



HAL
open science

Approche inclusive des langues en situation minoritaire : le cas de l'Ecosse

Malika Pedley

► **To cite this version:**

Malika Pedley. Approche inclusive des langues en situation minoritaire : le cas de l'Ecosse. Linguistique. Université Michel de Montaigne - Bordeaux III, 2018. Français. NNT : 2018BOR30058 . tel-02055796

HAL Id: tel-02055796

<https://theses.hal.science/tel-02055796>

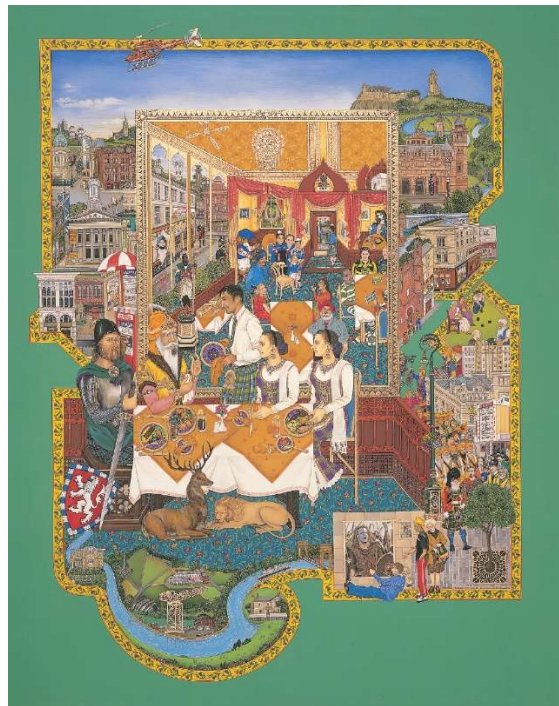
Submitted on 4 Mar 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

THÈSE DE DOCTORAT EN LINGUISTIQUE
École Doctorale Montaigne Humanités (ED 480) – IKER UMR 5478

Approche inclusive des langues en situation minoritaire : le cas de l’Ecosse



Présentée et soutenue publiquement le 13 décembre 2018 par

Malika PEDLEY

Sous la direction d’Alain VIAUT

Membres du jury

Joanna McPAKE, Maître de conférences HDR, Université de Strathclyde Glasgow (Ecosse)

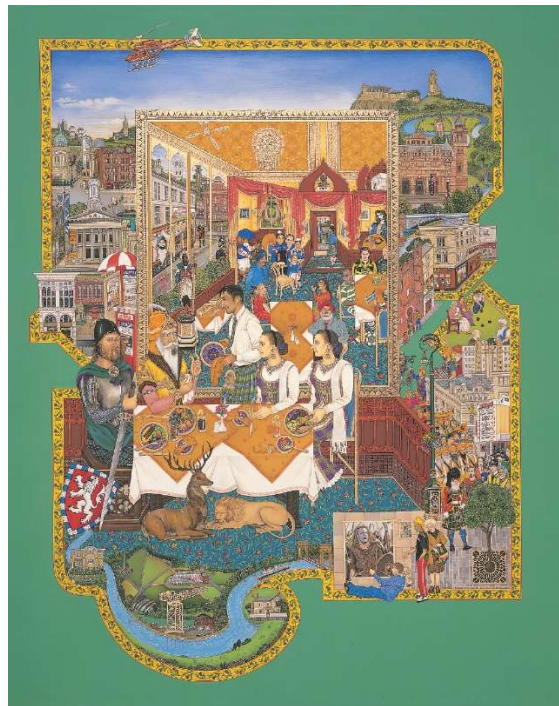
Nathalie AUGER, Professeure des universités, Université Paul-Valéry Montpellier 3

Mariella CAUSA, Professeure des universités, Université Bordeaux Montaigne

Chantal DOMPMARTIN-NORMAND, Maître de conférences, Université de Toulouse Jean Jaurès

THÈSE DE DOCTORAT EN LINGUISTIQUE
École Doctorale Montaigne Humanités (ED 480) – IKER UMR 5478

Approche inclusive des langues en situation minoritaire : le cas de l’Ecosse



Présentée et soutenue publiquement le 13 décembre 2018 par

Malika PEDLEY

Sous la direction d’Alain VIAUT

Membres du jury

Joanna McPAKE, Maître de conférences HDR, Université de Strathclyde Glasgow (Ecosse)

Nathalie AUGER, Professeure des universités, Université Paul-Valéry Montpellier 3

Mariella CAUSA, Professeure des universités, Université Bordeaux Montaigne

Chantal DOMPMARTIN-NORMAND, Maître de conférences, Université de Toulouse Jean Jaurès

Image en couverture : *Mr Singh's India*, peinture réalisée par the Singh Twins, 1999-2000, Kelvingrove Art Gallery and Museum, Glasgow, Ecosse. Diffusion et publication de cette image autorisée par les artistes (échange de courriers électroniques en septembre 2018).

The Singh Twins, deux artistes jumelles, s'inspirent de la tradition picturale de miniatures indiennes pour créer des compositions abordant la vie contemporaine des communautés indo-pakistanaïses britanniques. Dans ce tableau, dont le nom est aussi celui d'un des restaurants indiens les plus célèbres de Glasgow, on retrouve une multitude de références historiques montrant les liens entre ces communautés et l'Ecosse. Cette œuvre appartient à la collection « Scottish identity in Art » du musée Kelvingrove de Glasgow, clin d'œil à une identité contemporaine et inclusive écossaise.

Remerciements

Cette thèse est le résultat d'un ensemble de rencontres et d'aventures au fil de cinq années doctorales. S'il est vrai que la thèse exige une rigueur solitaire, celle-ci prend forme grâce aux contacts avec d'autres personnes et d'autres lieux.

Je tiens à remercier mon directeur de thèse Alain Viaut, qui a su faire preuve de patience et de grande confiance en mes projets tout en m'apportant de précieux conseils pour avancer. J'ai retrouvé cette confiance dans mon laboratoire de recherche, IKER UMR5478, spécialisé dans les études basques et toujours intéressé par la découverte d'autres situations sociolinguistiques. L'Ecole doctorale Montaigne Humanités, par son esprit interdisciplinaire, m'a permis de prendre une certaine liberté d'exploration scientifique. Enfin, je remercie mes collègues maintenant jeunes docteurs, Antoine et Victor, pour leurs conseils et apports spécifiques aux études sur les langues minoritaires en Europe.

Je tiens à remercier Mariella Causa qui m'a accordé confiance tant dans les projets d'enseignement que de recherche, me plongeant dans son champ de prédilection, la didactique des langues et du plurlinguisme, et m'incitant aussi à réfléchir à la notion de médiation à l'occasion de l'organisation du colloque de l'Acedle à Bordeaux en janvier 2017.

La rencontre avec Joanna McPake au tout début de ces cinq années a été une réelle inspiration. Nos échanges jusqu'à ce jour restent le fil conducteur de cette recherche. Je la remercie chaleureusement pour le temps qu'elle m'a accordé et pour les échanges que cela a occasionné.

Ancienne collègue et maître de conférences à l'Université de Bordeaux, Lesley Graham, m'a généreusement apporté son soutien grâce à son expertise sur l'Ecosse et je la remercie pour ces moments d'échange.

Sans les relations construites avec l'équipe du SCILT autour du projet *Mother Tongue Other Tongue*, cette thèse n'aurait pas la forme ni le contenu qu'elle présente aujourd'hui. Ce concours qui allie écriture créative et langues est à l'image de ce que je recherchais : un moyen d'explorer les potentialités d'une approche plus inclusive des langues en intégrant les arts et l'expression de soi et des langues. Je ne remercierai jamais assez Angela de Britos du SCILT et Kirsten Barrett, enseignante *EAL*, toutes deux devenues amies au fil de mes séjours en Ecosse. Angela m'a ouvert les portes du monde merveilleux de *Mother Tongue Other Tongue* et Kirsten m'a

laissé entrer dans la confidentialité des biographies langagières de ses élèves, touchantes, parfois inattendues, mais toujours authentiques.

Enfin, aux hasards de mes promenades dans Glasgow, j'ai découvert le travail du *Scottish Book Trust*. Je remercie Philippa Cochrane de m'avoir accordé du temps et d'avoir partagé avec moi ses connaissances et son avis sur la question des langues, des identités et des pratiques de littéracie en Ecosse.

Le souvenir de ces cinq années de thèse sera toujours accompagné de celui des amitiés construites au sein d'une petite équipe de doctorant.e.s, avec qui nous avons investi les lieux d'étude de la métropole bordelaise et partagé des moments de complicité et de convivialité inoubliables. Je suis très heureuse d'avoir pu vivre ce quotidien particulier avec eux. Je les remercie, comme je remercie l'ensemble de mes amis et ma famille, qui ont su être là pour me soutenir, me conseiller, me relire, et me proposer des résidences pittoresques.

Table des matières

GLOSSAIRE	11
INTRODUCTION GENERALE.....	13
1. Présentation générale du contexte de recherche	13
1.1. Multilinguisme au Royaume-Uni et en Ecosse	13
1.2. La catégorisation : mieux décrire ou mieux distinguer des langues ?	15
1.3. Genèse de la recherche et positionnement personnel	20
2. Problématique et démarche	21
3. Méthodologie.....	23
3.1. Du Royaume-Uni à l'Ecosse : circonscription de l'ère étudiée.....	23
3.2. <i>Mother Tongue Other Tongue</i> : un concours de poésie pour terrain d'enquête	25
3.3. Dialogue théorique entre les sphères anglophone et francophone.....	26
4. Organisation du plan de la thèse.....	33
PREMIERE PARTIE : L'ECOSSE : UN TERRAIN EN PLEINE MUTATION PROPICE A DE NOUVELLES CONCEPTIONS DU MULTILINGUISME.....	37
Introduction de la première partie	37
Chapitre 1. Diversité linguistique et culturelle en Ecosse : situation et discours	39
1.1.1. La situation actuelle et historique.....	39
1.1.1.1. Caractéristiques démographiques de l'Ecosse.....	39
1.1.1.2. Multilinguisme écossais : conséquences d'une diversité ancienne et plus récente	46
1.1.2. Inclusion et différenciation : ligne directrice du discours écossais	71
1.1.2.1. Démarche inclusive dans une Ecosse contemporaine	73
1.1.2.2. Diversité et différence de l'Ecosse	76
1.1.2.3. Plurilinguisme : une démarche inclusive ?.....	81
Chapitre 2. Les langues en pratique : cadre scolaire et littéracie	91
1.2.1. Les langues à l'école : quelle réalité ? quelles pratiques ?	91
1.2.1.1. La période de thèse : un moment charnière dans les politiques éducatives écossaises (2014-2018).....	92
1.2.1.2. A l'heure actuelle : différents dispositifs d'enseignement et une présence variée des langues.....	97
1.2.2. Quand le plurilinguisme se manifeste dans l'écriture.....	111
1.2.2.1. Le paysage linguistique : prégnance des langues dans le quotidien	111
1.2.2.2. Poésie et écriture créative en langues.....	115

1.2.3. Valoriser le multilinguisme latent pour promouvoir l'apprentissage des langues : étude d'une stratégie actuelle.....	125
1.2.3.1. Redynamiser l'apprentissage des langues : une nécessité.....	126
1.2.3.2. Ouvrir la voie aux identités plurilingues : introduction à <i>Mother Tongue Other Tongue</i>	130
Conclusion de la première partie.....	135
DEUXIEME PARTIE : <i>MOTHER TONGUE OTHER TONGUE</i> . METHODES ET ANALYSES D'ENQUETE.....	137
Introduction de la deuxième partie.....	137
Chapitre 3. <i>Mother Tongue Other Tongue</i> : étude sociolinguistique d'un objet didactique.....	139
2.3.1. Principes d'un concours d'écriture créative qui révèle et valorise le multilinguisme.....	139
2.3.2. Prise en compte des caractéristiques du terrain pour une démarche d'enquête.....	141
2.3.2.1. Problématique et hypothèses de l'enquête.....	141
2.3.2.2. Eléments contextuels et variables possibles.....	143
2.3.2.4. Construction d'une démarche méthodologique.....	145
2.3.3. Méthodologie de l'entretien.....	147
2.3.3.1. Echantillon de population.....	147
2.3.3.2. Protocole d'entretien.....	151
2.3.3.3. Déroulement des entretiens.....	153
2.3.3.4. La transcription.....	157
2.3.4. Méthode d'approche des productions bilingues.....	158
2.3.4.1. Constitution du corpus.....	158
2.3.4.2. Méthodologie : comment interpréter et analyser la production de l'enfant ?.....	162
Chapitre 4. Analyse interactionnelle du corpus oral.....	165
2.4.1. Premières approches du corpus.....	165
2.4.1.1. Analyse de contenu thématique.....	165
2.4.1.2. Analyse des interventions des interviewees.....	166
2.4.1.3. Analyse des interventions des élèves : une méthode défailante.....	167
2.4.2. Approche interactionnelle du corpus : questions méthodologiques et théoriques.....	168
2.4.2.1. L'approche interactionnelle.....	168
2.4.2.2. L'entretien : quel genre discursif ?.....	170
2.4.2.3. Récit et biographie langagière.....	171
2.4.3. Analyse de la dynamique interactionnelle du corpus.....	173
2.4.3.1. La séquence 'interrogatoire' (ou Q/R).....	175
2.4.3.2. L'échange guidé.....	176
2.4.3.3. Changement de place dialogique.....	176
2.4.3.4. Le récit de l'élève.....	177

2.4.3.5. Le récit polylogal.....	180
2.4.4. Interventions des intervieweuses.....	182
2.4.4.1. Stratégies communes.....	184
2.4.4.2. Focus sur K. : interférence du statut d'enseignante.....	194
2.4.5. Caractéristiques interactionnelles des élèves.....	199
2.4.5.1. Stratégies d'interaction.....	200
2.4.5.2. Le récit polylogal : co-construction discursive.....	203
2.4.5.3. Structure interne des récits : agencement des propositions.....	208
Chapitre 5. La production bilingue : un exercice d'écriture créative et de médiation entre les langues.....	215
2.5.1. Spécificités de l'écriture créative en langues.....	215
2.5.1.1. L'écriture comme acte.....	216
2.5.1.2. Normes et écriture.....	216
2.5.1.3. Le choix des langues.....	217
2.5.1.4. L'écriture plurilingue.....	219
2.5.2. <i>Mother Tongue Other Tongue</i> : un exercice de médiation entre les langues.....	224
2.5.2.1. La médiation, une activité langagière promue par le CECRL.....	224
2.5.2.2. Stratégies de médiation : comment l'auteur devient interprète.....	225
2.5.2.3. Médiation : quels sont les « pôles distants » ? Aspects sociolinguistiques.....	245
Conclusion de la deuxième partie.....	253
TROISIEME PARTIE : RESULTATS.....	255
Introduction de la troisième partie.....	255
Chapitre 6. L'expérience MTOT analysée en termes de rite de passage.....	257
3.6.1. Séparation.....	259
3.6.1.1. Un projet éducatif inédit qui suppose une rupture dans les habitudes scolaires.....	259
3.6.1.2. Une activité qui invoque le récit de soi et les émotions.....	261
3.6.1.3. Ecrire un poème : dans quelles ressources acquises puiser ?.....	264
3.6.2. Liminalité : produire pour (re)trouver un statut.....	265
3.6.2.1. Processus d'autonomisation : dépasser l'obstacle d'insécurité linguistique.....	267
3.6.2.2. Mobiliser des territoires socio-affectifs dans l'écriture.....	277
3.6.2.3. Soi : s'assumer en tant qu'auteur.....	283
3.6.2.4. Partage et échange avec le groupe : importance de l'expérience collective.....	287
3.6.3. Réassimilation.....	289
Chapitre 7. L'enfant et ses langues : une voix émancipée.....	291
3.7.1. Etat des lieux de sa situation d'individu plurilingue.....	291
3.7.1.1. Le rapport entre l'enfant et sa langue : dimension affective, sociale et cognitive.....	291

