total	81	23,59	15,647	100,0%

Tableau 6– Score moyen à l'auto-évaluation en fonction du temps d'exposition à la langue-culture catalane (N=81)

Voyons à présent les résultats en fonction de l'immersion sociale (28,4 % des informants sont en contact direct avec des locuteurs actifs catalanophones). Ces mêmes locuteurs obtiennent un score moyen global auto-évalué aux compétences langagières sensiblement supérieur à celui des nouveaux venus non exposés de cette manière (28,46 % \pm 14,63 *versus* 21,20 % \pm 15,86).

La situation académique produit également des différences de performances dans la langue cible : le groupe des 23 informants qui suivent des cours impartis en catalan²⁴³ obtient un score moyen global auto-évalué de 31,16 % \pm 17,758 alors que le groupe des 46 autres (dont les cours sont à l'inverse assurés en espagnol ou en anglais) obtient un score moyen global auto-évalué de 20,99 % \pm 14,474.

Enfin, après avoir examiné l'influence des contextes social et académique, informels, nous vérifions l'impact d'un apprentissage actif du catalan²⁴⁴. On constate que d'une part l'apprentissage actif porte ses fruits : c'est le groupe des informants qui étudient ou ont étudié le catalan qui obtient le meilleur score global moyen auto-évalué (30,34 % \pm 13,31) ; mais l'attitude adoptée par les nouveaux venus qui, s'ils n'ont pas encore commencé leur étude, en font néanmoins le projet, leur permet d'obtenir un score sensiblement supérieur à ceux qui ne projettent aucunement d'apprendre le catalan

²⁴³ Ces 23 informants (22,2 % de l'échantillon total) suivent au moins un cours de son cursus d'étude où la langue véhiculaire est le catalan (moyenne de 10,5 heures hebdomadaires).

²⁴⁴ On se réfère ici à une étude autonome (auto-apprentissage) ou bien à une étude avec des cours.

(22,12 % \pm 14,142 *versus* 16,22 % \pm 16,68). On peut imaginer que même si l'apprentissage formel n'a pas commencé, les informants ayant l'intention d'étudier le catalan sont déjà réceptifs et dans une attitude de curiosité, de sensibilité face à cette nouvelle langue.

etude du catalan	N	Moyenne	Ecart-type	% de N total
non	26	16,22	16,684	32,5%
non, mais j'en ai l'intention	21	22,12	14,142	26,3%
oui	33	30,34	13,309	41,3%
Total	80	23,59	15,745	100,0%

Tableau 7 – Score moyen global auto-évalué en fonction du paramètre d'apprentissage de la langue cible (N=80)

Typologie des cours

Cette information est disponible seulement pour l'échantillon B.

La plupart des informants de l'échantillon B qui étudient ou ont étudié le catalan par des cours (77,8 %) l'ont fait en participant au cours de *Comprensió de Supervivència para estudiantes de llengües romàniques* qui s'adresse à l'élève qui a des connaissances « *suficients* (C1 del Consell d'Europa) d'alguna llengua romànica (castellà, francès, italià, romanès, portuguès, etc.) » d'une durée de 30 heures dont 15 heures de travail présentiel. D'autres ont également utilisé un cours « bimodal » en complément du cours de *Supervivència*. Enfin, trois informants ont suivi le cours de survie mais adressé cette fois aux étudiants n'ayant pas une connaissance suffisante (niveau C1) d'au moins une langue romane (premier cours de 15 heures présentiels, ou cours complet de 30 heures présentiels).

Ces cours ont pour but de fournir un niveau de *survie* dans les quatre habiletés langagières.

Un élément important et qui renforce la validité de notre hypothèse de transfert à partir des langues mentalement activées de la même famille que la langue cible est le fait que le **Servei de Llengües distingue** dans son public pour les cours de catalan de niveau initial entre les étudiants universitaires *nouvinguts* qui maîtrisent au moins une **langue romane** de ceux qui n'en maîtrisent aucune. Dans leur organisation et durée tout d'abord : le Servei de Llengües offre :

(i) le cours *Comprensió de Supervivència* qui s'adresse à l'élève qui a des connaissances « *suficients* (C1 del Consell d'Europa) d'alguna llengua romànica (castellà, francès, italià, romanès, portuguès, etc.) » d'une durée de 30 heures dont 15 heures de travail présentiel

(ii) une serie de deux cours: *Català de Supervivència* (1 i 2) qui s'adressent à ceux qui n'ont pas une connaissance *suffisante* d'une langue romane et qui ont chacun une durée de 30 heures dont 15 heures de travail présentiel

10.2 Variables explicatives de l'étude

10.2.1 Variables indépendantes liées au capital (linguistico-) culturel

Milieux d'origine et de résidence habituelle

Les informants sélectionnés (N=81) sont originaires de pays variés, comme le montre la carte suivante où les pays de première, seconde ou troisième origine des informants sont représentés en rouge.

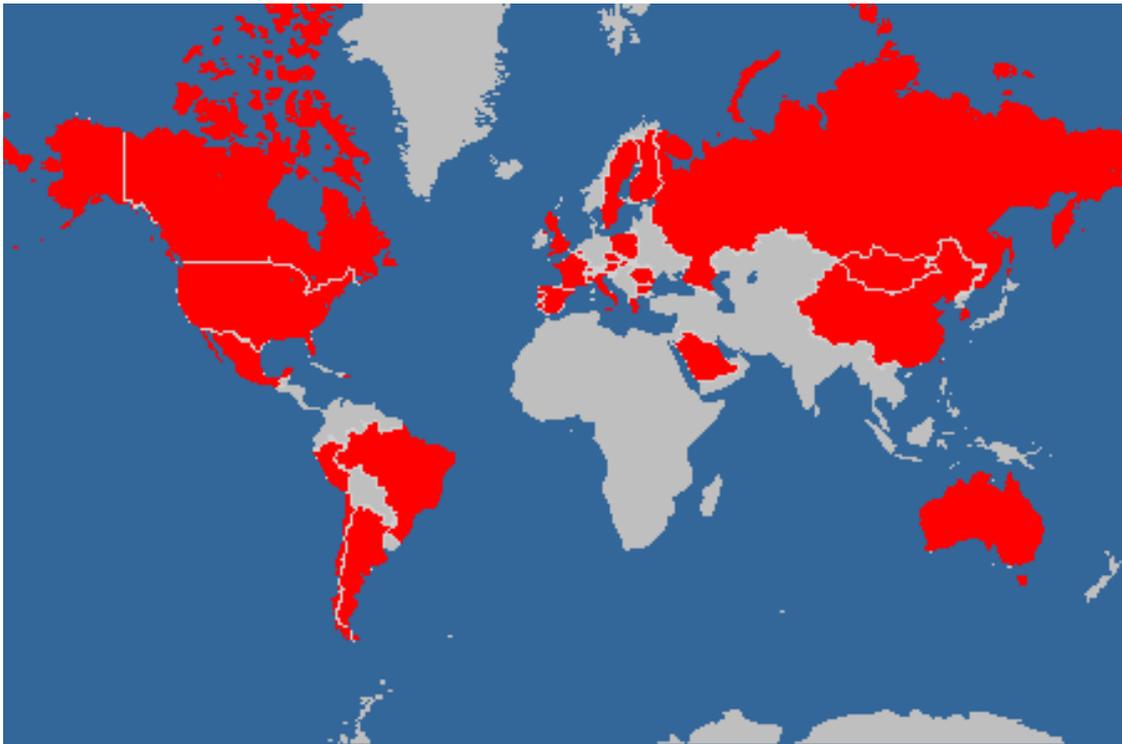


Figure 15 – Carte du monde des pays d’origine des informants réalisée avec <https://douweosinga.com/projects/visited?region=world> (N=81)

On observe que presque tous les continents sont couverts, sauf l’Afrique.

Le détail pour chaque informant de cette question se situe dans l’annexe G. On remarque que la pluriculturalité précoce des informants, comme postulé, semble être un paramètre facilitateur : le groupe des *mono-culturels* (entendus comme se considérant originaires d’un seul pays) obtiennent un score moyen global auto-évalué de $23,04 \% \pm 15,64$ alors que le *bi-culturels* obtiennent un score de $27,40 \% \pm 16,62$. L’unique informant qui se déclare originaire de trois pays-régions obtient un score de $19,82 \%$.

Nombre de pays dont l’informant se sent originaire	N	Moyenne	Ecart-type	% de N total
1	69	23,04	15,638	85,2%
2	11	27,40	16,616	13,6%
3	1	19,82	.	1,2%
Total	81	23,59	15,647	100,0%

Tableau 8 - score moyen en % aux items pondéré en fonction du degré de satisfaction de l’item et de son niveau de difficulté [toutes compétences confondues]

Passons à présent à l’analyse de l’impact des caractéristiques du lieu de résidence.

La grande majorité des informants (75,6 %) réside habituellement dans un pays de l'Union européenne. Les informants résidant habituellement en Espagne, en Italie, en Allemagne, en France, mais aussi en Chine, sont les plus nombreux et représentent plus de la moitié de l'échantillon total (57,7 %, cités par ordre d'importance décroissant). Vingt et un autres pays de résidence sont représentés²⁴⁵ dans l'échantillon.

D'autre part, 21 % des informants sont ce que l'on va dénommer des « migrants habituels » en ce sens que sans compter l'expérience de mobilité actuelle, ils résident déjà habituellement dans une zone différente de leur pays d'origine première (parmi eux, onze résident habituellement en Espagne). Nous observons que le groupe des « migrants habituels » a un score moyen global plus bas aux compétences communicatives langagières auto-évaluées (21,23 % ± 17,28) que le reste des sujets (24,00 % ± 14,44).

10.2.2 Variables indépendantes liées au répertoire linguistico-(culturel)

Pour donner un aperçu de la diversité des capitaux linguistico-culturels révélés au travers des biographies langagières de nos informants, nous fournissons un petit résumé des langues représentées (vingt-sept langues premières, vingt-trois langues d'échanges*, dix langues d'immersion en contexte homoglotte, trente-cinq langues « de départ activées », six langues d'immersion en contexte hétéroglotte, vingt-quatre langues entre lesquelles une médiation est possible, vingt et une langues de « compétences modernes », vingt-quatre langues apprises et vingt-sept langues d'exposition audiovisuelle). Au total, ces quarante et une langues qui font partie des biographies langagières des sujets recouvrent les typologies suivantes :

- une langue **morte** (latin), une langue **littéraire** (arabe, chinois littéraire) et une langue **construite** (esperanto);
- douze langues **romanes** (espagnol, français, catalan, italien, portugais, galicien, roumain, asturien, rhéto-roman, vénitien, wallon ainsi que le latin) ;
- six langues **slaves** (polonais, russe, slovène, slovaque, tchèque, bulgare) ;

²⁴⁵ Les répondants qui se considèrent d'origine bi-nationale sont : une germano-polonaise, une anglo-vincenaise, un australo-espagnol, une tchéco-autrichienne, un germano-autrichien, une belgo-espagnole*, un sino-suédois, un tchéco-slovaque, une suédo-finlandaise et une anglo-polonaise. Le répondant qui se déclare d'origine tri-nationale s'identifie comme étant états-unien, dominicain et mexicain.

- neuf langues **germaniques** (anglais, allemand, néerlandais, suédois, bas allemand, suisse allemand, rhéto-roman, danois, suédois) ;
- quatre langues **sino-tibétaines** (chinois, mandarin, cantonais, tibétain, le min nan);
- deux langues arabes (arabe najdi, arabe syro-libanais);
- deux **autres** langues **indo-européennes** : hindi (famille indo-iranienne) ; grec moderne (famille hellénique) ;
- et sept langues **non indo-européennes** : finlandais et hongrois (famille finno-ougrienne) ; japonais (famille altaïque) ; indonésien (famille malayo-polynésienne) ; coréen (considéré comme un isolat ou de la famille altaïque) ; le basque ; mapuche (famille sud amérindienne).

Le rapport des fonctions langagières avec les langues pour l'échantillon est synthétisé dans l'annexe G.

Bi/plurilinguisme précoce

Presque 16 % des informants déclarent avoir plus d'une langue première ; on a trois informants qui déclarent avoir trois, quatre voire cinq langues premières. Parmi ces informants, la plupart provient de pays-région pluri/multilingues ; d'autres ont vécu successivement dans un pays puis dans un autre de langue différente. Ces « **bi/plurilingues précoces** » (au moins deux langues premières, 18,5 % de l'échantillon) obtiennent une moyenne supérieure aux monolingues (25,22 % \pm 14,921 *versus* 23,22 % \pm 19,022).

Bilinguisme précoce romanophone

55,4 % des informants possèdent au moins une langue première romane. Quant aux **bilingues romanophones** (7,4 % de l'échantillon), ils obtiennent un meilleur score (35,25 % \pm 25,007) que les monolingues romanophones (26,36 % \pm 14,909) et que les répondants qui ne disposent d'aucune langue romane dans leurs langues premières. Le répondant qui déclare disposer de trois langues romanes dans ses L1 obtient un score très faible (4,03), presque aberrant, ce qui peut révéler une erreur.

Compétence de médiation

Presque 70 % des répondants déclarent être capables ou avoir déjà expérimenté la **médiation linguistique** entre des personnes qui ne parlent pas les mêmes langues. Les langues citées sont, par ordre d'importance décroissant, les deux langues majoritaires²⁴⁶ : la *lingua franca* pour l'anglais (67,9 %) et l'espagnol (56,8 %) comme langue nationale de la région d'accueil). On retrouve ensuite de manière moins prépondérante le français (18,5 %) ; l'allemand (9,9 %) ; avec 7,4 % le portugais, l'italien et le mandarin ; **le catalan avec 3,7 %** ; avec 2,5 % le polonais, le finlandais, le russe, le tchèque ; enfin, avec 14,4 % d'autres langues avec une représentativité d'un répondant²⁴⁷.

Nombre de langues romanes de médiation	N	Moyenne	% de N total	Ecart-type
-9	25	24,75	30,9%	14,948
0	7	22,02	8,6%	13,306
1	27	20,17	33,3%	12,965
2	18	26,00	22,2%	19,856
3	3	31,98	3,7%	26,193
4	1	29,32	1,2%	.
Total	81	23,59	100,0%	15,647

Tableau 9 – Score global moyen auto-évalué en langue cible en fonction du nombre de langues romanes de médiation

Particularités des langues régionales

Sept informants (8,6 % de l'échantillon) déclarent, de manière spontanée (question sur les L1) ou spécifique (question sur les langues régionales), posséder une **langue première régionale**. On retrouve systématiquement associées, dans les réponses, aux langues premières régionales mentionnées (respectivement : le galicien —deux informants— , l'**asturien** —un informant—, le **vénitien** —un informant—, le **cantonais** —un informant— et le **romanche** (pour un informant, associée à l'allemand) et le **suisse allemand** (associé pour un informant aux trois langues dominantes -

²⁴⁶ Cela ne signifie pas nécessairement que *anglais* ↔ *espagnol* soit la paire la plus citée (oui mais dans les faits ?).

²⁴⁷ Ces langues sont le suédois, le slovaque, l'arabe, le grec moderne, le suisse allemand, le roumain, le coréen, l'asturien, le bulgare, le slovène, le japonais et le mapuche. La somme est supérieure à 100 % car plusieurs langues, au moins deux, pouvaient être citées (paire-s de langues).

français, italien, allemand- et une autre langue régionale –suisse allemand-) les langues majoritaires localement (respectivement espagnol, italien, mandarin, allemand),.

On retrouve également des langues régionales dans les **langues apprises** : presque un tiers des sujets ayant appris une langue autre que sa/ses L1 a appris une langue régionale. C'est le cas surtout chez des individus ne possédant pas de langue régionale dans leurs L1 : ainsi un Espagnol et un Portugais ont *appris* le galicien ; le « dialecte de Chongqing » est cité par un Chinois de L1 dominante ; une Belge de langue première néerlandais qui a *appris* le « dialecte de Gante ». De l'autre côté, la Suisse aux cinq langues premières dont deux régionales s'est orientée vers l'étude du tibétain.

Les 6,2 % de répondants ayant **appris** une langue régionale obtiennent un score moyen auto-évalué inférieur à celui du reste de l'échantillon (16,14 % \pm 15,195 *versus* 21,43 % \pm 13,721 pour ceux qui ont appris des langues mais aucune régionale *versus* 35,82 % \pm 18,641 pour ceux qui déclarent n'avoir appris aucune langue).

Le vrai plurilingue, écho à Castellotti

Un peu plus de sept informants sur dix de l'échantillon B se considèrent plurilingues (N=30, réponse optionnelle).²⁴⁸

Parmi les réponses des personnes se déclarant plurilingues, on retrouve souvent avancés, à mode d'explication, seuls ou combinés entre eux :

- une liste de leurs langues (selon les cas, d'entre deux et sept langues) ;
- un nombre de langues, explicitement déclaré minimum et nécessaire pour l'appellation « plurilingue » ;

²⁴⁹ La seule connaissance de sa langue (première) et de l'anglais (une configuration « banale », insuffisante pour arriver au S.M.I.C. linguistique de Meissner : B37) est citée comme facteur déterminant pour la caractérisation de non plurilingue.

- des compétences de communication : pas toujours dissociées l'une de l'autre (l'expression est mentionnée n fois vs la compréhension, n fois , vs la communication en général %): « parler,
- la référence à une situation d'apprentissage actuelle ;
- la référence à une maîtrise (« muy bien », « bilingual », « fluent », etc.) de la langue ou des compétences :
- celle de code-switching (« I'm able to speak a couple of languages fluently and switch from one to *another*. », B25) ;

On voit également que la langue est souvent vue comme un bloc, monolithique, et que peu d'informants se réfèrent explicitement à leurs compétences (principalement actives).

Parmi les justifications exposées au non plurilinguisme (N=), on observe les réponses suivantes :

- posséder plus d'une langue (dans le répertoire) ; plus d'une langue maternelle () ; plus de deux langues (dans le répertoire); plus de trois langues (parfois précisées comme correspondant à la langue maternelle, l'anglais et une autre langue, cf. B37)²⁴⁹ ;
- connaissance d'au moins quatre langues (B40 : « parler plus de trois langues²⁵⁰ »)
- pas de « facilités »²⁵¹ (B12) ;
- des langues connues, oui, mais pas maîtrisées²⁵² (B10 - B33 -; B38) ;

²⁴⁹ La seule connaissance de sa langue (première) et de l'anglais (une configuration « banale », insuffisante pour arriver au S.M..I.C. linguistique de Meissner : B37) est citée comme facteur déterminant pour la caractérisation de non plurilingue.

²⁵⁰ Références aux facilités chez B12: « *No tengo muy facilidades* » ;

²⁵¹ "I have not mastered the Spanish language yet. Sure, I can speak spanish and express my opinions and get to where I need to be. Yet I still have difficulty carrying on a conversation perfectly. I cannot wait to speak this language fluently and others." (B10) ; "Conozco otros idiomas pero no los domino" (B33); "Todavía no me encuentro capaz al 100% de hablar perfectamente y entender todo lo que oído" (B38).

- ou encore incapacité à changer de langue sans y penser²⁵³ (par exemple chez B27) ;
- ou enfin des compétences comme utilisateur de la langue mais pas de capacité/**connaissance profonde de l'objet langue** en soi (« *no puedo entender perfectamente lo interior del interior*²⁵⁴. », B45).
- des circonstances **d'appropriation** : immersion académique, précoce (école) ou plus tardive (lycée, Erasmus universitaire) et B32; ou enfin des études dans ou sur les langues (deux cas).

Pour plus de détails sur la **perception de leur plurilinguisme** par chacun des informants, nous renvoyons le lecteur au tableau exhaustif de l'annexe I.

Nous avons résumé les concepts développés dans ces deux questions (suis-je plurilingue et pourquoi ? Que représente le plurilinguisme ?) dans un « nuage de mots²⁵⁵ » que nous présentons à la figure suivante.

Un nuage de mots est un outil de visualisation sémantique : les mots tirés d'un ou plusieurs textes sont affichés les uns à côté des autres de sorte que la taille de la police utilisée soit proportionnelle à leur fréquence. Les mots sont « tirés » du ou des textes,

²⁵² "solamente he aprendido lenguas además de mi lengua materna en la escuela o la universidad y para mí no significa ser plurilingüe porque en momento no soy de capaz de cambiar las lenguas casi sin pensar." (B27) .

²⁵³ « Je ne peux pas comprendre parfaitement *l'intérieur de l'intérieur* » (traduction de l'auteure, TdA).

²⁵⁴ Concrètement le fait de *ne pas* être plurilingue représente un avantage, ci-dessous la réponse complète.

- En mi opinión, soy plurilingüe: No
- Por qué: Domino al 100% el castellano
- Para mí (el serlo o no serlo) es una ventaja (algo +)
- Por qué : Al contrario que muchos aquí escribo correctamente mi lengua materna.

²⁵⁵ Les pays d'origine sont ordonnés par intensité d'identification décroissante, voir question posée.

Traces de plurilinguisme intercompréhensif/compétence interlinguistique dans les échanges

Nous avons extrait des échanges, écrits et oraux, ceux qui sont multilingues, soit ceux où le sujet s'exprime dans une langue et son interlocuteur ou destinataire s'exprime dans une langue différente. Ces échanges intercompréhensifs sont analysés ci-dessous.

Échanges habituels

Dans 27,1 % des cas, les informants sont habitués à avoir un échange plurilingue (par exemple : expression en espagnol / réception en galicien pour le « Galicien-Espagnol » B39 ; expression en mandarin / réception en cantonais pour la Chinoise B34).

Depuis leur présence en Catalogne²⁵⁸, les échanges plurilingues réalisés (le locuteur parle dans une langue, l'allocutaire dans une autre) sont plus nombreux que ceux réalisés avant le séjour : on n'a plus que 50 % des répondants qui n'opèrent aucun échange plurilingue.

L'échange plurilingue le plus fréquemment cité est espagnol-catalan (espagnol par le répondant, catalan par son allocutaire) ; on trouve aussi catalan-mélange de catalan et espagnol ; ou encore les paires L1(s)-espagnol pour deux informants²⁵⁹.

Expériences d'immersion linguistique

Immersions linguistiques en contexte homoglotte antérieures à l'immersion en Catalogne

²⁵⁸ Ici les données ne sont disponibles que pour la moitié de l'échantillon.

²⁵⁹ On retrouve surtout des échanges qui mettent en jeu :

- la langue locale dominante en réception (espagnol) : en général avec une langue première (ex. : l'italien pour l'Italienne B37, l'anglais deuxième L1 chez l'Italienne B6) ;
- la langue locale moins connue, le catalan, en réception: en combinaison avec la langue locale mieux connue, l'espagnol : espagnol-catalan mais aussi en expression catalan-espagnol pour l'Italienne B11 ;
- ou encore entre deux langues du répertoire habituel, qu'elles soient L1 ou non : espagnol-anglais pour le Mexicain B29; espagnol-galicien déjà effectué avant la Catalogne chez B39) ou non (espagnol-anglais chez le Chinois B40 ou chez l'Italienne ; portugais-espagnol pour la Chinoise B34)

Plus de la moitié (54,3 %) des répondants se sont déjà retrouvés en situation d'immersion linguistique « totale », « à communiquer durant un certain temps exclusivement dans la langue du pays » (en contexte homoglotte, donc).

Les pays où se sont immergés les informants sont, par ordre d'importance décroissant, des pays **anglophones** (34,6 %), **hispanophones** (23,5 %) et, dans une moindre mesure, des pays francophones (6,2 %), germanophones (3,7 %), suédophones (2,5 %), et avec 1,2 % de pays polonophones, lusophones, slovacophones, hindiphones et danophones.

Il existe donc des sujets ayant donc déjà vécu une expérience similaire à l'expérience actuelle. Ces derniers auront-ils plus de facilités dans cette nouvelle immersion ? Il s'avère que le groupe qui a vécu l'expérience linguistico-culturelle de l'immersion à l'étranger (54,3 % de l'échantillon) obtient un résultat inférieur en auto-évaluation $21,89 \% \pm 16,202$ *versus* $25,61 \pm 14,927$ (le reste de l'échantillon). Nous verrons si ce résultat est significatif dans le chapitre suivant.

Analogie du répertoire avec la langue(-culture) cible

Les informants utilisent dans leur répertoire des langues de mêmes traits structurels que le catalan :

- pour la communication écrite : 72,8 % utilisent exclusivement l'**écriture latine** et plus de 80 % des langues s'écrivant au moyen d'un alphabet et de gauche à droite ; plus de 85 % utilisent exclusivement des langues privilégiant la **représentation du signifiant** ;
- l'**ordre des actants** est le même qu'en catalan (type SVO) dans un usage exclusif pour plus de 60 % des informants et pour 80 % des informants, la seule **typologie morphologique** employée est le type flexionnel-synthétique.

10.2.3 Variables indépendantes : attitude envers les langues-autres (et motivations)

Nous avons cherché à connaître les raisons qui poussent les informants à apprendre des langues, la question était facultative et un petit tiers nous a répondu. Les réponses, libres, catégorisées, nous indiquent que c'est d'abord pour communiquer (pour parler : 13,8 % ; pour comprendre : 9,2 %) ; par « performance » au sens de curiosité/défi

intellectuel (11,5 %) et ensuite par amour des langues (10,3 %) ou par goût des cultures (9 %) ; par le contexte des études (9 %) ; parce que ça leur est utile (9,2 %) et enfin pour travailler (grâce aux langues : 5,7 % ; autour des langues : 1,1 %).

Finalement, avec moins de 5 % des réponses : la motivation vient en vue de l'immersion dans Barcelone (4,6 %) ; de celle de faire des voyages (3,4 %) ; pour s'intégrer (3,4 %) ; par volonté d'apprendre des langues familiales (2,3 %) ou par obligation (2,3 %) ou sans raison pour 2,3 % ; ou encore de voir des films en version originale (1,1 %), avoir des amis du monde entier (1,1 %) ; pour vivre une nouvelle expérience (1,1 %).

10.2.4 Variables indépendantes : attitude envers la langue-culture cible

Motivations intégratives

Plus de la moitié de l'échantillon (53,8 %) n'a aucun projet de vie en Catalogne ; ceux qui en ont se projettent surtout au niveau professionnel (35,9 %, dont la moitié strictement professionnel) ; 10,2 % ont des projets d'ordre exclusivement personnel. Ainsi, 34,5 % de l'échantillon B restera seulement un semestre, 34,5 % l'année académique entière et 6,9 % plus d'un an et 24,1 % n'ont pas de date de retour et pensent rester de manière illimitée.

En comparant les groupes qui se différencient par le fait d'avoir des projets (personnels et/ou professionnels) en Catalogne (à peu près équilibrés en termes de taille), nous observons que les informants n'ayant pas de projets en Catalogne obtiennent un score global moyen auto-évalué supérieur ($20,07 \% \pm 15,53$) au groupe qui se projette et que l'on suppose avoir une motivation différente, plus effective ($20,07 \% \pm 14,47$).

Venons-en justement aux motivations citées par les sujets.

Comme motivation à l'apprentissage du catalan, on trouve, le plus fréquemment citées par les informants (qui l'ont appris, sont en train de l'apprendre ou qui en ont l'intention) : les circonstances de leur immersion en Catalogne (21%) ; leur désir de s'y intégrer (15%) ; et de communiquer avec les locaux (surtout « comprendre » cité par 12 % des répondants, devant « parler » mentionné par un peu moins de 9 %).

Enfin parmi les motifs moins récurrents, on relève des raisons liées au désir de connaître la culture catalane (presque 15 %) ou d'autres cultures en général (4,4 %) ; celui de vivre une nouvelle expérience (6 %) ; ou d'aborder leur immersion académique avec sérénité (4,4 %) ou par amour pour les langues en général (2,9 %) ou pour le catalan en particulier (2,9 %) ou pour la Catalogne (2,9 %) ; ou encore dans l'objectif de trouver un emploi (1,5 %).

Attitudes face au multi-plurilinguisme de l'espace catalan (réflexion, opinion)

L'accueil fait par les informants au bilinguisme en Catalogne est assez mitigé, comme en témoigne le graphique suivant.

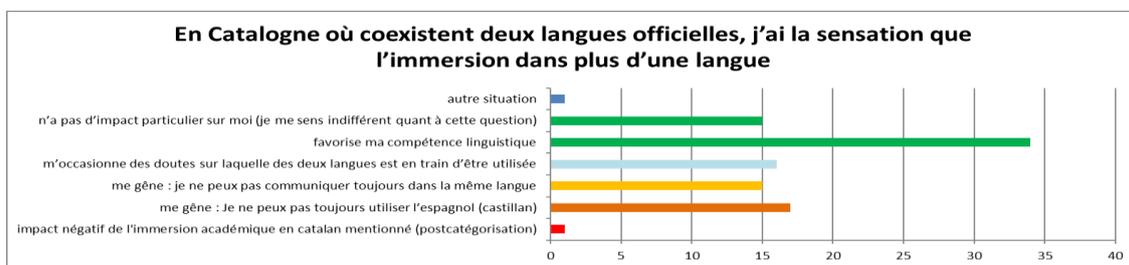


Figure 17 – Attitudes envers le pluri-multilinguisme local (N=81)

La plupart des sujets (42 %) considèrent l'expérience du contact bilingue dans la région d'accueil, enrichissant. Le reste des informants se partagent entre avoir une opinion « négative » (ils préféreraient se trouver dans une autre situation, 28,4 % de l'échantillon) ou sont indifférents (29,6 %). La mise en relation de ces diverses attitudes révèlent que le groupe qui a le score global moyen auto-évalué le plus faible est le groupe des informants « indifférents » (16,77 % \pm 13,12), avec un score de 22,52 % \pm 16,82, on retrouve le groupe des informants qui ont une opinion « négative » de cette expérience du multilinguisme ; et finalement le groupe avec le score global moyen auto-évalué le plus élevé est le groupe qui déclare tirer parti de cette expérience (29,13 % \pm 14,79).

Catégorisation de l'attitude envers le bilinguisme catalan	N	Moyenne	Ecart-type	% de N total
négative (préférerait autre situation)	23	22,52	16,820	28,4%
indifférent (ou générant incertitudes)	24	<u>16,77</u>	13,116	29,6%
positive (enrichissante)	34	29,13	14,790	42,0%
Total	81	23,59	15,647	100,0%

Tableau 10 – Score moyen en fonction de l'attitude envers le bilinguisme de la zone d'accueil (N=81)

10.2.5 Variable indépendante : compétence d'apprentissage

Pour illustrer les représentations du groupe étudié autour de la compétence et des stratégies d'apprentissage, nous reproduisons ci-dessous un nouveau nuage de mots qui reprend les recommandations émises par les informants pour « apprendre une langue le mieux possible ».

compétences communicatives langagières en catalan : 29,26 % \pm 17,23 *versus* 19,34 % \pm 12,74.

Enfin, pour ce qui concerne le rapport à la compétence partielle en langue, nous observons que le groupe d'informants (majoritaire) qui déclarent qu'il est possible de comprendre une langue sans la parler (approche qui rejoint le champ d'action de l'intercompréhension) obtient un score supérieur à l'autre groupe (24,75 % \pm 15,90 *versus* 19,90 % \pm 16,38).

10.3 Variables dépendantes : compétences communicatives en langue inconnue

Instrument de mesure : auto-évaluation

Le tableau suivant synthétise les valeurs moyennes obtenues par l'échantillon de quatre-vingt-un informants à l'auto-évaluation de ses diverses habiletés langagières : compréhension écrite (CE), compréhension orale (CO), expression/interaction orale (EOIO) et expression écrite EE.

	CE	CO	EOIO	EE	Global
niveau 1	51,8 % (\pm 23,89)	46,7 % (\pm 25,86)	26,6 % (\pm 20,01)	22,2 % (\pm 23,02)	40,2 %
niveau 2	40,2 % (\pm 23,22)	33,5 % (\pm 24,56)	12 % (\pm 15,91)	9,6 % (\pm 15,1)	23,8 %
niveau 3	34,6 % (\pm 25,23)	23,9 % (\pm 25,57)	9 % (\pm 16,23)	8,5 % (\pm 14,27)	19 %
Moyenne pondérée	39,3 % (\pm 23,12)	30,9 % (\pm 23,68)	12,9 % (\pm 15,78)	11,1 % (\pm 15,14)	27,7 % (\pm 15,65)

Tableau 11 – Résumé pour chaque habileté langagière et chaque niveau des scores moyens et écarts-types en auto-évaluation

Si on considère qu'au-delà de 50 %, le niveau est atteint, cela nous donne les niveaux suivants :

CE : niveau 1 – CO : niveau 0 – EOIO : niveau 0 – EE : niveau 0

Le graphique suivant reprend les tendances centrales décrites dans le dernier tableau et montre un amoindrissement du score en fonction du niveau de difficulté, ainsi qu'une hiérarchie conservée à travers les niveaux entre les score de Compréhension Écrite (les plus élevés), ceux de compréhension orale, d'Expression/interaction orale et ceux d'Expression Écrite (les plus faibles).