3.7.1.2. Pratiques	306
3.7.2. MTOT : un impact sur les représentations vis-à-vis de la langue ?.....	316
3.7.2.1. Des pratiques accrues de la langue dans le cadre de l'école.....	316
3.7.2.2. Une façon d'apprendre la langue.....	319
3.7.2.3. Gaélique, langue de l'école : comment MTOT intervient dans les pratiques et les représentations ?	321
3.7.2.4. Forger un discours réflexif	324
3.7.2.5. Endosser un rôle actif vis-à-vis de la langue	325
3.7.2.6. Faire changer le regard de l'autre : feedback positif des camarades de classe.....	325
3.7.3. MTOT : pour une (ré)appropriation de la langue et de son apprentissage	326
3.7.3.1. La notion d'appropriation selon Véronique Castellotti (2017).....	326
3.7.3.2. Informer, sensibiliser, former aux langues et aux cultures de MTOT : (ré)appropriation et enjeux futurs.....	331
Chapitre 8. Impact de MTOT sur les représentations vis-à-vis du plurilinguisme et du multilinguisme.....	337
3.8.1. Le plurilinguisme : une compétence à valoriser et développer	337
3.8.1.1. Prise de conscience de son répertoire linguistique comme ressource	338
3.8.1.2. Choisir des langues pour l'école : toutes égales ?	343
3.8.2. Regard sur l'environnement linguistique : émergence d'une communauté plurilingue....	355
3.8.2.1. Définition du concept	355
3.8.2.2. Caractéristiques de cette communauté plurilingue : exemples des corpus à l'appui..	357
Conclusion de la troisième partie	367
CONCLUSIONS GENERALES.....	369
1. Synthèse.....	369
2. Discussion	375
2.1. De MTOT à une approche inclusive du multilinguisme en sociolinguistique	375
2.2. Approche inclusive : apport et limites.....	376
2.3. MTOT... et après ? Quel impact durable pour les élèves ?.....	376
3. Perspectives	378
BIBLIOGRAPHIE	381
ANNEXES	393

GLOSSAIRE

Voici quelques définitions d'acronymes et de termes fréquemment employés dans cette thèse, en anglais dans le texte ou selon le calque en français :

Approche 1+2 (calque de « *1+2 Approach* ») : plan pour l'enseignement des langues en cours d'expérimentation et mis en vigueur dans toutes les écoles primaires et secondaires écossaises dès 2021. Selon ce modèle, chaque enfant apprendra deux langues en plus de sa langue première au cours de sa scolarité. Le calque en français « Approche 1+2 » de l'expression en anglais « *1+2 Approach* » étant, à notre connaissance, disponible et dépourvu de connotations, sera employé dans le texte de la thèse en français.

Community language : notion fréquemment employée en Ecosse, dans les champs scientifiques, juridiques, politiques, pour désigner les langues autres que l'anglais parlées au sein de la société. Son sens varie d'un emploi à l'autre. Bien que l'usage de notions catégorisantes sera évité dans cette thèse, « *community language* » sera parfois utilisé dans la rédaction en référence directe à son emploi dans un texte en anglais. L'acception large de Joanna McPake est alors privilégiée (2006 : 5) : « *Community languages are defined as all languages in use in a society, other than the dominant or national language. In Scotland, where the dominant language is English, community languages include Gaelic, Scots, Urdu, Punjabi, Chinese, Polish, Italian and British Sign Language (BSL).* » Au cours de l'élaboration de cette publication, le gaélique est devenu langue officielle en Ecosse. Joanna McPake (2006 : 33) précise que son statut de « *community language* » doit être revu. Dans la mesure où l'anglais reste largement dominant en Ecosse et où le statut de « langue officielle » est avant tout juridique, nous considérons que « *community language* » peut encore s'appliquer au cas du gaélique, en tant que langue pratiquée par une minorité de la population. Etant donné les connotations que suscite en français l'expression « langue de communauté », sans parler de « langue communautaire », nous préférons employer l'expression en anglais « *community language* » dans la thèse en français.

Education Scotland : agence exécutive du gouvernement écossais chargée d'assurer la qualité et l'évolution du système éducatif de l'Ecosse. Proche de l'inspection académique (*Her Majesty's Inspectorate of Education*), *Education Scotland* a été mis en place en 2010

avec pour une de ses fonctions principales la veille de la mise en place du *Curriculum for Excellence*, nouveau curriculum scolaire écossais (présenté dans le chapitre 2).

EAL (acronyme de *English as an Additional Language*) : dispositif d'enseignement de l'anglais langue seconde proposé dans les écoles primaires et secondaires. Ce service est mis en place dans les écoles en fonction des besoins remontés à l'échelle du territoire administratif local (*council area*) et des ressources humaines disponibles. A l'heure actuelle, les enfants bénéficiant du service *EAL* en Ecosse sont inscrits en classe ordinaire et se réunissent à raison de quelques heures par semaine lorsque l'enseignant visite l'école. Chaque enseignant *EAL* est responsable de plusieurs écoles.

MTOT (acronyme de *Mother Tongue Other Tongue*) : concours de poésie multilingue proposé aux écoles primaires et secondaires dans toute l'Ecosse, initialement créé en 2014 par *Routes into Languages* (consortium d'universités galloises et anglaises oeuvrant pour la promotion du plurilinguisme au Royaume-Uni) et repris par le SCILT dès l'année suivante après une première édition pilote à Glasgow. Ce concours propose à tout élève d'écrire un poème dans une langue autre que l'anglais apprise en contexte formel écossais (catégorie *Other Tongue*) ou en contexte informel écossais (catégorie *Mother Tongue*). Ce poème doit être accompagné d'un texte explicatif en anglais. L'édition 2015-2016 a révélé l'existence de trente-six langues présentes dans les répertoires des enfants écossais. Cette édition a fait l'objet de l'enquête de terrain de cette thèse.

SCILT (acronyme de *Scotland's National Centre for Languages*) : organisme soutenu par le gouvernement écossais qui a pour principale mission de promouvoir et d'assurer le suivi de l'enseignement des langues en Ecosse, de la petite enfance à l'enseignement supérieur, tous dispositifs et toutes langues confondus. Le SCILT, établi en 1991, est un point de référence pour les professionnels de l'éducation et peut également renseigner les familles. Chaque année, l'organisme met en place un certain nombre de projets afin de promouvoir l'apprentissage des langues. *Mother Tongue Other Tongue* (MTOT – défini ci-après) fait partie de ces projets. Site Internet : <https://www.scilt.org.uk/>

INTRODUCTION GENERALE

1. Présentation générale du contexte de recherche

1.1. Multilinguisme au Royaume-Uni et en Ecosse

Les contacts entre les langues sont de plus en plus fréquents et de plus en plus complexes dans nos sociétés contemporaines (Vertovec, 2006 ; Blommaert, 2011 ; Pennycook, 2016). Sur un même territoire, se côtoient des langues en situation minoritaire, marquées par des pratiques et des représentations extrêmement variées. Chacune de ces langues, comparées à la ou aux langues majoritaires du territoire, est caractérisée par un nombre inférieur de personnes qui la parlent localement, par un statut juridique moindre ou inexistant qui lui confère moins de pouvoir à l'échelle de ce territoire ou par des pratiques restreintes selon des domaines ou des contextes d'usage. La survie de ces langues à l'échelle du territoire dépend en partie de leur rapport avec les autres langues co-existantes, en situation minoritaire ou majoritaire.

En Ecosse, le gaélique, langue celtique, et le scots, langue germanique, sont reconnues langues régionales ou minoritaires selon la Charte du Conseil de l'Europe (1992). Ces langues, sont protégées, promues et, parfois, pratiquées à côté de l'anglais, certes, mais aussi d'autres langues ne bénéficiant pas d'un statut légal particulier au Royaume-Uni. Le polonais, l'ourdou, le pendjabi ou le mandarin font partie de ces langues dont la présence s'explique par des processus migratoires vers le Royaume-Uni et vers l'Ecosse survenus à différentes époques, de la fin du XIXe siècle, à cette dernière décennie, en passant par les Trente Glorieuses (Latour, 2014).

Dans d'autres Etats, chacune de ces quatre langues a un statut d'officialité. Ce sont aussi des langues de communication au-delà de frontières étatiques dans certaines zones plus ou moins étendues du globe. Cet aspect est d'ailleurs pris en compte en Ecosse pour le mandarin, qui bénéficie actuellement d'une promotion privilégiée dans l'enseignement scolaire et privé (Hancock, 2012).

D'autres langues pratiquées aujourd'hui en Ecosse n'ont aucun statut d'officialité dans le monde. La langue des signes britannique, *British Sign Language*, bénéficie d'une attention croissante. En 2003, le gouvernement britannique lui reconnaît le statut de langue à part entière. Toutefois, bien que l'on considère de plus en plus sa place dans l'éducation comme dans la vie

publique, aucun statut d'officialité ne lui est conféré à l'échelle de l'Ecosse ou du Royaume-Uni.

Le dernier recensement de population national répertorie plus de cent-cinquante langues parlées par les familles en Ecosse (National Records of Scotland, 2013a, 2013b). Chacune de celles-ci présente des caractéristiques propres au contexte écossais, au-delà d'un éventuel autre contexte territorial. Toutes ces langues présentent cependant un point commun indéniable : elles sont en situation minoritaire par rapport à une langue dominante, l'anglais.

L'ouvrage du Linguistic Minorities Project (1985), *The Other Languages of England*, se présente comme la première étude exhaustive de la diversité linguistique dans une partie du Royaume-Uni. Il recense l'ensemble des langues présentes en Angleterre avant que les instituts nationaux de statistiques n'intègrent ce sujet dans leur questionnaire décennal. Retraçant l'histoire et les pratiques de ces langues en Angleterre ainsi que, lorsqu'il y a lieu, leur inclusion à l'école, cet ouvrage entend combattre les attitudes et stéréotypes négatifs autour de la diversité linguistique.

Safder Alladina & Viv Edwards publie un ouvrage collectif centré sur les langues autres que l'anglais présentes sur les îles britanniques séparé en deux volumes. Le premier se concentre sur les langues autochtones (1991a), le deuxième sur les langues allochtones (1991b), un choix de distinction auquel le Linguistic Minorities Project (1985) n'avait pas eu à se confronter puisque son terrain se restreignait à l'Angleterre, où aucune langue autochtone n'était reconnue à l'époque¹.

Colin Baker & John Eversley (2000) proposent un ouvrage qui recense l'ensemble des langues parlées par les enfants vivant à Londres dans l'espoir de montrer, en accord avec le premier ministre de l'époque, Tony Blair, que ces langues sont des ressources pour ceux qui les parlent et, de manière plus large, pour la capitale anglaise et grande métropole mondiale².

A d'autres échelles territoriales – villes, régions, nations – une grande production d'études portant sur les langues autres que l'anglais présentes à divers degrés localement ont vu le jour ces dernières décennies afin de répondre aux enjeux que présente le multilinguisme contemporain : aménagement linguistique et revitalisation du gallois (Williams, 2000),

¹ On note toutefois l'absence du cornique dans cet ouvrage, langue celtique pratiquée dans le comté de Cornouailles.

² Parmi les personnalités citées pour appuyer leur position, les auteurs citent ici Tony Blair (Baker & Eversley, 2000 : 71) : « When, in September 1999, Tony Blair launched the London First Global Network, and initiative promoting London as the world's most multi-cultural city for doing business, he rightly stressed that 'London's diversity helps it to compete in today's global market place'. »

politiques linguistiques et éducatives à l'égard du gaélique en Ecosse (Dunbar, 2002 ; McLeod, 1998), transmission intergénérationnelle des langues en Angleterre (Gregory et al., 2013), inclusion des langues allochtones dans le système scolaire (Anderson et al., 2008), pour n'en citer que quelques-unes. On constate alors que la diversité linguistique est étudiée à travers un prisme précis – l'éducation, la transmission, les pratiques familiales ou les politiques linguistiques – et surtout, qu'elle est chaque fois localisée et ne prend en compte que quelques langues, en situation minoritaire et présentant des caractéristiques proches.

Joanna McPake se démarque alors dans cette revue de littérature, puisqu'elle propose, notamment dans deux études, de rapprocher des langues dites autochtones et des langues allochtones, ne serait-ce que par l'organisation du plan choisi. Dans chacune de ces études, l'une portant sur les langues parlées à Edimbourg (2002), la seconde sur la place des langues autres que l'anglais dans l'éducation en Ecosse (2006), les résultats des recensements effectués au préalable montrent la saillance particulière de quelques langues en Ecosse, à savoir, le gaélique, le scots, l'ourdou, le pendjabi, le mandarin et la langue des signes britanniques (*British Sign Language*).

Aujourd'hui, les instituts nationaux de statistiques s'intéressent aux pratiques de langues autres que l'anglais « à la maison »³. Quelques questions permettent de montrer l'importance et l'évolution du nombre de langues autre que l'anglais pratiquées à l'échelle des nations⁴ et de rendre compte de celles qui sont le plus représentées. En Ecosse, le dernier recensement de population (NRS, 2013a) montre que les chiffres représentant la *diversité*⁵ ont doublé en dix ans, que celle-ci est représentée par une population relativement jeune dans un pays vieillissant, que le polonais et le scots sont les deux langues les plus parlées après l'anglais, cette dernière, le scots, langue régionale ou minoritaire, se révélant être « parlée » par environ 30% de la population⁶. Ces résultats concourent à laisser penser que la diversité linguistique est amenée à s'accroître dans les prochaines années.

1.2. La catégorisation : mieux décrire ou mieux distinguer des langues ?

De manière assez paradoxale, si la diversité est de plus en plus *courante* (Wessendorf, 2015)⁷, lorsqu'il s'agit de décrire des situations linguistiques propres à des contextes territoriaux précis,

³ Pour reprendre la formulation utilisée dans les recensements britanniques « *language used at home* » or « *home language* ».

⁴ Les recensements de population décennaux sont opérés par des instituts autonomes à l'échelle de l'Angleterre et du Pays de Galles, de l'Ecosse et de l'Irlande du Nord.

⁵ Ici, il s'agit des chiffres concernant la diversité ethnique, linguistique et culturelle représentée par différentes questions.

⁶ L'ensemble de ces résultats seront développés et discutés dans le premier chapitre de la thèse.

⁷ Notre traduction de « *commonplace diversity* » dont il sera question plus tard.

on ne cesse de cloisonner les langues dans des catégories variées. En français, comme en anglais, on assiste à un champ lexical foisonnant pour décrire au mieux des situations linguistiques, dont certains termes laissent transparaître une logique de pensée propre à la langue d'usage et à la culture politique dans laquelle elle s'inscrit.

En France, le Ministère de la Culture désigne sous l'appellation « langues de France », selon une liste fermée, des « langues régionales », des « langues des Outre-Mer » et des « langues non-territoriales », c'est-à-dire certaines « langues de migrants », pour reprendre la notion utilisée par le Conseil de l'Europe (1992), qui n'ont aucun statut d'officialité de par le monde. La notion de « langue régionale ou minoritaire » y est entendue mais ne peut s'appliquer à aucune langue précise, la Charte ayant été signée mais jamais ratifiée. Lorsqu'il s'agit de désigner des langues enseignées selon divers dispositifs à l'école, le ministère de l'Éducation utilise des notions telles que « langues régionales » pour désigner le basque, l'occitan ou le breton par exemple. Aussi, certaines « langues de migrants » peuvent être présentes dans le cadre des dispositifs d'enseignement des « langues et cultures d'origine », en fonction des partenariats avec les pays « d'origine », comme le turc, le portugais ou des variétés de l'arabe dites algérienne, marocaine ou tunisienne.

En sciences humaines, lorsqu'il s'agit de désigner des groupes de langues pratiquées en France, on retrouve des syntagmes tels que « langues minoritaires », « langues de migrants », « langues de l'immigration », « langues régionales », « langues locales » et de manière encore plus significative, « langues endogènes » et « langues exogènes ». En revanche, dans le champ juridique, la notion « langue minoritaire » n'est pas en usage car elle renvoie au concept de minorité, et serait donc perçue comme contraire aux idéaux sur lesquels s'est fondée la République française : indivisibilité du peuple de la nation et non reconnaissance de groupes, de communautés ou de minorités en son sein.