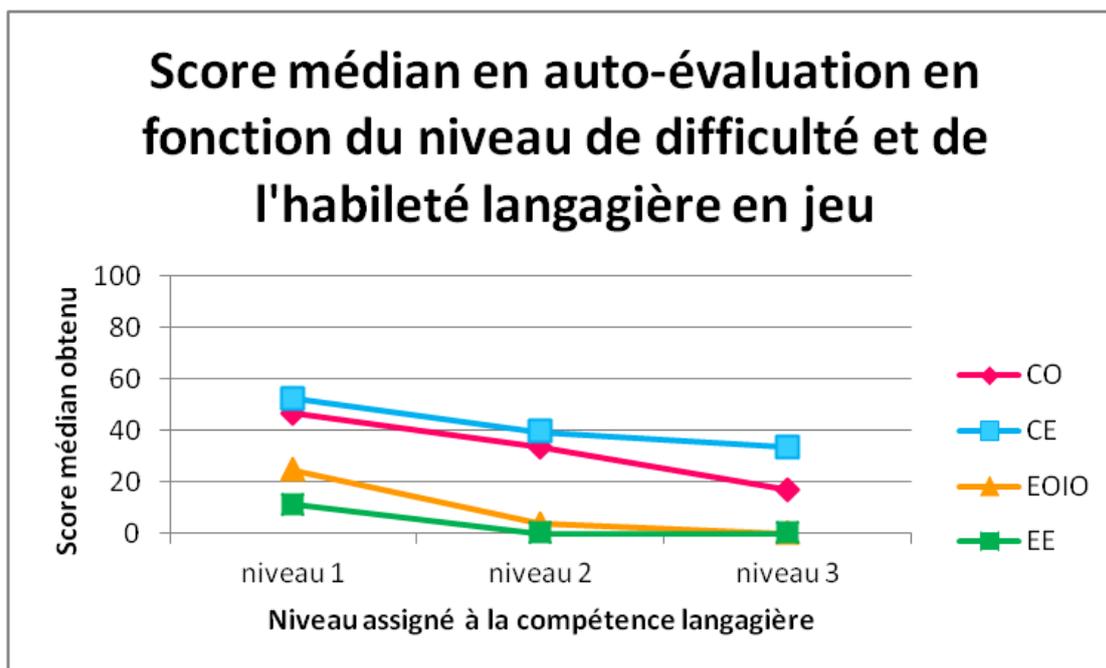


Figure 19 – Comparaison des scores de niveau 1, 2 et 3 aux quatre compétences de l'auto-évaluation en catalan

Pour une vision plus nuancée des scores à travers la distribution des modalités originelles des questions (0, 1, 2 ou 3), nous renvoyons le lecteur à l'annexe F.

Instrument de mesure : hétéro-évaluation

L'échantillon est ici composé de N=29 répondants, sous-ensemble de notre échantillon de 81 individus issus de la deuxième passation de questionnaire (entre octobre et décembre 2013). Ces vingt-neuf répondants au total se sont essayés au « mini-quiz » de catalan après avoir complété l'enquête.

Nous disposons de N=29 scores de compréhension écrite ; pour des raisons techniques, nous disposons de seulement N=27 scores de compréhension orale.

Visualisation de la distribution des réponses correctes, incorrectes et des non réponses

Le tableau suivant montre les bons résultats obtenus au quiz de catalan. Il se place du point de vue du quiz lui-même et quantifie le nombre de réponses correctes aux items des exercices de compréhension orale et écrite.

	Réponse correcte	Je ne sais pas
CO1 (longue narration sur la culture générale catalane)	Q1 : 70,4 %	11,1 %
	Q2 : 88,9 %	11,1 %
	Q3 : 70,4 %	11,1 %
	Q4 : 44,4 %	25,9 %
	Q5 : 66,7 %	11,1 %
CO2 (« informations télévisées »)	Q1 :	2,7 %
	Q2 :	3,3 %
	Q3 :	10,3 %
CO3 (appariement image-dialogue)	Q1 (image A) : 74,1 %	3,7 %
	Q2 (image B) : 63,0 %	18,5 %
	Q3 (image C) : 85,2 %	7,4 %
	Q4 (image D) : 81,5 %	7,4 %
CE4 (petites annonces)	Q1 : 48,3 %	20,7 %
	Q2 : 69,0 %	13,8 %
	Q3 : 69,0 %	10,3 %
	Q4 : 62,1 %	17,2 %
	Q5 : 58,6 %	17,2 %
CE5 (article journalistique)	Q1 : 62,1 %	0 %
	Q2 : 93,1 %	0 %
	Q3 : 75,9 %	0 %
	Q4 : 75,9 %	0 %
	Q5 : 79,3 %	0 %
	Q6 : 65,5 %	27,6 %
	Q7 : 86,2 %	0 %
CE6 (récit de vacances)	Q1 : 50,0 %	32,1 %
	Q2 : 57,1 %	35,7 %
	Q3 : 72,4 %	27,6 %
	Q4 : 32,1 %	46,4 %
	Q5 : 51,7 %	27,6 %
CE7 (appariement image-texte)	Q1 (image 1): 69,0 %	13,8 %
	Q2 (image 2): 72,4 %	20,7 %
	Q3 (image 3) : 79,3 %	13,8 %

Tableau 12 – Distribution détaillée des réponses correctes aux exercices du quiz de catalan (N=27 pour la CE ; N=29 pour la CO)

Distribution moyenne entre les exercices

Les scores obtenus par les informants sont modélisés sous la forme de pourcentages, ce qui permet à la fois de les comparer entre eux mais également de les comparer aux valeurs obtenues par auto-évaluation.

	Compréhension écrite (CE)	Compréhension Orale (CO)	
Scores moyens [CE4]	62,76 % ± 38,07	68,15 % ± 28,43	Scores moyens [CO1]
Scores moyens [CE5]	84,11 % ± 18,47	45,99 % ± 15,40	Scores moyens [C02]
Scores moyens [CE6]	52,41 % ± 37,17	75,93 ± 32,88	Scores moyens [C03]
Scores moyens [CE7]	73,56 % ± 28,70	-	-
Moyenne	68,21 % ± 24,13	63,35 % ± 19,41	Moyenne

Tableau 13 – Distribution de s scores de réussite au quiz de catalan (N=29 pour la CE ; N= 27 pour la CO)

Vision panoramique des scores des informants à l'hétéro-évaluation des compétences langagières réceptives : écrit *versus* oral

Nous reportons ci-dessous un graphique qui vise à contraster les résultats obtenus au quiz en fonction du canal testé : oral ou écrit. Nous voyons, comme dans le tableau précédent, que pour la plupart des informants le score en compréhension écrite est plus élevée que le score en compréhension orale/audiovisuelle.

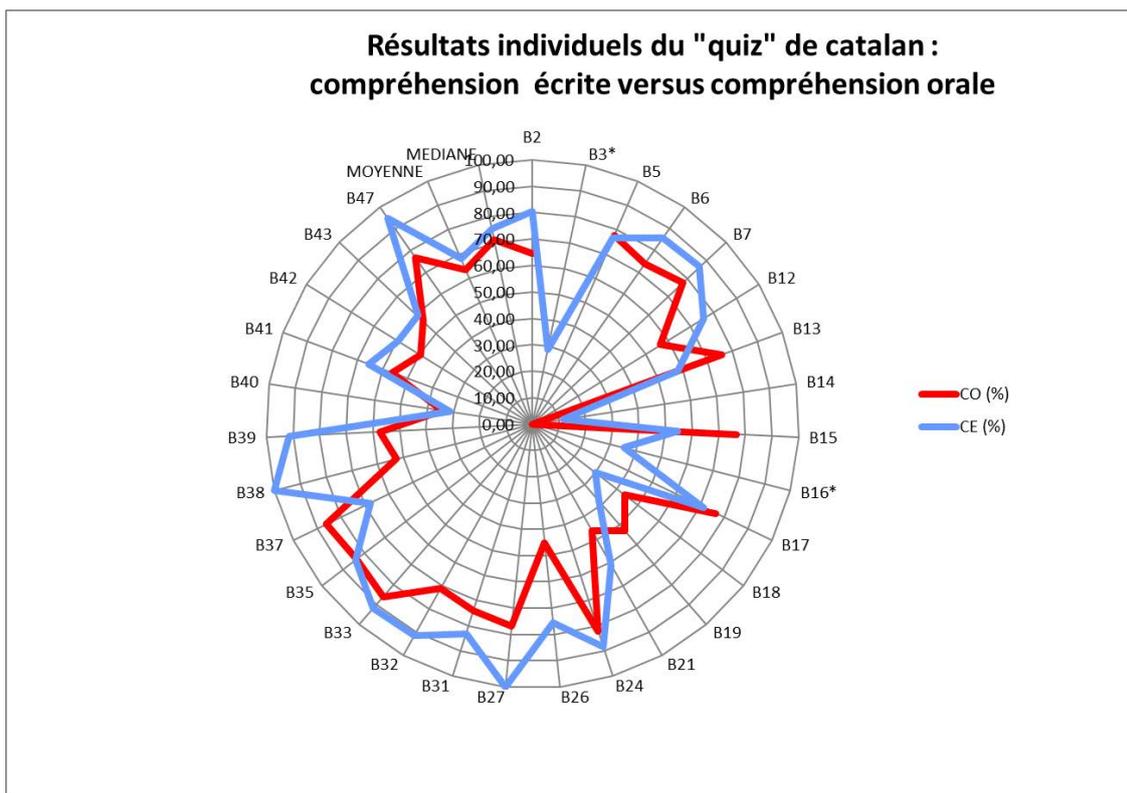


Figure 20 – Résultats individuels du quiz de catalan : compréhension écrite versus compréhension orale (N=29 pour CE, N=27* pour CO)

Culturel

Les scores obtenus aux items auto-évaluatifs qui portaient sur des compétences socioculturelles et des connaissances culturelles sur la langue-culture cible sont en moyenne de 40,7 % pour le niveau 1, de 32,78 % pour le niveau 2 et de 41,98 % pour le niveau 3 (moyenne globale de 38,7 %). Ces scores, qui suivent une progression non décroissante comme le sont les scores sur la compétence langagière, semblent suggérer que la progression quant aux savoirs culturels et aux expériences interculturelles ne suit pas la même évolution que celles qui sont enseignées en cours de langue²⁶⁰.

	Culture
niveau 1	40,7 % (41,7 %)
niveau 2	32,78 % (33,3 %)

²⁶⁰ Nous avons déterminé le niveau des questions de culture en suivant les niveaux attribués dans Forum I aux questions qui accompagnent les items de langue.

	Culture
niveau 3	41,98 % (40 %)
<i>Moyenne/ Médiane</i>	38,7 % (34,7 %)

Tableau 14 – Résumé pour la compétence culturelle chaque niveau des scores moyens ou médians en auto-évaluation (N=81)

CHAPITRE 11 - VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES DE RECHERCHE

Dans ce chapitre, nous nous attelons à la vérification statistique de notre hypothèse de recherche : la compétence plurilingue et interculturelle favorise-t-elle la mise en œuvre de compétences communicatives langagières en langue-culture inconnue ?

Nous procéderons à une brève description du protocole de test statistique, puis à la vérification, par composante, de notre hypothèse. Nous commencerons par la (re)vérification des hypothèses examinés dans notre première recherche (Frigière, 2011). Nous expliquerons également les mesures ad hoc que nous avons élaborées pour synthétiser les nombreux marqueurs de chaque composante. Comme nous l'avions annoncé, nous vérifierons également l'impact de paramètres plus classiques de l'appropriation des langues « étrangères ».

11.1 Protocole de test

Protocole de test : global versus dissocié

Nous proposons de valider cette hypothèse aussi bien (i) à un niveau global (« la » compétence langagière du répertoire qui facilite « la » compétence langagière en langue inconnue), que (ii) à un niveau « dissocié » (voir Frigière 2011 : 104-107) où le transfert procédural des activités langagières, CE, CO, EE, EOIO facilite respectivement la mise en œuvre des mêmes activités dans la langue inconnue (CE, CO, EE, EOIO, analogie entre les tâches). Nous compléterons cette première approche à travers les relations plus globales où :

- (iii) le transfert procédural des activités langagières *écrites* (CE, EE) facilite la mise en œuvre des mêmes activités dans la langue inconnue tandis que le transfert des activités langagières *orales* (CO, EOIO) facilite celle des mêmes activités dans la langue inconnue ;
- (iv) le transfert procédural des activités langagières *réceptives* (CE, CO) facilite la mise en œuvre des mêmes activités dans la langue inconnue tandis que le transfert des activités *productrices* (EE, EOIO) facilite celle des mêmes activités dans la langue inconnue.

Tests statistiques réalisés

Les tests de variation effectués entre les variables dépendantes et les variables explicatives seront : (a) des tests de type catégoriel/quantitatif (« QUAL ») : tests T de Student (notamment pour les paramètres dichotomiques) ou analyses de variance avec Post hoc (pour les paramètres catégoriels à au moins trois modalités) ; (b) des tests de type quantitatifs (« QUANT ») : tests de corrélation r de Pearson (entre les variables continues dépendantes et les paramètres quantitatifs des variables explicatives) .

D'autre part, des tests qualitatifs ont été parfois réalisés en renfort des analyses quantitatives, afin de percevoir l'existence d'un seuil éventuel.

Le protocole de test *qualitatif* (QUAL) a pour but de comparer des valeurs de nos variables dépendantes auto- ou hétéro-évaluées en la présence ou l'absence d'un des paramètres étudiés, marqueur de la compétence plurilingue et interculturelle. Ce type d'approche, sanctionnée par un test T de Student, a été utilisé par exemple lors de la comparaison de répertoires linguistico-culturels dans le paradigme de l'écologie gravitationnelle : les informants étaient alors divisés en deux groupes : ceux qui disposait d'une langue périphérique et ceux qui n'avaient que des langues centrales, supercentrales ou hypercentrales. Le nombre de groupes peut dans ces approches être supérieur à deux (s'il y a plus de deux modalités dans la définition du marqueur étudié) et on réalise alors une Analyse de Variance (ANOVA).

À l'inverse, le protocole *quantitatif* vise à mettre en relation des valeurs de nos variables dépendantes auto- ou hétéro-évaluées avec des valeurs quantitatives, mesurant la quantité ou l'intensité d'un marqueur de la compétence plurilingue et interculturelle. Ce type d'approche qui requiert une analyse ou bien de corrélation (si les mesures sont quantitatives continues) ou une Analyse de Variance si les valeurs obtenues sont ordinales. Pour exemple autour du même concept que celui vu dans le paragraphe précédent pour la caractérisation sociolinguistique des répertoires, le test quantitatif réalisé met en relation le prestige moyen des langues du répertoire (nombre compris entre 0 et 10). Selon les hypothèses, on postule que la covariation est positive ou négative selon qu'elle varie (dans notre exemple, nous postulons une corrélation

négative avec l'efficacité de la mise en œuvre de compétences langagières dans la langue inconnue).

Le protocole **quantitatif** se base sur une quantification ad hoc inspirée de Calvet 2012 (poids moyen des langues du répertoire) et la compétence langagière global en langue inconnue. Plus le poids est élevé, plus la langue est prestigieuse. Puisque la thèse développée dans cette hypothèse est celle de « l'avantage des langues non majoritaires », donc ici la relation à démontrer sera celle d'une relation négative significative : moins les langues sont prestigieuses, plus les compétences développées sont nombreuses et qualitatives et plus les compétences langagières dans la langue inconnue seront élevées.

11.2 Vérification des hypothèses de transfert sur les compétences communicatives en langue-culture inconnue

11.2.1 Rôle des langues dans lesquelles on se sent « à l'aise et compétent »

Instrument de mesure des variables dépendantes : hétéro-évaluation

On trouve une corrélation positive entre le nombre de langues pour lesquelles il existe au moins une compétence (CE, CO, EE, EO et/ou IO) et les scores obtenus par les N=29 informants ayant participé au quiz de catalan, à la fois à l'ensemble des exercices de **Compréhension Écrite** ($r(29)=0,351$, $p=0,031<0.05$).

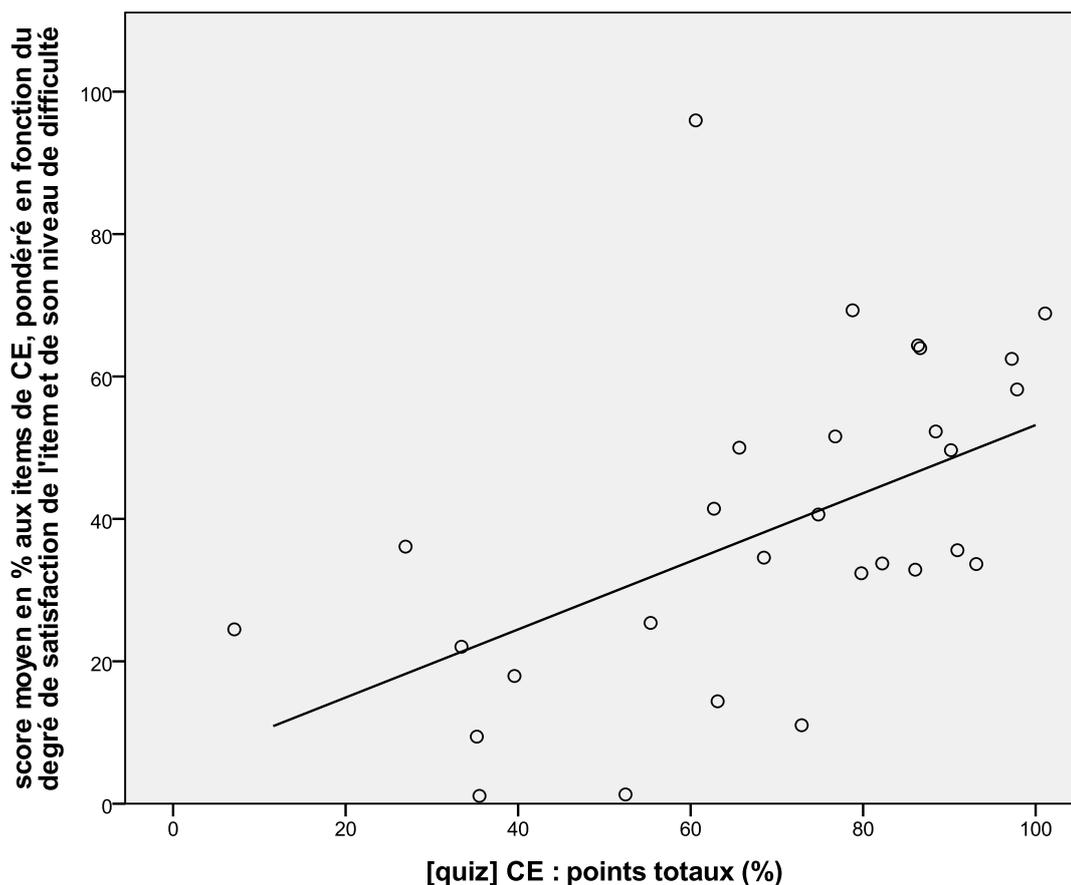


Figure 21 – Droite de régression : compréhension écrite hétéro-évaluée en fonction de la compréhension écrite auto-évaluée (N=29)

Pour ce qui est des résultats aux exercices de **Compréhension Orale**, la corrélation n'est pas statistiquement significative ($r(27)=0,215$, $p=0,141$).

Pour les informants faisant partie de l'échantillon B-QUIZ, on a les mesures centrales et de dispersion suivantes :

	CE auto-évaluée	CE dans le quiz
niveau 1	51,1 % ± 20,5	-
niveau 2	38,1 % ± 20,7	
niveau 3	33,5 % ± 24,9	
moyenne pondérée	37,97 % ± 21,8	68,2 % ± 24,1

Tableau 15 – Comparaison des scores moyens du quiz versus auto-évaluation (échantillon B-QUIZ, écrit N=29)

	CO auto-évaluée	CO dans le quiz
niveau 1	45,3 % ± 25,1	-
niveau 2	33,8 % ± 23,4	
niveau 3	24,9 % ± 25,1	

moyenne pondérée	31,3 % ± 23,2	63,35 % ± 19,4
-------------------------	---------------	----------------

Tableau 16 – Comparaison des scores moyens du quiz versus auto-évaluation (échantillon B-QUIZ, oral N=27)

D'autre part, les résultats à la section écrite du quiz sont fortement corrélés avec ceux obtenus à la section orale (pour N=27) : $r(27)=0,699^{**}$, $p=0.000 < 0.001$.

Instrument de mesure des variables dépendantes : auto-évaluation

Nous avons mesuré les corrélations de Pearson compétence à compétence, du répertoire de langues de compétences (modélisé par le nombre de langues pour lesquelles l'informant se sent « à l'aise et compétent » – hors catalan) à transférer sur la compétence correspondante dans l'auto-évaluation en langue cible catalane. Nous n'avons pu établir aucune corrélation significative entre elles. Pour la CE, $r(81)=0,099$, $p=0,190$; la CO, $r(81)=-0,001$, $p=0,498$; l'EE, $r(81)=0,054$, $p=0,316$. Pour l'Expression/Interaction Orale (EOIO), nous avons testé la corrélation avec le nombre de langues pour lesquelles il y a compétence en Expression Orale (EO) : $r(81)=-0,035$, $p=0,377$ et avec le nombre de langues pour lesquelles il y a compétence en Interaction Orale (IO) : $r(81)=-0,004$, $p=0,488$.

Nous avons fait de même en généralisant l'analogie : de compétences de réception dans le répertoire à compétences de réception en catalan, de compétences de production dans le répertoire à compétences de production en catalan ou encore de compétences écrites dans le répertoire à compétences écrites en catalan, de compétences orales dans le répertoire à compétences orales en catalan. Nous n'avons trouvé aucune corrélation significative non plus. Pour la réception, $r(81)=0,019$, $p=0,433$, pour la production, $r(81)=-0,004$, $p=0,484$; pour l'écrit, $r(81)=0,060$, $p=0,296$ et pour l'oral, $r(81)=-0,039$, $p=0,364$.

Ces mêmes tests ont été effectués en séparant les analyses de l'échantillon A et de l'échantillon B et ils ont révélé les mêmes tendances.

11.2.2 Rôle de l'apprentissage préalable d'une langue régionale

À travers les items liés à l'existence d'une langue régionale dans le répertoire, nous postulons diverses dimensions dans l'atout « langue régionale » : d'une part, la

dimension « savoir-être » de la compétence plurilingue et interculturelle, d'autre part une proximité quant à la caractérisation sociolinguistique.

Réponses à la question « as-tu appris une langue régionale »

Si l'on observe les seuls cas pour lesquels nous avons une information explicite sur la langue régionale, on observe que :

- L'on ne peut opposer significativement les informants qui ont appris une **langue régionale** (seconde ou étrangère²⁶¹) avant le catalan à ceux qui déclarent n'en avoir appris aucune bien que ces derniers obtiennent une moyenne légèrement inférieure au score global d'auto-évaluation en catalan (24,13 % *versus* 23,43 % ; mais $t(78)=0,166$, $p=0,868$)
- Par contre, il existe une différence significative entre des sujets déclarant n'avoir appris aucune langue du tout, ceux qui déclarent avoir appris exclusivement des langues étatiques et ceux qui ont appris une langue régionale. C'est l'analyse de variances à un facteur qui nous le montre. Les tests Post hoc (Scheffe, Tukey, Bonferroni) démontrent tous que la (seule) différence réside entre le fait de ne déclarer n'avoir appris aucune langue et celui d'avoir appris une langue étatique²⁶² : c'est entre ces dernières modalités que le p (« degré de significativité ») est significatif. On ne peut donc pas tirer de conclusion quant à ce qui est du transfert de compétence en langue régionale à langue régionale.

Langues régionales spontanément citées dans des questions sur les langues-cultures en général

Nous avons également introduit trois variables pour évaluer la présence de langues régionales dans le répertoire langagier des informants : existence d'une ou de langue(s) régionale(s) dans les langues premières ; dans les langues apprises ; dans les langues de

²⁶¹ Ici, les langues premières régionales (« les langues parlées dans ma famille et dans le pays dans lequel j'ai grandi » ne sont pas comptées ») ne sont pas comptées.

²⁶² La différence des moyennes des deux modalités (« non » vs. « exclusivement une langue étatique ») est de 16,066. Au test de Tukey, $p=0,002<0,005$; au test de Scheffe, $p=0,003<0,005$; au test de Bonferroni, $p=0,023<0,005$. La différence entre « exclusivement étatique » et « aussi une langue régionale » n'est pas significative (la différence des moyennes est -4,380 ; $p=0,523$ pour le test de Tukey, $p=0,554$ pour le test de Scheffe, $p=0,083$ pour celui de Bonferroni).

compétences et dans le répertoire modélisé à partir de l'ensemble des questions. On observe qu'on ne peut pas opposer significativement les informants qui ont appris une langue régionale première²⁶³ avant le catalan à ceux qui déclarent n'en avoir appris aucune ; Ceux qui déclarent avoir appris une langue régionale obtiennent une moyenne de 24,13 % *versus* 23,43 % pour les autres. Au test t de Student qui les oppose, on obtient $t(78)=0,166$, $p=0,868$.

11.2.3 Rôle de la compétence métalinguistique

Les compétences partielles

Les différentes formulations de la question sur la compétence partielle (savoir déclaratif terminologique *versus* général) obtiennent des résultats différents. Les tests t de Student effectués sur chacune des versions nous montrent que :

- Il existe une différence significative positive entre les scores des sujets qui connaissent le **concept de « compétence partielle »** en langues (moyenne de 26,26 %) et les autres (moyenne de 19,35 %) : $t(69,928)=-2,006$, $p=0,049<0,05$);;
- Entre les sujets estimant qu'« il est possible de comprendre une langue sans la parler » et les autres, aucune différence n'a pu être significativement montrée, bien que, comme dans l'autre formulation, ces derniers obtiennent un score moyen plus élevé que les autres (24,75 % *vs.* 19,91 %) : $t(75)=-1,077$, $p=0,285$.

Expérience de l'enseignement d'une langue

À l'ensemble des compétences communicatives auto-évaluées en catalan, les informants ayant déjà enseigné une langue (une L1 ou une langue seconde-étrangère) obtiennent une moyenne une fois et demie supérieure à ceux qui n'en ont jamais enseigné (21,86 % *versus* 32,73 %). Cette différence est statistiquement significative : $t(46)=2,276$, $p=0,028<0,05$.

²⁶³ Ici, les langues premières régionales (« les langues parlées dans ma famille et dans le pays dans lequel j'ai grandi » ne sont pas comptées ») ne sont pas comptées.

11.2.4 Rôle d'une interaction régulière avec un interlocuteur d'une autre culture

La moyenne aux exercices de compétence communicative écrite en langue catalane est supérieure autant en Compréhension Écrite (41,91 % vs. 34,97 %) qu'en Expression Écrite (11,32 % vs. 10,92 %) pour **ceux qui ont l'expérience** d'une correspondance écrite avec une personne d'un autre pays ; la différence, cependant, est non statistiquement significative : pour l'influence sur la CE, on a $t(79)=-1,384$, $p=0,170$; pour l'influence sur l'EE, $t(79)=-0,111$, $p=0,912$.

Quant au **nombre de langues** utilisées dans ces correspondances, on n'a pas pu établir de corrélation significative ni entre le nombre de langues de réception dans la correspondance et le score en CE en catalan ; ni entre le nombre de langues d'expression dans la correspondance et le score en EE en catalan. Pour la CE, $r(53)=0,069$, $p=0,311$ et pour l'EE, $r(53)=0,072$, $p=0,305$.

11.2.5 Rôle des compétences en langues structurellement analogues à la langue-culture cible (niveau génétique)

Instrument de mesure des variables dépendantes : hétéro-évaluation

De manière plus détaillée, en observant la correspondance compétence à compétence, il existe également une corrélation positive bien que faible entre le **nombre de langues romanes** pour lesquelles il existe une compétence en Compréhension Écrite et le score obtenu à l'ensemble des exercices de compréhension écrite par les N=29 informants ayant participé au quiz de catalan ($r(29)=0,482$, $p=0,004<0,005$).

Pour ce qui est de l'oral, il n'existe pas de corrélation significative entre le nombre de langues romanes pour lesquelles il existe une compétence en Compréhension Orale et le score obtenu à l'ensemble des exercices de compréhension orale par les N=27 informants ayant participé au quiz de catalan et ayant accédé correctement à la partie audiovisuelle : ($r(27)=0,295$, $p=0,067>0,01$).

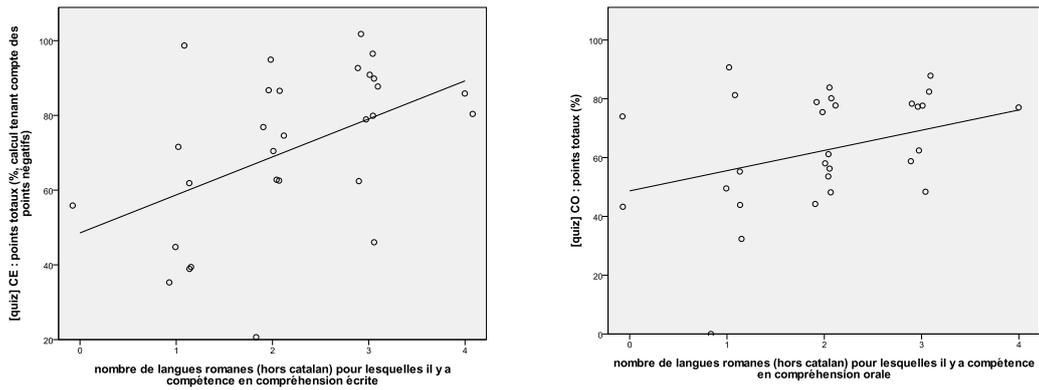


Figure 22 – Liens entre le nombre de langues romanes (donc similaires au catalan) dans lesquelles on a une compétence donnée et le score dans cette même compétence à l’hétéro-évaluation (N=29 pour la CE, N=27 pour la CO)

Instrument de mesure des variables dépendantes : auto-évaluation

Nous avons répété les mesures de corrélation effectuées dans la section précédente indistinctement sur l’ensemble des langues du répertoire en l’appliquant uniquement aux langues de mêmes traits structurels, dans ce cas-ci, de même famille linguistique.

Nous avons repéré une corrélation statistique significative positive sur chacune des compétences de compréhension (CE : $r(81)=0,321$, $p=0,002<0.005$; CO : $r(81)=0,219$, $p=0,025<0.05$) ainsi que pour la compétence d’Expression Écrite ($r(81)=0,202$, $p=0,035$). On n’a pas relevé de corrélation pour le transfert de compétences d’Interaction Orale sur celle globalisée en Expression/ Interaction Orale en catalan²⁶⁴, ni à partir de l’Expression Orale.

Nous avons souhaité tester la généralisation des compétences langagières nucléaires (CE, CO, EE, EOIO) en les regroupant par compétences de réception *versus* production, d’écrit *versus* d’oral. La corrélation qui a pu être validée statistiquement se situe uniquement à l’écrit : le nombre de langues pour lesquelles les informants ont au moins une compétence à l’écrit (CE ou EE) a une corrélation positive et significative avec le score aux compétences écrites d’auto-évaluation en catalan : $r(81)=0,224$, $p=0,022<0.05$.

²⁶⁴ Pour l’Expression/Interaction Orale (EOIO), nous avons testé la corrélation avec le nombre de langues pour lesquelles il y a compétence en Expression Orale (EO) : $r(81)=-0,174$, $p=0,061$, et celle avec le nombre de langues pour lesquelles il y a compétence en Interaction Orale (IO) : $r(81)=-0,152$, $p=0,088$.

Pour le transfert de compétences à l'oral, la corrélation n'est pas significative ($r(81)=0,095$, $p=0,200$). Elle ne l'est pas non plus si on procède à un regroupement par « activité » : compréhension ($r(81)=0,175$, $p=0,059$) *versus* production ($r(81)=0,060$, $p=0,298$).

On peut émettre l'hypothèse que si le transfert de compétences spécifiquement orales entre langues romanes, et spécifiquement de production (EOIO) n'est pas prouvé (cf. corrélation non significative, section précédente), tout regroupement contenant cette compétence d'EOIO peut être affecté. Cela expliquerait le « maintien » de la corrélation entre le nombre de langues romanes pour lesquelles il existe une compétence écrite et notre mesure de compétence écrite en catalan, ainsi que la « disparition » de la corrélation entre le nombre de langues romanes pour lesquelles il existe une compétence de production (EE + EOIO). En réception, la corrélation n'est pas non plus significative mais l'est relativement beaucoup plus que pour les autres regroupements : la relation est plus forte à l'écrit ($r(81)=0,224$ pour le transfert de langues romanes à l'écrit *versus* $r(81)=0,175$ en réception ; $r(81)=0,059$ en production et $r(81)=0,175$ à l'oral) et la significativité de la relation suit le même classement (à l'écrit, significative car $p=0,022 < 0,05$ tandis qu'en réception, $p=0,059$ « presque » significatif et l'oral $p=0,200$; la production $p=0,298$).

Si on fait la moyenne pondérée de manière égale pour les quatre compétences, on retrouve une corrélation positive significative entre le nombre de langues romanes pour lesquelles il existe une compétence (parmi CE, CO, EE, EO et IO) et le score total aux quatre compétences examinées dans l'auto-évaluation : $r(81)=0,272$, $p=0,007 < 0,01$.

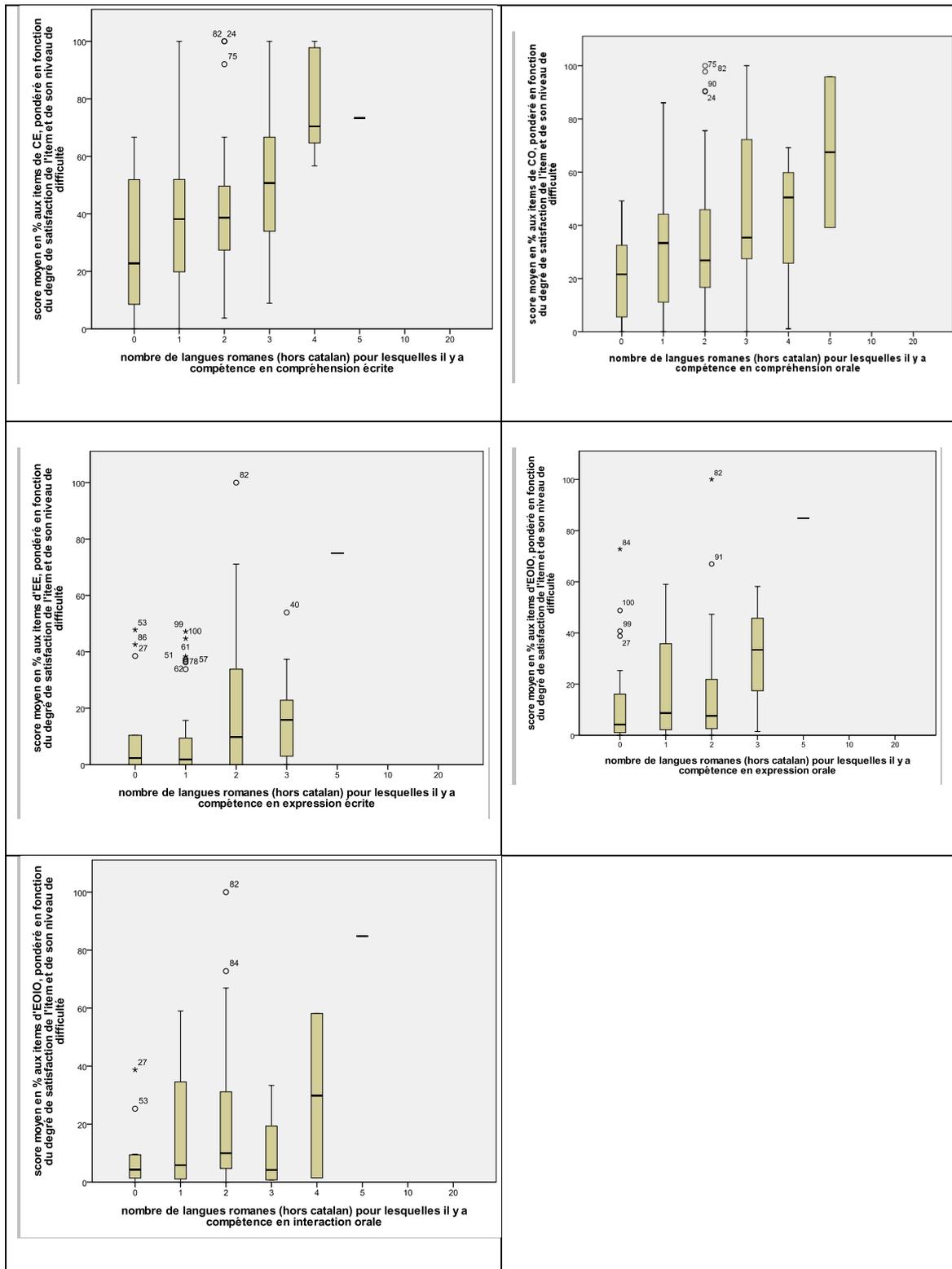


Figure 23 – Panorama de la relation entre le nombre de langues romanes de compétence communicative (CE, CO, EE, EO et IO) et le score aux questions communicatives auto-évaluées en catalan (N=81)

11.2.6 Rôle des compétences en langues structurellement analogues à la langue-culture cible (niveau graphique, syntactico-sémantique et morphologique)

Nous avons testé également le rôle de la proximité du répertoire avec la langue cible mais cette fois au niveau linguistique structurel, en reliant les scores en catalan au nombre de langues du répertoire qui sont analogues au catalan. Les paramètres pris en compte sont le système graphique (modélisé par le **nombre de langues du répertoire à alphabet latin** – catégorisation fine –, **à alphabet de gauche à droite** – catégorisation plus grossière) ; la représentation graphique privilégiée (**à représentation graphique du signifiant**) ; l'ordre des actants dans la phrases (le nombre de langues de compétence **de type SVO**) et la typologie morphologique (le nombre de langues **flexionnelles synthétiques**).

Pour ce qui est graphique, nous avons mesuré à la fois le transfert sur la compétence globale en catalan auto-évaluée (les quatre compétences communicatives : CE, CO, EE, EOIO) mais aussi sur les seules compétences écrites (CE et EE). Le reste des traits structurels, affectant autant l'oral que l'écrit à notre sens, a été testé sur la mesure globale communicative d'auto-évaluation.

Aucune corrélation significative n'a pu être établie à partir de ces traits. En effet, pour l'impact de l'analogie de système graphique (niveau 1) alphabet latin : $r(81)=0,077$, $p=0,246$; (niveau 2) alphabet de gauche à droite : $r(81)=0,082$, $p=0,234$; pour l'impact de l'analogie au niveau de l'ordre des actants (SVO) : $r(81)=-0,12$, $p=0,458$; et pour celui de la typologie morphologique (flexionnelle synthétique) : $r(81)=0,079$, $p=0,243$.

11.2.7 Mesure synthétique ad hoc : construit du degré de plurilinguisme

Pour ce qui est du score de **plurilinguisme** score de plurilinguisme » qui intègre le fait :

- d'avoir plus d'une langue première ;
- d'avoir connu auparavant une expérience pluri- ou multilingue en Espagne (ex. : Galice, pays Basque) ;
- de se déclarer plurilingue ;
- de déclarer des compétences langagières dans au moins trois langues ;
- d'avoir partagé à l'écrit des échanges plurilingues ;

- d'avoir eu des échanges oraux plurilingues, avant la Catalogne ;
- d'avoir déclaré une expérience/capacité de médiation linguistique ;
- d'avoir vécu une immersion homoglotte ;
- d'avoir vécu une immersion hétéroglotte ;
- d'avoir vécu des séjours répétés dans des pays/zones autres,

la corrélation est positive mais faible et non significative : $r(81)=0,048$, $p=0,336>0.05$.

11.3 Hypothèse de l'hétérogénéité facilitante

Nous avons mesuré, pour chacune des caractéristiques linguistiques examinées, la possibilité d'une relation (test Student T dans le cas où l'hétérogénéité couvre deux modalités : « identité » vs. « mixte » ; ou Analyse de Variance dans le cas où l'hétérogénéité couvre trois modalités : « identité » vs. « mixte » vs. « hétérogénéité pure ») entre le degré d'hétérogénéité et le score en auto-évaluation du catalan.

11.3.1 *Rôle d'une configuration facilitante : modélisation partielle des profils plurilingues scolaires de Meissner (famille romane)*

Nous n'avons pu établir aucune différence significative entre les groupes ayant ou n'ayant pas un profil plurilingue roman. Le test T de Student révèle pour le profil plurilingue roman une différence positive et plutôt élevée mais elle n'est pas significative ($t(79)=0,548$, $p=0,585$).

11.3.2 *Rôle du niveau d'hétérogénéité en termes d'autres caractéristiques linguistiques (système graphique, type syntactico-sémantique, type morphologique)*

Les résultats liés à l'hétérogénéité du répertoire linguistique et que nous détaillons ci-dessous nous ont surpris car, que les différences entre groupes soient ou non significatives (voir ci-dessous), la simple comparaison des moyennes montre systématiquement des résultats très inférieurs pour le groupe des « hétérogènes ».

Ici, on peut interpréter que ce qui est mesurée, c'est la vitesse d'acquisition de la LE. Les sujets seraient donc assimilés à ces enfants bilingues, plus lents, mais qui à terme

acquièrent les deux langues (et ont donc un atout à terme). On peut expliquer les résultats inférieurs des individus « hétérogènes » par le coût du *shifting* chez eux.

Instrument de mesure : hétéro-évaluation

Nous n'avons pu observer aucune différence significative entre les deux sous-groupes, homogène *versus* hétérogène, ni en termes de nombre d'actants, ni en terme de typologie morphologique.

Quant au système graphique, on observe que l'hétérogénéité au niveau des écritures (latine, cyrillique, etc.) joue²⁶⁵ apparemment sur les résultats de la CE dans l'hétéro-évaluation (moyenne des hétérogènes : 54,36 % *vs.* 77,98 % homogènes); on ne retrouve pas de différence significative au niveau des caractéristiques de ces écritures.

Instrument de mesure : auto-évaluation

Nous n'avons pu observer, sauf exception de la CE, aucune différence significative entre les deux sous-groupes, homogène *versus* hétérogène, ni au niveau du système graphique (écriture²⁶⁶ ; type d'écriture), ni en termes de nombre d'actants, ni en terme de typologie morphologique.

Pour ce qui est du système graphique, les tests statistiques ont été effectués sur la relation avec le score global moyen en catalan, et aussi sur le score des exercices mettant en jeu uniquement le canal écrit (compréhension et expression écrite²⁶⁷).

Nous avons trouvé une différence significative entre les résultats en Compréhension Écrite du groupe d'informants qui a un répertoire hétérogène de systèmes graphiques (granularité fine²⁶⁸ –écritures- ou plus grossière) et du groupe ayant au contraire un

²⁶⁵ CE – système graphique (écritures : $t(27)=0,055$, $p=0,003<0.01$; caractéristiques d'écriture : $t(27)=2,015$, $p=0,054$).

²⁶⁶ La mise en relation de la nature du système graphique avec le score en CE nous indique : CE – système graphique (écritures : $t(27)=0,055$, $p=0,003<0.01$; caractéristiques d'écriture : $t(27)=2,015$, $p=0,054$).

²⁶⁷ Test t de Student et Anova avec score à l'écrit dans l'auto-évaluation en catalan : Hétérogénéité dans le système graphique : écriture – granularité fine ($t(79)=2,212$, $p=0,030<.05$ significatif) avec la CE, écriture – granularité grossière ($t(79)=1,868$, $p=0,065$) avec l'EE ; en termes de nombre d'actants $F(79)=0,134$, $p=0,893$; de typologie morphologique ($t(79)=1,828$, $p=0,071$).

²⁶⁸ Hétérogénéité dans le système graphique : écriture – granularité fine ($t(79)=2,212$, $p=0,030<.05$ SIGNIFICATIF) avec la CE.

répertoire homogène, c'est-à-dire dans notre nomenclature, une unique valeur, par exemple seulement l'écriture latine (granularité fine) ou seulement des écritures alphabétiques qui s'écrivent de gauche à droite (granularité plus grossière). La différence, cependant, n'est pas celle que nous escomptions : en effet, c'est la moyenne du groupe hétérogène qui est la plus basse : ce groupe obtient un score de 28,14 % vs. 42,09 % pour le groupe homogène (granularité fine : écritures) ; ou encore un score de 30,47 % vs. 42,64 % pour le groupe homogène (granularité plus grossière). Pas de différence significative pour l'Expression Écrite.

Par contre, nous n'avons pas pu relier l'hétérogénéité de l'écriture avec les scores **globaux**²⁶⁹ (toutes compétences communicatives) dans l'auto-évaluation de catalan.

11.3.3 Rôle de la multiplicité (de lieux d'origine, de langues maternelles)

Expérience de plus d'un lieu d'origine

Nous avons mesuré la relation entre le nombre de pays dont l'informant se déclare originaire et d'une part, les résultats aux questions auto-évaluatives de culture-cible ($r(81)=0,010$, $p=0,464$), d'autre part aux questions sur les compétences communicatives en langue-cible ($r(81)=0,068$, $p=0,272$). Aucune corrélation n'a pu être établie.

Il n'y a pas non plus de différence significative entre les individus provenant d'un seul pays/région et les autres. On indiquera néanmoins que le score moyen aux questions communicatives pour le groupe d'origine multiple est plus élevé que celui d'origine unique (respectivement 26,78 % vs. 23,04 %) avec $t(79)=0,762$, $p=0,44$.

Rôle du bilinguisme précoce

Nous n'avons pas détecté de corrélation significative entre le score aux questions communicatives de catalan et le nombre de langues premières ($r(81)=-0,078$, $p=0,244$). Il n'a pas été non plus établi de différence significative entre les informants possédant une langue première et ceux qui en possèdent plusieurs (Anova à un facteur :

²⁶⁹ [Test t de Student et Anova avec score global d'auto-évaluation en catalan] Hétérogénéité dans le système graphique : écriture – granularité fine ($t(79)=1,765$, $p=0,081$), écriture – granularité grossière ($t(79)=1,868$, $p=0,065$) ; en termes de nombre d'actants $F(79)=0,134$, $p=0,893$) ; de typologie morphologique ($t(79)=1,828$, $p=0,071$).

$F(79)=2,090$, $p=0,191$ (mono-, bi-, plurilingue) ; test T monolingue *versus* bi-/plurilingue : $t(79)=0,416$, $p=0,678$).

Rôle de la compétence en médiation (et analogie de famille avec la langue-cible)

Nous avons détecté une corrélation positive assez forte et significative entre le nombre de langues romanes citées comme langues de capacité et/ou expérience de médiation et le score en compréhension écrite au quiz de catalan : $r(29)=0,415$, $p=0,027$, aussi bien qu'en compréhension orale : $r(27)=0,428$, $p=0,026$.

Ce nombre de langues est également corrélé avec les scores auto-évalués de compréhension orale mais moins fortement : $r(56)=0,239$, $p=0,038$; par contre nous n'avons pas relevé de corrélation significative avec les scores auto-évalués de compréhension écrite : $r(56)=0,217$, $p=0,54$.

Expérience de pays multilingues

Apparemment, ni le multilinguisme du pays/région d'origine, ni celui du pays de résidence n'est relié à un score plus ou moins élevé de compétences communicatives en langue cible. Nous n'avons en effet relevé aucune différence significative selon que les pays d'origine ou de résidence des informants sont multilingues (respectivement $t(79)=-0,846$, $p=0,400$ et $t(46)=1,343$, $p=0,186$).

Expérience d'échanges plurilingues écrits

Nous n'avons pas établi de corrélation significative entre le nombre d'échanges écrits plurilingues (langues d'expression et de réception différentes) et le score aux compétences communicatives écrites en langue cible ni en CE, ni en EE. Pour la CE, $r(53)=0,043$, $p=0,380$; pour l'EE, $r(53)=0,186$, $p=0,092$.

Expérience d'échanges plurilingues oraux

La moyenne du groupe ayant vécu des échanges plurilingues oraux avant la Catalogne est supérieure à celle de l'autre groupe bien que cette différence ne soit pas statistiquement significative. C'est le cas quand on compare les scores globaux de l'auto-évaluation (30,39 % *versus* 23,97 %), et aussi quand on s'occupe des scores aux

compétences orales : CO et EOIO dans l'auto-évaluation (respectivement 28,93 % vs. 39,72 % et 16,08 % vs. 19,18 %) ; CO dans l'hétéro-évaluation (77,30 % vs. 71,01 %).

Pour la comparaison des scores globaux : $t(46)=1,201$, $p=0,236$. Pour la comparaison des scores en CO : $t(46)=1,477$, $p=0,147$; pour celle des scores en EOIO : $t(46)=0,524$, $p=0,602$; pour la CO en hétéro-évaluation, $t(27)=0,892$, $p=0,380$.

En examinant la variation du nombre de langues en jeu dans les interactions orales, on ne trouve pas de corrélation significative du score global aux questions communicatives auto-évaluées en catalan en fonction de ce dernier. Idem pour le score aux questions communicatives orales de catalan

Quant aux corrélations, , nous trouvons pour le score global en catalan, $r(48)=0,174$; $r(48)=0,213$, $p=0,073$ pour la CO et le nombre d'échanges plurilingues habituels oraux avant la Catalogne ; $r(48)=0,077$, $p=0,301$ pour l'EOIO.

11.3.4 Rôle de l'hétérogénéité en termes de contextes d'apprentissage

Nous n'avons pas établi de lien significatif entre la diversité des contextes d'apprentissage différents expérimentés par les sujets et le score global aux questions communicatives en catalan : ni en termes qualitatifs [test t de Student : existence ou non de diversité dans les contextes d'apprentissage, $t(79)=0,072$ avec $p=0,943$] ni en termes quantitatifs [corrélation avec le nombre de contextes $r(81)=-0,026$, $p=0,407$].

11.4 Mesure synthétique : construit autour de la compétence plurilingue

Enfin, pour ce qui est du score de **plurilinguisme** (qui prend en compte le fait d'avoir plus d'une langue première ; d'avoir connu auparavant une expérience pluri- ou multilingue en Espagne (ex. : Galice, pays Basque) ; de se déclarer plurilingue ; de déclarer des compétences langagières dans au moins trois langues ; d'avoir partagé à l'écrit des échanges plurilingues ; d'avoir eu des échanges oraux plurilingues, avant la Catalogne ; d'avoir déclaré une expérience/capacité de médiation linguistique ; d'avoir vécu une immersion homoglotte ; d'avoir vécu une immersion hétéroglotte ; d'avoir vécu des séjours répétés dans des pays/zones autres ; de vivre l'exposition habituelle à des supports audiovisuels dans plus de trois langues), on n'a pas pu établir de corrélation significative. ($r(81)=0,048$, $p=0,336>0,05$).

11.4.1 *Mesure synthétique : construit autour de l'hétérogénéité du répertoire*

Nous avons rassemblé nos différents paramètres de diversité/hétérogénéité au niveau du répertoire langagier, dans une mesure dont le calcul est exploratoire : le « score d'hétérogénéité ». Ce dernier reprend donc :

- la diversité ou mixité dans les écritures ;
- dans les caractéristiques des écritures ;
- au niveau de l'ordre des actants ;
- et enfin de la typologie morphologique des langues qui le composent.

La sous-hypothèse associée postule que plus ce score est élevé, plus la compétence langagière en langue inconnue sera élevée.

Et effectivement, ce score est bien corrélé avec le le score auto-évalué global aux quatre compétences communicatives en catalan mais négativement ($r(81)=-0,202$, $p=0,036<0.05$) !

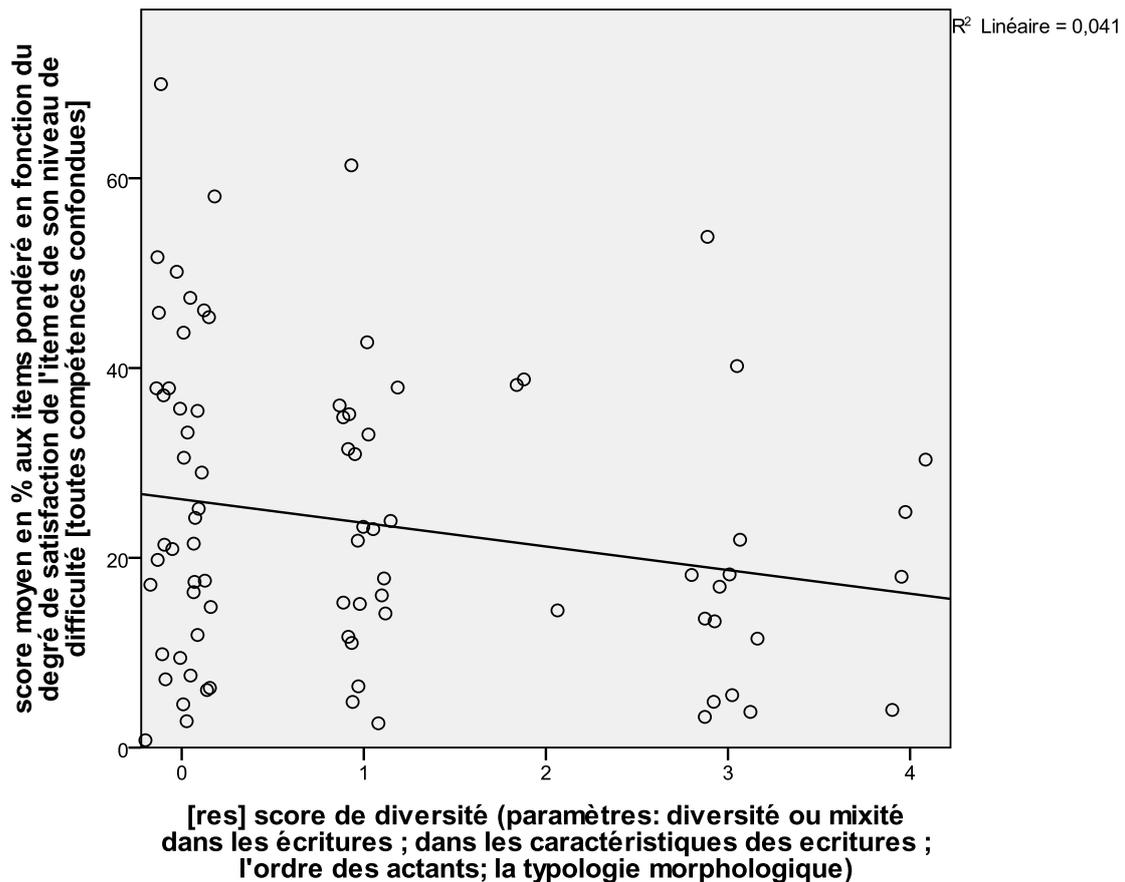


Figure 24 – Score moyen auto-évalué pour les compétences langagières en LI en fonction du score de diversité

11.5 Rôle de l'attitude

11.5.1 Rôle de l'attitude envers la langue-culture cible

Attitude envers le bilinguisme régional

En réalisant une analyse de variance à un facteur, on observe une différence significative des scores globaux d'auto-évaluation en catalan pour les différentes valeurs correspondant à des attitudes : uniquement négatives, indifférentes, ou avec au moins une valeur positive [$F(80)=4,914$, $p=0,01$]. Les tests Post hoc, de Tukey, par exemple montre que la différence est significative entre les sujets qui se déclarent indifférents au bilinguisme local et ceux qui le jugent enrichissant –enrichissante et autres- ($16,76 \pm 13,1$) sont significativement différents de ceux qui y sont « indifférents » ($29,14 \pm 14,8$, $p=0,007$ dans le test de Tukey).

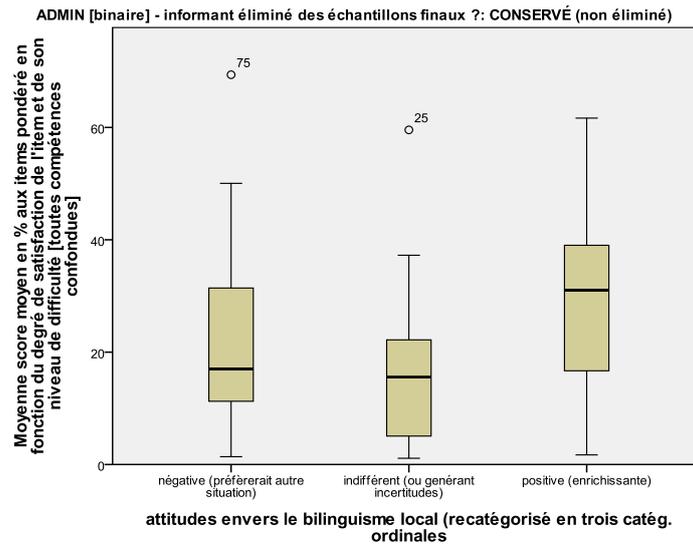


Figure 25 – Boîte à moustache sur le rapport entre les scores globaux auto-évalués en catalan et les recatégorisations des attitudes envers le bilinguisme local (N=81)

Essayer de parler le catalan

Il y a une différence significative entre les informants qui se déclarent « toujours disposés » à parler catalan et ceux qui n'essaient « pas » : le score des premiers est supérieur de 13,801 % au score des seconds. C'est par un test de Tukey et une analyse de variance à un facteur que nous l'avons détecté.

On observe aussi, par un test t de Student, une différence significative entre ceux qui n'essaient pas et les autres (ceux qui sont toujours disposés, associés à ceux qui essaient quand on les stimule): la moyenne des premiers -29,15 %- est supérieure à celle des seconds -20,49 % [$t(79)=-2,462$, $p=0,016<0,05$].

On peut faire remarquer que cette covariation n'implique pas une causalité (s'ils essaient de parler catalan, alors ils sont meilleurs en catalan) et peut d'ailleurs être une causalité dans l'autre sens : puisqu'ils sont bons en catalan, alors ils osent le parler.

Prêter attention au catalan

Aucune différence n'a été observée : ni entre ceux qui prêtent attention (oral et/ou écrit) au catalan et ceux qui n'y prêtent aucune, ni entre les différentes modalités [Le test t de Student fournit : $t(79)=1,505$, $p=0,136$ et l'analyse de variance à un facteur indique $F(3)=1,743$, $p=0,165$].

11.5.2 Rôle de l'attitude envers les langues-cultures « autres »

On observe une différence significative dans les résultats aux questions communicatives en catalan entre les informants qui manifestent un intérêt pour la vie culturelle et socio-économique des autres pays et ceux qui n'en manifestent aucun [$t(36,063)=3,111$, $p=0,004<0,005$].

11.5.3 Rôle de la perception de son plurilinguisme

On observe que la moyenne aux questions communicatives auto-évaluées de catalan du groupe se percevant comme « plurilingue » est inférieure à celle du groupe se décrivant comme non plurilingue (24,89 % *versus* 27,91 %). Cette différence est cependant non significative selon le test t de Student ($t(46)=0,562$, $p=0,577$).

On retrouve la même tendance dans les sous-groupes de réception (34,04 % *vs.* 38,75 %) et de production (15,72 % *vs.* 17,39 %) ; oral (24,20 % *vs.* 24,89 %) et écrit (25,55 % *vs.* 30,95 %) ainsi qu'à l'hétéro-évaluation des compétences réceptives (CE : 67,62 % *vs.* 77,14 % ; CO : 69,97 % *vs.* 78,92 %). Les différences ne sont pas non plus significatives pour l'auto-évaluation : $t(46)=0,647$ avec $p=0,229$ pour la réception ; $t(46)=0,312$ avec $p=0,757$ pour la production ; $t(46)=1,001$ avec $p=0,322$ pour l'écrit ; $t(46)=0,114$ avec $p=0,910$ pour l'oral ; et pour l'hétéro-évaluation : $t(27)=1,115$ avec $p=0,275$ pour la CE ; $t(27)=1,336$ avec $p=0,193$ pour la CO.

11.5.4 Rôle de projets d'intégration dans la zone d'immersion

Le fait d'avoir des projets en Catalogne ou pas ne fait pas de différence statistiquement significative dans les scores aux compétences communicatives auto-évaluées en catalan [$t(76)=1,546$ avec $p=0,126$].

11.5.5 Mesure synthétique : construit de l'attitude envers la langue-culture cible

Le construit autour de l'attitude se base sur l'existence :

- de projet(s) de vie dans la zone d'accueil ;
- d'une attitude positive envers le bilinguisme de la zone d'accueil;

- d'étude de la langue de la zone d'accueil (une des langues) - accès à un locuteur expert ;
- d'un accès à un locuteur expert (étudiant mentor) ;
- d'une attitude positive vis-à-vis du plurilinguisme ;
- d'une attention portée au catalan écrit ;
- d'une attention portée au catalan oral ;
- de l'identification de concepts nouveaux connus seulement en langue catalane ;
- de l'intérêt envers la culture et les informations socio-économiques d'autres pays

L'hypothèse associée stipule que plus le score d'attitude va être élevée, plus le score qui manifeste les compétences langagières en langue-culture cible va être élevée. Et on détecte effectivement une corrélation positive forte et très significative entre le construit d'**attitude** et le score auto-évalué global aux quatre compétences communicatives en catalan. [$r(81)=0,599$, $p=0.000$].

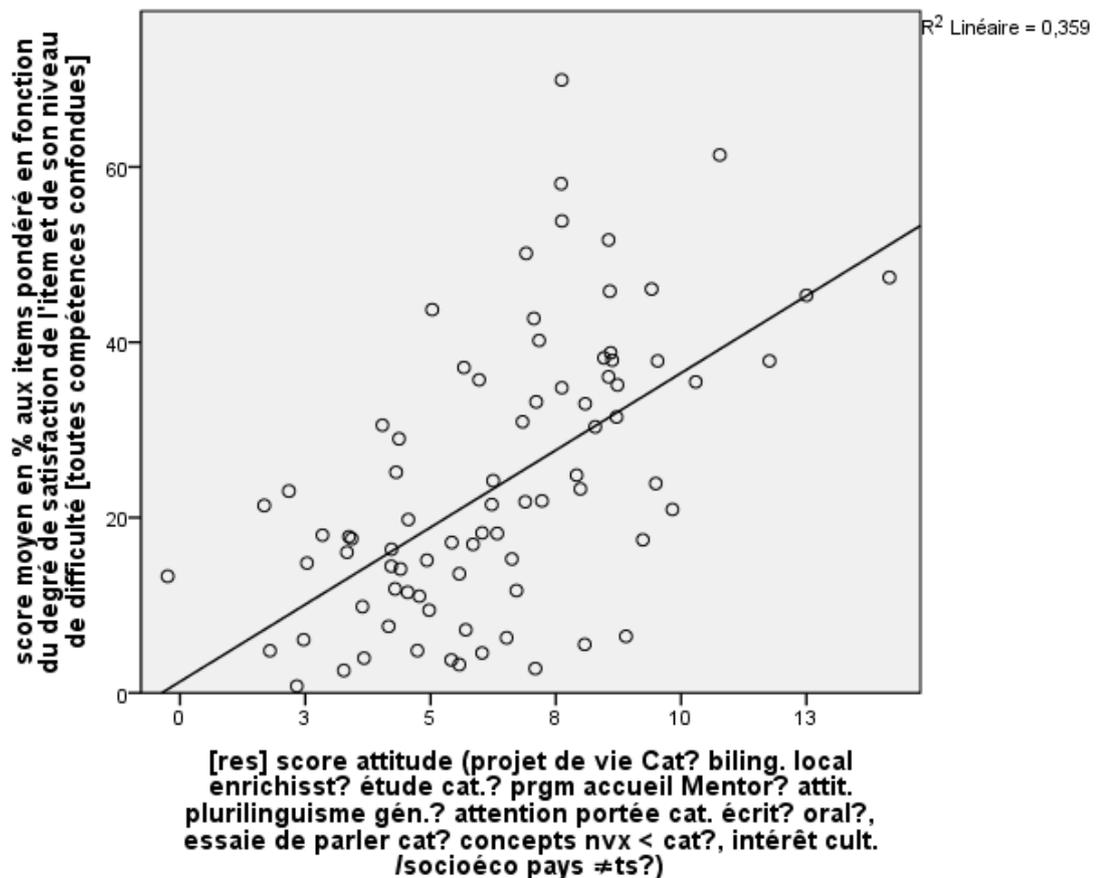


Figure 26 – Score moyen en fonction du construit d'attitude (N=81)

11.6 Rôle des paramètres classiques d'acquisition et apprentissage : exposition

11.6.1 Rôle de l'immersion sociale générale et académique

La moyenne des informants étant en immersion académique (c'est-à-dire recevant des cours dont la langue véhiculaire est le catalan) est supérieure (31,17 %) à ceux qui ne le sont pas (20,99 %). Cette différence est significative [$t(67)=-2.547$, $p=0,013<0,05$].

Par contre, si les informants qui disposent d'un entourage catalanophone qui leur parle en catalan ont aussi un meilleur score moyen aux exercices communicatifs (28,49 %) que ceux qui en sont dépourvus (21,20 %), cette différence n'est pas significative [$t(76)=-1,892$, $p=0,062$].

11.6.2 Rôle de la participation à un programme de mentorat

L'intégration ou pas des informants dans le programme Mentor ne semble pas être reliée au score global aux compétences communicatives en catalan. En effet, la moyenne des mentorés est supérieure à celle des non mentorés (29,34 % vs. 23,72 %) mais cette différence n'est pas significative [$t(46)=1,130$ avec $p=0,264$].