La comparaison des catégories de langues choisies et des mots utilisés pour les désigner de part et d'autre de la Manche montre que pour chaque contexte des règles implicites existent (Pascaud & Pedley, 2016). À l'inverse de la France, au Royaume-Uni, « *minority language* », et surtout « *community language* » sont des notions utilisées pour faire référence à des langues autres que la langue dominante, l'anglais. Le binôme « *indigenous language* », « *allochthonous language* » est aussi utilisé dans les sciences humaines pour distinguer des langues selon leur *appartenance* ou la *légitimité* territoriale qui leur est conférée dans les représentations collectives.

En revanche, deux notions communément utilisées en France, notamment en droit, ne sont pas admises au Royaume-Uni, car une partie de leur sème va à l'encontre de la manière de conceptualiser la réalité politique et sociale britannique. Premièrement, « *regional language* » n'est pas employée pour désigner les langues qui sont pourtant reconnues « langues régionales ou minoritaires » selon la Charte du Conseil de l'Europe : le cornique, le gallois, le mannois, le gaélique écossais, le gaélique irlandais, le scots, l'ulster-scots sont alors plutôt désignés comme « *minority language* ». En effet, à l'exception du cornique, il s'agit de langues rattachées à un territoire dépassant la définition politique de région, celui de nation (pour le Pays de Galles, l'Ecosse, l'Irlande du Nord et l'Ile de Man). Ainsi, dans le cas du Royaume-Uni, désigner ces langues en tant que « *regional language* » contreviendrait aux principes d'autonomie de ces nations⁸. Deuxièmement, si « *immigrant language* » peut être utilisé notamment pour faire référence à des contextes européens dans des textes rédigés en anglais, cette notion est peu utilisée au Royaume-Uni. Pour l'expliquer, Wilson McLeod (2009 : 45) souligne en effet le caractère évolutif de la personne désignée comme « *immigrant* », là où en France et en français, on continue de catégoriser selon la première, deuxième ou troisième génération d'immigration. Au Royaume-Uni, la notion alors privilégiée semble être celle de « *community language* ». C'est ce que soulignent Guus Extra & Kutlay Yagmur (2012 : 22), dans leur étude à grande échelle sur l'inclusion des langues à l'école en Europe :

The distinction presented above between 'regional/minority' and 'immigrant' languages is widely used and understood across continental Europe, whereas the attractive bottom-up supported reference to 'community' languages, common in the UK, is used to refer to national, regional and/or immigrant languages. Moreover the concept of 'community' languages often refers to the national languages of European Union countries in EU documents and in this sense is almost 'occupied territory', at least in the EU jargon.

Comme le précise la dernière phrase de cet extrait, « *community language* » en contexte international peut faire référence aux langues officielles des pays membres de l'Union Européenne. Cette ambiguïté possible en contexte européen a également été remarquée et prise en compte dans le rapport VALEUR (McPake & Tinsley, 2007), qui fait état d'un projet porté par le Centre Européen pour les Langues Vivantes visant à valoriser les langues parlées par les familles en Europe, quelle que soit la façon dont on les catégorise. Les auteurs expliquent alors avoir choisi le terme « *additional language*⁹ », pour faire référence à l'ensemble des langues en

⁸ Une enquête réalisée en 2014 auprès de locuteurs et militants du cornique (non documentée ici) nous a permis de noter l'appréciation d'une notion catégorisante comme « *regional language* » en fonction du territoire dans lequel elle s'applique : pour ces militants de la langue et de la culture cornouaillaise, désigner le cornique comme « *regional language* » est perçu de manière positive car cela inviterait la promotion du territoire, la Cornouailles, au rang de région, et non plus de comté.

⁹ La version française de ce rapport a choisi le terme « *autres langues* » comme traduction. <https://archive.ecml.at/mtp2/publications/Valeur-report-F.pdf> (consulté le 12/07/2018)

situation minoritaire, soit des langues allochtones, des langues autochtones, des langues dites sans territoire et des langues signées (McPake & Tinsley, 2007 : 14) :

[Furthermore] the concept of *additional languages* was not one with which many of the participants were familiar. (...) the project team adopted the term and its definition after extensive discussion within the team and with project participants. Originally, the term *community languages* was employed, as this is in widespread use in anglophone countries (although precise definitions vary). However, it became clear from these discussions that this term does not work well in other languages, as the meaning of the word 'community' has different connotations (in some cases quite negative). At the same time, there was agreement that an inclusive term which encompassed 'regional/ minority', 'migrant', 'non-territorial' and sign languages would be valuable. Eventually, the term 'additional languages' was adopted, in particular because it makes clear that the languages in question are used in addition to (not instead of) the dominant languages of Europe.

Pour ce projet, comme le montre l'extrait ci-dessus, les auteurs ajoutent un deuxième argument apporté au débat au sein de l'équipe pour refuser l'emploi de « *community language* », celui de connotations « négatives » du terme « communauté » dans d'autres langues, comme en français pour le contexte de la France.

Ces deux extraits rédigés en anglais pour des projets européens, ainsi que la comparaison qui précède des choix français et britannique, mettent en avant deux éléments de critique à l'égard de la catégorisation des langues. Tout d'abord, d'un contexte politique à un autre, il est difficile de s'accorder sur la nomination d'une catégorie et sur son sens en extension comme en intension. Ensuite, et de façon conséquente, une même notion catégorisante peut avoir plusieurs sens. C'est ce que font remarquer McPake et Tinsley (2007 : 14) dans l'extrait ci-dessus (« *although precise definitions vary* ») à l'égard de « *community language* ».

La notion « *community language* » est empruntée à Michael Clyne (1991) qui l'a proposée en Australie pour faire référence aux langues familiales autres que l'anglais et que les langues aborigènes (McPake & Sachdev, 2008). Aujourd'hui, la notion est régulièrement employée dans les quatre nations du Royaume-Uni pour faire référence tantôt aux langues allochtones seulement, tantôt aux langues autres que l'anglais, et parfois seulement celles dépourvues de statut d'officialité ou de langue nationale (McPake, 2006 : 5 ; McPake & Sachdev, 2008). La notion est alors employée de manière courante dans des textes juridiques, politiques ou scientifiques, sans qu'elle ne soit nécessairement et systématiquement définie.

Le même phénomène est à noter pour « langue minoritaire » en français et son équivalent « *minority language* ». Certains voient dans cette formulation un critère de territorialité, alors que rien dans les termes ne l'explique. Les travaux de Guus Extra & Durk Gorter (2001 ; 2008) et Guus Extra & Kutlay Yagmur (2004) proposent alors deux termes qui lèvent toute ambiguïté

possible : « *Immigrant Minority Language* » et « *Regional Minority Language* ». La littérature montre cependant que ces propositions ont peu été reproduites. Le Conseil de l'Europe, quant à lui, propose un syntagme relativement long, « langue régionale ou minoritaire », jouant ainsi sur l'ambiguïté et tentant un compromis pour satisfaire l'ensemble de ses membres et atténuer les connotations propres aux traditions politico-culturelles. La notion est ensuite souvent ré-appropriée par chacun des Etats, quelques fois raccourcie dans les usages à « langue régionale » ou à « langue minoritaire » selon les contextes.

Ainsi, la catégorisation des langues donne à voir un champ lexical foisonnant de termes aux relations sémantiques variables. Pour reprendre les deux exemples principaux utilisés jusqu'à présent, deux termes comme « *minority language* » et « *community language* » peuvent avoir une relation de synonymie, d'hyponymie ou même d'antonymie, selon le sens que leur confère le « donneur de nom » (Tabouret-Keller, 1997) qui en fait usage. En effet, tout semble indiquer que c'est à l'utilisateur de choisir le sens qu'il veut donner au terme sélectionné, et cela sans forcément l'explicitier.

Irène Fenoglio (1997) s'intéresse aux impacts que suscite le fait de désigner une langue dans un énoncé et de parler de celle-ci. Elle repère trois types de désignation. La dénomination, désigner une langue par son nom, acte son existence, sa légitimité, son autonomie par rapport à d'autres langues, en même temps qu'elle homogénéise implicitement un ensemble de parlers que l'on reconnaît sous ce nom. Donner un nom à une langue l'ancre également dans une histoire, un territoire et un peuple. La catégorisation permet à une langue ainsi pourvue d'une identité de se voir attribuer des caractéristiques propres à cette catégorie dans laquelle on retrouve d'autres langues : langues vivantes, langues mortes, langues officielles, langues minoritaires font partie des exemples cités par l'auteure. Enfin, Irène Fenoglio propose la hiérarchisation : « la hiérarchisation vient en grande partie des effets de catégorisation. La hiérarchisation est ce fait discursif tendant à positionner une langue, soit à partir des effets d'une *politique linguistique* ou d'un processus en tenant lieu, soit à partir de la position de ceux qui la parlent. » (Fenoglio, 1997 : 242). Elle donne quelques exemples tels que langues vernaculaires, langues véhiculaires, langues dominantes ou langues immigrées en précisant qu'il s'agit des désignations résultant de « toutes opérations consistant à confondre hiérarchie sociale de groupes et hiérarchie des langues qu'ils parlent, ici et maintenant » (Fenoglio, 1997 : 242).

Il nous semble que la catégorisation des langues implique inévitablement une certaine hiérarchisation. Si catégoriser permet de mieux décrire et appréhender un objet-langue dans un contexte précis, si cela permet de faire co-exister des langues au sein d'un même réseau, cela implique aussi de distinguer davantage des langues et des situations, que l'on en soit conscient ou non. La multiplication des notions qui permettent de caractériser toujours plus les langues selon les expériences qu'elles offrent à l'humanité en synchronie ou en diachronie contribue à les isoler les unes des autres et à accentuer des différences qui sont alors perçues comme irrémédiables.

1.3. Genèse de la recherche et positionnement personnel

Née en France d'une mère cornouaillaise et d'un père écossais, le cornique, le gaélique écossais et le scots, les trois langues dites autochtones à ces territoires d'origine, aujourd'hui doublement reconnues en tant que langues de minorités nationales et langues régionales ou minoritaires par le Conseil de l'Europe (1999 ; 1992)¹⁰, sont restées mystérieuses et inaudibles jusqu'à ce projet doctoral. J'ai grandi en France avec la langue officielle, nationale et dominante, le français, et avec l'anglais, ma « langue d'origine », qui se trouve être, au niveau mondial, une langue dominante. L'hégémonie de l'anglais est souvent contestée et perçue par la francophonie comme une menace pour la survie et le rayonnement du français dans le monde. Dans un tel contexte, on conçoit difficilement des situations personnelles où l'anglais revêt une position minoritaire.

Mon mémoire de master de linguistique portait sur les choix qu'opèrent les familles anglo-francophones résidant à Bordeaux lorsqu'il est proposé à l'enfant d'apprendre l'anglais, la langue de de famille, dans un contexte scolaire français. Si cette communauté linguistique est privilégiée car elle bénéficie d'un, voire de plusieurs choix pour que la langue d'origine soit enseignée aux enfants, ma question était générique : comment des parents dont la langue première est autre que celle du pays d'accueil gèrent-ils la transmission linguistique auprès de leurs enfants ? Quel rôle concèdent-ils à l'école dans cette transmission ?

Le premier mot-clé proposé pour ce projet doctoral fut « langues minoritaires au Royaume-Uni ». Ma démarche initiale, face à cette notion que je voyais comme inclusive et large, a été de poursuivre ce questionnement du mémoire en l'exportant sur un autre territoire national, le Royaume-Uni. Mes premières recherches m'ont très vite permis de constater que « langue

¹⁰ Le peuple cornouaillais a été reconnu minorité nationale en 2014, durant cette période de thèse.

minoritaire » en français, « *minority language* » en anglais, comme l'ensemble des notions du champ lexical dans chacune de ces deux langues, revêtait, en intension comme en extension, un contenu malléable et parfois restrictif sans que cela ne soit explicité. Il m'a alors semblé nécessaire et urgent de montrer, qu'au-delà de la catégorisation des langues, paradoxalement précise et floue, le multilinguisme d'un territoire en synchronie peut être perçu comme une caractéristique lui étant propre, où chaque langue qui le compose est légitime et assumée, son image empreinte de son histoire et réactualisée par sa situation dans ce territoire au sein d'un système où coexistent et évoluent d'autres langues.

2. Problématique et démarche

L'enjeu de cette thèse est de montrer que l'on peut envisager les langues représentatives de la diversité locale comme un ensemble, malgré des caractéristiques structurelles, historiques, sociales ou territoriales différentes. Ces langues sont toutes constitutives d'une réalité multilingue en synchronie, et en cela, elles gagnent à être rapprochées. Cette démarche s'ancre dans la discipline de la sociolinguistique, afin de mieux comprendre le multilinguisme comme phénomène sociétal contemporain global. Si la catégorisation des langues peut permettre de mieux les caractériser, il nous semble que le cloisonnement qu'elle implique entre des langues, des situations linguistiques et des personnes occulte une partie de notre compréhension de la diversité et empêche l'émergence de nouvelles dynamiques entre les langues. Il s'agit donc de s'intéresser à l'ensemble des langues qui sont *en situation* minoritaire dans un territoire donné, et d'en proposer une approche inclusive, au sens de Guus Extra & Durk Gorter (2008), convaincus que ces langues ont beaucoup plus en commun que l'on ne le pense¹¹, un positionnement assumé également par Joanna McPake, rencontrée en 2014 et qui s'est avérée une réelle inspiration pour ce travail doctoral : « *there is much more that these languages have in common than there is that separates them* »¹².

D'un point de vue micro-sociolinguistique, il nous semble évident et fondamental que tout individu, peu importe son âge et ses origines, puisse valoriser son répertoire linguistique et en être fier. A l'heure où nos sociétés sont dites « super-diverses » et où l'on prône la didactique du plurilinguisme et une prise de conscience de sa propre compétence plurilingue et pluriculturelle, cette démarche inclusive nous semble indispensable pour l'épanouissement des individus plurilingues. Il devient urgent que cette richesse que représentent les langues, quelles

¹¹ « RM and IM languages have much more in common than is usually thought » (Extra & Gorter, 2008 : 9).

¹² Entretien non documenté ici.

qu'elles soient, se reflète dans les discours politiques, scolaires et sociétales, si l'on veut que les ambitions des politiques éducatives européennes à travers la didactique du plurilinguisme et la compétence plurilingue et pluriculturelle soient réellement mises en pratique et effectives.

Cette recherche entend montrer l'évolution possible d'un discours. Pour les raisons évoquées plus haut, nous avons écarté de notre démarche l'étude de la catégorisation des langues, qui ne représente pas forcément le vécu des locuteurs et qui reste somme toute prescriptive. Dans l'avant-propos de Alladina & Edwards (1991b), Debi Prasanna Pattanayak dénonce la catégorisation comme étant le résultat d'une conception descendante de la part de la majorité (1991 : X) :

Identities are so apportioned between the majorities and minorities in the UK that the majority has no mother tongue. 'Mother tongue' refers to minority languages. The majority has no one ethnicity: ethnic language refers to minority and migrant languages. The majority is not a community: community language refers to minority and migrant languages. Ethnicity, which in the literature is variously expressed as an assertion of cultures, communal upsurges, revival of religions, voices and movements of marginalised peoples, regions and nationalities, hurts the power elites. It represents the affirmation of diversity, of indigenous identity, of organic as against televised or museumised cultures.

Obtenir le témoignage et la vision de locuteurs de langues en situation minoritaire dans un territoire précis pour les confronter, les comparer et les assembler nous semblait la démarche la plus en accord avec notre perspective. Ainsi, nous avons travaillé sur les représentations individuelles et collectives qui se façonnent et émergent dans le discours à l'égard des langues. Le terrain d'enquête et les méthodes pour recueillir et analyser les représentations de notre échantillon sont présentés après le développement des enjeux théoriques de cette thèse.

La notion de représentation sociale telle qu'elle est utilisée aujourd'hui en sociolinguistique provient de travaux élaborés en psychologie sociale¹³. Les représentations sont des images mentales qui se manifestent au travers du discours. Elles sont instables, évolutives, et fortement influençables. La mise en mots de ces images mentales permet leur actualisation et transmission : « C'est dans et par le discours que les représentations se construisent, se modifient et se transmettent. C'est aussi dans et par le discours qu'une représentation sociale est diffusée et circule dans un groupe social. » (Moore & Py, 2008).

Ainsi, les représentations sociales se présentent à la fois comme un résultat et un processus : elles reflètent un « *contenu* de pensée, mais aussi et surtout un *processus* en développement, celui d'un acte dynamique de création ou de recréation d'une réalité sociale » (Stratilaki, 2011 :

¹³ Moscovici, Serge, 1961, *La psychanalyse : son image et son public*, Paris : Presses Universitaires de France.

34). Pour un même individu, une représentation est susceptible d'évoluer en fonction de ses expériences mais aussi des contextes socio-discursifs dans lesquels on les provoque. Elles sont évolutives et peuvent être multiples.

Les représentations sociales sont de deux niveaux : les représentations individuelles et les représentations collectives. Un énoncé peut donner à voir une superposition de ces deux niveaux qui s'influencent mutuellement. Il est alors intéressant d'observer les représentations sociales se manifester dans les échanges d'un groupe d'interactants (Moore, 2001 :18) :

Il s'agit alors d'observer la façon dont les interactants construisent conjointement une représentation capable de prendre en charge les pré-construits et de les adapter à une nouvelle situation, en contexte, par le renforcement ou la dilution de certains traits, et par la sélection des éléments qui vont porter de manière plus saillante le contenu de la représentation.

Les représentations remplissent une fonction sociale importante dans la vie des locuteurs. Danièle Moore et Bernard Py (2008 : 272) donnent ici les quatre fonctions des représentations sociales selon Abric¹⁴ :

Pour Abric (1994 : 15-18), les représentations sociales jouent un rôle fondamental dans la dynamique des relations sociales et dans les pratiques parce qu'elles permettent de remplir quatre fonctions centrales : a) des fonctions de savoir, en permettant de comprendre et d'expliquer la réalité ; b) des fonctions identitaires, parce qu'elles servent à définir l'identité et la spécificité des groupes ; c) des fonctions d'orientation, parce qu'elles guident les comportements et les pratiques ; d) des fonctions justificatrices, parce qu'elles permettent de justifier les prises de position et les comportements. Les représentations, en permettant ainsi de définir des zones d'intercompréhension et de ralliement (ou de séparation) pour les locuteurs, font partie des connaissances et des croyances indispensables à la vie sociale.

Ainsi, les représentations sociales des langues sont à la base de toute évolution possible tant dans les pratiques que dans les comportements à l'égard de la diversité linguistique et culturelle.

3. Méthodologie

3.1. Du Royaume-Uni à l'Ecosse : circonscription de l'ère étudiée

Le Royaume-Uni est un Etat formé de quatre nations : l'Angleterre, le Pays de Galles, l'Ecosse et l'Irlande du Nord. Depuis la dévolution des pouvoirs accordée à chacune des nations en 1998, celles-ci bénéficient d'une certaine autonomie politique, notamment en ce qui concerne l'éducation et les langues.

Le Royaume-Uni, en signant (en 2000) et en ratifiant (en 2001) la Charte des langues régionales ou minoritaires (Conseil de l'Europe, 1992) s'est engagé à veiller à ce que les langues reconnues

¹⁴ Abric, Jean-Claude, 1994, *Pratiques sociales et représentations*, Paris, Presses universitaires de France.

en tant que telles soient protégées et promues selon les dispositions prises dans chacun de leurs territoires respectifs, qui, à l'exception du comté de Cornouailles, sont tous des nations. En 2001, le gallois, le gaélique écossais et l'irlandais ont été reconnus langues régionales ou minoritaires selon la partie III de la Charte. Le gallois et le gaélique écossais ont également obtenu le statut de langue officielle dans leur territoire respectif, le Pays de Galles et l'Ecosse. La même année, le scots et l'ulster-scots, deux langues germaniques, sont reconnus langues régionales ou minoritaires selon la partie II, impliquant leur protection au sein de, respectivement, l'Ecosse et l'Irlande du Nord. Enfin, en 2003, le cornique et le mannois, langues celtiques, acquièrent la protection de la partie II au sein du comté de Cornouailles et de l'Île de Man¹⁵. En conséquence, les langues reconnues selon la partie III de la Charte bénéficient de plans d'action issus par chacun des gouvernements gallois, écossais et nord-irlandais.

L'Ecosse semblait un terrain idéal pour expérimenter une approche inclusive des langues en situation minoritaire. En effet, deux langues régionales ou minoritaires y sont reconnues selon des statuts différents et sont perçues encore aujourd'hui de manière très distincte. Ces deux langues côtoient une centaine d'autres langues, qui n'ont, en revanche, aucun statut légal, mais qui sont de plus en plus nombreuses et de plus en plus représentées démographiquement. L'actualité politique et sociale de l'Ecosse incite à penser que les langues autres que l'anglais pourraient être amenées à être valorisées à l'école comme dans la société de manière large. En effet, dans un contexte double de Brexit et de revendication d'indépendance, l'Ecosse affirme une identité contemporaine affichant une volonté d'accueillir les « nouveaux Ecossais¹⁶ » et de se distinguer encore plus du reste des Britanniques. Les caractéristiques culturelles et sociales de cette identité contemporaine sont alors valorisées.

Au même moment, l'école écossaise, qui dispose de son propre système, s'appête à bouleverser ses habitudes en formant chaque élève à deux langues en plus de sa langue première au cours de sa scolarité. A l'état encore expérimental, l'Approche 1+2 doit être mise en vigueur dans les écoles en 2021. En attendant, elle s'avère un terrain d'exploration pédagogique et linguistique de part et d'autre en Ecosse. Dans un tel contexte, il est alors nécessaire et urgent de donner le goût des langues aux enfants. Une des stratégies actuelles pour promouvoir l'apprentissage des langues consiste à valoriser le multilinguisme latent. Cette stratégie donne lieu à des projets créatifs révélant aux yeux de tous les enfants la richesse multilingue locale.

¹⁵ La Charte du Conseil de l'Europe inclut le mannois dans la liste de langues du Royaume-Uni. L'Île de Man est politiquement indépendante du Royaume-Uni mais est toujours sous la souveraineté britannique.

¹⁶ Notre traduction de « *New Scots* », terme employé dans la rhétorique politique actuelle, comme nous le verrons en première partie de thèse.

3.2. *Mother Tongue Other Tongue* : un concours de poésie pour terrain d'enquête

L'enquête s'est centrée sur un projet pédagogique qui tend à promouvoir l'apprentissage des langues. *Mother Tongue Other Tongue* (désormais MTOT) est un concours de poésie qui propose aux enfants d'école primaire et secondaire dans toute l'Ecosse de partager un poème dans une langue apprise en milieu formel ou informel. Ce concours s'est révélé être un laboratoire idéal pour observer l'évolution de représentations à l'égard de la diversité linguistique écossaise : l'évolution des représentations de l'enfant vis-à-vis des langues de son répertoire, vis-à-vis du plurilinguisme comme compétence et vis-à-vis du multilinguisme environnant. MTOT prônant une démarche inclusive des langues, l'enquête avait pour objectif de vérifier la pertinence de notre problématique. En d'autres termes, elle a été réalisée pour conforter ou infirmer la possibilité de concevoir les langues de manière inclusive en Ecosse, et cela à travers les représentations émanant des discours des enfants qui participent au projet (Moore & Py, 2008 : 272) :

Les représentations sont ainsi fondamentalement *sociales*, dans le sens où les locuteurs acteurs font appel à des cadres de référence partagés, qu'ils utilisent comme des grilles de lecture pour interpréter et donner sens au monde qui les entoure, et pour se positionner. Ce sont ces valeurs sociales, largement diffusées et très souvent porteuses de normes prescriptives, qui structurent et organisent un univers d'appartenance pour le locuteur. Elles ouvrent tout à la fois un champ de savoirs des pratiques, un « horizon d'attentes », un espace d'expériences et d'action.

Nous avons alors procédé à deux méthodes de collecte de données : des entretiens oraux semi-directifs auprès de groupes d'élèves ayant participé au concours ; le recueil de productions bilingues soumises au concours lors de cette même édition 2015-2016. Il s'agit donc de deux corpus écrits, le premier constitué d'entretiens ayant été formalisé par retranscription. Notre analyse suivie de nos résultats repose sur ces deux corpus.

Cette enquête a pu être réalisée grâce à la collaboration précieuse du SCILT, *Scotland's National Centre for Languages*, qui organise le concours MTOT chaque année. Plusieurs séjours de courtes durées à Glasgow ont été effectués pour récolter l'ensemble des données sur l'année 2015-2016¹⁷. Tous les entretiens ont été réalisés dans des écoles de l'agglomération urbaine de Glasgow, mais les productions bilingues sont celles d'enfants scolarisés de part et d'autre dans toute l'Ecosse (voir carte en image 1 ci-après).

¹⁷ En détails : rencontre avec l'équipe du SCILT en mai 2015, lors de la cérémonie de remise des prix de la précédente édition ; rencontre avec des enseignants et participation à un atelier mis en place par le SCILT dans le cadre de MTOT en septembre 2015 ; enquête dans trois écoles en décembre 2015 ; remise des prix en mars 2016 ; enquête dans une école en avril 2016.



Image 1. Carte du Royaume-Uni : l’Ecosse, les villes de Glasgow et d’Édimbourg (Google Maps)

3.3. Dialogue théorique entre les sphères anglophone et francophone

Ce travail de recherche a été réalisé dans le cadre d'une école doctorale française. Son objet, pour autant, est britannique. Nous avons rapidement été amenée à constater que les champs et les disciplines convoqués pour cette thèse – principalement la sociolinguistique et la didactique des langues, mais d'autres champs satellitaires aussi – sont relativement cloisonnés d'une part et de l'autre de la Manche, d'une part et de l'autre de l'Atlantique. En effet, il semblerait que la communication entre avancées théoriques anglophones et francophones soit faible. Si la didactique des langues n'existe pas désignée ainsi dans les recherches anglophones, nous verrons que de nombreux croisements sont possibles entre recherches francophones et recherches anglophones. Le même constat a été noté pour la sociolinguistique. En effet, bien que les concepts récents ne soient pas toujours élaborés au travers des mêmes prismes, nous retrouvons de nombreux croisements qui nous poussent à penser que nous nous orientons vers une éthique semblable vis-à-vis des contacts de langues au XXI^e siècle.

- Présence simultanée de langues sur un même territoire : comment décrire le contact des langues au niveau sociétal ?

Si nous employons fréquemment le terme « multilinguisme » dans cette thèse, il convient d'évoquer les questionnements et positionnements épistémologiques que suscite le contact des langues au niveau sociétal.

Le concept de diversité peut être compris de différentes manières. Valentin Feussi (2014) propose trois axes qui permettent de mieux comprendre les orientations choisies par les politiques vis-à-vis de ce concept : diversité-comparaison, diversité-hybridité, diversité-relation. La diversité-comparaison met en avant les différences entre les entités comparées. Deux orientations sont alors possibles : se recentrer sur l'unité au sein de la diversité ou accepter qu'il y a des différences par rapport à une unité. La première orientation est caractéristique du modèle jacobiniste et assimilationniste français. La deuxième est caractéristique des politiques multiculturalistes britanniques, qui s'oriente vers un différentialisme libéral (Latour, 2014).

La diversité-hybridité considère que la différence est propice à la rencontre et à la transformation. En contact avec un nouveau contexte, l'entité est questionnée, renouvelée. L'individu se trouve alors dans un interstice entre ce qu'il a pu être et ce qu'il peut devenir. Pour Feussi (2014), cette conception de la diversité, bien qu'intéressante d'un point de vue conceptuelle, n'est pas productive. Il propose alors la diversité-relation. De cette conception émergent les phénomènes de créolisation. Mises en contact, les cultures créent de nouvelles cultures. La diversité-relation suppose création de nouvelles identités, s'adaptant en fonction de contextes toujours en évolution.

Le concept récent de « super-diversité » a donné lieu à un nouveau champ en sciences humaines et sociales. Utilisé pour décrire nos sociétés contemporaines, ce courant de pensée a été conceptualisé au Royaume-Uni (Vertovec, 2006 : 1).

Britain can now be characterized by 'super-diversity,' a notion intended to underline a level and kind of complexity surpassing anything the country has previously experienced. Such a condition is distinguished by a dynamic interplay of variables among an increased number of new, small and scattered, multiple-origin, transnationally connected, socio-economically differentiated and legally stratified immigrants who have arrived over the last decade.

Il s'agit de décrire des processus de migrations et de mobilités se complexifiant à un point, que la « diversité » devient « courante ». Susanne Wessendorf parle alors de « *commonplace diversity* » (2015 : 7) :

Commonplace diversity' does not mean that people are not aware of the diversity of the people around them, but they do not think that it is something unusual. Diversity has become habitual and part of the everyday human landscape, and linguistic, religious, ethnic, national, socio-economic and other differences are negotiated on a daily basis in myriad social encounters in public space.

Pour Vertovec et Wessendorf, la Grande-Bretagne peut être considérée comme « super-diverse » : « *Super-diversity is now all around the UK, and particularly in London* » (Vertovec, 2006 : 24). Bien que la super-diversité soit présente à des échelles différentes entre Londres et l'Écosse (ou même les plus grands centres urbains écossais tels que Glasgow ou Edimbourg), cette façon de concevoir le rapport à la diversité comme un phénomène « normal » nous semble tout à fait pertinente dans une tentative d'approche inclusive des langues en présence. A l'instar d'Alastair Pennycook (2016 : 212) qui s'interroge sur les raisons qui expliquent l'émergence de nouveaux termes en sociolinguistique, il nous semble que « *super-diversity* » a émergé pour décrire de nouvelles façons de penser (« *new terms for new ways of thinking* ») en même temps que pour décrire un monde qui a changé (« *new terms for new times* »).

A côté du terme « diversité », le terme « pluralité » a émergé en sociolinguistique, plus centré sur l'appropriation des langues par l'individu (Feussi, 2014 : 13) :

(...) la diversité induit des choix et orientations particulières. Plus qu'à une simple coexistence des différences, la pluralité telle que travaillée ici, renvoie donc à une implication individuelle à travers une multiplication de rôles (...) Il s'agit alors de se recentrer principalement sur l'individu (dans ses relations avec d'autres), son histoire, ses projets, autant de phénomènes qui constituent le fondement de sa transformation. De ce point de vue, la pluralité renvoie également à une possibilité d'être autrement.

Ceci nous conduit alors à réfléchir au contact des langues au niveau de l'individu.

- Pratiques et compétence : le contact des langues au niveau de l'individu

« Multilinguisme » et « plurilinguisme » sont deux termes qui permettent de distinguer des phénomènes de contact des langues au niveau sociétal et au niveau individuel. S'il existe et est attesté en anglais, « *plurilingualism* » est peu employé dans les textes scientifiques, politiques et encore moins dans le langage courant. « *Multilingualism* » englobe ainsi les deux termes en français « multilinguisme » et « plurilinguisme ».

Ofelia Garcia (2009) introduit la notion de *translanguaging* dans le champ de l'éducation bilingue, telle qu'elle a été proposée par le Gallois Cen Williams et décrite par Colin Baker¹⁸. Inscrit dans une perspective valorisant le plurilinguisme comme manière d'être, de vivre et d'interagir (Beacco, 2005), le *translanguaging* est davantage une façon de penser le

¹⁸ Pour une lecture complète de l'origine de cette notion, consulter : Lewis, G., Jones, B. & Baker, C., 2012, « Translanguaging: origins and development from school to street and beyond », *Educational Research and Evaluation*, volume 18, numéro 7, 641-654.

plurilinguisme, une posture à son égard, qu'une notion opératoire permettant de décrire précisément des énoncés présentant des contacts de langues. Il s'agit de penser les pratiques langagières d'un individu comme un tout représentant l'ensemble de son répertoire langagier et linguistique, sans cloisonnement entre les langues.