11.6.3 Rôle d'un apprentissage actif de la langue-culture cible

Nous avons observé dans le chapitre précédent que, de manière tout à fait prévisible, le groupe des individus ont étudié ou sont en train de l'étudier obtient un score moyen de 36,14 %, score une fois et demie supérieur à celui du groupe des non apprenants : 20,61 %) et $t(98)=-4.177$, $p=0.000<.0001$. Ainsi, **le fait d'apprendre le catalan** (de manière formelle, guidée ou autonome) permet d'opposer très significativement deux groupes d'informants quant à la valeur du score global aux questions communicatives.

Par contre, aucune corrélation n'a pu être établie entre le **nombre d'heures d'apprentissage** (maximum 60, comme défini dans le protocole de sélection des informants) et la valeur du score global aux questions communicatives. [$r(33)=0,080$, $p=0,328$]

11.6.4 Mesure synthétique : construit autour de l'accès à la langue-culture cible

On établit une corrélation positive assez forte et très significative entre le score d'**accès à la langue** (paramètres : immersion académique actuelle, exposition par l'entourage) et le score auto-évalué global aux quatre compétences communicatives en catalan : $r(81)=0,395$, $p=0.000$.

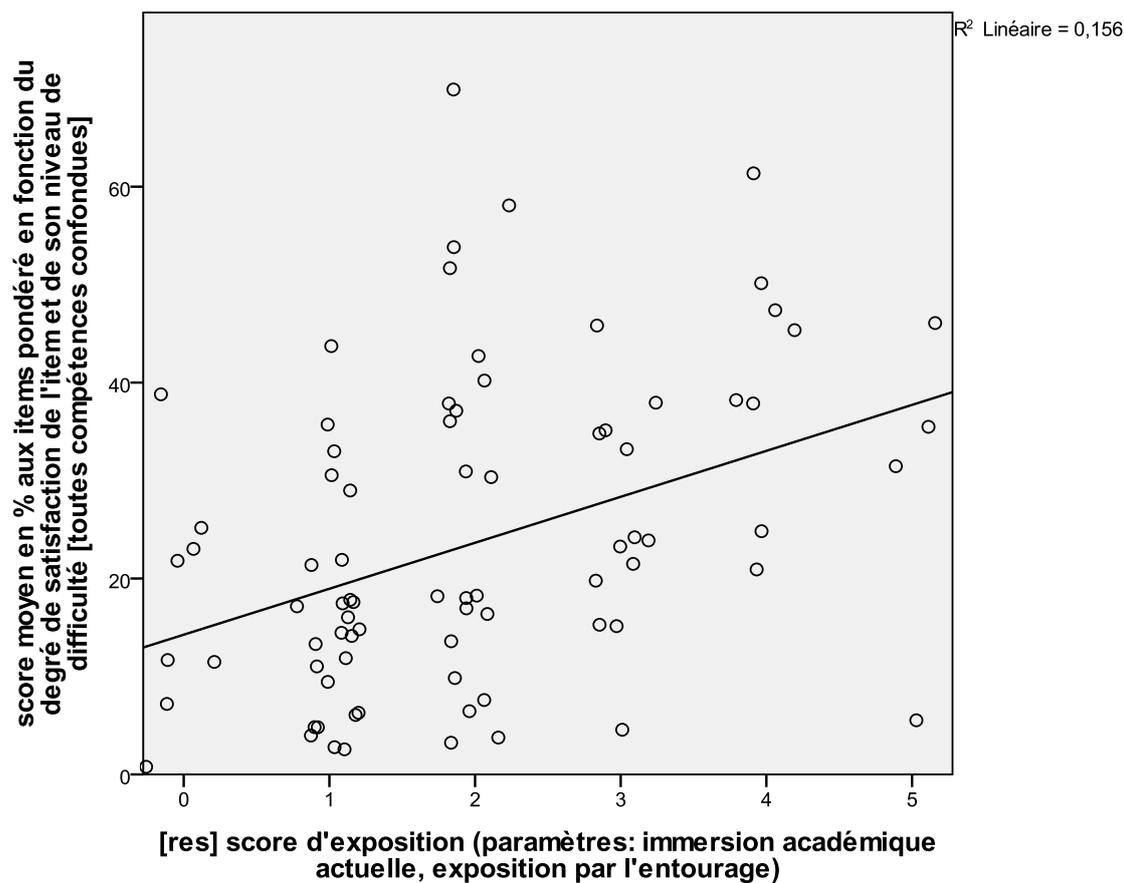


Figure 27 – Score moyen en fonction du construit d'exposition

11.6.5 *Mesure synthétique : construit modélisant la compétence didactique (les savoir-apprendre)*

On trouve une corrélation positive significative entre le score d'**apprentissage** (paramètres : expérience enseignante, expérience d'apprentissage de langues, conception de compétence linguistique partielle -deux formulations-, apprentissage actuel de langues (autres que le catalan)) et le score auto-évalué global aux quatre compétences communicatives en catalan : $r(81)=0,214$, $p=0,028<0.05$.

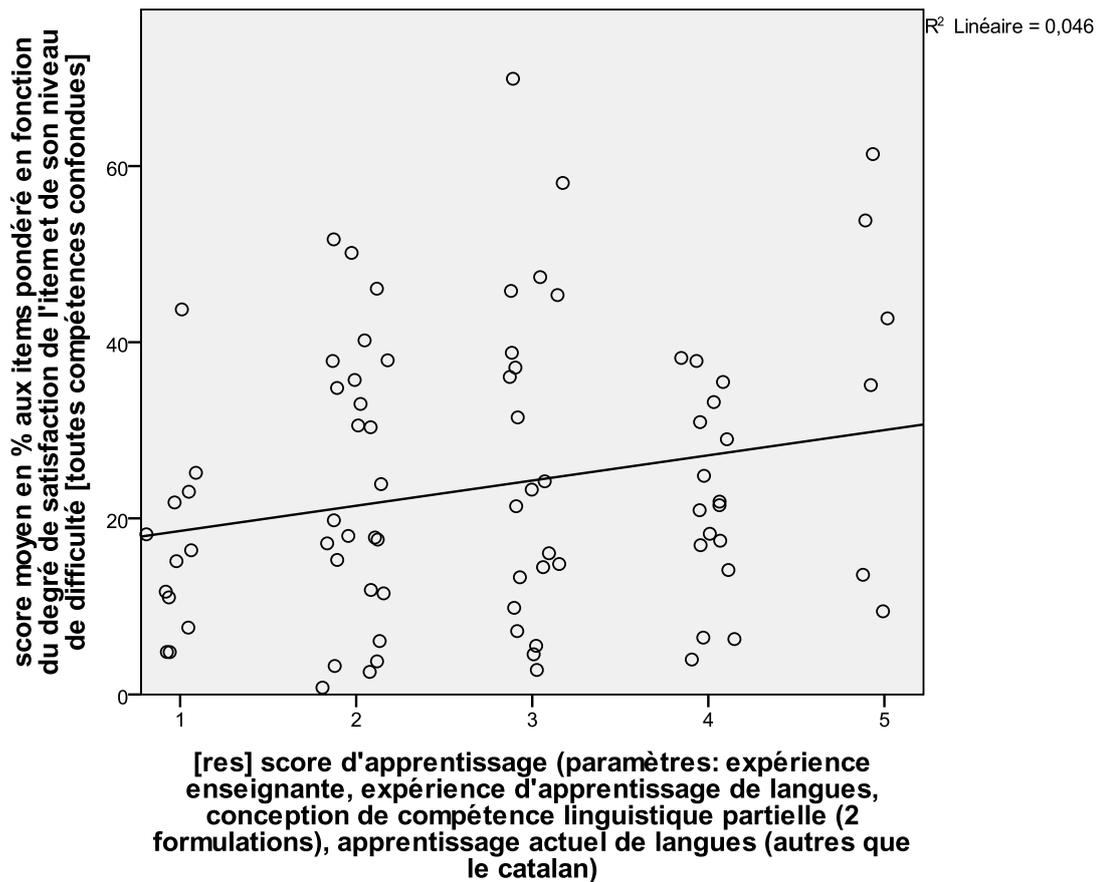


Figure 28 – Score moyen en fonction du construit sur la compétence d'« apprentissage », N=81

11.7 Vérification des hypothèses sur la place des langues dominantes et le rapport à la motivation

Nous imaginions qu'un locuteur de langue dominante aurait une attitude de rejet ou désintérêt envers le catalan, langue régionale et minoritaire mais ces résultats ne nous permettent pas de valider cette hypothèse.

En effet, Il n'a pas été établi de relation entre le fait d'avoir l'anglais, *lingua franca* et langue dominante au niveau mondiale, dans ses langues premières et le score global aux compétences communicatives en langue cible, bien que, le scores moyen pour le groupe ayant l'anglais soit moins élevé – comme dans notre hypothèse : 22,04 % *versus* 23,76 %) : $t(79)=0,294$, $p=0,770$.

À l'inverse, les scores moyens aux questions communicatives auto-évaluées de catalan sont plus élevés pour le groupe de L1 espagnole, langue localement dominante, que pour le reste de l'échantillon (30,85 % *versus* 22,08 %). La différence n'est cependant pas significative (mais presque) dans le test t de Student [$t(79)=-1,941$, $p=0,056$]. Sur le sous-groupe des sujets ayant (au moins) une L1 romane, nous avons observé le même phénomène (valeurs supérieures pour les L1 espagnol : 38,52 % vs. 27,46 %) mais cette différence n'est pas statistiquement significative [$t(54)=-1,963$, $p=0,055$]. Une des raisons à ce résultat pourrait être une influence majeure du paramètre de parenté linguistique.

11.8 Rôle des paramètres absents des hypothèses

11.8.1 Rôle des paramètres démographiques (contrôle)

Nous avons constaté que les scores globaux en catalan ne varient ni avec l'**âge** ni avec le **sexe**.

En effet, pour l'âge, il n'y a pas de corrélation significative : $r(81)=-0,72$, $p=0,0262$ et pas non plus de différence significative entre les catégories d'âge (18-24 ans ; 25-29 ans ; 30-34 ans ; supérieur ou égal à 35 ans) : $F(3)=0,558$ avec $p=0,645$. Quant au sexe, $t(79)=-0,039$, $p=0,969$.

11.8.2 Rôle des paramètres professionnels (contrôle)

D'autre part, ni le **type d'études en cours** (onze catégories), ni le niveau maximum d'études ne semblent être non plus en relation avec les résultats en catalan. Il n'y a pas non plus de différence significative entre les informants qui étudient les Lettres et les Langues et ceux qui se consacrent à d'autres disciplines. En effet, aucun type d'études ne se détache (analyse de variance non significative) : $F(8)=0,477$; quant aux étudiants de Lettres et Langues *versus* les autres, on trouve $t(78)=0,073$, $p=0,942$. Enfin, les différences en fonction du niveau maximum d'études (dernier diplôme obtenu) ne sont pas significatives : $F(4)=0,526$ avec $p=0,717$.

11.9 Conclusions sur les hypothèses : vérifiées, réfutées, indécidables

On rappelle que les hypothèses qui ont été **validées** (rapport directionnel validé et statistiquement significatif) sont les suivantes :

On indiquera entre parenthèses si le résultat inférentiel est positif ou non pour nous.

- (+) : Les scores d'auto-évaluation de CE sont corrélés positivement et significativement avec ceux d'hétéro-évaluation. Les conclusions que l'on tirera sur les rapports entre la compétence auto-évaluée en CE et les marqueurs de la compétence plurilingue et interculturelle pourront donc, par transitivité, être extrapolés (après vérification).
- (+ ?) : Les scores d'hétéro-évaluation de CE sont corrélés positivement et significativement avec le nombre de langues pour lesquelles il existe au moins une compétence (CE, CO, EE, EO ou IO). Cela nous invite à d'une part réaliser des enquêtes auprès de nos apprenants dans nos classes de langue afin de nous informer de l'étendue de leur capital linguistico-(culturel), même s'il est déséquilibré ; d'autre part, à œuvrer auprès de ces mêmes apprenants pour favoriser la conscience et la valorisation des compétences partielles ou dissociées (à travers des outils similaires au passeport des langues).
- (+) : Les scores aux questions communicatives auto-évaluées en catalan sont significativement supérieurs en moyenne pour le groupe déclarant connaître le concept de « compétence partielle en langues ». Avec ce résultat, il ne devrait pas être trop difficile de convaincre les apprenants, et même s'il s'agit ici d'un score auto-évalué, nous plaidons pour le fait qu'un apprenant confiant en ces capacités et conscient de son capital est un apprenant qui part avec un avantage.
- (=) : Les scores aux questions communicatives auto-évaluées en catalan sont significativement supérieurs en moyenne pour le groupe ayant déjà vécu une expérience d'enseignement des langues. La compétence d'apprentissage que développe l'activité enseignante (notamment métalinguistique, réflexive et de médiation) a prouvé être utile chez les informants détenteurs. Cette déduction

touche aux paramètres classiques de l'appropriation mais est quand même innovante en ce sens que, rarement, dans une classe de langue on s'intéresse spécifiquement à l'activité enseignante d'un apprenant. Préciser nos questionnaires de découverte de nos apprenants pourrait nous permettre d'exploiter plus spécifiquement certains de leur talent, et dans ce cas précis, de valoriser leur compétence dans des activités de médiation ou remédiation.

- (+) : Il existe une corrélation positive et significative entre le nombre de langues romanes pour lesquelles les informants se déclarent compétents à l'écrit et le score correspondant en auto-évaluation du catalan (soit : le score en CE et nombre de langues romanes pour lesquelles il y a CE, et le score en EE et nombre de langues romanes pour lesquelles il y a EE). C'est l'atout plurilingue romanophone que nous avons là mis à l'épreuve. Notre approche, plus quantitative que celles que nous avons examinées dans la littérature est innovante à deux niveaux. D'une part, les prémisses partaient d'une compétence globale dans une, deux, trois ... langues romanes et nous nous sommes intéressée, en plus de cette compétence globale, à la compétence dissociée particulière pour chaque activité langagière CE, CO, EE, EO et IO, aux valeurs globale et dissociées de la compétence langagière dans la langue-culture inconnue. D'autre part, les études examinées semblent envisager l'atout plurilingue comme qualitatif (on l'a ou non) et quand, dans tous les cas, on rentre dans le détail du nombre de langues de la même famille, on mentionne simplement une différence significative positive entre la compétence langagière globale d'un individu qui dispose de trois langues de la même famille sur celui qui disposent de deux. Notre approche a été de chercher au-delà du gain qualitatif démontré à quantifier et donc prévoir la mesure de la compétence dans la langue-culture inconnue à partir du nombre de langues de la même famille (ici, romane) présentes dans le capital linguistico-culturel. Les résultats que nous avons obtenus nous permettent, pour les compétences écrites, d'effectivement fournir une équation qui « prévoit » ce score.
- (+) : Il existe une corrélation positive et significative entre le nombre de langues romanes pour lesquelles les informants se déclarent compétents dans un moins

une habileté langagière (CE, CO, EE, EO et/ou IO) et le score global en auto-évaluation du catalan. Comme dit pour l'approche dissociée, notre approche globale en identifiant – toujours après une conscientisation à la valeur des compétences partielles – les langues romanes sur lesquelles l'apprenant pourra s'appuyer, permet d'expliquer les différences inter-apprenants et de prévoir les résultats d'un apprenant à partir de son passeport des langues.

- (+) Il existe également une corrélation positive et assez forte entre le nombre de langues romanes pour lesquelles on se déclare expérimenté ou compétent en médiation et les mesures de la compétence langagière dans les activités de compréhension écrite et orale, mesurée dans le protocole d'hétéro-évaluation. Comme lors de l'expérience enseignante, la médiation, exemple de compétence interlingue, sera à favoriser dans les classes de langues, au lieu de « cacher » les langues maternelles comme c'est parfois encore le cas.

Les hypothèses qui ont été **réfutées** (rapport directionnel inverse validé et statistiquement significatif) sont les suivantes :

- (-) : Les scores aux questions communicatives en CE, auto-évaluées et hétéro-évaluées, en catalan sont significativement inférieurs en moyenne pour le groupe ayant une hétérogénéité d'écritures dans son répertoire. Nous avons postulé que l'hétérogénéité d'un répertoire en révélant l'expérience de la distance linguistique et culturelle et cette « relativisation de la distance interlinguistique » (Borel, 2010 : 128-129, cité dans le chapitre 5), serait un atout pour l'apprenant/usager de la langue. Les tests statistiques réalisés sur les compétences réceptives à l'écrit hétéro-évaluées et auto-évaluées montrent l'effet inverse : les caractéristiques liées à l'écriture dans le répertoire joueraient certes un rôle mais leur diversité représenterait plutôt un obstacle pour la CE. Des effets d'interaction avec d'autres facteurs à l'impact plus élevé (la proximité génétique par exemple) sont à examiner.
- Les scores aux questions de CO auto-évaluées en catalan sont significativement inférieurs en moyenne pour le groupe ayant une hétérogénéité d'écritures dans son répertoire. L'hypothèse de l'écriture comme facteur transversal dans l'abord

de la compréhension orale subit le même revers que l'hypothèse mentionnée *supra*, les mêmes pistes d'analyse sont proposées.

Les hypothèses qui n'ont pu être **ni validées ni réfutées** (les « indécidables ») sont les suivantes :

- (-) : Les scores d'auto-évaluation de CO sont corrélés positivement mais pas significativement avec ceux d'hétéro-évaluation. Ce postulat méthodologique nous oblige à traiter de manière précautionneuse les résultats obtenus au test mettant en jeu la compétence auto-évaluée de CO en langue-culture cible, et à compléter systématiquement les tests statistiques et les observations par ceux mettant en jeu la compétence hétéro-évaluée. Au-delà de cette mesure de prudence, ce résultat devrait nous interpeler sur le statut et les spécificités de la compétence orale et nous assurer qu'elles ont bien été prises en compte par les deux instruments d'évaluation.
- (+) : Il n'y a pas de différence significative entre les scores auto-évalués dans la langue-culture cible de l'échantillon A et ceux de l'échantillon B. Autre hypothèse méthodologique que nous avançons, les informants actualisant les paramètres que nous avons sélectionnés comme marqueurs de la compétence plurilingue et interculturelle sont comparables, qu'ils viennent d'un échantillon ou de l'autre. D'autre part, cela confirme aussi la teneur quasi identique des deux questionnaires A et B, malgré les quelques modifications apportées.
- (+) : Il n'y a pas de corrélation significative entre le nombre de langues pour lesquelles l'informant a une compétence communicative dans l'activité langagière et le score auto-évaluatif en catalan dans cette activité langagière. Le résultat du test de cette hypothèse, qui se base sur un transfert procédural verbal mais sans tenir compte des spécificités des langues en jeu, nous montre justement l'importance de rentrer dans le détail des langues en jeu, que ce soit dans le répertoire ou de la langue-cible, notamment pour établir un rapport de distance entre eux.
- (-) : Il n'y a pas de différence significative entre les informants ayant appris auparavant une langue régionale et les autres. Cette hypothèse qui souhaitait

d'une part rapprocher la condition de langue régionale du catalan de celle des langues du répertoire, d'autre part rapprocher révéler des représentations sociales des langues favorables à celui d'une langue minoritaire, n'a pas été probant. On pourra peut-être opposer à cette hypothèse que toutes les langues régionales n'ont pas la même typologie, là encore le facteur pourrait être déterminant une fois l'influence de facteurs plus forts désamorçés. Ces analyses restent à faire.

- (-) : Les scores aux questions communicatives auto-évaluées en catalan sont supérieurs en moyenne mais pas significativement pour le groupe déclarant que oui, « il est possible de comprendre une langue sans la parler ». Ce versant de l'hypothèse sur la valeur opératoire d'utiliser la notion de compétence partielle ou dissociée avait pour objectif de neutraliser l'aspect académique du savoir déclaratif autour du concept de « compétence partielle » en en présentant une paraphrase, accessible à tous car formulée de manière intuitive. Les résultats statistiques obtenus (moins satisfaisants que ceux autour du savoir déclaratif) indiquent peut-être qu'une intuition comme celle proposée n'est pas suffisante pour faire une différence significative et que derrière la réponse à l'hypothèse précédente sur la « compétence partielle », d'autres savoirs relatifs d'une part aux langues et cultures et d'autre part aux processus d'appropriation ont un impact plus conséquent.
- (-) : Il existe une corrélation positive mais non significative entre le nombre de langues romanes pour lesquelles les informants se déclarent compétents à l'oral et le score correspondant en auto-évaluation du catalan (soit : le score en CO et le nombre de langues romanes pour lesquelles il y a CO, et le score en EO et le nombre de langues romanes pour lesquelles il y a EOIO, et enfin le score en IO et le nombre de langues romanes pour lesquelles il y a EOIO). De nouveau, à l'oral les hypothèses semblent ne pas trouver de validation, il faudra avant d'en tirer des conclusions définitives sur l'impact du « déjà là » à l'oral révérifié nos modélisations et nos items auto-évaluatifs. Nous remarquerons cependant que les protocoles que nous connaissons en didactique du plurilinguisme et plus particulièrement en intercompréhension privilégient, au moins au début,

l'approche par l'écrit des langues inconnues. On pourrait suggérer que nos résultats vont dans ce sens, et que comme eux, les approches des langues cibles inconnues doivent se baser de préférence sur les langues proches génétiquement à l'écrit. Enfin, on peut aussi remarquer que la proximité à l'intérieur des langues romanes est plus palpable et exploitable à l'écrit qu'à l'oral. Le (non) impact des compétences à l'oral du déjà là serait donc attribuable à la famille romane en particulier, et ces mêmes tests pourraient être réalisés dans un cadre d'appropriation d'une langue-culture d'une autre famille.

- (- ?) : Il n'y pas de corrélation (positive) significative entre les scores globaux ou écrits aux questions communicatives auto-évaluées en catalan et le nombre de langues que les informants ont dans leur répertoire langagier (en dehors du catalan) avec : un alphabet latin ; (un alphabet de gauche à droite) ; une structure syntaxique SVO ; une structure morphologique synthétique flexionnelle. La proximité structurelle entre la langue cible, à ses différents niveaux d'analyse, ne semble pas augurer d'une meilleure compétence globale et écrite dans les activités langagières en langue-culture cible.
- (- ?) : Il n'y pas de différence significative entre les groupe ayant ou non un profil plurilingue roman (langue-s première-s romane-s, anglais, et langues « vivantes » romanes). Cette configuration n'a donc pas plus d'impact que le fait d'avoir une langue romane ou encore l'atout plurilingue roman.
- (-) : Les scores aux questions communicatives auto-évaluées ne sont pas significativement différents entre les groupes dont le répertoire langagier est hétérogène ou homogène au niveau de : l'ordre syntaxique des actants ; la typologie morphologique. Ces caractéristiques structurelles, dont l'impact n'avait déjà pas été validé dans le paradigme de la proximité, ne montrent pas non plus d'importance dans celui de la diversité. La distance interlinguistique révélée dans le répertoire que nous interprétons comme possible déclencheuse d'une mise en abîme des représentations de distance/proximité ne semble pas pertinente pour ces types de paramètres.

- (-) : Les scores aux questions communicatives hétéro-évaluées en CO ne sont pas significativement différents entre les groupes dont le répertoire langagier est hétérogène ou homogène au niveau de : l'ordre syntaxique des actants ; de la typologie morphologique. Nous en tirons les mêmes conclusions que pour l'hypothèse précédente.

PARTIE V –CONCLUSIONS

**CHAPITRE 12 - DISCUSSION, APPLICATIONS,
CONCLUSIONS**

Pour terminer cette recherche, nous allons procéder à un résumé des résultats obtenus ainsi que les actions didactiques que nous pourrions entreprendre à partir de ces derniers. Nous proposerons également d'autres axes de recherche par lesquels nous sommes intéressée et qui pourraient fournir une suite, une correction ou un approfondissement dans les domaines de la linguistique et de la didactique des langues étrangères abordés. Nous nous attacherons finalement à tirer des apprentissages de notre travail et à le situer dans les recherches du même domaine.

12.1 Résumé

Nous avons vu dans les chapitres précédents que les performances communicatives linguistico-culturelles dans une langue-culture inconnue, témoins de la compétence linguistico-culturelle et de l'avancée du processus d'appropriation langagière et (inter-)culturelle pouvaient être examinées à de nombreux niveaux. Notre approche a été de vouloir les quantifier d'une manière globale par l'existence ou non d'un niveau d'aisance et d'habitudes (en CE, CO, EE, EO et IO dans la langue-culture cible ; mais aussi de médiation linguistique ; et d'habitudes de contacts médiatisés dans cette langue-cible (audiovisuels, lecture, échanges écrits ou oraux)) tout comme nous avons souhaité introduire un degré de précision supérieur en attribuant, notamment aux activités langagières classiques , divers actes de parole représentatifs d'un niveau de compétence de référence en regard du contexte d'immersion récente.

À la modélisation de cette compétence linguistico-culturelle en langue-culture cible, nous avons appliqué deux instruments, deux méthodologies d'évaluation : l'auto-évaluation, déjà utilisée dans les Portfolios Européens des Langues, et le test (l'hétéro-évaluation). Cette dernière a également été conçue pour nous fournir des données quantitatives sur les activités langagières évaluées (CE et CO), comparables avec les mesures auto-évaluatives.

Par un protocole actualisé (chap. 8), nous avons établi une mesure pour chaque activité langagière ainsi qu'une mesure globale pour l'auto-évaluation et prenant en compte d'égale manière, chacune des activités langagières qu'elle soit à l'écrit ou à l'oral, en réception ou en production.

Ayant quantifié la mesure de ces mêmes compétences mais en réception uniquement, nous avons obtenu un autre score, comparable au premier, pour un sous-groupe de notre échantillon.

La covariation de ces deux mesures visant à légitimer le protocole auto-évaluatif, a été démontrée significativement pour l'activité langagière de Compréhension Écrite : ceux qui ont un score plus élevé en CE auto-évaluée ont effectivement un score plus élevé en CE hétéro-évaluée.

La corrélation pour l'activité de CO n'a pas pu être démontrée (p non significatif, pente positive mais faible).

L'objectif de la thèse, démontrer une covariation entre le degré de compétence communicative linguistico-culturelle en langue-culture cible et les mesures associées aux marqueurs de compétence plurilingue et interculturelle, a été partiellement rempli.

La compéte

12.2 Pistes de recherches associées et ultérieures

12.2.1 Pistes méthodologiques

Exploration des interactions entre les variables indépendantes

Nous avons postulé l'influence d'une variable, la compétence plurilingue et interculturelle, composée de multiples composantes et facteurs. La plupart des tests qui ont été réalisés se sont intéressés à mettre en relation les variables dépendantes avec ces facteurs terminaux. Il serait sans doute souhaitable de pouvoir les regrouper (par une analyse de composantes principales ou une analyse de correspondances multiples – procédures que nous avons essayées de simuler par la construction de mesure synthétique *ad hoc*–, selon que les variables indépendantes sont qualitatives ou quantitatives) ou bien de rechercher les effets d'interaction entre les variables de plus fort impact et les variables avec lesquels nous n'avons par exemple pas obtenu de résultats qui confortent nos hypothèses. C'est le cas par exemple de l'hypothèse

d'hétérogénéité du répertoire (pour laquelle la latéralité de l'hypothèse a été inversée) ou celui de variables pour lesquels les tests ne permettraient pas de conclure autrement que par H0. On pourrait alors réaliser une analyse par strates qui permettrait qu'à l'intérieur des groupes discriminés par les facteurs les plus incidents (par exemple, la proximité génétique entre le répertoire linguistico-culturel et la langue-culture cible ; ou encore l'attitude), les facteurs moins incidents soient examinés. Pour ce faire, il faudra vraisemblablement agrandir encore l'échantillon afin de disposer d'un nombre suffisant de sujets dans chaque modalité des variables croisées concernées.

Représentativité de l'échantillon pour une meilleure extrapolation

Il serait également intéressant de constituer un échantillon « représentatif ». En fonction des objectifs, la représentativité porterait sur l'un ou l'autre des paramètres de l'étude. Si le but est d'améliorer l'apprentissage du catalan par les *nouvinguts*, il pourrait être utile de constituer un échantillon dont le profil linguistico-culturel soit représentatif de celui des migrants, éducatifs ou non, en Catalogne. Il faudrait alors contrôler les pays-régions d'origine et/ou les langues du socle préalable.

Si, en revanche, on souhaite observer l'effet d'une variable en particulier, l'échantillon à réunir serait à sélectionner en fonction de cette caractéristique.

Pour notre part, nous devons avouer que multiplier par presque dix fois l'échantillon formé lors de notre enquête de 2011 a représenté une grande partie des efforts de cette thèse, renouveler l'expérience avec des chercheurs expérimentés dans les techniques de recueil de données ou d'analyse permettrait peut-être de palier à ces inconvénients.

Hétéro-évaluation au plus près de l'auto-évaluation

Nos résultats ont montré une corrélation partielle entre les résultats obtenus par auto-évaluation dans les compétences réceptives et ceux obtenus par hétéro-évaluation. Nous souhaiterions continuer l'analyse de cette relation. On pourrait d'une part proposer une hétéro-évaluation qui couvrirait également les activités langagières de production (EE, EO, IO) et vérifier si la corrélation se maintient à l'écrit et/ou continue de n'être pas avérée à l'oral ; d'autre part, œuvrer à une association étroite des exercices du « quiz » aux items du portfolio, en contrôlant encore mieux les niveaux, domaines abordés, etc.

Données psycholinguistiques : biographie langagière

Nous souhaitons retravailler les questions de la biographie langagière, en particulier autour des langues premières. Nos premières pistes seraient la précision de ces questions par des informations datées, ou quant à l'usage de ces langues (par catégorie : cercle familial, social, etc. ; ou directement par interlocuteur : père, mère, frère, sœur, grand-père, grand-mère ; ami, etc.). Pour le cas des langues apprises, la littérature et notamment Meissner nous pousse aussi à solliciter des données datées qui nous permettraient de mettre à l'épreuve les hypothèses du chercheur allemand : l'ordre d'apprentissage détermine les performances dans le transfert, notamment lexical.

Valuation des micro-compétences langagières (et culturelles) en auto-évaluation

Nous avons cherché à extraire un score numérique pour chacun des items auto-évalués sur la possibilité de réaliser une performance langagière.

Notre investigation, se basant sur les propositions des portfolios de langues, a comporté une échelle de valuation discrète (nombre de propositions limité), aux valeurs étiquetées par un libellé, que nous avons fait évoluer pour l'adapter à nos besoins. La première échelle (2011) ne comportait pas le degré 0 d'accomplissement, ce que nous interprétons comme cohérent dans le paradigme de l'auto-évaluation formative caractéristique de l'utilisation habituelle des portfolios mais qui ne l'est pas dans notre cadre : auto-évaluation diagnostique des compétences dans le catalan, pas forcément langue d'apprentissage formel. Cette première échelle, impaire, permettait les réponses « neutres ».

Dans notre présent travail, la conception d'une première échelle améliorée, incluant le degré 0, paire pour éviter les réponses neutres, a été mise en place. Les étiquettes des valuateurs ont été placées directement au-dessus des cases à cocher (lisibilité), ordonnées par la valeur ordinale associée dans le codage des données et dans la logique : 0 pour l'extrémité inférieure ; 3 pour l'extrémité supérieure.

Nous avons continué de travailler sur les libellés afin de faciliter une interprétation rapide et commune aux membres de l'échantillon. Ainsi, on passe comme on l'a décrit dans la section de protocole (quasi-)expérimental d'une échelle qui sollicite de

l'informant une vision extérieure et normative de la tâche et de son accomplissement à une vision introspective sur le degré de difficulté perçue de la tâche.

À partir de ces réponses (hétérogènes car basées sur deux systèmes valueurs différents), nous avons élaboré une mesure de valuation par pourcentage (pour le détail, se reporter à la section sur le traitement des données).

Nous nous rendons compte à présent qu'il eût été possible de demander directement aux informants (Dubus, 2000) d'« employer des valuations en pourcentages, fréquemment utilisés par les adultes comme mesure d'adhésion à une opinion, de probabilité d'un événement ou du degré de confiance à attribuer à une information : « Sur ce que vous venez de dire, je suis d'accord à 80 % ». Nous aurions pu ainsi — et nous nous proposons de le faire dans une étude future — tester les différentes échelles, parmi lesquelles : celle qui introduit les micro-compétences par « Je suis d'accord à x % sur l'information suivante » et recueille le nombre x pour chaque item. On pourrait postuler qu'une telle mesure fournirait une objectivité majeure aux réponses que nos échelles utilisées à quatre points, d'une part pour la référence à un concept très nécessairement commun aux informants, d'autre part pour le recentrage sur le texte de l'item et non pas une orientation donnée (normative, performative ou sentie, perçue).