Dans une démarche qui tend à montrer que la diversité (des pratiques, des langues ou des variétés connues) est une ressource pour l'individu et pour la société, il nous semble que *translanguaging* peut être rapproché de la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle, telle qu'elle est diffusée par le Conseil de l'Europe dans son Cadre Européen de Référence pour les Langues et les Cultures (2001), notion utilisée surtout par les didacticiens francophones : cela en tout cas au regard d'une compétence, unique à l'individu, partielle, imparfaite et toujours susceptible d'évoluer¹⁹. La notion *translanguaging* doit bien être distinguée de celle d'alternance codique, puisqu'elle englobe le caractère unique, personnel, forgé, que représente ce que fait un individu avec sa compétence à communiquer langagièrement – pour reprendre la notion du Conseil de l'Europe (2001). C'est ce qu'expliquent Yip & Garcia dans l'extrait d'article en ligne suivant (2015) :

It is important not to confuse translanguaging with the simple shifting of named languages, what linguists call code-switching. Code-switching refers to the alternation of named languages, the external definition of what languages are given by political states and school systems. Translanguaging refers to the internal perspective of what speakers *do* with language that is simply *their own*.

La notion de *translanguaging*, comme son nom l'indique, implique l'idée d'un continuum entre les langues que parlent l'individu bilingue ou plurilingue, se démarquant ainsi d'une façon monolingue de penser le plurilinguisme, selon laquelle les langues seraient cloisonnées et juxtaposées (Garcia, 2009 : 47) :

For us, translanguaging includes but extends what others have called language use and language contact among bilinguals. Rather than focusing on the language itself and how one or the other might relate to the way in which a monolingual standard is used and has been described, the concept of translanguaging makes obvious that there are no clear-cut boundaries between the languages of bilinguals. What we have is a languaging continuum that is accessed.

Pour conclure, le *translanguaging* serait la norme communicative des communautés plurilingues (Garcia, 2009 : 51) :

Our concept of translanguaging shifts the lens from cross-linguistic influence, proposing that what bilinguals do is to intermingle linguistic features that have hereto been administratively or linguistically assigned to a particular language or language variety. Translanguaging is thus the communicative norm of bilingual communities and cannot be compared to a prescribed monolingual use.

¹⁹ Italique comme dans le texte original.

Alastair Pennycook (2016) propose une notion très proche de *translanguaging* en réponse à la notion de multilinguisme, critiquée par ce chercheur aussi car elle est fondée sur une conception monolingue du contact des langues. La notion de « *polylingualism* » est alors utilisée pour faire référence à des situations dans lesquelles la norme linguistique n'est pas le monolingue ni l'alternance des langues, mais plutôt une norme selon laquelle toute ressource linguistique peut être utilisée afin de satisfaire les besoins communicationnels des participants à l'interaction.

Suite à leurs études de pratiques polylingues en milieu professionnel dans des villes cosmopolites telles que Sydney, Emi Otsuji et Alastair Pennycook (2010) proposent la notion de « *metrolingualism* ». Cette notion est configurée pour mieux comprendre les phénomènes qui régissent des pratiques spécifiques des langues en contexte urbain contemporain.

Si ces notions peuvent paraître beaucoup plus radicales que celle de « compétence plurilingue et pluriculturelle », il nous semble qu'elles inspirent un même mouvement pour une prise en compte globale du répertoire linguistique de l'individu, pour la valorisation d'une compétence unique, composite, évolutive et imparfaite. Si Ofelia Garcia n'utilise pas le terme « *plurilingualism* », elle précise que son usage de « *dynamic bilingualism* » est équivalent (Garcia, 2009 : 54) :

We use the term “dynamic bilingualism” in ways similar to the ways in which European scholars use the term “plurilingualism”, referring to the understanding that language use in the twenty-first century requires differentiated abilities and uses of multiple languages as citizens cross borders either physically or virtually.

Comment accueillir à l'école ces nouvelles façons de penser la diversité linguistique et les pratiques des individus ? Comme le rappelle Ofelia Garcia dans l'extrait suivant, ces approches sont en adéquation avec les besoins communicationnels propres au XXI^e siècle, notamment dans le contexte de l'Europe, qui en fait une exigence, ainsi qu'une certaine éthique culturelle et sociale (Garcia, 2009 : 54) :

The concept of plurilingualism has at its core the idea that European citizens in the twenty-first century must have at their disposal a varying and shifting repertoire of language practices to fulfill different purposes. But besides having plurilingual competence, European citizens are encouraged to develop *linguistic tolerance* as they learn to value different language practices. Although it is acknowledged that plurilingual competence may be developed either through schooling, private study, or even participation in public life, the school is given a primary role in the development of *Plurilingualism as a positive value*. This acknowledges that the educational system needs to develop citizens who are capable of linguistic tolerance towards speakers who 'language' differently.

- Contacts des langues et école : quelle position adopter ?

Le concept de *translanguaging* a pour ambition de s'appliquer également à l'école. Dans l'extrait suivant, Ofelia Garcia évoque des pratiques d'éducation bilingue, où chaque tâche est assignée à une langue selon une consigne explicite ou implicite (Garcia, 2009 : 301-302) :

Another way in which a more dynamic bilingualism can be nurtured in students, is by following bilingual curriculum that uses the methodology that Cen Williams has called "translanguaging". According to Baker (2001), translanguaging, developed specifically as a curriculum arrangement by Cen Williams in Wales, involves the hearing, signing, or reading of lessons in one language, and the development of the work (the oral discussion, the writing of passages, the development of projects and experiments) in another language. That is, the input and output are deliberately in different languages.

Ainsi, il nous apparaît qu'en ce qui concerne la didactique des langues, la notion de *translanguaging* est encore à un stade conceptuel avant d'être opératoire, puisqu'elle ne semble pas dépasser le fonctionnement de l'éducation bilingue. La didactique du plurilinguisme et les approches plurielles des langues (Candelier, 2008) qu'elle propose paraît alors être le champ d'application le plus intéressant pour nos considérations. En effet, la didactique du plurilinguisme se présente comme une ouverture sur les répertoires linguistiques des élèves et valorise leur biographie langagière puisqu'elle peut être orientée vers les langues présentes dans la classe. Elle est ouverte, en théorie, à toutes les langues « quelles qu'elles soient » (de Pietro, 2009), et cherche à valoriser la compétence plurilingue et pluriculturelle de chacun, comme « acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures » (Conseil de l'Europe, 2001 : 129). C'est ainsi que Mariana Fonseca & Laurent Gajo présente ce champ dans l'extrait suivant (2016 : 1483-1484) :

La didactique du plurilinguisme est née en Europe de ce souci de reconnaître la pertinence d'approches alternatives, où le contact de langues occupe une place centrale (GAJO, 2012). Il s'agit ainsi de travailler à partir de plusieurs langues, en direction de plusieurs langues ou, plus généralement, avec plusieurs langues. Le premier pas d'une telle didactique consiste à reconnaître la pluralité inhérente à la classe et, très souvent, aux trajectoires des élèves. La pratique de classe côtoie de cette façon non seulement la diversité linguistique, mais une diversité de plurilinguismes (voir MOORE, 2006, pour cette mise au pluriel).

L'éducation bi-plurilingue, où l'enseignement se fait au travers de plusieurs langues intègre la didactique du plurilinguisme. L'éveil aux langues, dont l'objectif est de sensibiliser les élèves à la diversité linguistique, sans avoir pour vocation d'enseigner une langue, s'inscrit au même titre dans le champ de la didactique du plurilinguisme, selon la définition citée ci-avant. Il s'agit en effet d'approches plurielles des langues, présentant chacune leur modalité, leurs objectifs en termes d'apprentissages et de maîtrise linguistique.

L'Approche 1+2²⁰ telle qu'elle est expérimentée à l'heure actuelle en Ecosse, suit le modèle de l'approche plurielle des langues. En effet, plus qu'un apprentissage d'une langue, il s'agit de s'ouvrir à deux langues en plus de son répertoire. Le projet MTOT, lorsqu'il concerne une langue maternelle de l'enfant, n'implique pas d'enseignement de celle-ci dans le cadre de l'école. En revanche, l'exposition au poème et le travail collaboratif autour de celui-ci implique une activité de pédagogie du détour et d'éveil à la diversité linguistique et culturelle environnante. Cependant, jamais les termes de « didactique du plurilinguisme » ou d'approche plurielle ne sont employés, tout simplement car aucun terme équivalent n'est utilisé en Ecosse aujourd'hui.

Le discours pédagogique qui accompagne ces initiatives met en avant des priorités qui correspondent à celles de la didactique du plurilinguisme : tolérance et respect envers toutes les langues de la classe, ouverture et éveil aux langues, valorisation de la compétence plurilingue et pluriculturelle de l'enfant. Que ce soit dans le discours des enseignants, dans celui des experts scientifiques ou politiques, la référence théorique est portée par Jim Cummins.

Tout d'abord, la théorie des seuils de Jim Cummins (1976) permet de démontrer l'importance du maintien de la langue première dans l'apprentissage d'une langue seconde. Cette théorie est également connue dans les sphères francophones puisqu'elle a permis de développer les travaux et les concepts autour du bilinguisme²¹. Dans un ouvrage publié plus de vingt ans plus tard, Cummins explique à nouveau (2000 : 37) :

This pattern suggests that the proficiency attained by bilingual students in their two languages may exert important influences on their academic and intellectual development. Specifically, I suggested in 1976 that there may be threshold levels of proficiency in both languages which students must attain in order to maximize the cognitive, academic and linguistic stimulation they extract from social and academic interactions with their environment [...]. Continued development of both languages into literate domains (additive bilingualism) is a precondition for enhanced cognitive, linguistic, and academic growth. By contrast, when bilingual students develop low or minimal literacy in L1 and L2 as a result of inadequate instructional support (e.g. in submersion programs), their ability to understand increasingly complex instruction (in L2) and benefit from their schooling will decline. The causal factors here are instructional and sociopolitical, but students' L1 and L2 academic proficiency acts as a mediating or intervening variable which influences the quality and quantity of their classroom participation, and hence academic growth.

Plus récemment, l'auteur insiste (Cummins, 2000 : 37): « *If beginning L2 learners do not continue to develop both their languages, any initial positive effects are likely to be counteracted by the negative consequences of subtractive bilingualism* ». Dans les discours à

²⁰ Pour rappel, l'Approche 1+2 représente l'ambition du gouvernement écossais de prévoir l'apprentissage de deux langues en plus de la langue première de chaque élève durant sa scolarité. Elle sera implémentée dans tous les établissements scolaires écossais en 2021.

²¹ Parmi les innombrables publications qui font référence à cette théorie, on retient les travaux relativement récents de Hamers (2001) sur le bilinguisme et ceux de Christine Hélot (2007) qui s'intéresse à l'interaction entre bilinguisme familial et école.

l'égard de la promotion de l'apprentissage des langues au Royaume-Uni, on retrouve aussi les arguments suivants : connaître plusieurs langues permet de développer les apprentissages linguistiques et généraux (argument présenté ci-avant) ; les langues sont des ressources pour l'individu comme pour la société dans laquelle il s'inscrit. Ce dernier argument, à la fois économique, éthique et social, est présenté ci-après dans l'extrait de l'ouvrage de Jim Cummins (2000 : 240) :

Initiatives such as bilingual and multicultural education should thus be examined not only through an ideological lens but as dispassionately as possible for their potential to reverse underachievement and realize the intellectual and academic resources of the nation (...) Ability to work together to solve problems across cultural, linguistic, racial and national boundaries is not only part of the 'job description' coming down from Corporate America, it is essential for social cohesion both in domestic and international arenas.

Bien que les objectifs de démonstration diffèrent quelque peu – importance cognitive du bilinguisme pour Jim Cummins, enjeux éducatifs européens pour la didactique du plurilinguisme – on note de grandes similitudes dans les arguments avancés pour reconnaître et valoriser le plurilinguisme et le multilinguisme dans nos sociétés contemporaines, cela en s'ouvrant à toutes les langues et en acceptant toute maîtrise de celles-ci comme ressource.

Pour répondre à la problématique de la thèse, nous avons suivi ce cheminement théorique exposé ici, marqué par des points de convergence d'une sphère scientifique à l'autre en même temps que par un manque de communication entre elles.

4. Organisation du plan de la thèse

Cette thèse est composée de trois parties et de huit chapitres au total. La première partie tend à situer le contexte linguistique, culturel, social et politique dans lequel s'est réalisée cette recherche. La deuxième partie concerne la méthodologie de l'enquête de terrain : les deux méthodes d'investigation sont présentées et une analyse de chacun des corpus qui en résultent est proposée. Enfin, la troisième partie présente les résultats de l'analyse de chacun des corpus au vu de la problématique de l'enquête.

Les derniers recensements de population en Ecosse ont mis en évidence une croissance exponentielle de la diversité linguistique et culturelle. Dans un contexte concomitant de Brexit et de volonté d'indépendance de la part de l'Ecosse, on assiste à un discours inclusif vis-à-vis de la diversité. Celle-ci est alors accueillie comme partie intégrante de l'Ecosse, constitutive d'une identité contemporaine, différente du reste du Royaume-Uni. En ce qui concerne les langues, on assiste à un mouvement général pour promouvoir le plurilinguisme. Dans une

certaines mesures, ce mouvement peut être considéré comme inclusif à l'égard des langues en présence. Le premier chapitre articule l'ensemble de ces données afin de montrer que la conjoncture actuelle fait de l'Ecosse, et plus particulièrement de *Mother Tongue Other Tongue*, un terrain très riche pour explorer la problématique de la thèse.

Le deuxième chapitre propose un état des lieux de l'enseignement des langues à l'école en Ecosse : entre projets pour un futur très proche et réalité des pratiques actuelles, nous nous intéressons à la place qui est accordée aux langues à l'école, et notamment celles qui sont présentes dans la société. Ce chapitre se poursuit en s'intéressant à d'autres manifestations du multilinguisme en Ecosse à travers l'écrit. Il est question, d'une part, du paysage linguistique de l'Ecosse, c'est-à-dire comment l'espace public est aménagé de manière à lire la présence de langues autres que l'anglais ; et, d'autre part, nous nous intéressons à l'écriture créative en langues, comme pratiques de littéracie marquées en Ecosse. Enfin, en rapportant ces trois domaines au contexte de promotion d'apprentissage des langues, sont alors introduits *Mother Tongue Other Tongue* et, plus largement, la stratégie dans laquelle ce projet pédagogique s'inscrit.

Dans le troisième chapitre, nous présentons plus en détails les principes et contraintes du concours de poésie *Mother Tongue Other Tongue*, ceci afin de préciser la manière dont nous nous positionnons vis-à-vis de cet objet. Nos deux méthodes d'investigation, l'entretien oral semi-directif et l'étude de productions bilingues émanant de ce concours, sont ensuite exposées, après avoir défini la problématique de cette enquête et la manière dont celle-ci s'imbrique dans la problématique générale de la thèse. La collecte des données et les caractéristiques des deux corpus obtenus sont également décrites dans ce chapitre.

La retranscription des entretiens oraux semi-directifs permet d'obtenir un corpus écrit plus facilement analysable. L'ensemble des transcriptions se trouvent dans le second volume de cette thèse (Corpus). Le quatrième chapitre explore ce corpus afin de comprendre l'interaction qui se joue entre les participants aux entretiens. En prenant pour cadre théorique l'approche interactionnelle de Catherine Kerbrat-Orecchioni (1990), nous montrons que, dans le cadre de ces entretiens, l'échange prime sur l'intervention, les intervieweuses²² s'investissant de diverses manières dans la co-production du discours, et les élèves interagissant entre eux afin de produire un récit collectif. A l'image de ces énoncés, on comprend alors que le projet MTOT nécessite

²² Les entretiens ayant tous été menés par des femmes, comme cela sera précisé le moment venu.

de s'investir personnellement en livrant une part de soi, mais qu'il repose également sur la force du groupe qui réfléchit, construit et grandit ensemble.

Le deuxième corpus est composé de productions bilingues soumises au concours pour l'édition 2015-2016. Consulter le second volume de cette thèse (Corpus) pour parcourir l'ensemble des productions bilingues étudiées. Le cinquième chapitre est consacré à l'analyse de ce corpus en posant la question suivante : à travers l'ensemble de sa production plurilingue et multimodale, quelles stratégies l'enfant met-il en place pour transmettre du sens à son public ? Nous explorons alors la notion de médiation en tant qu'activité langagière définie par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (Conseil de l'Europe, 2001) en développant de nouvelles stratégies non explicitées dans les travaux du Conseil de l'Europe et en extrapolant la notion à celle de médiation sociale. En effet, au-delà d'une médiation de texte à texte, d'une langue à une autre, MTOT met en avant un travail de médiation entre élèves plurilingues et l'ensemble de la communauté scolaire qui les englobe.

Le sixième chapitre ouvre la troisième partie. Fort des analyses des deux corpus présentés dans la deuxième partie, ce chapitre propose de considérer MTOT en tant que rite de passage (Van Gennep, 1909 ; Victor Turner, 1969). L'ensemble des étapes par lesquelles l'enfant passe pour réaliser sa production bilingue sont ainsi présentées à travers ce prisme conceptuel ; aux termes de ce processus, l'enfant assume alors son identité d'individu plurilingue.

Le septième chapitre se focalise sur la façon dont les représentations de l'enfant à l'égard de la langue du poème évoluent. L'enfant développe alors une attitude pro-active vis-à-vis de celle-ci et entre dans un processus d'appropriation linguistique (Castellotti, 2017), ou, dans certains cas, de réappropriation, témoignant de projets futurs avec cette langue.

Sa relation avec la langue ainsi actualisée, l'enfant revoit son rapport au plurilinguisme. Il prend conscience de la richesse de son répertoire et de sa compétence plurilingue et pluriculturelle. Il montre qu'il est motivé pour apprendre des langues nouvelles mais aussi qu'il a conscience de la valeur symbolique des langues (Calvet, 1999 ; Bourdieu, 1982) dans certains contextes. Le dernier chapitre présente ces prises de conscience à l'issue du concours MTOT. La deuxième partie du chapitre, par contraste, montre que l'enfant adopte une approche inclusive à l'égard des langues parlées par ses camarades, représentatives de la diversité linguistique locale. La notion de communauté plurilingue, telle que nous la développons, s'avère alors utile pour

montrer que l'enfant se reconnaît comme semblable de ses pairs du groupe MTOT, élèves plurilingues aux répertoires linguistiques variés.

PREMIERE PARTIE :

L'ECOSSE : UN TERRAIN EN PLEINE MUTATION PROPICE A DE NOUVELLES CONCEPTIONS DU MULTILINGUISME

Introduction de la première partie

Plurilingualism and multilingualism will be seen as assets for the individual and society and will be promoted as part of Scotland's contemporary identity, whether in the terms of a 'Smart Successful Scotland', 'Creating our future...minding our past', 'One Country Many Cultures' or other campaigns to shape Scotland's future in different contexts. We can expect to see more visual and aural evidence of Scotland's languages in the public domain, growing interest in the culture and heritage of Scotland's linguistic communities, greater flexibility in meeting the communication needs of those who cannot (yet) communicate in English, and enhanced awareness of the complex links between Scotland and the rest of the world and the role which languages play in maintaining these.

Joanna McPake (2006 : 65)

Cette première partie s'ouvre sur ces quelques lignes conclusives du rapport de Joanna McPake (2006) qui annoncent un contexte propice à l'enseignement des langues dites « *community languages* » dans un futur hypothétique. L'auteure fait référence à trois textes publiés au début des années 2000 ayant pour ambition de rendre l'Ecosse plus grande : l'entrepreneuriat, les arts et la culture, une identité contemporaine multiculturelle écossaise sont alors présentés comme des atouts pour réaliser cette ambition.

Les années 2000 ont vu l'émergence d'une multitude de publications qui, directement ou non, ont contribué à forger une identité contemporaine de l'Ecosse, inclusive et évolutive. Douze ans depuis le rapport de Joanna McPake (2006), la situation concernant l'enseignement des langues dites « *community languages* » n'a que peu évolué, si ce n'est pour le gaélique, qui, ayant acquis un statut d'officialité depuis, ne tombe plus sous la définition donnée par cette même auteure (voir glossaire). Mais les perspectives d'avenir sont toujours et encore plus optimistes, notamment avec l'arrivée prochaine d'un nouveau modèle pour l'éducation, l'Approche 1+2, destinée à s'assurer que chaque enfant ait appris deux langues en plus de sa langue première au cours de sa scolarité.

Cette première partie entend montrer en quoi l'Ecosse s'est révélée être un terrain idéal pour proposer une approche inclusive des langues en situation minoritaire. Le premier chapitre s'appuie sur des statistiques démographiques pour montrer comment la diversité linguistique et culturelle en Ecosse a évolué dans la dernière décennie. Les recensements nationaux de la population de population et une enquête auprès de l'ensemble des écoliers en Ecosse seront ainsi utilisés pour montrer quelles langues sont parlées aujourd'hui à côté de l'anglais en Ecosse. Une analyse du discours tenu à l'égard de la diversité viendra compléter ce compte-rendu de la situation. Nous verrons alors comment le discours politique intègre la diversité linguistique et culturelle en pleine évolution dans une construction identitaire de l'Ecosse. En même temps, on assiste à un discours positif à l'égard du plurilinguisme, dans un climat actuel de promotion de l'apprentissage des langues. Nous nous intéresserons alors plus précisément à l'inclusion des langues parlées et protégées en Ecosse aujourd'hui dans cette conception du plurilinguisme.

Le deuxième chapitre poursuivra certaines pistes amorcées, en s'intéressant à la réalité des pratiques, selon trois prismes : l'école, l'espace public et l'écriture créative. A un moment charnière dans le système éducatif avec l'implémentation prochaine de l'Approche 1+2, nous confronterons le projet proposé à la réalité des pratiques d'enseignement telles qu'elles se présentent aujourd'hui. Les dispositifs d'enseignement des langues et celles qui sont effectivement proposées seront ainsi présentés. L'espace public permet de rendre visible la diversité linguistique et culturelle locale à travers le choix d'inscriptions en langues autres que la langue dominante. De la même manière, les pratiques d'écriture créative, notamment en poésie, montrent que, depuis plusieurs siècles, l'anglais entre régulièrement en contact avec d'autres langues en Ecosse. A travers ces trois prismes, nous cherchons ainsi à décrire de manière plus précise le multilinguisme tel qu'il se caractérise et se manifeste dans la société contemporaine écossaise. En intégrant la dynamique actuelle pour la promotion de l'apprentissage des langues à l'école, nous aborderons alors *Mother Tongue Other Tongue*, projet qui valorise les langues en présence et les compétences de tous, quelles qu'elles soient, à travers trois enjeux en adéquation avec les thématiques de ce chapitre : l'écriture créative en langues, l'expression de soi vers et avec l'autre, l'éducation.

Chapitre 1. Diversité linguistique et culturelle en Ecosse : situation et discours

Ce chapitre entend rendre compte de la diversité linguistique et culturelle telle qu'elle se présente aujourd'hui en Ecosse et telle qu'elle est prise en compte par le gouvernement. Données démographiques à l'appui, le premier sous-chapitre présente les caractéristiques précises de cette diversité émergente. En effet, les chiffres démographiques concernant celle-ci ont doublé ces dix dernières années. Dans un tel contexte, et toujours d'après les données de recensement, on s'intéressera alors aux langues pratiquées en Ecosse aujourd'hui. Le deuxième sous-chapitre se concentre sur le discours politique tenu à l'égard de la diversité. Celui-ci se présente ouvertement comme inclusif. Nous verrons, en fond de ce discours, une volonté de se démarquer du reste du Royaume-Uni. La diversité est donc ainsi considérée comme un enjeu social et politique de taille, tant dans une démarche éthique qu'identitaire. En se concentrant toujours sur le discours politique, nous nous intéresserons alors à la prise en compte des langues dans le contexte écossais actuel. Nous verrons qu'un deuxième phénomène vient s'ajouter à cette démarche inclusive, précisément en ce qui concerne les langues, celui de la promotion de l'apprentissage des langues.

1.1.1. La situation actuelle et historique

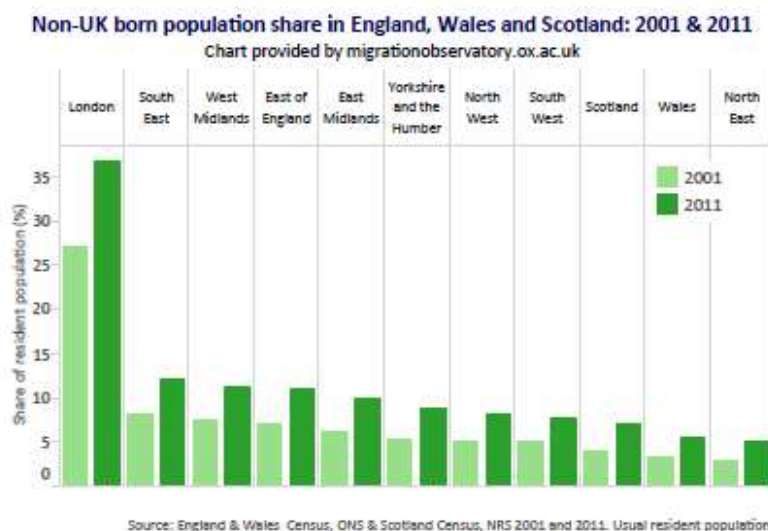
Ce premier sous-chapitre s'appuie sur les données du recensement de population écossais de 2011 (NRS, 2013a). Une première section montre comment les caractéristiques de la diversité culturelle en Ecosse ont changé et comment celles-ci impactent les chiffres démographiques de manière générale. La deuxième section croise les données de cette même source avec celles d'un recensement de population scolaire afin de dégager de manière plus précise le visage multilingue écossais actuel. Cette analyse permettra alors de présenter quelques unes des langues pratiquées aujourd'hui en Ecosse à côté de l'anglais, en rendant compte de leur histoire avec ce territoire.

1.1.1.1. Caractéristiques démographiques de l'Ecosse

D'après le dernier recensement de population en 2011 de l'institut national de recensement de population, le *National Records of Scotland*, (NRS, 2013a), seul 7 % de la population vivant en Ecosse est née en dehors du Royaume-Uni, 4 % de la population est issue de minorités

ethniques et 7 % déclarent parler une autre langue à la place ou à côté de l'anglais à la maison. La diversité linguistique et culturelle semble représenter un taux relativement bas au sein de la population écossaise. Pour autant, les tendances actuelles de cette diversité en font un objet d'étude important pour comprendre des situations de contacts des langues. Dans cette section, il sera montré qu'elle est en pleine croissance et portée par une population jeune dont les origines diffèrent quelque peu des années précédentes. Dans une société écossaise vieillissante, cet apport de population jeune n'est pas négligeable. La diversité est caractéristique des centres urbains. Nous verrons que l'écart entre centres urbains et centres ruraux peut être considérable. Enfin, les chiffres des recensements nationaux font état de différences concernant les appartenances religieuses, allant vers une société de plus en plus laïque. Cependant, la diversité croissante ne semble pas être la cause directe de ces changements.

- Accroissement de la diversité en Ecosse et au Royaume-Uni



Graphe 1. Proportion de la population née à l'étranger selon les recensements de 2001 et 2011 : Angleterre, Pays de Galles, Ecosse (The Migration Observatory, 2013 : 12)

Ce graphe représente les données croisées de deux sources d'enquêtes statistiques pour les années 2001 et 2011 : celles de l'*Office for National Statistics* (désormais, ONS), organisme responsable du recensement de population de l'Angleterre et du Pays de Galles, et celles du *National Records of Scotland* (NRS) qui gère le recensement à l'échelle de l'Ecosse. Ce graphe rend compte de la proportion de la population née à l'étranger selon différents territoires : des régions d'Angleterre, de la ville de Londres et des nations d'Ecosse et du Pays de Galles. Londres, capitale multiculturelle, fait exploser les records avec un taux de personnes nées à l'étranger au-dessus de 25 % en 2001 et au-dessus de 35 % de la population globale en 2011.

Viennent ensuite la plupart des régions d'Angleterre (à l'exception de la région Nord-Est), présentant un taux de 5 à 10 % en 2001, et de 10 à 12 % en 2011. Enfin, l'Ecosse, le Pays de Galles et la région Nord-Est de l'Angleterre montrent les taux les plus bas, malgré une hausse considérable de 2001 à 2011. L'Ecosse affiche une hausse de 4 à 7 % en dix ans (NRS, 2013a). La moyenne en 2011 de personnes nées à l'étranger recensée par l'ONS en Angleterre et au Pays de Galles est de 13 %, malgré des disparités selon les territoires représentés²³ (The Migration Observatory, 2013) alors que le NRS enregistre un taux de seulement 7 % pour l'Ecosse la même année. En revanche, la croissance entre 2001 et 2011 de cette même part de la population est plus forte en Ecosse qu'en Angleterre et au Pays de Galles rassemblés : la part de la population vivant en Ecosse et née à l'étranger a augmenté de 93 % entre 2001 et 2011, alors qu'au Pays de Galles et en Angleterre regroupés, elle a augmenté de 62 % durant cette même période. Ainsi, l'Ecosse constitue aujourd'hui un terrain d'investigation particulièrement intéressant car la croissance en termes de population étrangère y est exceptionnellement importante.

- Une diversité faible mais en pleine croissance

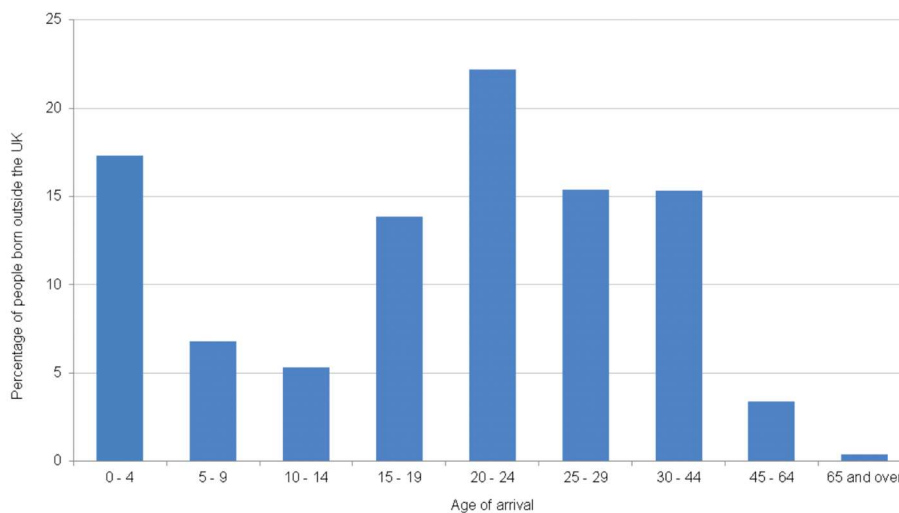
L'Ecosse est une nation à densité démographique faible mais qui est marquée par de récents phénomènes migratoires et linguistiques affectant ses caractéristiques sociales, et notamment la diversité en son sein. Pour comprendre cela, il suffit de mesurer l'écart entre les chiffres de 2001 et 2011. Depuis les années 2000, sa population ne cesse de croître. En 2011, la population a augmenté de 5% par rapport à 2001, atteignant 5 295 403 habitants, chiffre le plus élevé connu jusqu'à présent (NRS, 2013a). La population est certes en pleine croissance mais elle vieillit aussi: pour la première fois, dans un recensement, la proportion de personnes âgées de 65 ans et plus dépasse celle des personnes de moins de 15 ans (NRS, 2013a).