12.2.2 Pistes théoriques

Approfondir la modélisation du répertoire linguistico-culturel

Nous avons défini dans ce travail le répertoire « langagier » comme constitué de l'union des langues premières ; des langues habituelles d'échanges oraux ; des langues de correspondances écrites ; des langues de compétences (au moins une compétence) ; des langues de médiation (6^e compétence dans CECR mais pas sujette aux échelles) ; des langues de compétences modernes (électroniques et/ou environnements virtuels) ; des langues d'immersions (artificielles et in situ).

Il s'agira dans un futur projet de vérifier si d'autres marqueurs des usages linguistiques pourraient être utiles à la définition du répertoire.

Rôle des représentations

Nous avons exploré les manifestations et conséquences de la perception du plurilinguisme, du multilinguisme à travers les déclarations des informants.

Nous souhaitons aussi utilisé des données « objectives » issues du Baromètre des langues de Calvet (2012), à ce jour bien que constituant une base énorme et riche d'informations se révèle insuffisantes pour caractériser nos locuteurs (aux langues variées, et pas toujours parlées par plus de 500.000 locuteurs). Nous souhaitons continuer d'emprunter cette piste, en réexaminant nos hypothèses, et en réélaborant un protocole spécifique.

Spécificité de l'oral

L'échec de l'application de nos hypothèses, générales, sur les compétences orales en langue inconnue nous amènent à envisager d'affiner notre méthode pour « mesurer » la similarité / distance entre langues. Nous pourrions par exemple, pour prendre en compte la spécificité de l'oral, introduire des critères tels que la « transparence sonore » entre les langues (Jamet, 2002) dans un nouveau protocole de traitement des données.

Spécificités de la langue-culture catalane

Nous nous sommes fortement inspirée d'auto-évaluations appliquées à d'autres langues. Nous aimerions dans une prochaine étude collaborer dès la conception avec des spécialistes de la langue-culture catalane pour tenir compte de ses spécificités ; notamment dans l'attribution des niveaux de difficulté. Par exemple, en catalan, comprendre l'heure est d'un niveau A2 (on dit « *tres quarts de sis* » pour « six heures moins le quart »), un niveau supérieur à celui qu'on attribue pour d'autres langues comme la langue française ou la langue espagnole. On prévoit donc une révision des niveaux.

Statut particulier de l'anglais

L'anglais est une langue germanique, mais elle est souvent caractérisée pour son lexique de « semi-romane » (de par la quantité d'emprunts au latin et au français auxquels cette langue a procédé au cours de son évolution).

De là que l'on peut postuler que cette langue favorise de facto le rôle d'interface intercompréhensive entre une langue romane et une langue germanique plus prototypique (Borel, 2010 : 107)

12.3 Conclusions

12.3.1 Conclusion générale

S'il semble qu'il y a autant de parcours acquisitionnels hétérogènes, de configurations linguistiques que d'apprenants, nous sommes heureuse d'avoir pu mettre en lumière des catégorisations opérationnelles permettent de former des sous-groupes en fonction des valeurs aux différents paramètres qui influent non seulement l'apprentissage mais aussi l'acquisition de langues.

Les résultats indiquent un effet positif important et significatif du facteur attitude envers les langues et envers la langue inconnue ; nous avons également démontré l'importance du nombre de langues acquises/apprises et leur appartenance génétique à la langue méta. L'effet des transferts structurels d'un autre type n'a en revanche pas été révélé. Tel que cela se fait déjà dans les Services universitaires de Langues de l'Université, il semble donc pertinent de distinguer dans les premiers niveaux d'enseignement des langues l'apprenant qui maîtrise (ou se sent « à l'aise et compétent ») des langues génétiquement apparentées à la langue méta, vu que les bases de transfert sont nombreuses. Nous appliquerons ici des critères de pédagogie différenciée, sur la base non seulement des niveaux de langue mais aussi du potentiel de stratégies de transfert.

Quant à l'effet de la diversité linguistique ou culturelle sur la capacité communicative en langue inconnue, nous avons observé une corrélation significative mais contrairement à nos attentes, cette corrélation est négative. Une explication que nous pourrions avancer à ce phénomène est que le temps d'exposition à la langue méta est trop court pour que l'on puisse apprécier les bénéfices de cette diversité, de la même manière que les bilingues montrent un « retard » temporaire dans les phases précoces du développement de l'acquisition du langage par rapport aux monolingues. Renouveler

l'expérience avec une durée d'exposition supérieure pourrait permettre de conforter cette dernière hypothèse.

12.3.2 Limites et qualités de la recherche

Pour clore cette recherche, nous souhaiterions revenir sur l'apport que nous espérons avoir réalisé à la communauté scientifique sans oublier de mentionner ses limites.

La plupart des hypothèses postulées dans ce travail ne sont pas réellement innovantes : les travaux sur l'intercompréhension ont montré maintes fois la valeur opératoire de la parenté génétique. Néanmoins, la diversité des niveaux d'attaque de notre protocole (auto-évaluation doublée d'une hétéro-évaluation), la diversité des composantes de la compétence plurilingue et interculturelle que nous avons souhaité impliquer, fournit, nous aimerions le penser, un cadre exploratoire large pour de prochaines études.

La contrepartie du choix d'un ensemble de paramètres si grand (et d'un assez grand nombre d'informants) est que les croisements entre variables dépendantes et variables indépendantes sont presque exponentiels, ce qui complique les tâches de description, d'analyse et de communication des résultats. Nous prenons bonne note de l'ambition quelque peu extrême des objectifs de cette recherche, et espérons, malgré ses limitations, qu'elle a contribué à remplir certains de ses buts originels : démontrer « expérimentalement » la grande influence des savoir-être (notamment l'attitude envers la langue-culture cible et envers les langues autres en général) ; ainsi que l'importance du potentiel facilitateur du capital linguistico-culturel.

RÉFÉRENCES

A

- Alber, J.-L., & Py, B. (1986). Vers un modèle exolingue de la communication interculturelle : interparole, coopération et conversation. *Études De Linguistique Appliquée*, 61, 78-90. Consulté à l'adresse <http://search.proquest.com.are.uab.cat/docview/1307661522?accountid=15292>
- Albero, B., & Kaiser, A. (2009). La formation à distance sélectionne un public d'autodidactes : résultats réflexifs à partir d'une enquête à visée exploratoire. *Savoirs*, 21(3), 65-95. <http://doi.org/10.3917/savo.021.0065>
- Alderson, J. C., & Huhta, A. (2005). The development of a suite of computer-based diagnostic tests based on the Common European Framework. *Language Testing*, 22(3), 301-320. <http://doi.org/10.1191/0265532205lt310oa>
- Ale Ebrahim, N. (2012). Approach to Conduct an Effective Literature Review. *Academic Collaboration Centre for Publication Promotion*. Consulté à l'adresse <http://works.bepress.com/aleebrahim/65/>
- Alessio, M., & Gendrier, F. (Éd.). (2010). *Diversité des langues et plurilinguisme. Culture et recherche*. Consulté à l'adresse <http://www.culturecommunication.gouv.fr/Politiques-ministerielles/Recherche-Enseignement-superieur-Technologie/La-revue-Culture-et-Recherche/Diversite-des-langues-et-plurilinguisme>
- Alvarez, G. (1981). Niveau-seuil et enseignement du français. *Québec français*, 42, 33-35. Consulté à l'adresse <http://www.erudit.org.are.uab.cat/culture/qf1076656/qf1204588/57148ac.pdf>
- Ambrósio, S., Araújo E Sá, M. H., & Simões, A. R. (2015). Répertoire plurilingue et contextes de mobilité : relations et dynamiques. *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, 7(1), 9-37. <http://doi.org/10.3917/cisl.1501.0009>
- Amorós, O., & Bañeres, J. (2010). Fer del català la llengua pública comuna. *Llengua, societat i comunicació*, (8), 4-18. Consulté à l'adresse <http://revistes.ub.edu/index.php/LSC/article/view/3305>
- Antonchuk, D. (2016). *Bilingualism and access to a third language : Access to the Spanish language by Russian- Romanian bilinguals*. Universitat Autònoma de Barcelona. Consulté à l'adresse https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2016/hdl_10803_394088/daan1de5.pdf
- Arnau, J., Bel, A., Garolera, N., Alsina, A., Grijalbo, S., Perera, J., & Villa, A. (1983). *Quatre anys de Català a l'escola. « Cuatro años de Catalán en la escuela »: estudi sobre el coneixement del català i del castellà dels alumnes de quart curs d'E.G.B. a Catalunya (1981-1982)*. Departament d'ensenyament, Generalitat de Catalunya. doi:<http://redined.mec>
- Aronin, L., & Jessner, U. (2014). Methodology in Bi- and Multilingual Studies: From simplification to complexity. *AILA Review*, 27 (2014), 56-79. <http://doi.org/10.1075/aila.27.03aro>

Assier-Andrieu, L., Provansal, D., & Tarrus, A. (Éd.). (1997). *Les catalognes, laboratoire de l'Europe (Revue européenne des migrations internationales)* (Vol. 13). Consulté à l'adresse http://www.persee.fr/issue/remi_0765-0752_1997_num_13_3

Audras, I., Bigot, V., & Vasseur, M.-T. (2013). Quand des élèves enquêtent sur les langues de leur école : retour sur un projet pédagogique. In *Vers le plurilinguisme : 20 ans après*, Editions des archives contemporaines, (p. 339-353). Consulté à l'adresse [http://www.projetpluri-l.org/publis/Audras Bigot & Vasseur \(version provisoire\).pdf](http://www.projetpluri-l.org/publis/Audras%20Bigot%20&%20Vasseur%20(version%20provisoire).pdf)

Auger, N. (2007). Enseignement des langues d'origine et apprentissage du français : vers une pédagogie de l'inclusion. *Le français aujourd'hui*, 158 (Enseigner les langues d'origine), 76-83. <http://doi.org/10.3917/lfa.158.0076>

Auger, N., & Kervan, M. (2010). Construction identitaire et compétence plurilingue/pluriculturelle : des principes à la mise en oeuvre de séquences interdisciplinaires (projet européen Conbat+). *Tréma*, (33-34), 34-43. <http://doi.org/10.4000/trema.2524>

B

Baccini, A. (2010). Statistique Descriptive Élémentaire. *Publications de l'Institut de Mathématiques de Toulouse*. Consulté le 1^{er} mars 2016, à l'adresse <http://www.math.univ-toulouse.fr/~baccini/zpedago/asde.pdf>

Badia i Capdevila, I. (2002). *Diccionari de les llengües d'Europa*. Enciclopèdia catalana.

Bajrić, S. (2005). Questions d'intuition. *Langue française*, 147 (La langue française au prisme de la psychomécanique du langage. Héritages, hypothèses et controverses), 7-18. <http://doi.org/10.3406/lfr.2005.6860>

Barberá, E. (2006). Aportaciones de la tecnología a la e-evaluación. *Revista de Educación a Distancia*, VI (Evaluación en entornos virtuales de aprendizaje). Consulté à l'adresse <http://revistas.um.es/red/article/view/24301>

Bardel, C. (2006). La connaissance d'une langue étrangère romane favorise-t-elle l'acquisition d'une autre langue romane ? - Influences translinguistiques dans la syntaxe en L3. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 24 (L'acquisition d'une langue 3), 149-179.

Barmeyer, C. (2004). Peut-on mesurer les compétences interculturelles ? Une étude comparée France - Allemagne - Québec des styles d'apprentissage. In *Actes XVème congrès GRH*. Consulté à l'adresse http://www.phil.uni-passau.de/fileadmin/dokumente/lehrstuehle/barmeyer/Zeitungsartikel_pdf/44.CompetencesBarmeyer.pdf

Barrieras i Angàs, M. (2013). La cruïlla del multilinguisme: les llengües dels catalans al segle XXI. *divÈrsia, revista de la càtedra sobre diversitat social de la universitat pompeu fabra*, 3, 2-37. Consulté à l'adresse http://www.upf.edu/diversia/_pdf/Llengues_a_Catalunya.pdf

- Bartning, I. (1997). L'apprenant dit avancé et son acquisition d'une langue étrangère. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (9), 9-50. Consulté à l'adresse <http://aile.revues.org/1316>
- Basoredo Ledo, C. (2010). Criterios para el diseño de pruebas objetivas de respuesta breve o de elección de alternativas. *QuadernsDigitals.NET: El portal de educación*, 65. Consulté à l'adresse http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=10975
- Batstone, R. (2010). Making Sense of New Language: A Discourse Perspective. *Language Awareness*, 11(1), 14-29. <http://doi.org/10.1080/09658410208667043>
- Bautier, E. (1989). Aspects socio-cognitifs du langage : quelques hypothèses. *Langage et société*, 47(1), 55-84. <http://doi.org/10.3406/lso.1989.2432>
- Baylon, C., Murillo, J., Tost-Planet, M., Campà, A., & Mestreit, C. (2000a). *Forum I pour adultes et grands adolescents (A1-A2), méthode de français - Livre de l'élève*. Hachette Français Langue Etrangère.
- Baylon, C., Murillo, J., Tost-Planet, M., Campà, A., & Mestreit, C. (2000b). Portfolio Forum (méthode FLE A1-A1+). In *Forum I pour adultes et grands adolescents (A1-A2), méthode de français - Livre de l'élève*. Hachette Français Langue Etrangère. Consulté à l'adresse <http://www.club-forum.com/pdf/Portfolio.pdf>
- Beacco, J.-C. (2005). *Langues et répertoire de langues: le plurilinguisme comme « manière d'être » en Europe. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe: De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Division des Politiques linguistiques.* Strasbourg. Consulté à l'adresse http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Beacco_FR.pdf
- Beacco, J.-C. (2007). L'approche communicative et l'approche par compétences dans l'enseignement du français et des langues. In *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues* (p. 54-69). Consulté à l'adresse https://www.editionsdidier.com/files/media_file_3728.pdf
- Beacco, J.-C., & Byram, M. (2003). *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe - De la diversité linguistique à l'éducation plurilingües (projet 1)*. Consulté à l'adresse http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/GuideIntegral_FR.pdf
- Beacco, J.-C., & Byram, M. (2007). *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue - Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe (version de synthèse)*. Strasbourg. Consulté à l'adresse http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Guide_niveau3_FR.asp
- Beacco, J.-C., & Byram, M. (2007). *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue - Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe (version intégrale)*. Strasbourg. Consulté à l'adresse http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Guide_niveau3_FR.asp
- Benucci, A. (2005). Les projets Ariadna et Minerva. *Synergies Italie*, 2, 75-89. Consulté à l'adresse <https://gerflint.fr/Base/Italie2/benucci.pdf>

- Beresova, J., Breton, G., & Szabo, G. (2011). *Relier les examens de langues au Cadre européen commun de référence pour les langues: Apprendre, Enseigner, Evaluer* (Cecr) Les Points Essentiels Du Manuel.
- Bergan, S., & Restoueix, J.-P. (2009). *Dialogue interculturel sur les campus universitaires*. Conseil de l'Europe. Consulté à l'adresse <https://book.coe.int/eur/fr/enseignement-superieur-et-recherche/4283-dialogue-interculturel-sur-les-campus-universitaires-enseignement-superieur-du-conseil-de-l-europe-n-11.html>
- Berment, V. (2004). *Méthodes pour informatiser les langues et les groupes de langues « peu dotés »*. Université Joseph Fourier, Grenoble 1. Consulté à l'adresse http://portal.unesco.org/ci/fr/files/16735/10914394223these_Berment.pdf/these_Berment.pdf
- Berry, V., & Garcia, A. (2016). Éducation formelle et éducation informelle : regards croisés sur la notion de compétence. *Éducation et socialisation - Les cahiers du CERFEE*, 41, 1-12. Consulté à l'adresse <https://edso.revues.org/1636#ftn13>
- Berthele, R., & Lambelet, A. (2009). Approche empirique de l'intercompréhension : répertoires, processus et résultats. *Lidil*, (39), 151-162. Consulté à l'adresse <http://lidil.revues.org/2749>
- Berthet, A., Hugot, C., Sampsonis, B., & Waendendries, M. (2006). Portfolio d'Alter Ego 1 (cahier d'activités). In *Alter Ego 1 - Cahier d'activités*, (p. 115 126). Hachette Français Langue Etrangère.
- Berthoud, A.-C. (2012). Le projet DYLAN « Dynamique des langues et gestion de la diversité ». *European Journal of Language Policy*, 9-12.
- Besalú i Costa, X. (2009). Llengua, educació i immigració: el simposi de Girona. *Revista Catalana de Pedagogia*, 161-176. Consulté à l'adresse <http://www.raco.cat/index.php/RevistaPedagogia/article/view/212438>
- Bialystock, E., Luk, G., Peets, K. F., & Yang, S. (2010). Receptive vocabulary differences in monolingual and bilingual children. *Bilingualism: Language and Cognition*, 13(4), 525-531. doi:10.1017/S1366728909990423
- Bialystok, E., & Craik, F. I. M. (2010). Cognitive and Linguistic Processing in the Bilingual Mind. *Current directions in psychological science*, 19(1), 19-23. Consulté à l'adresse http://www.psychologicalscience.org/journals/cd/19_1_inpress/Bialystok_final.pdf?lan=ayajzqechdlh
- Bilbao Buñuel, R. (2011). Aprender a aprender cuando evaluamos. *Learning to learn when we assess*, (57), 7-15
- Billiez, J. (2011). Les pratiques plurilingues : quelques leçons d'enquête. In P. Blanchet & P. Chardenet (Éd.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées* (p. 203-212). Archives Contemporaines. Consulté à l'adresse http://www.bibliotheque.auf.org/doc_num.php?explnum_id=819
- Billiez, J. (2007). Être plurilingue : handicap ou atout? *Écarts d'identité*, 111(Les mots de l'immigration), 88-91. Consulté à l'adresse http://www.revues-plurielles.org/_uploads/pdf/6/111/ei_111_billiez.pdf

- Biro, C. (2011). L'hétérogénéité en classe de FLE: pistes de réflexion et d'action. Consulté à l'adresse <http://www.fdlm.org/blog/2011/08/25/lheterogeneite-en-classe-de-fle-pistes-de-reflexion-et-daction/>
- Blanchet, P. (2003). Les sciences du langage, un vaste champ de recherche. *Sciences Ouest*. Consulté à l'adresse <http://www.espace-sciences.org/archives/science/18572.html>
- Blanchet, P. (2007a). L'approche interculturelle comme principe didactique et pédagogique structurant dans l'enseignement /apprentissage de la pluralité linguistique. *Synergies Chili*, 3 (Pluralité linguistique et approches interculturelles), 21-27. Consulté à l'adresse <http://gerflint.fr/Base/chili3/blanchet.pdf>
- Blanchet, P. (2007b). Quelles interactions en pluralité linguistique et approches interculturelles ? *Synergies Chili*, 3 (Pluralité linguistique et approches interculturelles), 12-14. Consulté à l'adresse <http://gerflint.fr/Base/chili3/preface.pdf>
- Blanchet, P. (2010). *Pratiques innovantes du plurilinguisme*. Paris: Archives contemporaines. Consulté à l'adresse http://www.bibliotheque.auf.org/index.php?lvl=notice_display&id=432
- Blanchet, P. (2011a). Nécessité d'une réflexion épistémologique. In P. Blanchet & P. Chardenet (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures - Approches contextualisées*, (p. 9-19). Archives Contemporaines. Consulté à l'adresse http://www.bibliotheque.auf.org/doc_num.php?explnum_id=819
- Blanchet, P. (2011b). La question des transferts méthodologiques interdisciplinaires. In P. Blanchet & P. Chardenet (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures - Approches contextualisées*, (p.71-72). Archives Contemporaines. Consulté à l'adresse http://www.bibliotheque.auf.org/doc_num.php?explnum_id=819
- Blanchet, P. (2014). Introduction à l'approche interculturelle. Université Rennes 2. Consulté à l'adresse <http://www.masterfpmi.fr/cours/print-2-2-6-31.html>
- Blanchet, P., & Chardenet, P. (2011) (dir.). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées. Le français à l'université*. Paris: Archives contemporaines. Consulté à l'adresse http://www.bibliotheque.auf.org/doc_num.php?explnum_id=819
- Boix Fuster, E. (2006). El plurilingüisme europeu: una introducció. *Llengua, societat i comunicació*, 4(La Unió Europea i l'articulació de la diversitat lingüística), 6-18. Consulté à l'adresse <http://revistes.ub.edu/index.php/LSC/article/view/3264>
- Bonneville, M., Buisson, M.-A., Commerçon, N., Rousier, N., Bideau, A. (1992). *Villes européennes et internationalisation*. Lyon: Programme Rhône-Alpes Recherches en Sciences Humaines.
- Bono, M. (2006). La compétence plurilingue vue par les apprenants d'une L3: le plurilinguisme est-t-il toujours un atout ? *Éducation et Société Plurilingues*, 20, 39-50. Consulté à l'adresse <http://www.cebip.com/datapage.asp?l=1&id=32>

- Bono, M. (2008). Ressources plurilingues dans l'apprentissage d'une troisième langue : aspects linguistiques et perspectives didactiques. <http://www.theses.fr>. Paris 3. Consulté à l'adresse <http://www.theses.fr/2008PA030117>
- Bono, M., & Stratilaki, S. (2009). The M-factor, a bilingual asset for plurilinguals? Learners' representations, discourse strategies and third language acquisition in institutional contexts. *International Journal of Multilingualism*, 6(2), 207-227. <http://doi.org/10.1080/14790710902846749>
- Bordes, V. (2012). Éducation non formelle (éditorial). *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 28 (Éducation non formelle), 7-11. Consulté à l'adresse <https://dse.revues.org/338>
- Borel, S. (2010). *Alterner pour apprendre : disponibilités du contact de langues pour l'acquisition*. Université de Genève. Consulté à l'adresse <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:13181>
- Bos i Solé, A. (2006). La política lingüística de la UE. *Llengua, societat i comunicació*, 4 (La Unió Europea i l'articulació de la diversitat lingüística), 40-50. Consulté à l'adresse <http://revistes.ub.edu/index.php/LSC/article/view/3267>
- Boubakour, S. (2010). L'enseignement des langues-cultures : dimensions et perspectives. *Synergies Algérie* (9), 13-26. Consulté à l'adresse <http://gerflint.fr/Base/Algerie9/boubakour.pdf>
- Bouletreau, A., Chouanière, D., Wild, P., & Fontana Service, J.-M. (1999). *Concevoir, traduire et valider un questionnaire A propos d'un exemple, EUROQUEST*. Consulté à l'adresse http://www.ins.tn/sites/default/files/pdf_actualites/inrs-concevoir-traduire-valider-questionnaire.pdf
- Bourdieu, P. (1977). L'économie des échanges linguistiques. *Langue française*, 34 (1), 17-34. <http://doi.org/10.3406/lfr.1977.4815>
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire : l'économie des échanges*. Fayard.
- Brantmeier, C., Vanderplank, R., & Strube, M. (2012). What about me?. Individual self-assessment by skill and level of language instruction. *System*, 40(1), 144-160. <http://doi.org/10.1016/j.system.2012.01.003>
- Briefer, J.-F. (1999). *Intégration sociale et psychopathologie chez les usagers de drogues*. Consulté à l'adresse https://www.academia.edu/8118605/Int%25C3%25A9gration_sociale_et_psychopathologie_chez_les_usagers_de_drogues?auto=download
- Bronckart, J.-P., Bulea Bronckart, E., & Pouliot, M. (Éd.). (2005). *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences ?* Lille : Septentrion. Consulté à l'adresse <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:37564>
- Brougère, G. (2007). Les jeux du formel et de l'informel. *Revue française de pédagogie*, 160(3), 5-12. Consulté à l'adresse http://www.cairn.info/article.php?ID_ARTICLE=RFPEL_160_0005

- Brougère, G., & Bézille, H. (2007). De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation. *Revue française de pédagogie*, (158), 117-160. Consulté à l'adresse <http://rfp.revues.org/516>
- Bucheton, D. (2003). Du portfolio au dossier professionnel : éléments de réflexion. *Tréma*, 20-21 (Innové en formation d'enseignants), 43-53. Consulté à l'adresse <http://trema.revues.org/1380>
- Bulot, T. (2011). Le dépouillement des données [analyses des tendances et analyses qualitatives]. In *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures - Approches contextualisées*, (p. 155-168). Consulté à l'adresse http://www.bibliotheque.auf/doc_num.php?explnum_id=819

C

- Cadet, L. (2005). Le développement du répertoire didactique des enseignants natifs de FLE : description et analyse d'un dispositif et d'un processus de formation professionnelle. In *5ème colloque international Recherche(s) et Formation, Former des enseignants-professionnels, savoirs et compétences*. Nantes. Consulté à l'adresse http://www.ices.fr/BU/documents/koha_99956/pdf/a2_/cadet_lucile.pdf
- Calvet, L.-J. (1993). *L'Europe et ses langues*. Plon.
- Calvet, L.-J. (2005). Mondialisation, langues et politiques linguistiques. *Synergies Chili*, 1 (Plurilinguisme et écologie des langues du Monde). Consulté à l'adresse <http://www.gerflint.fr/Base/Chili1/chili1.html>
- Calvet, L.-J. (2007a). Approche sociolinguistique de l'avenir du français dans le monde. *Hérodote*, 126(3), 153-160. <http://doi.org/10.3917/her.126.0153>
- Calvet, L.-J. (2007b). La mondialisation au filtre des traductions. *Hermès, La Revue*, 49(3), 45-57. Consulté à l'adresse http://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=HERM_049_0045
- Calvet, L.-J. (2007c). Mondialisation, langues et politiques linguistiques. *Synergies Chine*, 2 (Eclectisme méthodologique en contexte chinois : sa perception théorique et ses pratiques), 209-219. Consulté à l'adresse <http://gerflint.fr/Base/Chine2/calvet.pdf>
- Calvet, L. J. (2010). Poids des langues et « prospective »: essai d'application au français, à l'espagnol et au portugais. *Synergies Brésil*, (Numéro spécial 1), 41-58. Consulté à l'adresse <http://gerflint.fr/Base/BresilSPECIAL1/calvet.pdf>
- Calvet, L.-J. (2013). *La sociolinguistique* (8^e éd.). Que sais-je, Presse Universitaire de France.
- Calvet, L.-J., & Calvet, A. (2010a). Baromètre Calvet des langues du monde (2010). Consulté le 18 novembre 2014, à l'adresse <http://wikilf.culture.fr/barometre2012/index.php?type=2010>
- Calvet, L.-J., & Calvet, A. (2010b). Baromètre Calvet des langues latines (2010). Consulté le 18 novembre 2014, à l'adresse <http://portalingua.observatoireplurilinguisme.eu/Portalingua/www.portalingua.info/fr/poids-des-langues/barometre-des-langues-latines/index.html>

- Calvet, L.-J., & Calvet, A. (2010c). Baromètre Calvet des langues régionales latines (2010). Consulté le 18 novembre 2014, à l'adresse <http://portalingua.observatoireplurilinguisme.eu/Portalingua/www.portalingua.info/fr/poids-des-langues/barometre-des-langues-regionales-latines/index.html>
- Calvet, L.-J., & Calvet, A. (2012). Baromètre Calvet des langues du monde (2012). Consulté à l'adresse <http://wikilf.culture.fr/barometre2012/>
- Cambra-Fierro, J., & Cambra-Berdún, J. (2007). Students' self-evaluation and reflection (part 2): an empirical study. *Education & Training*, 49.2, 103-111.
- Camilleri-Grima, A., Candelier, M., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lőrincz, I., Meissner, F.-J., Molinié, M., Noguerol A., Schröder-Sura, A. (2012). *Le CARAP - Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures - Compétences et ressources*. Centre d'Études des Langues modernes du Conseil de l'Europe. Consulté à l'adresse <http://www.ecml.at/tabid/277/PublicationID/82/Default.aspx>
- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., Pietro, J.-F. de, Lőrincz, I., Meissner, F.-J., Schröder-Sura, A., Noguerol, A. (2010). *CARAP : Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures (version 3)*. Consulté à l'adresse <http://www.ecml.at/tabid/277/PublicationID/82/Default.aspx>
- Candelier, M., & Castellotti, V. (2013). Didactique du plurilinguisme. In *Sociolinguistique du contact : dictionnaire des termes*. (p. 179-221). Consulté à l'adresse [http://www.projetpluri-l.org/publis/Candelier & Castelotti - Didactique\(s\) du \(des\) Plurilinguisme\(s\).pdf](http://www.projetpluri-l.org/publis/Candelier & Castelotti - Didactique(s) du (des) Plurilinguisme(s).pdf)
- Candelier, M. & Schröder-Sura, A.. (2015). Les approches plurielles et le CARAP: origines, évolutions, perspectives. *Babylonia*, 2. Consulté à l'adresse http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2015-2/Baby2_15candelier_schroeder.pdf
- Cañadas, I., & Sánchez, A. (1998). Categorías de respuestas en escalas tipo Likert. *Psicothema*, 10, 623-631. Consulté à l'adresse <http://www.psicothema.com/pdf/191.pdf>
- Capucho, F. (2008). L'intercompréhension est-elle une mode ? *Pratiques*, (139-140), 238-250. <http://doi.org/10.4000/pratiques.1252>
- Capucho, F., Alves de Paula Martins, A., Degache, C., & Tost, M. (2007). Diálogos em Intercompreensão. Diálogos em Intercompreensão. Lisboa : Universidade Católica Editora.
- Caro, P., & Vignale, M. (2017). La mobilité géographique, 1-2. Consulté à l'adresse <http://www.cereq.fr/articles/Points-sur-des-grands-themes-de-travail-du-Cereq/La-mobilite-geographique-des-jeunes>
- Caron, J. (2008). *Précis de psycholinguistique* (2^e éd.).
- Carpenter, P. A., Miyake, A., & Just, M. A. (1995). Language comprehension: Sentence and Discourse Processing. Consulté à l'adresse <http://www.annualreviews.org.are.uab.cat/doi/abs/10.1146/annurev.ps.46.020195.000515>
- Carrasco Perea, E. (2004, juin). *Parenté linguistique et apprentissage répercuté : l'espagnol en tant que deuxième langue romane de référence chez des lecteurs francophones débutants*

en catalan. Universitat Autònoma de Barcelona. Consulté à l'adresse <http://www.tdx.cat/handle/10803/4923>

- Carrasco Perea, E. (2004). Médiation phonologique du catalan langue inconnue de la part d'étudiants francophones. In J.-P. Simon & F. Grossmann (éd.), *Lecture à l'université. Langue maternelle, seconde et étrangère* (p. 115-127). Collection Exploration.
- Carrasco Perea, E., & Piccardo, E. (2009). Plurilinguisme, cultures et identités : la construction du savoir-être chez l'enseignant. *Lidil*, (39), 19-42. Consulté à l'adresse <http://lidil.revues.org/2735>
- Carrasco Perea, E., & Chernova, E. (2014). Réalités éducatives complexes et multilingues : les révélations des biographies langagières des élèves. *Synergies Portugal*, 2, 79-93. Consulté à l'adresse http://gerflint.fr/Base/Portugal2/carrasco_chernova.pdf
- Carrasco Perea, E., & Pishva, Y. (2008). Connaissance de soi et conscience plurilingue, des conditions requises pour une approche répercutée et plurielle de l'Intercompréhension. In *Diálogos em Intercompreensão* (p. 119-134). Universidade Católica Editora. Consulté à l'adresse <http://redinter.eu/dialintercom/Post/Painel2/10.pdf>
- Carrasco Perea, E., & Pishva, Y. (2009). L'auto-évaluation et la validation curriculaire des approches plurielles telle que l'intercompréhension romane. In M. H. Araújo e Sá, R. Hidalgo Downing, S. Melo-Pfeifer, A. Séré, & C. Vela Delfa (éd.), *A intercompreensão em línguas românicas: conceitos, práticas, formação*. (p. 263-274). Aveiro. Consulté à l'adresse <http://www.dialintercom.eu/es.html>
- Carrasco Perea, E. (2015a). Appréhender et calibrer les résultats d'apprentissages en et par l'intercompréhension: approche empirique multi vs plurilingue. In M. Matesanz del Barrio (Éd.), *La enseñanza de la intercomprensión a distancia*, (p. 143-161). Consulté à l'adresse <http://eprints.ucm.es/35033/>
- Carrasco Perea, E. (2015b). La intercomprensió, cresol de valors europeus amb projecció global. In *Jornada sobre la intercomprensió lingüística*. Universitat de Barcelona. Consulté à l'adresse <http://www.ub.edu/ubtv/video/jornada-sobre-la-intercomprensió-lingüística-encarnacion-carrasco>
- Carricano, M., Poujol, F., & Bertrandas, L. (2010). *Analyse de données avec SPSS*. Pearson education.
- Carton, F., & Riley, P. (2003). *Vers une compétence plurilingue*. Paris: Clé international.
- Casals Andreu, D. (2002). L'acolliment lingüístic dels participants en programes d'intercanvi universitaris. *Llengua i ús: revista tècnica de política lingüística*, 24, 43-48. Consulté à l'adresse <http://www.raco.cat/index.php/LlenguaUs/article/view/128045/176292>
- Casals Andreu, D., & Miró, M. (2010). Estudi sobre usos, actituds i identitats lingüístiques de l'estudiantat de les universitats catalanes. *Llengua i ús: revista tècnica de política lingüística*, (47), 80-88. Consulté à l'adresse <http://raco.cat/index.php/LlenguaUs/article/view/234239>