A côté de cela, les chiffres représentant la diversité ethnique, culturelle et linguistique, certes peu élevés, ont globalement doublé : 4 % de la population écossaise est recensée comme étant issue de minorité ethnique en 2011, soit 2 % de plus qu'en 2001 ; 7 % de la population recensée est née en dehors du Royaume-Uni contre 4 % en 2001. Le NRS posait pour la première fois une question concernant les langues parlées à la maison. On peut supposer que cet ajout correspond à un besoin face à une diversité de plus en plus présente.

²³ L'ONS regroupe les données concernant l'Angleterre et le Pays de Galles. Le graphe 1 montre l'écart important entre le Pays de Galles qui est en avant-dernière position et les autres zones d'Angleterre, où la diversité est plus importante. L'écart à l'échelle des nations entre l'Ecosse et l'Angleterre en ce qui concerne la diversité est encore plus important.

Cette diversité multipliée par deux se confirme dans la question du recensement portant sur la date d'arrivée au Royaume-Uni. 55 % des personnes vivant en Ecosse en 2011 et ayant déclaré ne pas être nées au Royaume-Uni ont également déclaré être arrivées sur le territoire entre 2004 et mars 2011.

- La diversité marquée par une population jeune



Grphe 2. Age d'arrivée au Royaume-Uni déclaré par les personnes nées à l'étranger recensées en 2011 (NRS, 2013a : 21)

Le NRS remarque que deux tiers des personnes nées à l'étranger, soit 69 % d'entre elles, sont arrivées au Royaume-Uni, toute décennie confondue, en âge de pouvoir travailler, c'est-à-dire entre 16 et 64 ans (NRS, 2013a : 21). En se penchant de plus près sur les chiffres relatifs aux différentes tranches d'âge (graphe 2 ci-dessus), on constate l'importance des mineurs et la présence éventuelle de nombreuses familles. En effet, la tranche d'âge la plus représentée est celle des 20-24 ans (22 %), suivie de près par celle des jeunes enfants de 0-4 ans (18 %), puis à proportion égale (15 % chacune), arrivent dans le classement les tranches d'âge 25-29 ans et 30-44 ans. Au vu de la proportion importante de mineurs, les quatre tranches d'âge de 0 à 19 ans représentant près de 44 % des personnes nées à l'étranger, on peut supposer que la classe des 35-44 ans, représentant 30 %, et celle des 20-24 ans (22 %) soient constituées d'une part importante de parents. Si ces chiffres ne concernent pas uniquement les personnes arrivées dans les années 2000²⁴, ils annoncent cependant une certaine tendance et un besoin d'accueillir des enfants pour qui l'anglais n'est pas la langue première.

²⁴ Ces chiffres concernent toute personne vivant en 2011 en Ecosse et née à l'étranger, indépendamment de l'année d'arrivée.

Pour terminer l'analyse du graphe 2, notons que les personnes arrivées au Royaume-Uni à 45 ans ou plus sont en très faible proportion puisqu'elles représentent moins de 4 %. Ainsi, malgré une population globale vieillissant en Ecosse²⁵, on note une diversité croissante et marquée par l'arrivée d'une population jeune.

- Pays d'origine et ethnicité : nouvelles configurations

Les 7 % de la population recensée en Ecosse ayant déclaré ne pas être nés au Royaume-Uni en 2011 représentent pour une grande partie des personnes nées en Pologne (15 % de ces 7 %) suivis de personnes nées en Inde (6 %) et en République d'Irlande (6 %), en Allemagne (environ 6 %) et Pakistan (environ 6 %). Les Etats-Unis, la Chine, l'Afrique du Sud, le Nigéria, le Canada, l'Australie, Hong Kong, la France, l'Italie et l'Espagne sont ensuite, dans l'ordre, les dix pays de provenance les plus fréquemment mentionnés comme pays d'origine hors Royaume-Uni. Il convient toutefois de préciser que 35 % de la population déclarée née à l'étranger provient d'autres pays que ces 15 premiers.

Pour comparer et montrer l'évolution ces dix dernières années, en 2001, les cinq premiers pays d'origine recensés étaient la République d'Irlande (11,4 %), l'Allemagne (9,8 %), le Pakistan (6,6 %), les Etats-Unis (5,8 %) et l'Inde (5,5%). La Pologne occupait le 18^e rang, la Chine le 13^e et le Nigeria le 27^e. Les analystes expliquent cette évolution par l'élargissement de l'Union Européenne en 2004, notamment aux pays dits « A8 »²⁶ ainsi que par des politiques d'accueil des réfugiés et des demandeurs d'asile clémentes, voire exemplaires en Ecosse selon certains (Meer, 2016).

La minorité ethnique la plus importante en Ecosse est la minorité asiatique²⁷ (3 % de la population totale). Cette catégorie regroupe la population se déclarant d'origine ethnique pakistanaise, indienne, chinoise, bangladaise, et autres ethnicités asiatiques. Parmi le groupe ethnique blanc (représentant 96 % de la population), environ 1 % de la population totale s'est présentée dans la sous-catégorie blanche polonaise, devançant la catégorie blanche irlandaise et « *Gipsy/ Traveller*²⁸ ». C'est la première fois qu'un recensement de population en Ecosse

²⁵ Le NRS (2013a : 8) montre que pour la première fois en Ecosse, les personnes âgées de plus de 65 ans sont plus nombreuses que celles de moins de 15 ans.

²⁶ C'est-à-dire : la Pologne, la République Tchèque, la Slovaquie, la Slovénie, la Hongrie, la Lettonie, l'Estonie et la Lituanie

²⁷ Asiatique, asiatique écossaise, asiatique britannique : nous reviendrons sur les choix de classifications ethniques et nationales du NRS dans le deuxième sous-chapitre.

²⁸ Propres à des groupes de gens du voyage du Royaume-Uni, nous garderons tout au long de cette thèse les deux termes en anglais, n'ayant pas en français de traduction suffisamment adéquate.

inclut une catégorie « *White Polish* », à la suite d'une arrivée importante d'individus polonais dans les années 2000.

- Diversité : fort contraste entre milieux urbains et ruraux

La diversité ethnique et culturelle est de plus en plus importante dans les villes écossaises. C'est à Glasgow que le taux de population issue de minorités ethniques est le plus important, ayant doublé en l'espace de dix ans : les minorités ethniques représentaient 6 % de la population en 2001 et 12 % en 2011. A Edimbourg, les chiffres ont également doublé, les minorités ethniques représentant 4 % de la population en 2001 et 8 % en 2011. Aberdeen atteint le même taux en 2011, 8 % contre seulement 3 % en 2001. Dundee voit le pourcentage de minorités ethniques dans sa population passer de 4 % en 2001 à 6 % en 2011.

Les villes d'Aberdeen, Edimbourg et Glasgow sont celles où la proportion de personnes nées à l'étranger a le plus augmenté. Le NRS explique cela notamment par la présence importante d'étudiants venus du monde entier pour se former dans les universités écossaises. C'est à Aberdeen et Edimbourg que l'on note la plus grande proportion d'individus nés à l'étranger, représentant 16 % de la population globale dans chacune de ces villes, alors que pour Glasgow elle représente 12 %, et pour Dundee 9 %. Etant une ville plus grande qu'Aberdeen, Edimbourg recense en 2011 le plus grand nombre de personnes nées à l'étranger, c'est-à-dire 75 696 personnes. C'est à Glasgow que l'on remarque l'augmentation la plus importante entre 2001 et 2011 de personnes nées à l'étranger, c'est-à-dire 39 917 personnes supplémentaires, soit une hausse de 127% par rapport à 2001, où l'on recensait 32 690 personnes nées à l'étranger. Mais c'est à Aberdeen, ville plus petite, que l'augmentation a été la plus intense : de 13 264 personnes déclarées nées à l'étranger en 2001 à 35 436 en 2011, soit une hausse de 167 % (The Migration Observatory, 2013).

A côté de ces quelques centres urbains et leurs aires qui connaissent une croissance exponentielle de la diversité, le reste de l'Ecosse montre un taux de diversité et une croissance de celle-ci inférieure aux chiffres globaux que représente cette nation.

- Religion

En 2011, environ 54 % de la population s'est déclarée de confession chrétienne, soit 11 % de moins que dix ans auparavant. L'Eglise d'Ecosse (*Church of Scotland*), l'église nationale, représente toujours la communauté religieuse majoritaire en Ecosse, bien que sa représentation

ait baissé de 10 % : en 2011, 32 % des répondants ont déclaré appartenir à l'Église d'Écosse, contre 42 % en 2001 (NRS, 2013a). En revanche, la proportion de la population déclarant être de confession catholique est restée stable, à 16 % en 2001 comme en 2011. 6 % de la population a déclaré être d'une autre confession chrétienne en 2011 (contre 7 % en 2001).

On note une croissance pour les religions non chrétiennes, même si les taux restent extrêmement bas. En 2011, 1,4 % de la population a déclaré être de confession musulmane (contre 0,8 % en 2001), 0,2% de confession bouddhiste (0,1 % en 2001), 0,2 % de confession sikh (0,1 % en 2001), 0,3% de confession hindouiste (0,1% en 2001). 0,1 % de la population s'est déclarée de confession juive en 2011 comme en 2001. Enfin, 0,3 % de la population recensée s'est déclarée d'autre religion (0,2 % en 2001).

On peut penser que l'arrivée croissante d'individus provenant de l'étranger a pu affecter les chiffres concernant les religions pratiquées (ou revendiquées) en Écosse. Notamment, le fait que la proportion de catholiques reste stable peut s'expliquer par l'arrivée de Polonais dont le catholicisme est la religion principale. Cela expliquerait également la croissance d'autres religions. Cependant, on note également qu'entre 2001 et 2011 une part considérable de la société a déclaré n'appartenir à aucun groupe religieux : de 27,8 % en 2001 à 36,7 % en 2011. Aussi, le NRS précise qu'en 2001, 94 % de la population avait répondu à cette question, contre 93 % de la population en 2011. Cette question (numéro 13) est la seule à être facultative parmi les 38 questions repertoriées.

L'Écosse est marquée par un conflit historique au sein de la population entre protestants et catholiques, communément désigné par le terme « *sectarianism* ». Le sectarisme en Écosse se caractérise par des tensions d'abord religieuses entre catholiques et protestants propres à l'histoire de cette nation et à son rattachement à l'Angleterre et au Royaume-Uni, qui se sont complexifiées avec le temps, mêlant un rapport à l'identité ethnique et se cristallisant dans des affiliations culturelles et sportives. Chargé par le Gouvernement écossais de mettre fin au sectarisme, le groupe *Advisory Group on Tackling Sectarianism* propose la définition suivante (Scottish Government, 2013 : 18) :

Sectarianism in Scotland is a complex of perceptions, attitudes, beliefs, actions and structures, at personal and communal levels, which originate in religious difference and can involve a negative mixing of religion with politics, sporting allegiance and national identifications. It arises from a distorted expression of identity and belonging. It is expressed in destructive patterns of relating which segregate, exclude, discriminate against or are violent towards a specified religious other with significant personal and social consequences.

Face à une baisse de personnes dans la population s'identifiant à une religion (NRS, 2013a) dans un contexte marqué par le sectarisme d'origine religieuse, le Gouvernement écossais (Scottish Government Social Research, 2015 : i) estime que l'Ecosse est de plus en plus *profane*²⁹. Cependant, les conclusions de cette étude chargée d'évaluer les attitudes de la société écossaise à l'égard du sectarisme ne s'ouvrent pas forcément vers la disparition de ce conflit ancré culturellement et historiquement : 66 % de la population est d'accord avec l'affirmation « le sectarisme existera toujours en Ecosse » (Scottish Government Social Research, 2015 : ii). En ce qui concerne l'évolution des relations entre catholiques et protestants, les avis sont partagés dans la population : on note généralement une amélioration (47 %) ou bien une constance (40 %). Mais deux tiers de ces groupes d'informateurs qui ne constatent pas de dégradation dans les relations pensent également que le sectarisme continuera d'exister (Scottish Government Social Research, 2015 : ii). Ceci permet de confirmer les intuitions des auteurs : la religion n'a plus la même place en Ecosse et les motivations du sectarisme sont désormais ancrées dans des traditions. On peut aussi voir dans ces résultats des contradictions propres aux sondages de population : des attitudes encore négatives entre protestants et catholiques malgré un discours spontanément plus positif lorsque la question est posée explicitement.

Le dernier recensement de population du NRS (2013a) montre ainsi une croissance exponentielle de la diversité à l'échelle de la nation. Celle-ci s'accompagne de la présence de langues de plus en plus nombreuses et de plus en plus représentées dans la population ainsi que nous allons le voir dans la prochaine section.

1.1.1.2. Multilinguisme écossais : conséquences d'une diversité ancienne et plus récente

Les sociolinguistes et didacticiens écossais présentent l'Ecosse comme une terre multilingue historique³⁰. McPake dresse ce portrait multilingue évolutif de l'Ecosse (2006 : 12-13) :

Scotland has always been a multilingual country. In addition to the languages with a long-established presence – Gaelic, Scots and English – Scotland has a long history of immigration and of receiving refugees from around the world. Linguistic histories of Scotland recognise the influence of Scandinavian settlers, Flemish merchants and the Auld Alliance with France. The presence of Gypsies in Scotland is recorded from the 16th century onwards (Fraser, 1992), while other Traveller groups may date back long before this time. Some of the distinctive communities currently living in Scotland can trace their origins at least as far back as the 19th and early 20th centuries: e.g. Irish, Italians, Jews, Lithuanians, Indians and

²⁹ Dans le texte, le terme employé est « secular » : « Scotland has become an increasingly secular society » (2015 : i).

³⁰ Pour donner quelques exemples : McLeod, à paraître ; McPake, 2006 ; Hancock, 2012.

Pakistanis (Devine, 1999; Maan, 1992; Pugh, 2000). Others, such as the Chinese, the Japanese, the Iranians, the Poles and speakers of many different African languages, have arrived in Scotland more recently. Sign languages have a long history wherever communities of Deaf people are to be found (Smith, 1996), and the origins of British Sign Language are believed to date back to the 19th century, when organisations to support Deaf people were first established (Montgomery, 1997; Smith, 2001), Makaton, another sign language, was developed in the 1970s to support the communication needs of people with a range of communication difficulties.

Douze ans depuis la rédaction du rapport de Joanna McPake sur la présence des *langues des communautés*³¹ dans l'enseignement et un recensement de population plus tard, ce qui suit tendra à dresser le portrait actuel du multilinguisme écossais, en s'appuyant sur les résultats du dernier recensement de population du NRS (2013a ; 2013b) ainsi que sur les statistiques nationales de 2016 concernant l'école en Ecosse (Scottish Government, 2016a). Cette section est séparée en deux parties : la démarche et la méthode de croisement des données ; le classement qui en résulte présentant les premières langues parlées en Ecosse aujourd'hui après l'anglais et leurs caractéristiques propres.

- Analyse croisée de deux sources : méthode

Données et résultats du NRS : sur quelles ressources s'appuyer ?

Les trois questions linguistiques du questionnaire

The image shows three questions from a questionnaire, numbered 16, 17, and 18. Question 16 asks 'Which of these can you do?' with options for English, Scottish Gaelic, and Scots, and checkboxes for Understand, Speak, Read, Write, and None of these. Question 17 asks 'How well can you speak English?' with options Very well, Well, Not well, and Not at all. Question 18 asks 'Do you use a language other than English at home?' with options No, English only; Yes, British Sign Language; and Yes, other - please write in.

Image 2. Les trois questions linguistiques, extrait du questionnaire de recensement de population de 2011 (NRS, 2011 : 10)

³¹ Calque utilisé ici de l'anglais « *community language* ». Cette notion, selon la définition de McPake (2006) est celle que nous suivons et que nous avons présentée en introduction générale et dans le glossaire.

Le recensement de la population du NRS de 2011 comprenait trois questions linguistiques : questions 16, 17 et 18. La première portait sur les compétences orales et écrites du participant en anglais, gaélique et scots. En cochant les cases, le participant indiquait si oui ou non, il était capable de « comprendre », « parler », « lire » et « écrire » chacune de ces trois langues. Aucune échelle de variation n'étant proposée, l'interprétation des réponses est binaire : l'individu maîtrisait ou ne maîtrisait pas chacune des compétences en langues. Une case supplémentaire pouvait être cochée (« *None of these* ») si l'individu ne maîtrisait aucune des compétences dans aucune de ces langues.