- Castagne, É. (2008). Les langues anglaise et française : amies ou ennemies ? *ELA. Études de linguistique appliquée*, 149(1), 31-42. Consulté à l'adresse <http://www.cairn.info/revue-ela-2008-1-page-31.htm>
- Castellà Surribas, S. J. (2006). La Carta Europea de les Llengües Regionals o Minoritàries i l'article 22 de la Carta dels Drets Fonamentals de la Unió Europea. *Llengua, societat i comunicació*, 4(La Unió Europea i l'articulació de la diversitat lingüística), 61-69. Consulté à l'adresse <http://revistes.ub.edu/index.php/LSC/article/view/3269>
- Castellotti, V. (2001). *D'une langue a d'autres: pratiques et représentations*. Rouen: Presses Universitaires de Rouen.
- Castellotti, V. (2006). Une conception plurielle et intégrée de l'enseignement des langues : principes, modalités, perspectives. *Les Cahiers de l'Acedle*, 2.
- Castellotti, V. (2010). Un plurilinguisme peut en cacher un autre - Enjeux théoriques et didactiques de la notion de pluralité. *Les Cahiers de l'Acedle*, 5(Notions en questions en didactique des langues – Les plurilinguismes), 181-207. Consulté à l'adresse http://acedle.org/old/IMG/pdf/Castellotti_Cahiers-Acedle_7-1.pdf
- Castellotti, V., & Moore, D. (2002). Représentations sociales des langues et enseignements. *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques*. Consulté à l'adresse <http://www.coe.int/T/DG4/linguistic/Source/CastellottiMooreFR.pdf>
- Castellotti, V., & Moore, D. (2005). Répertoires pluriels, culture métalinguistique et usages d'appropriation. In J.-C. Beacco, J.-L. Chiss, F. Cicurel, & D. Véronique (Éd.), *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues* (p. 207-132). Presses universitaires de France.
- Castellotti, V., & Moore, D. (2006). Parcours d'expériences plurilingues et conscience réflexive. Le portfolio européen des langues pour le collègue. In M. Molinié (Éd.), *Le français dans le monde. Recherches et applications. Biographie langagière et apprentissage plurilingue* (p. 54-68). Le Français dans le monde.
- Castellotti, V., & Moore, D. (2011). La compétence plurilingue et pluriculturelle : genèse et évolutions d'une notion-concept. In P. Blanchet & P. Chardenet (Éd.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures - Approches contextualisées* (p. 241-252). Archives Contemporaines. Consulté à l'adresse http://www.bibliotheque.auf.org/doc_num.php?explnum_id=819
- CELV. (2011) CEF-ESTIM Grille d'estimation des niveaux du cadre européen commun de référence pour les langues pour les enseignants. Consulté à l'adresse <http://cefestim.ecml.at/>
- CELV. (2012). GULT Cahier des charges pour l'évaluation en langues à l'université. Consulté à l'adresse <http://gult.ecml.at/>
- Cenoz, J. (2003). The additive effect of bilingualism on third language acquisition: A review. *International Journal of Bilingualism*, 7(1), 71-87. <http://doi.org/10.1177/13670069030070010501>
- Certificats de nivell bàsic de català (A bàsic). (2013a). Generalitat de Catalunya. Consulté à l'adresse <http://www20.gencat.cat/portal/site/Llengcat/menuitem.b318de7236aed0e7a129d410b0c0e1a0/?vgnextoid=4769f9465ff61110VgnVCM1000000b0c1e0aRCRD&vgnnextchannel=4769f9465ff61110VgnVCM1000000b0c1e0aRCRD&vgnnextfmt=default>

- Certificats de llengua catalana A2 (2013). Govern de les Illes Balears / Conselleria d'Educació, Cultura i Universitats / Direcció General de Cultura i Joventut. Consulté à l'adresse http://www.conselldemallorca.net/?id_section=1852&id_son=2233&id_grandson=833&id_parent=316
- Cervini, C., & Jouannaud, M.-P. (2015). Ouvertures et tensions liées à la conception d'un système d'évaluation en langues, numérique, multilingue et en ligne, dans une perspective communicative et actionnelle. *Alsic*, (18). Consulté à l'adresse <http://alsic.revues.org/2821>
- Chaize, G., Anthon, F., Machut, A., & Monnier, R. (2009). Enquête auprès d'étudiants sur l'intercompréhension et l'apprentissage des langues. Lyon II. Consulté à l'adresse http://lingalog.net/dokuwiki/_media/recherche/rapport_enquete_etudiants_17_avril_09.pdf
- Chardenet, P. (2005). Evaluer des compétences plurilingues et interlingues. *Synergies Italie*, 2, 90-102.
- Chardenet, P. (2011). L'évaluation, un domaine de connaissances complexe entre théorie et pratiques sociales. In P. Blanchet & P. Chardenet (Éd.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures - Approches contextualisées* (p. 345-361). Archives Contemporaines. Consulté à l'adresse http://www.bibliotheque.auf.org/doc_num.php?explnum_id=819
- Chauvet, A., & Normand, I. (2007). *Référentiel des contenus d'apprentissage du FLE en rapport avec les six niveaux du Conseil de l'Europe, à l'usage des enseignants de FLE*. Paris: Alliance française; CLE international.
- Chiss, J.-L. (2009). Les humanités entre langue, littérature et culture. *Le français aujourd'hui*, 167(4), 27-33. Consulté à l'adresse http://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=LFA_167_0027
- Chiss, J.-L. (2011a). Les linguistes du XIXe siècle, l'« identité nationale » et la question de la langue. *Langages*, 182(2), 41-53. Consulté à l'adresse http://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=LANG_182_0041
- Chiss, J.-L. (2011b). Théories du langage et politique des linguistes : présentation. *Langages*, 182(2), 3-10. Consulté à l'adresse http://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=LANG_182_0003
- Chiss, J.-L., & David, J. (2011). Hétérogénéité des apprenants et traitement des contenus disciplinaires. *Le français aujourd'hui*, HS01(5), 57-67. <http://doi.org/10.3917/lfa.hs01.0057>
- CIFOLC (Comissió Interuniversitària de Formació en Llengua Catalana). (2012a). Certificat de nivell bàsic de llengua catalana (model d'examen). Consulté à l'adresse http://www.cifalc.cat/docs/Basic_escrit_oral_050712.pdf
- CIFOLC (Comissió Interuniversitària de Formació en Llengua Catalana). (2012b). Certificat de nivell bàsic de llengua catalana: model de correcció. Consulté à l'adresse <http://www.cifalc.cat/certificats.html>
- Clerc, S., & Rispaïl, M. (2009). Minorités linguistiques et langues minorées vont-elles de pair ? *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, (43), 225-242. Consulté à l'adresse <http://dhfles.revues.org/929>

- Clerc, S., & Rispaïl, M. (2011). Langues, minor(is)ations et marginalisations. *Lidil*, 44. Consulté à l'adresse <http://lidil.revues.org/3128>
- Codó, E., & Nussbaum, L. (2007). Plurilinguisme et promotion d'une langue minoritaire : tensions et contradictions. *Langage et société*, n° 121-122(3), 275-288. <http://doi.org/10.3917/lis.121.0275>
- Colin, L. (2007). Le programme Voltaire : d'une mobilité à l'autre. In *Auslandsaufenthalte in Schule und Studium* (p. 75-88).
- Colombat, B., Fournier, J.-M., & Puech, C. (2010). *Histoire des idées sur le langage et les langues*. Klincksieck.
- Comellas, P., Barrieras, M., Martín, E. M., Cortès, M., Fidalgo, M., & Junyent, M. C. (2010). Descobrir les llengües de la immigració: ocultació, prejudicis i altres malentesos. *Llengua, societat i comunicació*, (8), 54-62. Consulté à l'adresse <http://revistes.ub.edu/index.php/LSC/article/view/3310>
- Commission Européenne. (2012). *Les Européens et leurs langues, Eurobaromètre Spécial n°386*. Consulté à l'adresse http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_fr.pdf
- Connan, P.-Y., & Emprin, F. (2011). Le portfolio numérique : quelles évolutions des usages et des représentations chez les formateurs d enseignants? *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*. Consulté à l'adresse <http://docplayer.fr/570075-Le-portfolio-numerique-quelles-evolutions-des-usages-et-des-representations-chez-les-formateurs-d-enseignants.html>
- Conseil de l'Europe. (1992). European charter for regional or minority languages. Consulté à l'adresse <http://www.coe.int/en/web/conventions/full-list/-/conventions/treaty/148>
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Consulté à l'adresse http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf
- Conseil de l'Europe. Passeport des langues (PEL). Consulté 3 septembre 2014, à l'adresse http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/Source/Guidetocompile/COE_language-passport_EN.pdf
- Conseil de l'Europe. Portfolio européen des langues (site officiel). Consulté 3 septembre 2014, à l'adresse http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/default_fr.asp
- Consell de Mallorca. (2013). Certificats oficials de català – Infomació. Consulté à l'adresse http://www.conselldemallorca.net/?id_section=1852&id_son=2233&id_grandson=833&id_parent=316
- Cook, V. (1991). The poverty-of-the-stimulus argument and multicompetence. *Second Language Research*, 7(2), 103-117. <http://doi.org/10.1177/026765839100700203>
- Cook, V. (2007). The nature of the L2 user. *Eurosla yearbook*, 7. <http://doi.org/http://dx.doi.org/10.1075/eurosla.7.12coo>

- Cook, V. (2012). Multicompetence. In *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Oxford, UK: Blackwell Publishing Ltd. <http://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0778>
- Cook, V. (2013). *Second language learning and language teaching*. Routledge.
- Cortier, C., & Le Besnerais, M. (2012). Langues régionales et minoritaires, pratiques intercompréhensives dans l'éducation bi-/plurilingue (EBP-ICI) : un terrain privilégié ? *IC2012 « Intercompréhension : compétences, corpus, intégration »*. Consulté à l'adresse <http://memsic.ccsd.cnrs.fr/INRP/halshs-00856797>
- Coste, D. (2001). La notion de compétence plurilingue. In *Séminaire « L'enseignement des langues vivantes, perspectives »*. Consulté à l'adresse <http://eduscol.education.fr/pid25239-cid46534/la-notion-de-competence-plurilingue.html>
- Coste, D. (2010). Diversité des plurilinguismes et formes de l'éducation plurilingue et interculturelle. *Les cahiers de l'Acedle*, 7 (Notions en questions en didactique des langues – Les plurilinguismes), 141-165. Consulté à l'adresse http://acedle.org/IMG/pdf/Coste_Cahiers-Acedle_7-1.pdf
- Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (2009). *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : études préparatoires*. Edition du Conseil de l'Europe. Consulté à l'adresse http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourcePublications/CompetencePlurilingue09web_FR.pdf
- Coulon, A., & Paivandi, S. (2003). *Les étudiants étrangers en France : l'état des savoirs. Rapport pour L'Observatoire national de la Vie*.
- Crystal, D. (2005). *La revolución del lenguaje*. (F. Muñoz de Bustillo, Trad.). Alianza Editorial.
- Cummins, J. (1980). The cross lingual dimensions of language proficiency. Implications for bilingual education and the optimal age issue. *Tesol Quarterly*, 14(2), 175–187.
- Cummins, J. (2001). ¿Qué sabemos de la educación bilingüe? Perspectivas psicolingüísticas y sociológicas. *Revista de Educación*, 37–61. [doi:http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=19421](http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=19421)
- Cummins, J. (2009). La lengua materna de los niños bilingües, ¿por qué es importante para la educación? Consulté à l'adresse [http://www15.gencat.net/pres_casa_llengues/uploads/articles/La lengua materna de los ni%C3%B1os biling%C3%BCes.pdf](http://www15.gencat.net/pres_casa_llengues/uploads/articles/La%20lengua%20materna%20de%20los%20biling%C3%BCes.pdf)
- Cuq, J.-P. (Éd.). (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. CLE International.

D

- da Silva e Silva, M. (2013). La lexiculturologie... en didactologie des langues-cultures. *Synergies Portugal*, 1 (D'hier à aujourd'hui, la didactologie des langues-cultures au Portugal), 69-89.

- Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues : les situations plurilingues*. Hachette.
- Dabène, L. (1995). Apprendre à comprendre une langue voisine, quelles conceptions curriculaires ? *Études De Linguistique Appliquée*, 98, 103-112.
- Dagenais, D., & Moore, D. (2004). Représentations ordinaires du plurilinguisme, transmission des langues et apprentissages chez des enfants, en France et au Canada. *Langages*, 38(154), 34-46. <http://doi.org/10.3406/lgge.2004.945>
- Dahlet, P. (2014). Résistibles plurilinguismes : retours sur des tensions. *Le français à l'université*, (19-3). Consulté à l'adresse <http://www.bulletin.auf.org/index.php?id=1821>
- Dahlet, P. (2014). Le tranchant plurilingue. *Le français à l'université*, (19-3). Consulté à l'adresse <http://www.bulletin.auf.org/index.php?id=1825>
- Darbellay, F. (2011). Vers une théorie de l'interdisciplinarité? Entre unité et diversité. *Nouvelles perspectives en sciences sociales*, 7(1), 65. <http://doi.org/10.7202/1007082ar>
- De Carlo, M. (2015). Le développement de compétences métalinguistiques par les approches plurielles. In D. Spiță, M. Lupu, D. Nica, & I. Nica (Éd.), *Les approches plurielles dans l'éducation aux langues : l'intercompréhension en présence et en ligne* (p. 93-107). Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza“. Consulté à l'adresse https://www.miriadi.net/sites/default/files/vol_approches_plurielles_mars.2016_final.pdf#page=94
- De Carlo, M. (Éd.). (2015). *Un Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension (REFIC)*. doi:MIRIADI LLP 531186-LLP-1-2012-1-FR-KA2-KA2NW
- de Rosselló i Peralta, C. (2010). Introducció: Llengua i immigració. *Llengua, societat i comunicació*, 8(Llengua i immigració), 1-3. Consulté à l'adresse <http://revistes.ub.edu/index.php/LSC/article/view/3304>
- de Rosselló i Peralta, C. (2009). Quan amb el coneixement no n'hi ha prou: els usos lingüístics dels estudiants de català del centre de normalització lingüística de Santa Coloma de Gramenet. *Treballs de Sociolingüística Catalana [Societat Catalana de Sociolingüística]*, 20(Llengua i ensenyament), 403-416. <http://doi.org/10.2436/20.2504.01.18>
- De Saussure, F. (1972). *Cours de linguistique générale*. Payot. Consulté à l'adresse http://www.scienceshumaines.com/cours-de-linguistique-generale_fr_12992.html
- de Swaan, A. (2001). *Words of the world : the global language system*. Malden, Mass.: Polity Press.
- de Swaan, A. (2011). Language systems. In N. Coupland (Éd.), *The Handbook of Language and Globalization* (p. 56-76). John Wiley & Sons.
- Debyser, F. (1970). La linguistique contrastive et les interférences. *Langue Française*, 8(1), 31-61. doi:10.3406/lfr.1970.5527
- Degache, C. (1992). Compte-rendu de l'observation des stratégies empiriques d'accès au sens de lecteurs en Langue Etrangère Voisine Inconnue Romane (LEVIR). In *Galatea: Journées d'Études de Madrid*. Consulté à l'adresse www.galanet.eu/publication/fichiers/dc1992.pdf

- Degache, C. (1996). L'activité métalinguistique de lecteurs francophones débutants en espagnol, Thèse de doctorat, Université Stendhal, Grenoble. 404 Not Found. Consulté à l'adresse <http://ute2.umh.ac.be/galanet/publication/fichiers/cd1996a.pdf>
- Degache, C. (2006a). *Didactique du plurilinguisme : travaux sur l'intercompréhension et l'utilisation des technologies pour l'apprentissage des langues - Dossier présenté pour l'habilitation à diriger des recherches*. Université Stendhal 3. Consulté à l'adresse <https://acedle.org/old/spip.php?article547>
- Degache, C. (2006b). El entorno multimedia, autoformación y enseñanza de lenguas. *Estudios de Lingüística del Español*, 24(Nuevos géneros discursivos: los textos electrónicos). Consulté à l'adresse <http://elies.rediris.es/elies24/degache.htm>
- Degache, C. (2012). *La analogía, una estrategia al centro del proceso de aprendizaje de las lenguas próximas*. Barcelona.
- Degache, C., & Mangenot, F. (2007). Les échanges exolingues via Internet. *Lidil*, (36), 5-22. Consulté à l'adresse <http://lidil.revues.org/2373>
- Degache, C., & Mangenot, F. (2007). Échanges exolingues via internet et appropriation des langues-cultures. *Lidi*, 36. Consulté à l'adresse <http://lidil.revues.org/2333>
- Degache, C., & Masperi, M. (1995). Pour une dissociation des objectifs. Un programme d'enseignement / apprentissage de la compréhension des langues romanes : Galatea. *Lidil*, 11.
- Deprez, C. (2006). Ouvertures Nouveaux regards sur les migrations, nouvelles approches des questions langagières. *Langage et société*, 116(2), 119-126. Consulté à l'adresse http://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=LS_116_0119
- Deprez, S. (2009). Analyse contrastive de pratiques langagières en contextes endolingue, exolingue et d'intercompréhension. Tesina du Màster TICOM, UAB.
- Deprez, S. (2015). *Incidence d'une formation en intercompréhension sur l'acquisition de compétences en français et autres langues étrangères dans un contexte scolaire (lycée)*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Desnoyers, A. (1999). Linguistiquement parlant, qui est véritablement allophone? *Correspondance*, 5(2), 1-4. Consulté à l'adresse <http://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/pour-anna-berta-van-minh-et-les-autres/linguistiquement-parlant-qui-est-veritablement-allophone/>
- Dewaele, J.-M., & Pavlenko, A. (2001-2003). Web questionnaire bilingualism and emotions. University of London.
- Djida, M. A. A. (2009). L'approche par les compétences et la problématique du transfert. *Synergies Algérie*, 5, 59-63. Consulté à l'adresse <http://gerflint.fr/Base/Algerie5/aitdjida.pdf>
- Dodge, Y. (1999). *Premiers pas en statistiques*. Springer.
- Doménech Massons, J. M., & Vidal, M. P. (1994). *Proceso de datos con el Sistema SPSS* (2^o éd.). Gráficas SIGNO.
- Dörnyei, Z., & Csizér, K. (2011). How to design and Analyze Surveys in Second Language Acquisition Research. *Research Methods in Second Language Acquisition: A practical*

guide, 74-94. Consulté à l'adresse
<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9781444347340.ch10/summary>

Dorrego, E. (2006). Evaluación a distancia y evaluación del aprendizaje. *Revista de Educación a Distancia*, (Evaluación en entornos virtuales de aprendizaje). Consulté à l'adresse <http://revistas.um.es/red/article/view/24271>

Doyé, P. (2005). *L'intercompréhension - Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe - De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Consulté à l'adresse <https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/DoyeFR.pdf>

Dryer, M. S., & Haspelmath, M. (Éd.). (2013). *The World Atlas of Language Structures Online*. Leipzig: Max Planck Institute for Evolutionary Anthropology. Consulté à l'adresse <http://wals.info/>

Dubois, J., Giacomo, M., Guespin, L., & Marcellesi, C. (2013). *Le dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. Larousse.

Dubus, A. (2000). Enquêtes par questionnaire : lesvaluateurs de représentations. *Les cahiers Théodile*, 1(1), 121-140. Consulté à l'adresse http://f.tourbez.free.fr/Theodile/Programme/Theodile/Download/Tires_a_part/Dubus_Cahiers_Theodile_1.pdf

Duccini, S. (2013). Public hétérogène et contact de langues en classe de FLE : adaptation d'une approche intercompréhensive. Université de Genève.

Dufour, M. (2014). Du concept de répertoire langagier et de sa transposition didactique. *Lidil*, (49), 179-194. Consulté à l'adresse <http://lidil.revues.org/3515>

De Rosselló i Peralta, C. (2009). Quan amb el coneixement no n'hi ha prou: els usos lingüístics dels estudiants de català del centre de normalització lingüística de Santa Coloma de Gramenet. *Treballs de Sociolingüística Catalana [Societat Catalana de Sociolingüística]*, 20(Llengua i ensenyament), 403-416. doi:10.2436/20.2504.01.18

de Rosselló i Peralta, C. (2010). Introducció: Llengua i immigració. *Llengua, societat i comunicació*, 8(Llengua i immigració), 1-3. Consulté à l'adresse <http://revistes.ub.edu/index.php/LSC/article/view/3304>

E

EAQUALS. (2000). EAQUALS-ALTE electronic European Language Portfolio. Consulté à l'adresse <http://www.eelp.org/eportfolio/index.html>

El Euch, S. (2011). De la typologie de la bilingualité à une typologie du plurilinguisme ou de la multilingualité : un hommage à Josiane Hamers. *Canadian Modern Language Review*, 67(1), 55-90. doi:10.3138/cmlr.67.1.055

Escudé, P., & Janin, P. (2010). Le point sur L'intercompréhension, clé du plurilinguisme. CLE International.

Etxeberria, F., & Elosegui, K. (2010). Integración del alumnado inmigrante: obstáculos y propuestas. *Revista Española de Educación Comparada*, (16), 235-263. Consulté à

l'adresse <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:reec-2010-16-1010&dsID=pdf>

Europass. (2014). Europass: Passeport de langues. Consulté 3 septembre 2014, à l'adresse <http://europass.cedefop.europa.eu/fr/documents/european-skills-passport/language-passport>

F

Faggion Bergmann, J. C. (2009). La motivation des apprenants. In anuel et transposition dans l'enseignement des langues : Entre savoir à enseigner, savoirs enseignés et savoirs appris, le manuel comme instrument de motivation. Etude d'un exemple dans l'enseignement actuel du français langue étrangère au Brésil. Consulté à l'adresse http://theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2009.faggionbergmann_jc&part=163537

Fenouillet, F. (2011). La place du concept de motivation en formation pour adulte. *Savoirs*, 25(1), 9. <http://doi.org/10.3917/savo.025.0009>

Fenouillet, F. (2012). *Les théories de la motivation. Psycho Sup.* Dunod. Consulté à l'adresse <https://www.cairn.info/les-theories-de-la-motivation--9782100570768-page-63.htm>

FerrãoTavares, C., & da Silva, J. (Éd.). (2013). D'hier à aujourd'hui, la didactologie des langues-cultures au Portugal. In *Synergies Portugal* (Vol. 1). Consulté à l'adresse <http://gerflint.fr/Base/Portugal1/portugal1.html>

Field, A. P. (2009). *Discovering statistics using SPSS (and sex and drugs and rock « n » roll)* (3rd ed.). Los Angeles.

Figari, G., & Mottier Lopez, L. (Éd.). (2012). *Modélisations de l'évaluation en éducation. Questionnements épistémologiques.* Bruxelles: De Boeck. Consulté à l'adresse <http://www.unige.ch/fapse/ered/publications/>

Figari, G., & Mottiez Lopez, L. (Éd.). (2006). *Recherche sur l'évaluation en éducation : problématiques, méthodologies et épistémologie.* Paris: L'Harmattan. Consulté à l'adresse <https://www.erudit.org/revue/mee/2010/v33/n1/1024928ar.pdf>

Flusser, V. (1978). Le phénomène surprenant de la communication. *Communication et langages*, 37(1), 27-32. <http://doi.org/10.3406/colan.1978.1169>

Fonseca, M., Frigière, J., Le Besnerais, M., & Melo-Pfeifer, S. (2011). A gestão das línguas em espaços multilingues: da sobreposição à intercompreensão plurilingue. In M. H. Araújo e Sá, M. De Carlo, & M.-N. Antoine (Éd.), *L'intercompréhension: la vivre, la comprendre, l'enseigner...* (Cadernos do LALE - Série Propostas 6) (p. 79-105). Consulté à l'adresse <http://www.ua.pt/cidfff/lale/PageText.aspx?id=13949>

Forlot, G. (2008). Une sociologie langagière de la migration. In *Avec sa langue en poche* (p. 67-113). Presses universitaires de Louvain. Consulté à l'adresse <http://books.openedition.org/pucl/985>

Forlot, G. (2013). L'anglais, la diversité linguistique et le Cadre européen commun de référence pour les langues. *Revue japonaise de didactique du français*, 8(Études didactiques), 18-31. Consulté à l'adresse http://ci.nii.ac.jp/els/110009949612.pdf?id=ART0010496126&type=pdf&lang=en&host=cinii&order_no=&ppv_type=0&lang_sw=&no=1484561709&cp=

- Fortier, V. (2006). *Le journal de bord dialogué comme moyen permettant aux apprenants adultes de français langue seconde de verbaliser leurs réflexions métalinguistiques*. Université du Québec. Consulté à l'adresse <http://www.archipel.uqam.ca/2868/1/M9353.pdf>
- Freiss, M. (2014). Les compétences plurilingues du CECRL au primaire relèvent-elles d'une vision chomskyenne ou piagétienne de la langue ? *Trema*, (42), 32-45. <http://doi.org/10.4000/trema.3174>
- Friedman, D. (2012). How to Collect and Analyze Qualitative Data. In A. Mackey & S. M. Gass (Éd.), *Research Methods in Second Language Acquisition: A practical guide* (p. 180-200). Wiley-Blackwell. Consulté à l'adresse <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9781444347340.ch10/summary>
- Frigière, J. (2011). *Élaboration de profils langagiers, culturels et personnels d'apprenants du catalan - Étude, à la lumière de ces profils hétérogènes, de l'évolution des compétences acquises dans cette langue*. Universitat Autònoma de Barcelona. Consulté à l'adresse <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.1.5025.9448>
- Frigière, J., Le Besnerais, M., & Martin, É. (2015). La base d'activités en intercompréhension de miriadi, ou comment faciliter l'accès à des ressources intercompréhensives diversifiées. In *La enseñanza de la intercomprensión a distancia* (p. 39-75). Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Consulté à l'adresse <http://eprints.ucm.es/35033/>

G

- Gajo, L. (1996). Le bilingue romanophone face à une nouvelle langue romane : un atout bilingue doublé d'un atout roman ? *Études de linguistique appliquée*, 104, 431-440. Consulté à l'adresse <http://cat.inist.fr/?aModele=afficheN&cpsidt=2875990>
- Galisson, R. (1991). *De la langue à la culture par les mots*. CLÉ international.
- García-Beltrán, Á., Martínez, R., Jaén, J.-A., & Tapia, S. (2006). La autoevaluación como actividad docente en entornos virtuales de aprendizaje/enseñanza. *Revista de Educación a Distancia*. Consulté à l'adresse <http://revistas.um.es/red/article/view/24281>
- Garganté, A. B. (2009). L'impacte social de les tecnologies de la llengua. *Llengua, societat i comunicació*, (7), 3-10. Consulté à l'adresse <http://revistes.ub.edu/index.php/LSC/article/view/3318>
- Gass, S. M., & Selinker, L. (2010). Second Language Acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25(3), 46-73. <http://doi.org/10.1017/S0267190505000036>
- Gazareth, P. (2006). Statistique et méthodologie pour les sciences sociales. Consulté à l'adresse http://commonweb.unifr.ch/SocioMedia/Pub/Web_download/gazareth/gazareth2006.pdf
- Gazzola, M., & Grin, F. (2013). Is ELF more effective and fair than translation? An evaluation of the EU's multilingual regime. *International Journal of Applied Linguistics*, 23(1), 93-107. <http://doi.org/10.1111/ijal.12014>
- Giné Cambra, M. (2009). L'Accueil des Enfants Étrangers et l'Éducation Linguistique en Catalogne: Représentations d'une Enseignante d'École Rurale. *Santé et éducation de l'enfance*, 1(1), 13-26. Consulté à l'adresse

<http://www.childhealthandeducation.com/articles/documents/CambraGineFRENCHONLY11.pdf>

- Glaudert, N. (2011). *La complexité linguistique : essai de théorisation et d'application dans un cadre comparatiste*. Université de la Réunion. Consulté à l'adresse <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00716874>
- Goffin, C., Fagnant, A., & Blondin, C. (2009). Les langues des voisins : des langues toujours appréciées ? *Lidil, La motivat*(40), 17-30. Consulté à l'adresse <http://lidil.revues.org/2897>
- Goï, C., & Huver, E. (2012). FLE, FLS, FLM : continuum ou interrelations ? *Le français aujourd'hui*, 176(1), 25-35. Consulté à l'adresse <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2012-1-p-25.htm>
- Grémy, J.-P. (2003). *Introduction à la lecture des tableaux statistiques*. Sciences Humaines. Consulté à l'adresse <http://www.sciences-humaines.com/textesInedit/Gremy.pdf>
- Griggs, P., Carol, R., & Bange, P. (2002). La dimension cognitive dans l'apprentissage des langues étrangères. *Revue française de linguistique appliquée*, VII, 25-38. Consulté à l'adresse http://www.cairn.info/article.php?ID_REVUE=RFLA&ID_NUMPUBLIE=RFLA_072&ID_ARTICLE=RFLA_072_0025
- Grin, F. (2002). *L'économie de la langue et de l'éducation dans la politique d'enseignement des langues - Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe - De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue- Etude de référence*. Consulté à l'adresse <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/grinfr.pdf>
- Grin, F. (2012, novembre 14). Mythe d'une lingua franca et économie des langues - 3. Faculté de traduction et d'interprétation (FTI), Université de Genève, directeur de l'Observatoire économie langues formation. Consulté à l'adresse http://webcast.in2p3.fr/videos-mythe_d_une_lingua_franca_et_economie_des_langues__3
- Grin, F. (2015). *Llengua i economia*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Consulté à l'adresse <http://www.ub.edu/enxarxats/curs-llengua-i-economia.html>
- Grosjean, F. (2015a). One Person–One Language and Bilingual Children. Consulté 5 mai 2016, à l'adresse <https://www.psychologytoday.com/blog/life-bilingual/201504/one-person-one-language-and-bilingual-children>
- Grosjean, F., & Dommergues, J.-Y. (2011). *La statistique en clair*. Ellipses.
- Grup de Recerca LAELA, A (2007). L'Ensenyament /adquisició de segones llengües des d'una perspectiva pragmàticodiscursiva. *Llengua, societat i comunicació*, 5(Estudis actuals en adquisició de segones llengües), 34-41. Consulté à l'adresse <http://revistes.ub.edu/index.php/LSC/article/view/3260>
- Gullberg, M., Leah, R., & Dimroth, C. (2012). What word-level knowledge can adult learners acquire after minimal exposure to a new language ? *IRAL (International Revue of Applied Linguistics in Language Teaching)*, 50(4), 239-276. Consulté à l'adresse <http://search.proquest.com.ub.edu/docview/1271924316/fulltextPDF/625D9EC569A54B9CPQ/1?accountid=15292>

H

- Hamers, J. F. (1988). Un modèle socio-psychologique du développement bilingue. *Langage et société*, 43(1), 91-102. <http://doi.org/10.3406/lsoc.1988.3003>
- Hamers, J. F., & Blanc, M. (1983). *Bilinguisme et bilinguisme*. P. Mardaga.
- Hamers, J. F., & Blanc, M. H. A. (2000). *Bilingualité et Bilingualisme*.
- Hardy, M. (2009). Le cadre pour les nuls. Consulté 25 mars 2016, à l'adresse http://www.apliut.com/pages/debats/cadre_pour_nuls.pdf
- Hermanto, N., Moreno, S., & Bialystok, E. (2012). Linguistic and metalinguistic outcomes of intense immersion education: how bilingual? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15, 131-145. <http://doi.org/10.1080/13670050.2011.652591>
- Herslund, I., & Baron, M. (2005). Langues endocentriques et langues exocentriques. Approche typologique du danois, du français et de l'anglais. *Langue française*, 145(1), 35-53. Consulté à l'adresse http://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=LF_145_0035
- Hidalgo Downing, R., & Vela Delfa, C. (2015). Marcos de referencia para la intercomprensión y su aplicación para la evaluación de competencias plurilingües. In M. Matesanz del Barrio (Éd.), *La enseñanza de la intercomprensión a distancia* (p. 118-142). Consulté à l'adresse <http://eprints.ucm.es/35033/>
- Hildén, R., Lehmann, M., Reichert, M., & Tardieu, C. (2011). *Common European Framework of Reference for Languages - Level estimation grid for teachers*. CLV. Consulté à l'adresse <http://www.ecml.at/tabid/277/PublicationID/74/Default.aspx>
- Hilton, H. (2014). Mise au point terminologique : pour en finir avec la dichotomie acquisition / apprentissage en didactique des langues. *Recherches et pratiques en langues de spécialité - Cahiers de l'APIUT*, XXXIII(Pratiques émergentes et recherches en didactique de l'anglais : jalons, interrogations et perspectives), 34-50. Consulté à l'adresse <https://apliut.revues.org/4385>
- Hingel, A., & Kuzma, M. (2008). Un indicateur européen des compétences linguistiques. La première enquête sur le niveau en langue étrangère des jeunes européens. *Revue Internationale D'éducation de Sèvres*, (47), 111-118. doi:10.4000/ries.340
- Hodel, H.-P. (2007). *Former les enseignants à l'utilisation du Portfolio européen des langues (session sur Activités / compétences / niveaux)*. Consulté à l'adresse http://archive.ecml.at/mtp2/Elp_tt/Results/PagEF/f03.html
- Howell, D. C., Yzerbyt, V., & Bestgen, Y. (2008). *Méthodes statistiques en sciences humaines*. De Boeck.
- Huart, M. (1978). Propositions pour une auto-évaluation. *Études de Linguistique Appliquée*, 29(6). Consulté à l'adresse <http://search.proquest.com.uec.uab.cat/docview/1307651455/fulltextPDF/411AC37DC7424336PQ/1?accountid=15292>
- Hufeisen, B., & Neuner, G. (Éd.). (2004). *Le concept de plurilinguisme : Apprentissage d'une langue tertiaire - L'allemand après l'anglais*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. Consulté à l'adresse <http://archive.ecml.at/documents/pub112F2004HufeisenNeuner.pdf>
- Huot, R. (2003). *Méthodes quantitatives pour les sciences humaines*. Presses de l'Université Laval.

- Huwer, E. (2003). *Les Critères d'évaluation de la dimension culturelle de la compétence langagière en français langue étrangère*. Université Marc Bloch (Strasbourg). Consulté à l'adresse <http://www.sudoc.fr/076465020>
- Huwer, E. (2011). *Parcours de mobilité et évaluation - L'altérité et la diversité : des mégères à apprivoiser*. Consulté à l'adresse <http://www.lairedu.fr/media/video/conference/parcours-de-mobilite-et-evaluation/>
- Huwer, E. (2014). CECR et évaluation : interprétations plurielles et logiques contradictoires. *Les Cahiers du GEPE*, 6(Politiques linguistiques en Europe). Consulté à l'adresse <http://www.cahiersdugepe.fr/index.php?id=2652>
- Huwer, E., & Goï, C. (2011). Évaluer – accueillir – insérer. *Cahiers de sociolinguistique*, 15(1), 97-108.
- IDESCAT. (2015a). *El català en xifres. Llengua catalana*. Consulté à l'adresse http://llengua.gencat.cat/ca/serveis/informacio_i_difusio/01_catala_en_xifres/
- IDESCAT. (2015b). *Els usos lingüístics de la població de Catalunya Principals resultats de l'Enquesta d'usos lingüístics de la població 2013*. Consulté à l'adresse http://llengua.gencat.cat/web/.content/documents/publicacions/altres/arxiu/eulp2013_fulle_t.pdf
- IDESCAT. (2015c). *Enquesta d'usos lingüístics de la població 2013*. Consulté à l'adresse <http://www.idescat.cat/cat/idescat/publicacions/catalog/pdfdocs/eulp2013.pdf>
- International Organization for Standardization. (2016). Language codes - ISO 639. Consulté le 11 février 2016, à l'adresse http://www.iso.org/iso/home/standards/language_codes.htm
- Internet World Stats. (2015). World Internet Users Statistics and 2015 World Population Stats. Consulté 19 décembre 2015, à l'adresse <http://www.internetworldstats.com/stats.htm>

J

- Jacquemain, M. (2014). Méthodologie de l'enquête. Consulté à l'adresse <http://orbi.ulg.ac.be/handle/2268/172365>
- Jaillardon, E. (1992). 5. La politique linguistique de la Catalogne autonome. *Annuaire des collectivités locales*, 12(1), 71-85. <http://doi.org/10.3406/coloc.1992.1112>
- Jamet, M.-C. (2008). La transparence sonore du lexique : de l'experimentation au calcul d'un indice. *Diálogos em Intercompreensão*, 395-408. Consulté à l'adresse <http://redinter.eu/dialintercom/Post/Painel6/30.pdf>
- Janin, P. (2016). L'intercompréhension, une ancienne pratique d'échange, une clé pour l'avenir. *Repères DoRiF*, (Langues et citoyenneté-comprendre le monde pour agir dans la société). Consulté à l'adresse http://www.dorif.it/ezine/ezine_articles.php?id=285
- Jeoffrion, C., & Narcy-Combes, M.-F. (2013). *Représentations du plurilinguisme chez les étudiants en langues à l'université : comparaison entre deux filières. Vers le plurilinguisme : 20 ans après*. Consulté à l'adresse http://www.projetpluriling.org/index.php?option=com_webplayer&view=video&wid=11

Jiménez, J. C. (2006). *Economía de la lengua: una visión de conjunto*. Consulté à l'adresse <http://eprints.ucm.es/10127/1/DT01-06.pdf>

John-Steiner, V. (1990). Vers la compétence linguistique en pays étranger - Le bilinguisme dans une perspective vygotkienne. In D. Gaonac'h (Ed.), *Acquisition et interaction en langue étrangère - l'approche cognitive* (pp. 101-114). Hachette Le Français Dans le Monde.

Jones, R. A. (1998). Méthodes de recherche en sciences humaines. De Boeck Université. Consulté à l'adresse <http://eustachem.ilemi.net/?Notes-de-lecture-Russel-A-Jones>

K

Kail, M. (2015). *L'acquisition de plusieurs langues*. Presse Universitaire de France.

Kail, M. (2012). *L'acquisition du langage*. Presse Universitaire de France.

Klein, W. (1989). L'acquisition de langue étrangère. (C. Noyau, Trad.). Armand Colin. Consulté à l'adresse <http://colette.noyau.free.fr/>

Kohler, P., Lallemand, I., & Lepez, B. (2008). Logique des institutions versus expériences des étudiants : la mobilité universitaire internationale. In G. Zarate (Éd.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme* (p. 139-142). Archives contemporaines.

L

Labascoule, J., Lause, C., & Royer, C. (2005). Un portfolio européen du français - Rond-Point 1-2, A1-A2-B1. In *Rond-Point*. Maison des Langues. Consulté à l'adresse https://www.emdl.fr/uploads/telechargements/catalogue/fle/rond-point/RP_1et2_portfolio.pdf

Laguerre, P.-M. (1990). Avez-vous dit « besoins langagiers » ? *Québec français*, 77, 38-40. Consulté à l'adresse <http://www.erudit.org/are.uab.cat/culture/qf1076656/qf1224762/44665ac.pdf>

Lambert, M. (1994). Les profils d'apprenants comme mode de description et d'explication à la variabilité des apprentissages en langue étrangère. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (4), 81-108. Consulté à l'adresse <http://aile.revues.org/1258>

Laurier, M. (1998). Méthodologie d'évaluation dans des contextes d'apprentissage des langues assistés par les environnements informatiques multimédias. *Études de linguistique appliquée*, (110), 247-255. Consulté à l'adresse <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000234/>

Le Besnerais, M. (2009). Définition du concept d'intercompréhension à partir des théories pédagogiques de base. In M. H. Araújo e Sá, R. Hidalgo Downing, S. Melo-Pfeifer, A. Seré, & C. Vela Delfa (Éd.), *A intercompreensão em línguas românicas: conceitos, práticas, formação* (p. 45-58). Aveiro: Fundação João Jacinto Magalhães de l'Universidade de Oficina Digital.

Le catalan, une langue d'Europe (2015). Secrétariat à la Politique linguistique. Generalitat de Catalunya. Consulté à l'adresse <http://llengua.gencat.cat/permalink/7c4156d2-5385-11e4-8f3f-000c29cdf219>

- Leclerc, J. (2015). Les 30 pays linguistiquement homogènes. Consulté 16 novembre 2015, à l'adresse http://www.axl.cefan.ulaval.ca/Langues/2vital_pays-homogenes.htm
- Leclerc, J. (2016a). Confédération suisse: introduction. In *L'aménagement linguistique dans le monde*. Consulté à l'adresse <http://www.axl.cefan.ulaval.ca/europe/suisse-1Intro.htm>
- Leclerc, J. (2016b). Les langues officielles multiétatiques. *L'aménagement linguistique dans le monde*. Québec: CEFAN, Université de Laval. Consulté à l'adresse http://www.axl.cefan.ulaval.ca/Langues/2vital_tabmultietatik.htm
- Leclerc, J. (2017a). Arabie Saoudite et les langues. In *L'aménagement linguistique dans le monde*. Québec: CEFAN, Université de Laval. Consulté à l'adresse <http://www.axl.cefan.ulaval.ca/asia/arabie-saoudite.htm>
- Leclerc, J. (2017b). L'origine des langues. Consulté 12 novembre 2015, à l'adresse <http://www.axl.cefan.ulaval.ca/monde/origine-langues.htm>
- Leconte, F. (2010). Contact des langues: quelques modèles issus de la sociolinguistique francophone. In *Contacts de langues et interactions*. Consulté à l'adresse <http://www.cfee.cnrs.fr/IMG/pdf/Leconte-francais.pdf>
- Le Gal, D. (2010). Les compétences plurilingues et pluriculturelles: mise en oeuvre pédagogique et questionnement conceptuel. *Education et Sociétés Plurilingues*, 29. Consulté à l'adresse <http://www.cebip.com/datapage.asp?l=1&id=42>
- Le Lièvre, F., & Forlot, G. (2014). Éducation et plurilinguisme: quel rôle pour l'anglais? *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, 5(Pluralité linguistique et culturelle: Actualité de la recherche en sociolinguistique), 171-181. Consulté à l'adresse https://www.cairn.info/load_pdf.php?download=1&ID_ARTICLE=CISL_1401_0161
- Lenz, P., & Berthele, R. (2010). Prise en compte des compétences plurilingue et interculturelle dans l'évaluation. *Étude Sattelite*, 2, 2-4. Consulté à l'adresse www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/.../Assessment2010_Lenz_FR.pdf
- Lenz, P., & Schneider, G. (2004). *Introduction à la banque de descripteurs pour l'auto-évaluation créée pour le Portfolio européen des langues*. Consulté à l'adresse http://archive.ecml.at/mtp2/Elp_tt/Results/DM_layout/ReferenceMaterials/French/SchneiderLenzintroductionàlabanquedesdescripteurs.pdf
- Lepage, G. (2013). MOOC, évaluation à distance, « triche » et modèle économique | E-pédagogie, web2.0. Consulté le 31 mai 2016, à l'adresse <http://e-pedagogie.lepagegilles.com/?p=32>
- Lewis, M. P., Simons, G. F., & Fennig, C. D. (Éd.). (2014a). Country Information. In *Ethnologue: Languages of the World*. Consulté à l'adresse <http://www.ethnologue.com/about/country-info>
- Lewis, M. P., Simons, G. F., & Fennig, C. D. (Éd.). (2014b). *Ethnologue: Languages of the World* (17th éd.). Dallas, Texas: SIL International. Consulté à l'adresse <http://www.ethnologue.com>
- Lewis, M. P., Simons, G. F., & Fennig, C. D. (Éd.). (2014c). Language Information. In *Ethnologue: Languages of the World* (4^e éd.). Dallas, Texas: SIL International. Consulté à l'adresse <http://www.ethnologue.com/browse/names>
- Lhotellier, A., & St-Arnaud, Y. (1994). Pour une démarche praxéologique. *Nouvelles pratiques sociales*, 7(2), 93-109. Consulté à l'adresse <http://www.erudit.org/revue/NPS/1994/v7/n2/301279ar.pdf>

- Little, D. (2009). Le Portfolio européen des langues, lieu d'interaction entre pédagogie et évaluation. In *8ème Séminaire international sur le Portfolio européen des langues*. Division des politiques linguistiques, Conseil de l'Europe. Consulté à l'adresse http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/Source/Publications/ELP_pedagogy_assessment_Little_FR.pdf
- Little, D., Goullier, F., & Hughes, G. (2011). *Le portfolio européen des langues : rétrospective (1991–2011)*. Conseil de l'Europe. Consulté à l'adresse http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/Source/Publications/ELP_StorySoFar_July2011_Final_FR.pdf
- Little, D., & Perclová, R. (2001). *Le portfolio européen des langues: guide à l'attention des enseignants et des formateurs d'enseignants*. Conseil de l'Europe. Consulté à l'adresse http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/Source/Publications/ELPguide_teacherstrainers_FR.pdf
- Little, D., Perclová, R.. (2001). *The European Language Portfolio: a guide for teachers and teacher trainers*. Conseil de l'Europe. Consulté à l'adresse http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/Source/Publications/ELPguide_teacherstrainers_EN.pdf
- López-Fernández, O. (2012). El portafolis europeu de llengües en versió electrònica (ePEL+14): percepció del professorat universitari de la Xarxa Vives. *Temps d'Educació*, 43, 185-204. Consulté à l'adresse <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/34261>
- Lozano González, L. (2012). *Adquisición de terceras lenguas y de lenguas adicionales. El proceso de comprensión escrita*. Universitat Autònoma de Barcelona. Consulté à l'adresse <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/96256/lgl1de1.pdf;jsessionid=EA3A061659F90D008A90A9AB5064EE5F?sequence=1>
- Lüdi, G. (2004). Pour une linguistique de la compétence du locuteur plurilingue. *Revue française de linguistique appliquée*, IX(2), 125-135. Consulté à l'adresse http://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=RFLA_092_0125
- Lüdi, G., & Py, B. (2009). To be or not to be ... a plurilingual speaker. *International Journal of Multilingualism*, 6(2), 154-167. <http://doi.org/10.1080/14790710902846715>
- Luque Agulló, G. (1990). *Similarities and differences between L1 and L2/FL acquisition*. Consulté à l'adresse <http://www4.ujaen.es/~gluque/L1L2compared.pdf>

M

- Mackey, A., & Gass, S. M. (Éd.). (2013). *Research Methods in Second Language Acquisition: a practical guide*. Wiley-Blackwell.
- Mackey, W. (1971). *Distance interlinguistique*. Québec: Presses de l'Université Laval. Consulté à l'adresse <http://trove.nla.gov.au/work/21567019?>
- Mahmoudian, M. (2009). Théorie linguistique face à la complexité des langues. *La linguistique*, 45(2), 3-30. Consulté à l'adresse www.cairn.info/revue-la-linguistique-2009-2-page-3.htm
- Mailloux, L. (1998). *L'analyse réflexive: Un moyen de surmonter les difficultés liées à l'insertion professionnelle d'une enseignante du primaire*. Université de Sherbrooke. Consulté à l'adresse <http://search.proquest.com/docview/304469636?accountid=15292>
- Malherbe, M. (2010). *Les langages de l'humanité : Une encyclopédie des 3000 langues parlées dans le monde*. Paris: Robert Laffont.

- Mallart i Navarra, J. (2008). Fonamentació i didàctica de la motivació a l'àmbit de les llengües. *Revista Catalana de Pedagogia [Societat Catalana de Pedagogia]*, 6(L'any internacional de les llengües), 105-129. <http://doi.org/10.2436/20.3007.01.26>
- Maluch, J. T., Neumann, M., & Kempert, S. (2016). Bilingualism as a resource for foreign language learning of language minority students? Empirical evidence from a longitudinal study during primary and secondary school in Germany. *Learning and Individual Differences*, 51, 111-118. <http://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.09.001>
- Marcotte, S. (1993). Tardif, J. (1992). Pour un enseignement stratégique: l'apport de la psychologie cognitive. Montréal: Éditions Logiques., 19(2), 421-422. <http://doi.org/10.7202/031636ar>
- Marlett, S. A. (2002). Lengua - Idioma - Dialecto - Habla. *SIL international*. Consulté le 17 octobre 2014, à l'adresse <http://www-01.sil.org/training/capacitar/sociolx/lenguadialecto.htm>
- Martel, P. (1999). Apprendre à parler en langue régionale pour un devenir citoyen. *Tréma*, (15-16), 135-145. <http://doi.org/10.4000/trema.1752>
- Martin, R. (2004). *Comprendre la linguistique : épistémologie élémentaire d'une discipline* (2^e éd.). Paris: Presses Universitaires de France.
- Martin, R. (2007). Le testing assisté par ordinateur dans la mesure en éducation : potentialités et limites. Consulté à l'adresse <http://admee2012.uni.lu/pdf2006/conf1.pdf>
- Martin Kostomarov, E. (2004). Le dispositif de ressources plurilingue du site Galanet. Du bon usage des stratégies de compréhension et de la proximité linguistique. In L. Baqué & M. A. Tost Planet (Éd.), *Repères et applications* (Vol. IV). Universitat Autònoma de Barcelona.
- Martin Kostomarov, É. (2006). La comprensión oral en un entorno informatizado. *Estudios de Lingüística del Español*, 24(Nuevos géneros discursivos: los textos electrónicos), 199-215. Consulté à l'adresse <http://elies.rediris.es/elies24/martin.htm>
- Martin Kostomarov, E. (2011). Les tests de compréhension orale pour l'intercompréhension entre langues romanes.
- Martin Kostomarov, E. (2012). Les tests d'intercompréhension orale : portée et limites d'une modalité quantitative. In C. Degache & S. Garbarino (Éd.), *Actes du colloque ICI2012. Intercompréhension : compétences plurielles, corpus, intégration*. Université Stendhal Grenoble 3 (France). Consulté à l'adresse <http://ic2012.u-grenoble3.fr/OpenConf/papers/64.pdf>
- Martinez, P. (2014). *La didactique des langues étrangères*. Presses universitaires de France. Consulté à l'adresse https://www.puf.com/content/La_didactique_des_langues_étrangères
- Marton, K., Goral, M., Campanelli, L., Yoon, J., & Opler, L. K. (2016). Executive control mechanisms in bilingualism: Beyond speed of processing. *Bilingualism: language and cognition*, February. <http://doi.org/10.1017/S1366728915000930>
- Masiewicz, A. (2014). L'apport des études sur les parlars bilingues dans l'enseignement/apprentissage du polonais en milieu francophone. *LingVaria*, 9(17), 169-198. <http://doi.org/10.12797/LV.09.2014.17.11>

- Matesanz del Barrio, M. (Éd.). (2015). *La enseñanza de la intercomprensión a distancia*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Consulté à l'adresse <http://eprints.ucm.es/35033/>
- Matthey, M., & Simon, D.-L. (2009). Altérité et formation des enseignants. Consulté le 25 avril 2016, à l'adresse <http://lidil.revues.org/2732>
- Matthey, M., & Véronique, D. (2004). Trois approches de l'acquisition des langues étrangères : enjeux et perspectives. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (21), 203-223. Consulté à l'adresse <http://aile.revues.org/4549>
- Maurer, B. (2011). Méthodologie d'enquête pour une représentation graphique des composants de la représentation sociale d'une langue. In P. Blanchet & P. Chardenet (Éd.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées* (p. 179-192). Archives Contemporaines. Consulté à l'adresse http://www.bibliotheque.auf.org/doc_num.php?explnum_id=819
- Mayans, P. (2012). *El rol de las llengües de la immigració a l'escola - Política lingüística a Catalunya*.
- McCann, W. J., Klein, H. G., & Stegmann, T. D. (2000). Catalan miniportrait. In *EuroCom 2000* (p. 172-184). Consulté à l'adresse <http://www.eurocom.uni-frankfurt.de/english/compact/kurs/minikat.pdf>
- McCann, W. J., Klein, H. G., & Stegmann, T. D. (2000). Spanish Miniportrait. In *EuroCom 2000* (p. 210-220). Consulté à l'adresse <http://www.eurocom.uni-frankfurt.de/english/compact/kurs/minispan.pdf>
- Meissner, F.-J. (2004). Modelling plurilingual processing and language growth between intercomprehensive languages. In L. N. Zybatow (Éd.), *Translation in der globalen Welt und neue Wege in der Sprach- und Übersetzer Ausbildung* (p. 31-57). Peter Lang. Consulté à l'adresse http://archive.ecml.at/mtp2/Alc/pdf/Meissner_2004.pdf
- Meissner, F.-J. (2007). Didactique du plurilinguisme et développements scolaires. In F. Capucho (Éd.), *Diálogos em Intercomprensão*. Consulté à l'adresse <http://www.uni-giessen.de/cms/fbz/fb05/romanistik/institut/personal/profs/emeritus/meissner/externe-veranstaltungen/dateien/lisboa>
- Meissner, F.-J. (2008). Que peut apporter la didactique de l'intercompréhension aux systèmes éducatifs européens? *Langues modernes*, 1-9. Consulté à l'adresse http://www.aplv-languesmodernes.org/IMG/pdf/2008-1_long-meissner.pdf
- Meissner, F.-J. (2009). Pourquoi l'intercompréhension romane intéresse-t-elle les non-romanophones? Conséquences pratiques et état des lieux en matière des recherches germanophones. Consulté à l'adresse https://www.uni-giessen.de/fbz/fb05/romanistik/institut/personal/profs/emeritus/meissner/externe-veranstaltungen/dateien/Meissner_T_Ronde
- Meissner, F.-J. (2011a). À la recherche des origines d'une didactique du plurilinguisme. In B. Colombat, J.-M. Fournier, & V. Raby (Éd.), *Vers une histoire générale de la grammaire française. Matériaux et perspectives (Actes du colloque international de Paris (HTL/SHESL))* (p. 533-550). Honoré Champion. Consulté à l'adresse [http://www.ha.ax/erik/IC/Texts/Meissner Origines Did_IC \(Separatum\).pdf](http://www.ha.ax/erik/IC/Texts/Meissner Origines Did_IC (Separatum).pdf)

- Meissner, F.-J. (2011b). Le vécu de l'intercompréhension et les conséquences : attitudes face aux langues et identités culturelles polyréférentielles. *Synergies Pays germanophones*, 4, 141-156. Consulté à l'adresse <http://gerflint.fr/Base/Paysgermanophones4/Meissner.pdf>
- Meissner, F.-J., Meissner, C., Klein, H. G., & Stegmann, T. D. (2003). Esquisse d'une didactique de l'eurocompréhension [pre-print]. Consulté à l'adresse <http://www.silviaklein.de/Europint/kurs/esquisse.pdf>
- Meissner, F.-J., Meissner, C., Klein, H. G., & Stegmann, T. D. (2004). *EuroComRom - Les sept tamis : lire les langues romanes dès le départ. Avec une introduction à la didactique de l'eurocompréhension*. (pp. 1-346).
- Menguellat, H. (2012). Le rôle des biographies langagières dans l'identification des identités plurilingues. *Synergies Pays Riverains du Mékong*, 4, 153-169. Consulté à l'adresse <http://gerflint.fr/Base/Mekong4/menguellat.pdf>
- MERCATOR (European Research Centre on Learning - Multilingualism and Language). (2013). *The Catalan language in education in Spain*. Consulté à l'adresse http://www.xtec.cat/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/a10b9bb9-3e23-43f7-a036-a39c3160837c/mercator_catalala_in_spain.pdf
- Meunier, D. (2010). De la « mobilité » de l'imaginaire linguistique chez les étudiants Erasmus. *Synergies Pays Riverains de la Baltique*, 7, 61-75. Consulté à l'adresse <http://gerflint.fr/Base/Baltique7/meunier.pdf>
- Miguel Addisu, V. (2011). Dynamiques sociolinguistiques dans une communauté plurilingue : des lycéens éthiopiens entre conformisme et émancipation. *Lidil*, (44), 93-110. Consulté à l'adresse <http://lidil.revues.org/3143>
- Miller, M. A., & Rahe, R. H. (1997). Life changes scaling for the 1990s. *Journal of Psychosomatic Research*, 43(3), 279-292. [http://doi.org/10.1016/S0022-3999\(97\)00118-9](http://doi.org/10.1016/S0022-3999(97)00118-9)
- Molinié, M. (2005). Retracer son apprentissage : pour quoi faire ? *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (23), 137-152. Consulté à l'adresse <http://aile.revues.org/1712>
- Molinié, M. (2006). Biographie langagière et apprentissage plurilingue. *Recherches et applications*. Le Français dans le monde. Consulté à l'adresse <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01224908>
- Molinié, M. (2011). La méthode biographique : de l'écoute de l'apprenant de langues à l'herméneutique du sujet plurilingue. In P. Blanchet & P. Chardenet (Éd.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures - Approches contextualisées* (p. 144-155). Archives Contemporaines. Consulté à l'adresse http://www.bibliotheque.auf.org/doc_num.php?explnum_id=819
- Monseur, C. (2006). Une approche alternative à l'ajustement pondéral pour compenser la non réponse des élèves. Consulté à l'adresse http://admee2012.uni.lu/pdf2006/A7_3.pdf
- Montagne-Macaire, D. (2008). *De la didactique de l'allemand à une didactique du plurilinguisme : la recherche-action comme aide au changement*. Consulté à l'adresse http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/55/48/08/PDF/MACAIRE_HDR.pdf
- Moore, D., & Castellotti, V. (2008). *La Compétence plurilingue : regards francophones*. Bern: Peter Lang.
- Moore, D., & Py, B. (2008). Discours sur les langues et représentations sociales. In *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme* (p. 269-327). Archives contemporaines.

Morales Vallejo, P. (2011). Guía para construir cuestionarios y escalas de actitudes. Consulté à l'adresse <http://www.upcomillas.es/personal/peter/otrosdocumentos/Guiaparaconstruirescalasdeactitudes.pdf>

Morin, E. (1988). Le défi de la complexité. *Chimères*, 1-18. Consulté à l'adresse http://www.revue-chimeres.fr/drupal_chimeres/files/05chi05.pdf

Muñoz, C., & Celaya, M. L. (2007). « When I have holidays »: influència entre llengües i producció escrita. Un estudi amb aprenents adults d'anglès com a llengua estrangera. *Llengua, societat i comunicació*, 5(Estudis actuals en adquisició de segones llengües), 4-12. Consulté à l'adresse <http://revistes.ub.edu/index.php/LSC/article/view/3256>

Murphy-Lejeune, E. (2002). Student mobility and narrative in Europe: the new strangers. In *Student mobility and narrative in Europe: the new strangers*. New York: Routledge.

Murphy-Lejeune, E. (2003). *L'étudiant européen voyageur, un nouvel étranger*. Paris: Didier.

N

Nadeau, J.-B. (2012). Le poids de la langue. Consulté à l'adresse <http://nadeaubarlow.com/wp-content/uploads/2012/12/2012-03-01-Le-poids-de-la-langue.pdf>

Narcy-Combes, M.-F., & Jeoffrion, C. (2012). Représentations du plurilinguisme chez les étudiants en langues à l'université : étude comparative entre niveaux d'études et filières. In *Plurilinguisme : Pratiques, représentations, acquisition, enseignement* (p. 203-212). Consulté à l'adresse [http://www.projetpluri-l.org/publis/Narcy-Combes & Jeoffrion \(version provisoire\).pdf](http://www.projetpluri-l.org/publis/Narcy-Combes_%20Jeoffrion(version%20provisoire).pdf)

Neveu, F. (2011). *Dictionnaire des Sciences du Langage* (2^e éd.). Armand Colin.

Noyau, C. (1988). Recherches sur l'acquisition spontanée d'une langue étrangère par des adultes dans le milieu social. *Dialogue et Cultures*, 208-218. Consulté à l'adresse http://colette.noyau.free.fr/upload/NoyauFIPF_Qbc.pdf

Noyau, C. (2014a). Psycholinguistique de l'acquisition des langues et didactique du bi-plurilinguisme. In *Approches didactiques du bi-plurilinguisme en Afrique : Apprendre en langues nationales et en français pour réussir à l'école*. Paris: Archives Contemporaines. Consulté à l'adresse http://colette.noyau.free.fr/upload/NoyauPsycholingAcquisition&DBP_volELAN_ssPr.pdf

Noyau, C. (2014b). Répertoire bi-plurilingue. In *Approches didactiques du bi-plurilinguisme en Afrique : Apprendre en langues nationales et en français pour réussir à l'école*. Paris: Archives Contemporaines. Consulté à l'adresse http://colette.noyau.free.fr/upload/Noyau_RepertoireBiPlurilingue_volELAN_ssPr.pdf

Noyau, C. (2014c). Transferts linguistiques et transferts d'apprentissage : Favoriser les transferts dans une didactique du bi-plurilinguisme. In *Approches didactiques du bi-plurilinguisme en Afrique : Apprendre en langues nationales et en français pour réussir à l'école*. Paris: Archives contemporaines. Consulté à l'adresse http://colette.noyau.free.fr/upload/Noyau_Transferts_volELAN-ssPr.pdf

O

- Ollivier, C. (2013). Tensions épistémologiques en intercompréhension. *Les Cahiers de l'Acedle*, 10(Apprendre les langues autrement), 5-27.
- O'Reilly, E. N. (2015). Using DIALANG to assess language skills. Consulté 20 avril 2017, à l'adresse <http://www.strategicl2.com/using-dialang-language-diagnostic/>
- Organismo Autónomo Programas Educativos Europeos. (2010). ePortfolio Europeo de las lenguas. Consulté 13 décembre 2013, à l'adresse <https://www.oapee.es/e-pel/>
- Outaleb-Pellé, A. (2014). L'impact des attitudes et représentations des langues sur l'enseignement. Le cas du français en Algérie. *SHS Web of Conferences*, 8, 1719-1729. <http://doi.org/10.1051/shsconf/20140801060>

P

- Paolillo, J., Pimienta, D., & Prado, D. (2005). Mesurer la diversité linguistique sur Internet. In *Sommet mondial sur la société de l'information*. Paris: Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture. Consulté à l'adresse <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001421/142186f.pdf>
- Parlement Européen. Charte européenne de qualité pour la mobilité (éducation et formation) (2006).
- Perderau-Bilski, M.-P. (2001). Des langues-cultures autres à la culture de sa langue maternelle : le plurilinguisme culturel dès la petite enfance. In V. Castellotti (Éd.), *D'une langue à d'autres* (p. 129-150).
- Pérez Vidal, C. (2007). Les Estades a l'estranger i l'adquisició de la llengua i la cultura. *Llengua, societat i comunicació*, 5(Estudis actuals en adquisició de segones llengües), 20-26. Consulté à l'adresse <http://revistes.ub.edu/index.php/LSC/article/view/3258>
- Piccardo, E. (2006). Le Portfolio Européen des Langues : un outil pour se connaître et se faire connaître. *Synergies Europe*, 1, 95-109. Consulté à l'adresse <http://gerflint.fr/Base/Europe1/Enrica.pdf>
- Piccardo, E. (2007). Mobilités virtuelles et mobilités géographiques dans l'apprentissage : problèmes, enjeux et perspectives. *Synergies Europe*, 2. Consulté à l'adresse <http://gerflint.fr/Base/base.html#Europe>
- Piccardo, E. (2011). Du CECR au développement professionnel : pour une démarche stratégique. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 14,2(numéro Hors-série), 20-52. Consulté à l'adresse https://www.academia.edu/31027229/Du_CECR_au_d%C3%A9veloppement_professionnel_pour_une_d%C3%A9marche_strat%C3%A9gique?auto=download&campaign=weekly_digest
- Piccardo, E. (2012). Médiation et apprentissage des langues : pourquoi est-il temps de réfléchir à cette notion ? *Ela. Études de linguistique appliquée*, 167(3), 285-297. Consulté à l'adresse http://www.cairn.info/article.php?ID_ARTICLE=ELA_167_0285
- Piccardo, E. (2013a). Le plurilinguisme comme manière d'être : dimensions linguistique, cognitive et émotionnelle. In *Rencontre autour du plurilinguisme en milieux universitaires*. Barcelona.

- Piccardo, E. (2013b). Plurilingualism and Curriculum Design: Toward a Synergic Vision. *TESOL Quarterly*, 47(3), 600–614. doi:10.1002/tesq.110
- Piccardo, E. (2014). Du communicatif à l'actionnel : un cheminement de recherche. Consulté à l'adresse https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/CSC605_Research_Guide_French.pdf
- Pierozak, I. (2007). Communication électronique et construction de compétences en langue autre, hors contexte pédagogique. *Lidil*, (36), 189-210. Consulté à l'adresse <http://lidil.revues.org/2573>
- Pla Boix, A. M. (2006). La llengua catalana a la Unió. *Llengua, societat i comunicació*, 4(La Unió Europea i l'articulació de la diversitat lingüística), 51-60. Consulté à l'adresse <http://revistes.ub.edu/index.php/LSC/article/view/3268>
- Pons, E. (2006a). El marc jurídic de les llengües a la Unió Europea. *Llengua, societat i comunicació*, 4(La Unió Europea i l'articulació de la diversitat lingüística), 19-29. Consulté à l'adresse <http://revistes.ub.edu/index.php/LSC/article/view/3265>
- Pons, E. (2006b). L'articulació de la diversitat lingüística a la Unió Europea: introducció. *Llengua, societat i comunicació*, 4(La Unió Europea i l'articulació de la diversitat lingüística), 1-5. Consulté à l'adresse <http://revistes.ub.edu/index.php/LSC/article/view/3263>
- Porquier, R. (1994) Communication exolingue et contextes d'appropriation : le continuum acquisition/apprentissage. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, (59), 159-169. Consulté à l'adresse <http://cat.inist.fr/?aModel=afficheN&cpsidt=3727273>
- Porrás-Hernández, L. H. (1998). *Transference of efficacy beliefs and effects of self-efficacy performance spirals at group and individual levels*. Concordia University. Consulté à l'adresse <http://search.proquest.com.ub.edu/cat/docview/304453053>
- Pottier, B. (1970). Le domaine de l'ethnolinguistique. *Langages*, 5(18), 3-11. <http://doi.org/10.3406/lgge.1970.2024>
- Prieur, J.-M. (2006). Contact de langues et positions subjectives. *Langage et société*, n° 116(2), 111-118. Consulté à l'adresse http://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=LS_116_0111
- Programa de llengua catalana - Nivell inicial (2011). Direcció General de Política Lingüística / Generalitat de Catalunya. Consulté à l'adresse <http://www.cpln.cat/cursos-catala/#inicial>
- Provansal, D. (1997). Le nouvel « autre » en Catalogne et ailleurs. *Revue européenne de migrations internationales*, 13(3), 11-28. <http://doi.org/10.3406/remi.1997.1563>
- Puig Soler, F. (2008). El proyecto DIALANG. *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera*, 76-79. Consulté à l'adresse http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/18/18_0076.pdf
- Puren, C. (1988). *Histoire des Méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: Nathan-CLE International. Consulté à l'adresse <http://www.christianpuren.com/mes-travaux/1988a/>
- Puren, C. (1999). La didactique des langues-cultures étrangères entre méthodologie et didactologie. *Les Langues Modernes*, 3, 26-41. Consulté à l'adresse <http://www.christianpuren.com/mes-travaux/1999a/>

- Puren, C. (2001a). La problématique de l'évaluation en didactique scolaire des langues. *Les Langues modernes*, 2(Évaluation et certification en langues), 12-29. Consulté à l'adresse <http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2001e/>
- Puren, C. (2001b). Pédagogie différenciée en classe de langue. *Les Cahiers pédagogiques*, 399, 64-66. Consulté à l'adresse <http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2001d/>
- Puren, C. (2002). Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle. *Les Langues modernes*, 55-71. Consulté à l'adresse <http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2002b/>
- Puren, C. (2005). Domaines de la Didactique des langues-cultures. Entrées libres. *Les Cahiers Pédagogiques*, 437, 41-44. Consulté à l'adresse <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Evolution-historique-des-entrees-en-didactique-des-langues-cultures-etrangeres>
- Puren, C. (2007). Le DCL dans l'évolution historique de la didactique des langues. In *Évaluer dans une perspective actionnelle : l'exemple du Diplôme de Compétence en Langue*. Le Havre. Consulté à l'adresse <http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2007f/>
- Puren, C. (2012). *Histoire des Méthodologies de l'enseignement des langues*. Consulté à l'adresse <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article813>
- Puren, C. (2014). La compétence culturelle et ses différentes composantes dans la mise en œuvre de la perspective actionnelle. Une problématique didactique. *Intercâmbio*, 7, 21-38. Consulté à l'adresse <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/13060.pdf>
- Py, B. (1975). Théories linguistiques, modèles informatiques, expérimentation psycholinguistique. *Langages*, 9(40), 30-40. <http://doi.org/10.3406/lgge.1975.2297>
- Py, B. (1976). Etude expérimentale de quelques stratégies d'apprentissage d'une langue étrangère par des adultes. *Études de Linguistique Appliquée*. Didier. Consulté à l'adresse <http://search.proquest.com/are.uab.cat/docview/1307659477?accountid=15292>
- Py, B. (1995). Cahiers de praxématique. *Cahiers de praxématique*, (25), 79-96. Consulté à l'adresse <http://praxematique.revues.org/3085>
- Py, B. (2007). Apprendre une langue et devenir bilingue : un éclairage acquisitionniste sur les contacts de langues. *Journal of Language Contact*, 1(1), 93-100. <http://doi.org/10.1163/000000007792548369>

Q

- Querol, M. (2010). Coneixement lingüístic i actituds lingüístiques. L'estudi d'aquesta relació amb alumnat d'origen immigrant. In O. Guash & M. Milian (éd.), *L'educació lingüística i literària en entorns multilingües - Recerca per a nous contextos* (p. 261-278). Universitat Autònoma de Barcelona.
- Querol, M. (2011). Relacions entre actituds i competències lingüístiques al final de l'educació secundària obligatòria. El cas de l'alumnat d'origen immigrant a Catalunya. Universitat de Lleida. Consulté à l'adresse <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/80092/Tmqc1de1.pdf?sequence=1>

Quesada Castillo, R. (2006). Evaluación del aprendizaje en la educación a distancia « en línea ». *RED. Revista de Educación a Distancia*, V(VI). Consulté à l'adresse <http://www.redalyc.org/html/547/54709902/index.html>

R

Raby, F., & Narcy-Combes, J.-P. (2009a). Prolégomènes : où en est la recherche sur la motivation en LVE et en L2 ? *Lidil*, 40(La motivation pour l'apprentissage d'une langue seconde), 5-16. Consulté à l'adresse <http://lidil.revues.org/2896>

Raby, F., & Narcy-Combes, J.-P. (2009b). La motivation pour l'apprentissage d'une langue seconde. Consulté le 25 avril 2016, à l'adresse <http://lidil.revues.org/2783>

Rast, R. (2006). Le premier contact avec une nouvelle langue étrangère : comment s'acquitter d'une tâche de compréhension ? *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (24), 119-147. Consulté à l'adresse <http://aile.revues.org/1689>

Rast, R. (2010). The use of prior linguistic knowledge in the early stages of L3 acquisition. *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 48(2-3), 159-183. <http://doi.org/10.1515/iral.2010.008>

Révész, A. (2011). Coding Second Language Data Validly and Reliably. In A. Mackey & S. M. Gass (éd.), *Research Methods in Second Language Acquisition: A practical guide* (Wiley-Blac., p. 203-221).

Regnier Jean-Claude. (2000). Auto-évaluation et autocorrection dans l'enseignement des mathématiques et de la statistique — Entre praxéologie et épistémologie scolaire. Consulté à l'adresse http://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/2000/regnier_jc/info

Révész, A. (2011). Coding Second Language Data Validly and Reliably. In A. Mackey & S. M. Gass (Éd.), *Research Methods in Second Language Acquisition: A practical guide* (Wiley-Blac, p. 203-221).

Rézeau, J. (2001). *Médiatisation et médiation pédagogique dans un environnement multimédia - Le cas de l'apprentissage de l'anglais en Histoire de l'art à l'université*. Université Victor Segalen Bordeaux 2. Consulté à l'adresse <http://joseph.rezeau.pagesperso-orange.fr/recherche/thesePDF/acrobat.htm>

Richerme, F., & Delcea, E. (2009). Le cadre européen commun de référence pour les langue : un outil d'apprentissage, d'enseignement et d'évaluation. In *European integration - between tradition and modernity congress* (Vol. 3, p. 835-845). Editura Universității « Petru Maior ». Consulté à l'adresse http://www.upm.ro/facultati_departamente/stiinte_litere/conferinte/situl_integrare_europeana/Lucrari3/franceza/Francois Richerme.pdf

Rivière, M. (2012). De quelle langue maternelle parle-t-on quand on parle de lecture ? *Quaderna*, 2(Plurilinguisme). Consulté à l'adresse <http://quaderna.org/de-quelle-langue-maternelle-parle-t-on-quand-on-parle-de-lecture/>

Robert, J.-M. (2007). *Typologies linguistiques et stratégies didactiques*. Consulté à l'adresse https://www.u-picardie.fr/LESCLaP/IMG/pdf/Lesclap_HABILITATION_cle0a7432.pdf

Robert, J.-P. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Ophrys.

Robert, J.-P., & Rosen, E. (2010). *Dictionnaire pratique du CECR*. Ophrys.

- Ros, M., Cano, J. I., & Huici, C. (1987). Language and Intergroup Perception in Spain. *Journal of Language and Social Psychology September*, 243-259. Consulté à l'adresse <http://jls.sagepub.com/content/6/3-4/243.short>
- Ros, M., & Huici, C. (1993). Identidad comparativa y diferenciación intergrupala. *Psicotema*, 5, 225-236. Consulté à l'adresse <http://www.psicothema.com/pdf/1140.pdf>
- Rosen, É., & Porquier, R. (2003). Présentation. L'actualité des notions d'Interlangue et d'interaction exolingue. *Linx*, (49), 7-17. Consulté à l'adresse <http://linx.revues.org/524>
- Roulet, E. (1989). Des didactiques du français à la didactique des langues. *Langue française*, 82(1), 3-7. <http://doi.org/10.3406/lfr.1989.6376>

S

- Sahli-Bouslimani, F. (2011). Regards croisés sur la notion de compétence en didactique des langues. *Synergies Algérie*, 12, 63-79. Consulté à l'adresse https://gerflint.fr/Base/Algerie12/farida_sahli.pdf
- Sansault, D. (2014). Représentations affectives dans le répertoire langagier de lycéens bilingues polono-français. *LingVaria*, 9(17), 227-237. <http://doi.org/10.12797/LV.09.2014.17.13>
- Sanz, C. (2003). Adquisició de terceres llengües: estat de la qüestió. *Caplletra: revista internacional de filologia*, 35(Adquisició de llengües), 111-121. Consulté à l'adresse <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=898947>
- Schratz, M. (2001). L'autoévaluation, une nouvelle mission du système éducatif. *Education et Sociétés*, 8(2), 65-80. doi:10.3917/es.008.0065
- Schneider, G., & Lenz, P. (2001). *Portfolio Européen des Langues : guide à l'usage des concepteurs*. Consulté à l'adresse http://archive.ecml.at/mtp2/Elp_tt/Results/PagEF/f12r.html
- Senos, S. (2013). *Enseignement-apprentissage de la langue-culture française - Analyse ethnographique de la communication verbale et non verbale de formateurs en français pour les migrants adultes*. Consulté à l'adresse <http://epublications.unilim.fr/theses/2013/senos-stephanie/senos-stephanie.pdf>
- Séror, J., & Lamoureux, S. (2017). Intégrer les étudiants anglophones dans le cadre d'un programme d'immersion universitaire au Canada. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, (Les langues étrangères à la fac), 95-110. Consulté à l'adresse <https://dse.revues.org/701>
- Servei de Llengües, Secció de català, & UAB Idiomes Bellaterra.(2013). Exam for catalan language. Consulté à l'adresse <http://www.uab.cat/web/language-courses/certificates/bellaterra/catalan-1331620836134.html>
- Shah, A. A. (2009). *Apports et limites de l'auto-évaluation des compétences par les diplômés de l'enseignement supérieur*. Université de Bourgogne. Consulté à l'adresse <http://ife.ens-lyon.fr/vst/Recherches/DetailThese.php?these=1225>
- Sheils, J., Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (1998). *Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen*. Council of Europe.

- SIL. ISO 639 code tables. Consulté à l'adresse <http://www-01.sil.org/iso639-3/codes.asp>
- Simon, D.-L., & Maire Sandoz, M.-O. (2009). Faire vivre et développer le plurilinguisme à l'école : les biographies langagières au cœur de la construction d'identités plurielles et du lien social. *Ela. Études de linguistique appliquée*, 151(3), 265-276. Consulté à l'adresse http://www.cairn.info/article.php?ID_ARTICLE=ELA_151_0265
- Simonin, J., & Wharton, S. (2013). *Sociolinguistique du contact : Dictionnaire des termes et concepts*. ENS Éditions
- Soares, P. C. C. (2013). *Intercompreensão: uma utopia? : avaliação de competências de compreensão escrita em plurilingues e não plurilingues*. Universidade Católica Portuguesa. Consulté à l'adresse <http://hdl.handle.net/10400.14/10522>
- Soutet, O. (2001). *Linguistique* (3^e éd.). Presses Universitaires de France.
- Statistique Canada. (2011). Les statistiques : le pouvoir des données! Échantillonnage non probabiliste. Consulté 9 juillet 2015, à l'adresse <http://www.statcan.gc.ca/edu/power-pouvoir/ch13/nonprob/5214898-fra.htm>
- Steffen, G., Sedooka, A., Paulsen, T., & Darbellay, F. (2015). Pratiques langagières et plurilinguisme dans la recherche interdisciplinaire : d'une perspective mono à une perspective pluri. *Questions de communication*, (27), 323-352. <http://doi.org/10.4000/questionsdecommunication.9862>
- Stegmann, T. D. (2005). EuroComRom -Les sept tamis pour le plurilinguisme réceptif. *Synergies Italie*, 2.
- Stegmann, T. D. (2009). La Importància del plurilingüisme en l'educació dels joves europeus. *Revista Catalana de Pedagogia*, 63-76. Consulté à l'adresse <http://www.raco.cat/index.php/RevistaPedagogia/article/view/212432>
- Storme, A., Mottin, S., & Godenir, A. (2012). Les primo arrivants : qui sont-ils et quelle place ont-ils dans les politiques d'alphabétisation ? Introduction Concepts et définitions. *Lire et écrire, Wallonie*, 1-23.
- Stratilak, S. (2010). Récits langagiers et construction des identités plurielles : représentations et itinéraires biographiques des élèves plurilingues. *Tréma*, (33-34), 144-154. <http://doi.org/10.4000/trema.2585>
- Strubell i Trueta, M. (2006). El compromís de la UE amb la diversitat lingüística: estat de la qüestió. *Llengua, societat i comunicació*, 4(La Unió Europea i l'articulació de la diversitat lingüística), 30-39. Consulté à l'adresse <http://revistes.ub.edu/index.php/LSC/article/view/3266>
- Suárez, A. M. L. (Éd.). (1997). Dinamización e normalización lingüística. In *Xornadas de Dinamización e Normalización Lingüística* (p. 1-225). Universidade de Vigo.
- SurveyGizmo (2012-17), Consulté à l'adresse <https://www.surveygizmo.com/>.
- SurveyMonkey. (2013). Ejemplos de preguntas excelentes (y no tan excelentes) de las encuestas de lealtad del cliente. Consulté à l'adresse <https://es.surveymonkey.com/mp/customer-satisfaction-survey-questions/>

T

- Tardieu, C. (2006). L'évaluation en langues : quelles perspectives ? *Les Cahiers de l'Acedle*, 2(recherches en didactique des langues, colloque Acedle, juin 2005), 217-235. Consulté à l'adresse <https://acedle.org/old/spip.php?article465>
- Tardieu, C. (2010). Votre B1 est-il mon B1 ? L'interculturel dans les tests d'évaluation en Europe. *Les Cahiers de l'Acedle*, 2(Recherches en didactique des langues-Les langues tout au long de la vie), 225-239. Consulté à l'adresse https://acedle.org/old/IMG/pdf/Tardieu_Cahiers-Acedle_7-2.pdf
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la science cognitive*. Montréal (Québec): Logiques.
- Thamin, N. (2007). *Dynamique des répertoires langagiers et identités plurilingues de sujets en situation de mobilité*. Consulté à l'adresse <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00288974>
- Thamin, N., & Simon, D. (2010). Réflexions épistémologiques sur la notion de « biographies langagières » Questions définitoires. *Carnets d'Ateliers de Sociolinguistique*, 4, 1-10. Consulté à l'adresse https://www.u-picardie.fr/LESCLaP/IMG/pdf/D--L-_Simon_et_N-Thamin_-_Reflexions_epistemologiques_sur_la_notion_de_biographies_langagieres_cle0126fa.pdf
- Torrent, G. B., Cuadros, M., España-Bonet, C., Padró, L., Melero i Nogués, M., Quixal, M., & Rodríguez, C. (2009, septembre 7). El català i les tecnologies de la llengua. *Llengua, societat i comunicació*. Consulté à l'adresse <http://revistes.ub.edu/index.php/LSC/article/view/3320>
- Tost Planet, M. (2005). Les projets européens d'intercompréhension entre langues romanes. In *Le lingue romanze. Una guida per l'intercomprensione* (p. 15-54). Consulté à l'adresse http://lingalog.net/dokuwiki/_media/intercomprension/rcslr/chapitre2_livre_benucci.pdf
- Totté, M. (2015). Des différences entre Inter-, Multi-, Pluri- et Trans... culturel. *Inter-Mondes Belgique*. Consulté à l'adresse <http://www.inter-mondes.org/IMG/pdf/Multi-Pluri-Inter-.pdf>
- Tracy-Ventura, N., McManus, K., & Mitchell, R. (2014). Understanding insertion and integration in a study abroad context: The case of English-speaking sojourners in France. *Revue française de linguistique appliquée*, 19(2), 97-116. Consulté à l'adresse <http://www.cairn.info/are.uab.cat/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2014-2-page-97.htm>
- Tremblay, M.-A. (1968). *Initiation à la recherche dans les sciences humaines*. doi:<http://dx.doi.org/doi:10.1522/030146338>
- Trevisi, A. (1992). La gestion cognitive de l'étrangeté dans l'acquisition d'une langue étrangère. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (1), 87-106. Consulté à l'adresse <http://aile.revues.org/4880>
- Trévisiol, P. (2006). Influence translinguistique et alternance codique en français L3 - Rôles des L1 et L2 dans la production orale d'apprenants japonais. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 24(L'acquisition d'une langue 3), 13-43. Consulté à l'adresse <http://aile.revues.org/1625>
- Tricot, A. (2015). Quelques éléments de psychologie cognitive pour aider les professionnels à concevoir des situations d'apprentissages — Centre Alain Savary - Education prioritaire -

ifé. In *Les dispositifs, la classe, l'établissement ; quels soutiens à l'engagement des élèves*. Consulté à l'adresse <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/difficultes-dapprentissage-et-prevention-du-decrochage/ressources/quelques-elements-pour-aider-les-professionnels-a-concevoir-des-situations-dapprentissages-andre-tricot>

- Trofimovich, P. (2011). Language experience in L2 phonological learning: Effects of psycholinguistic and sociolinguistic variables. *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 49(2), 135-156. <http://doi.org/10.1515/iral.2011.007>
- Troncy, C., de Pietro, J.-F., Goletto, L., & Kervran, M. (2014). *Didactique du plurilinguisme - Approches plurielles des langues et des cultures. Autour de Michel Candelier*. Consulté à l'adresse <http://www.pur-editions.fr/detail.php?idOuv=3419>
- Tyne, H. (2012). Acquisition d'une langue seconde en milieu naturel : contextes, contacts, enjeux. In *Les migrants face aux langues des pays d'accueil: acquisition en milieu naturel et formation* (p. 288-299). Septentrion. Consulté à l'adresse <https://halshs.archives-ouvertes.fr/hal-00679653/document>

U

- UAB. (2017). La internacionalización en cifras. Consulté le 21 mai 2017, à l'adresse <http://www.uab.cat/web/movilidad-e-intercambio-internacional/internacionalizacion/la-internacionalizacion-en-cifras-1345671062449.html>
- Unicode. (2015). Languages and Scripts. Consulté le 12 novembre 2015, à l'adresse http://www.unicode.org/cldr/charts/latest/supplemental/languages_and_scripts.html
- Unidode. (2015) Territory Containment (UNicode M.49). Consulté le 12 novembre 2015, à l'adresse http://www.unicode.org/cldr/charts/latest/supplemental/territory_containment_un_m_49.html
- Unicode. (2015). Unicode Utilities: Unicode Language Identifiers and BCP47. Consulté 18 octobre 2015, à l'adresse <http://unicode.org/cldr/utility/languageid.jsp>
- United Nations International Trade Statistics Knowledgebase. (2010). Country Code (ISO 3166-1-alpha-3). Consulté le 10 avril 2015, à l'adresse <http://unstats.un.org/unsd/tradekb/Knowledgebase/Country-Code>
- Universitat Autònoma de Barcelona. (2013). Normativa dels programes d'intercanvi. In *Normativa acadèmica de la Universitat Autònoma de Barcelona aplicable als estudis universitaris regulats de conformitat amb el Reial Decret 1393/2007, de 29 d'octubre, modificat pel Reial Decret 861/2010, de 2 de juliol* (p. 54-67). Consulté à l'adresse <http://www.uab.cat/doc/normativa-intercanvis>
- Universitat Autònoma de Barcelona, & Universitat Rovira i Virgili. (2013). Test d'Obertura Intercultural. Consulté à l'adresse http://wuster.uab.cat/_uabinterculturalitat_/?idioma=1
- Guies de Conversa Universitària. Universitat de Barcelona / Serveis Linguistics / Generalitat de Catalunya / Intercat. (2014) Consulté le 20 avril 2016, à l'adresse <http://www.ub.edu/guiaconversa>

V

- Vasseur, M.-T. (1990). Interaction et acquisition d'une langue étrangère en milieu social. In D. Gaonac'h (Éd.), *Acquisition et interaction en langue étrangère - l'approche cognitive* (p. 89-98). Hachette Le Français Dans le Monde.
- Vasseur, M.-T., Bretegnier, A., & Bigot, V. (2014). *Vers le plurilinguisme, vingt ans après ?*
- Venaille, C. (2012). *Valoriser le capital linguistique hétérogène d'un groupe d'apprenants londoniens afin de sensibiliser ces citoyens aux contacts de langues dans une société transculturelle. Recherche-action sur l'éveil aux langues et étude qualitative des résultats*. Consulté à l'adresse <http://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00725261>
- Verdelhan-Bourgade, M. (2007). Plurilinguisme : pluralité des problèmes, pluralité des approches. *Tréma*, 28, 5-16. <http://doi.org/10.4000/trema.246>
- Vergès Ramon, G. (2015). L'aplicació mòbil « Guies de conversa universitària (GCU) » : un recurs multilingüe per a la comunicació. *Llengua i ús: revista tècnica de política lingüística*, (56), 23-35. Consulté à l'adresse <http://www.raco.cat/index.php/LlenguaUs/article/view/297139>
- Véronique, D. (1992). Recherches sur l'acquisition des langues secondes : un état des lieux et quelques perspectives. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (1), 5-36. Consulté à l'adresse <http://aile.revues.org/4845>
- Véronique, D. (1994). Quel profil d'apprenant ? Réflexions méthodologiques. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (4), 109-129. Consulté à l'adresse <http://aile.revues.org/1256>
- Veronique, D. (1995). Anthropologie et linguistique de contact. In *Kontaktlinguistik - Contact Linguistics - Linguistique de contact - Manuel international des recherches contemporaines (vol. 1)* (p. 49-56). Consulté à l'adresse https://www.academia.edu/24204878/Anthropologie_et_linguistique_de_contact
- Veronique, D. (2005a). L'apprentissage de la langue et les appartenances langagières multiples : aspects d'une politique linguistique et éducative. In *Le français hier et aujourd'hui : politiques de la langue et apprentissage scolaire : études offertes à Viviane Isambert-Jamati*. Aix-en-Provence: université de Provence. Consulté à l'adresse https://www.academia.edu/21792579/L'apprentissage_de_la_langue_et_les_appartenances_langagi%C3%A8res_multiples_aspects_dune_politique_linguistique_et_%C3%A9ducative
- Véronique, D. (2005b). Les interrelations entre la recherche sur l'acquisition du français langue étrangère et la didactique du français langue étrangère. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (23), 9-41. Consulté à l'adresse <http://aile.revues.org/1707>
- Veronique, D. (2010). La recherche sur l'acquisition des langues étrangères : entre le nomologique et l'actionnel. *Le français dans le Monde, Juillet*, 76-134. Consulté à l'adresse https://www.academia.edu/23403327/La_recherche_sur_l_acquisition_des_langues_etrangeres_entre_le_nomologique_et_l_actionnel
- Vilà, R. (2003). El desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en una sociedad multicultural y plurilingüe: una propuesta de instrumentos para su evaluación. In ICE (Éd.), *Plurilingüisme i educació: els reptes del segle XXI. Ensenyar llengües en la diversitat i per la diversitat*. Consulté à l'adresse

<http://aprenderlenguasapartirdeotraslenguas.wikispaces.com/file/view/Aprender+lenguas+a+partir+de+otras+lenguas.ppt>

Vila, X., & Galindo, M. (2012). Sobre la història i l'extensió de la norma de convergència lingüística a Catalunya. *Posar-hi la base: usos i aprenentatges lingüístics en el domini català*, 31-45.

Viladot i Presas, M. À. (2010). Bastardas, Albert (2005). Cap a una sostenibilitat lingüística . Barcelona: Centre d'Estudis de Temes Contemporanis: Angle. (Assaig Breu; 9). *Treballs de sociolingüística catalana*. Consulté à l'adresse <http://www.raco.cat/index.php/TSC/article/view/229958>

Vollmer, H. J. (2006). Langues d'enseignement des disciplines scolaires. In *Langues de scolarisation: vers un Cadre pour l'Europe (Conférence intergouvernementale)*. Strasbourg: Division des politiques linguistiques, Conseil de l'Europe. Consulté à l'adresse http://www.coe.int/dg4/linguistic/Source/Vollmer_LAC_fr.doc

W

W3C. (2016) Language tags in HTML and XML (IETF). Consulté le 26 mai 2016, à l'adresse <https://www.w3.org/International/articles/language-tags/index.en>

Wathelet, V., Dontaine, M., Massart, X., Parmentier, P., Vieillevoye, S., & Romainville, M. (2016). Exactitude, déterminants, effets et représentations de l'auto-évaluation chez des étudiants de première année universitaire. *Revue Internationale de Pédagogie dans l'Enseignement Supérieur*, (32-2). Consulté à l'adresse <https://ripes.revues.org/1102>

Wauthion, M. (2010). L'intercompréhension comme instrument d'une politique du plurilinguisme. *2ème Congrès Mondial de Linguistique Française*, (1972), 136. <http://doi.org/10.1051/cmlf/2010181>

Wilson, A. (2010). Language learning motivation and immigration: comparing attitudes towards first, second, and foreign languages. In *L'educació lingüística i literària en entorns multilingües - Recerca per a nous contextos* (p. 295-313). Consulté à l'adresse http://publicacions.uab.es/pdf_llibres/CON0001.pdf

Wlosowicz, T. M. (2015). La compétence plurilingue et pluriculturelle : quels enjeux pour la didactique des langues et pour la recherche ? *Synergies Espagne*, 8, 123-134. Consulté à l'adresse <https://gerflint.fr/Base/Espagne8/wlosowicz.pdf>

Woodson, K. C. (1997). *Learner-centered input processing: Bridging the gap between foreign language teachers and SLA researchers*. Consulté à l'adresse <http://search.proquest.com/docview/304354964>

X

Xarxa CRUSCAT. (2012). Informe sobre la situació de la llengua catalana 2012. Consulté à l'adresse <http://www.demolingüística.cat/arxiu/web/informe/informe2012.pdf>

Y

Yang, L. (2016). Deux facteurs de motivation : « l'attitude » et « l'orientation ». Consulté à l'adresse <http://arlap.hypotheses.org/8006>

Ycart, B., & Parchemal, Y. (2002). Evaluation en ligne des enseignements : le logiciel QUESTEL. *Sciences et Techniques Educatives*, 9, 491-500. Consulté à l'adresse <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00171526>

Z

Zapatero, A. (2010). « Tú no eres de aquí »: lengua e identidad en un aula de acogida. In O. Guash & M. Milian (éd.), *L'educació lingüística i literària en entorns multilingües - Recerca per a nous contextos* (p. 281-283). Universitat Autònoma de Barcelona.

Zarate, G., Lévy, D., & Kramsch, C. (2008). *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Archives contemporaines.

Zouali, O. (2011). *Les usages langagiers, les attitudes langagières et l'expression identitaire de Marocains vivant en milieu minoritaire ou en milieu majoritaire*. Université Laval. Consulté à l'adresse <http://theses.ulaval.ca/archimede/fichiers/22238/22238.html>

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	3
MOTS-CLÉS	4
ABSTRACT	5
KEY WORDS	6
RESUM	7
PARAULES CLAUS	8
RESUMEN	9
PALABRAS CLAVES	10
REMERCIEMENTS	13
SOMMAIRE	19
INDEX DES TABLEAUX	23
INDEX DES FIGURES	25
INTRODUCTION	28
PARTIE I – CADRE THÉORIQUE	39
CHAPITRE 1 – L’APPROPRIATION D’UNE LANGUE « ÉTRANGÈRE »	43
1.1 Les domaines de recherche propres et associés	45
1.2 Définition et caractérisation des langues	48
1.3 Caractérisation des processus d’appropriation	54
1.4 Conclusions	69
CHAPITRE 2 – LA NOTION DE COMPÉTENCE ET LES COMPÉTENCES COMMUNICATIVES LANGAGIÈRES	71
2.1 La notion de compétence	74
2.2 Compétence communicative langagière et le découpage en activités langagières	76
CHAPITRE 3 – LA NOTION DE COMPÉTENCE : LES COMPÉTENCES GÉNÉRALES	86
3.1 Introduction	90
3.2 Savoir-être : représentations, attitudes, motivation, intégration	91
3.3 Savoir apprendre	102
CHAPITRE 4 – DU BILINGUISME À LA COMPÉTENCE PLURILINGUE ET INTERCULTURELLE	104
4.1 Du monolinguisme au bilinguisme	108
4.2 Du bilinguisme additif à l’atout plurilingue	110
4.3 Compétence plurilingue et interculturelle	112
4.4 De la didactique des langues étrangères à la didactique du plurilinguisme	119
CHAPITRE 5 – RÔLE FACILITATEUR DU RÉPERTOIRE LINGUISTICO-CULTUREL	129

5.1	Caractérisation des répertoires linguistico-culturels : revue des niveaux d'analyse.....	132
5.2	Transparence, opacité, transfert : rôles dans l'appropriation d'une langue-culture autre	141
5.3	Transfert et niveaux de proximité : configurations facilitatrices	145
5.4	À plus grande diversité de plurilinguisme, plus grande compétence plurilingue et interculturelle ? (caractère opérationnel de la diversité/hétérogénéité)	153
PARTIE II – QUESTIONS DE RECHERCHE, OBJECTIFS ET HYPOTHÈSES		159
.....		
CHAPITRE 6 -	OBJECTIFS ET HYPOTHÈSES	161
6.1	Prémises	162
6.2	Objectifs	163
6.3	Hypothèses générales	163
6.4	Objet d'étude (variables dépendantes).....	164
6.5	Variables explicatives de l'étude.....	165
6.6	Hypothèse principale : rôle positif de la compétence plurilingue et interculturelle sur la compétence langagière en langue-culture inconnue....	167
6.7	Proximité entre le répertoire et la langue-culture cible.....	172
PARTIE III – MÉTHODOLOGIE EXPÉRIMENTALE ET TRAITEMENT DES DONNÉES		177
.....		
CHAPITRE 7 –	CONTEXTE DE LA RECHERCHE	183
7.1	Contexte (socio)linguistique de l'immersion.....	185
7.2	Immersion linguistique par migration éducative	191
CHAPITRE 8 –	DESCRIPTION DU PROTOCOLE EXPÉRIMENTAL.....	196
8.1	Recueil des données et choix méthodologiques.....	199
8.2	Caractérisation du corpus	207
CHAPITRE 9 -	TRAITEMENT DES DONNÉES.....	227
9.1	Transformation, traduction, codification	231
9.2	Modélisation / quantification de concepts.....	234
9.3	Vérification des hypothèses/postulats méthodologiques.....	252
PARTIE IV - RÉSULTATS		259
.....		
CHAPITRE 10 –	DESCRIPTION SYNTHÉTIQUE DE L'ÉCHANTILLON.....	262
10.1	Paramètres démographiques, socio-éducatifs et d'appropriation du catalan.....	265
10.2	Variables explicatives de l'étude.....	270

10.3 Variables dépendantes : compétences communicatives en langue inconnue.....	285
CHAPITRE 11 - VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES DE RECHERCHE.....	291
11.1 Protocole de test.....	293
11.2 Vérification des hypothèses de transfert sur les compétences communicatives en langue-culture inconnue	295
11.3 Hypothèse de l'hétérogénéité facilitante	305
11.5 Rôle de l'attitude	311
11.6 Rôle des paramètres classiques d'acquisition et apprentissage : exposition.....	315
11.7 Vérification des hypothèses sur la place des langues dominantes et le rapport à la motivation	318
11.8 Rôle des paramètres absents des hypothèses	319
11.9 Conclusions sur les hypothèses : vérifiées, réfutées, indécidables	320
PARTIE V –CONCLUSIONS.....	329
CHAPITRE 12 - DISCUSSION, APPLICATIONS, CONCLUSIONS	331
12.1 Résumé	333
12.2 Pistes de recherches associées et ultérieures	334
12.3 Conclusions	339
RÉFÉRENCES	342
TABLE DES MATIÈRES	383