La deuxième question portait exclusivement sur la maîtrise de l'anglais. Celle-ci proposait une échelle de gradation : le participant devait indiquer s'il parlait l'anglais très bien, bien, mal ou pas du tout.

La dernière question linguistique portait sur l'éventualité qu'une autre langue que l'anglais fût parlée à la maison. Trois choix étaient alors proposés : « non » si seul l'anglais est parlé à la maison ; en cas de réponse positive, le répondant pouvait alors cocher la case « *Yes, British Sign Language* » ou la case « *Yes, other – please write in* » complétée du nom de la langue précise. Les formulations et le choix de réponse ne laissaient pas de place pour des situations plurilingues, où l'on parlerait à la maison plusieurs langues incluant ou excluant l'anglais.

Le rapport général et le tableau exhaustif des langues recensées

Selon les réponses à la question 18, le rapport général du NRS (2013a) déclare que 93% de la population écossaise parle uniquement l'anglais à la maison. Alors qu'environ 150 langues sont répertoriées dans le tableau de données recensées (NRS, 2013b), le rapport ne donne que très peu de détails concernant les 7 % de foyers plurilingues écossais, en mentionnant quatre langues : le scots (1 % de la population totale), le polonais (1 %), le gaélique (0,5 %), la *British Sign Language* (0,2 %). Les autres langues parlées par les 4,5 % restants de la population ne sont pas explicitées. Ce développement étant peu satisfaisant pour caractériser le multilinguisme écossais actuel, le tableau de données en annexe au document s'avère une ressource précieuse. D'après les données qu'il présente, 377 676 personnes en Ecosse ont répondu parler une autre langue à la maison dans le cadre de la troisième question linguistique, soit 7,38 % de la population³².

³² Plus précisément, l'Oxford Migration Observatory, dont l'objet est de comprendre l'évolution migratoire de l'Ecosse, nous dit que 6% (en réalité 5,55%) de la population parle une langue autre que l'anglais liée à une mobilité (ceci excluant les langues autochtones, c'est-à-dire le scots, le gaélique et la langue des signes BSL).

Les données récoltées par le NRS (2013b) permettent de visualiser quasiment l'ensemble des réponses données par les participants³³ ayant précisé qu'ils parlaient une autre langue à la maison. Certaines réponses montrent différentes désignations pour une même langue (« *Scottish Gaelic* » et « *Gaelic* » par exemple) avertissant l'utilisateur de ce tableau qu'une lecture attentive est requise pour interpréter ces chiffres. Il s'agit d'une source précieuse montrant la diversité des langues parlées en Ecosse et leur classement. Cependant, il ne reste qu'un outil indicatif. En effet, comme nous l'avons déjà fait remarquer, le singulier à « *language* » dans la question 18 « *Do you use a language other than English ?* » ne semble pas ouvert à des pratiques plurilingues à la maison : cette formulation laisse-t-elle de la place pour des pratiques bilingues incluant l'anglais et une ou plusieurs autres langues ? Face à cette question binaire, oui/non, certains ont pu ressentir de la frustration et choisir « oui » en n'indiquant qu'une seule des langues de leur répertoire plurilingue en plus de l'anglais, ou en choisissant « non », par pudeur ou non satisfaits des réponses possibles. De plus, le questionnaire ne propose pas de gradation dans la réponse. Certains, dont les pratiques rares mais effectives existent à la maison dans d'autres langues, ont pu penser répondre « non », car ils parlent majoritairement anglais à la maison. Enfin, les pratiques plurilingues ne se résument pas à la maison seulement. Certains peuvent connaître d'autres instances de socialisation (Cavalli & Coste, 2015) dans lesquelles ils sont amenés à parler d'autres langues que l'anglais.

Afin de rendre compte de la répartition des langues dans la société écossaise, le nombre de personnes total ayant précisé parler une autre langue à la maison, c'est-à-dire 377 676 personnes, soit 7,4 % de la population nationale, sera pris comme point de référence dans les prochains paragraphes.

Utiliser les statistiques issues de l'enquête scolaire

Les statistiques nationales issues de l'enquête de 2016 concernant l'école (Scottish Government, 2016a) permettent en outre de compléter le panorama des langues présentes en Ecosse. Il s'agit d'une grande enquête permettant de récolter des données statistiques concernant les écoles, les enseignants et les élèves en Ecosse. Les données récoltées sont principalement celles déclarées par les chefs d'établissement, et donc collectées par leurs soins.

³³ Certaines appellations ne sont pas précisées. En effet, en fin de tableau on trouve la catégorie « *Other languages* » incluant des langues non spécifiées ou des langues représentées par moins de 10 personnes. Cette catégorie représente 1921 réponses, soit 0,5 % du total.

Le volet de l'enquête étudié dans ce chapitre est celui qui présente la « langue principale de la maison » des élèves. Sur les 684 415 élèves recensés dans toutes les écoles *publiques*³⁴ du primaire au secondaire, 52 858 élèves auraient à la maison une autre langue que l'anglais comme langue principale, soit 7,7 % des élèves du recensement. A travers cette formulation, même si la réponse attendue est la désignation d'une seule langue, l'idée que plusieurs langues puissent être parlées à la maison semble concevable, avec une langue dite « principale ». En revanche, ce choix de question peut avoir pour conséquence de laisser pour invisible un certain nombre de situations plurilingues. En effet, à côté de l'anglais, on peut imaginer qu'une ou plusieurs langues sont parlées à la maison, mais de manière moins importante (en tout cas dans les représentations) que l'anglais. Dans ces cas-là, et surtout si la famille ne précise pas les modalités plurilingues de la maison, la langue identifiée par le cadre scolaire comme principale restera l'anglais, faisant abstraction des autres.

A l'égard de cette enquête, le SCILT a publié sur son site la synthèse suivante³⁵ : 49 417 élèves ont pour langue principale de la maison une autre langue que l'anglais, le gaélique, le scots, le doric³⁶ ou la langue des signes (BSL), soit 7,2 % du total des élèves. Cela signifie que seuls 0,5 % des élèves ont pour langue principale de la maison une langue autochtone, c'est-à-dire une variété de scots, le gaélique ou la langue des signes. Nous allons voir qu'effectivement, mis à part le scots, les langues dites autochtones sont très peu représentées en tant que langues de la maison.

De manière à représenter au mieux la diversité des langues en présence, nous utiliserons dans la prochaine partie le chiffre global des élèves pour lesquels l'anglais n'est pas la langue principale de la maison, c'est-à-dire 52 858 élèves.

Croiser les données des deux sources : méthodes

Les données principales émergeant des deux études

Le tableau ci-après cherche à rendre compte des 24 langues autres que l'anglais les plus représentées dans les pratiques actuelles en Ecosse, selon les deux enquêtes étudiées. Ce tableau se veut concis et exhaustif à la fois : bien qu'il ne présente pas toutes les langues recensées par chacune des enquêtes, nous avons cherché à présenter les langues les plus mentionnées, tout en

³⁴ Terme en italique, correspondant à l'acception française. En anglais dans le texte : « *All publicly funded schools in Scotland* »

³⁵ <https://www.scilt.org.uk/Library/StatisticsonlanguagesinScotland/tabid/2914/Default.aspx> (consulté le 06.03.2018)

³⁶ Le Doric est un dialecte du Scots. Il ne semble pas avoir été mentionné par un très grand nombre d'élèves puisqu'il est inclus dans la catégorie « *Other languages* », représentée par 3 817 élèves, chaque langue entrant dans cette catégorie ne représentant pas plus de 245 élèves, le dernier chiffre reporté dans le classement représentant le nombre de locuteurs du tchèque.

présentant un panel assez large de manière à ce que les résultats des deux enquêtes puissent être mis en relation. En effet, le tableau donne à voir de grandes similitudes dans les deux classements comme quelques divergences importantes qu'il conviendra de commenter. Au total, les 24 langues présentées ici sont, respectivement, celles identifiées par 81,8 % des personnes ayant déclaré utiliser une autre langue que l'anglais à la maison (NRS, 2013b) et par 92,1 % des élèves pour qui l'anglais n'est pas la langue principale de la maison (Scottish Government, 2016a).

Lorsqu'il y a lieu, une note de bas de page vient expliquer l'identification de plusieurs glottonymes utilisés par les répondants pour désigner une même langue. Pour rappel, les pourcentages indiqués ci-dessous ont été calculés par nos soins par rapport au nombre total d'individus ayant déclaré parler une autre langue à la maison que l'anglais (NRS, 2013b) ou d'écoliers identifiés comme ayant une langue principale à la maison autre que l'anglais (Scottish Government, 2016a). Ces chiffres sont rappelés en bas du tableau.

	Scotland's Census 2011 <i>Language used at home other than English</i>			Pupil Census 2016 <i>Main home language of pupils other than English</i>		
1	Scots	55 817	14 %	Polonais	14 739	
2	Polonais	54 186	14 %	Scots ³⁷	5 889	11 %
3	Gaélique ³⁸	24 974	6,6 %	Ourdou	5 814	11 %
4	Ourdou	23 394	6 %	Punjabi	3 922	7,4 %
5	Pendjabi ³⁹	23 230	6 %	Arabe	3 174	6 %
6	Chinois mandarin ⁴⁰	19 793	5,2 %	Chinois mandarin	1 487	3 %
7	Français	14 623	3,8 %	Roumain	1 312	2,5 %
8	Langue des Signes BSL	12 533	3,3 %	Cantonais	1 256	2,4 %
9	Allemand	11 317	3 %	Russe	1 024	2 %
10	Espagnol	10 556	2,8 %	Espagnol	999	1,9 %
11	Arabe	9 097	2,4 %	Français	989	1,8 %
12	Italien	8 252	2,2 %	Lituanien	927	1,8 %
13	Cantonais	7 486	2 %	Bengali/Bangala	830	1,6%
14	Russe	6 001	1,6 %	Letton	793	1,5 %
15	Hindi	5 058	1,3 %	Malayalam	792	1,5 %
16	Néerlandais	3 750	1 %	Portugais	748	1,4 %
17	Bengali	3 626	0,9 %	Italien	635	1,2 %
18	Lituanien	3 496	0,9 %	Hongrois	584	1,1 %
19	Malayalam	3 397	0,9 %	Slovaque	563	1,1 %
20	Tagalog / Philippin	3 379	0,9 %	Allemand	561	1,1 %
21	Portugais	3 175	0,8 %	Gaélique	522	1 %
22	Turc	3 000	0,8 %	Hindi	514	1 %
23	Grec	2 767	0,7 %	Turc	480	0,9 %
24	Hongrois	2 723	0,7 %	Tagalog / philippin	470	0,9 %
	Pourcentage calculé sur le nombre total de personnes ayant déclaré utiliser une autre langue que l'anglais à la maison : 377 676 personnes Soit 7,4 % de la population totale écossaise (5 118 223)			Pourcentage calculé sur le nombre total d'élèves identifiés comme ayant une langue principale autre que l'anglais à la maison : 52 858 élèves Soit 7,7 % de l'ensemble des élèves inscrits à l'école publique écossaise (684 415)		

Tableau 1. Classement des vingt-quatre premières langues parlées après l'anglais selon deux études : NRS (2013b), Scottish Government (2016a)

³⁷ Chiffres pour l'entrée « Scots » seulement ; les chiffres pour « Doric » ne sont pas précisés mais restent inférieurs à 245.

³⁸ Réunit les chiffres des entrées « Gaelic » et « Scottish Gaelic ».

³⁹ Réunit les chiffres des entrées « Punjabi » et « Panjabi ».

⁴⁰ Réunit les chiffres des entrées « Chinese » et « Mandarin Chinese »

Les deux enquêtes donnent à voir des tendances semblables. Dans les dix premières langues, on note que le scots et le polonais sont en tête⁴¹, suivis de près par l'ourdou et le punjabi, ainsi que par le chinois mandarin, qui se positionne au sixième rang dans les deux études, et l'espagnol, en dixième position dans les deux études également.

En revanche, on note une grande différence dans le classement du gaélique. En troisième position d'après les résultats du NRS (2013b), très proche des chiffres de l'ourdou ou du punjabi, le gaélique n'occupe que la vingt-et-unième position dans le classement des langues principales des élèves. Plusieurs hypothèses peuvent être émises pour expliquer cet écart considérable entre les deux études. Tout d'abord, on peut penser que le format même du questionnaire du NRS ait incité les répondants à renseigner le gaélique comme une des langues parlées à la maison. Rappelons que la question 16 portait sur les compétences écrites et orales, de compréhension et d'expression dans trois langues, à savoir l'anglais, le scots et le gaélique. Ainsi, même si la question analysée pour déterminer les langues de la maison en Ecosse était la question 18, on peut penser que l'évocation du gaélique, comme du scots, ait pu influencer les répondants et amener à une surreprésentation de ces langues. Cette hypothèse reste cependant difficile à vérifier au regard des sources disponibles. Une deuxième hypothèse expliquerait cet écart de réponses par le fait que des générations différentes sont interrogées. La transmission intergénérationnelle est de plus en plus rare pour le gaélique. La plupart des locuteurs jeunes actuels apprennent le gaélique dans un cadre formel scolaire, et non plus par transmission de leurs aînés. Cet aspect propre au gaélique sera davantage discuté dans la prochaine section où nous présentons quelques langues saillantes pour décrire l'Ecosse en tant que nation multilingue aujourd'hui.

La langue des signes (BSL, *British Sign Language*) apparaît en huitième position dans le tableau du NRS (2013b), alors qu'elle figure dans la catégorie « *Other languages* » dans le recensement des écoliers, ce qui signifie qu'elle représente moins de 245 élèves d'après cette étude (Scottish Government, 2016a). Plusieurs hypothèses peuvent aider à comprendre un tel décalage dans les résultats. On peut penser, d'une part, à une surreprésentation dans les résultats du NRS, de manière encore plus évidente que pour le gaélique et le scots, étant donné que cette langue est évoquée comme une des trois possibilités de réponse à la question 18⁴². Ensuite, concernant le

⁴¹ L'écart entre les deux langues est toutefois plus important dans une étude (Scottish Government, 2016a) que dans l'autre. Cet écart fait l'objet d'un commentaire dans la section suivante pour justifier notre choix d'ordre de présentation des langues.

⁴² Pour rappel, à la question 18 portant sur la langue utilisée à la maison, le répondant pouvait cocher la case « *No, English only* », indiquant qu'il ne parle qu'anglais à la maison, la case « *Yes, British Sign Language* », ou la case « *Yes, other – please write in* » en complétant du nom de la langue en question.

classement tardif de cette langue parmi les langues principales de la maison des élèves, on peut penser qu'il s'agit d'une langue en cours d'acquisition pour des enfants sourds, sourd-muets ou mal entendants, comme pour leur famille. Aussi, il est fort possible qu'un certain nombre d'enfants sourds-muets soient scolarisés dans des établissements spécialisés n'ayant pas fait partie de cette enquête.

Enfin, on remarque un décalage important entre les résultats du NRS et ceux de l'enquête scolaire concernant le classement de certaines langues, comme l'allemand, le français, ou l'italien. Ces langues sont en position relativement hautes dans le classement du NRS mais beaucoup plus basses dans celui représentant les langues principales de la maison par les écoliers. Une première hypothèse pour expliquer ce décalage, comme pour le gaélique, serait d'en déduire une absence de transmission familiale. Cette hypothèse invite à penser également que la question 18 du NRS peut être interprétée différemment : une personne ayant une langue première autre que l'anglais pourrait avoir indiqué pratiquer cette langue à la maison, bien qu'il ne la transmette pas à ses enfants. Ce phénomène sera discuté plus loin.

A l'inverse, certaines langues sont davantage mises en avant dans le recensement des écoliers que dans celui du recensement global de population. C'est le cas de l'arabe, du russe et du roumain. Cette dernière langue occupe la septième position dans le classement des élèves mais la trente-troisième dans celui du NRS. Plusieurs hypothèses sont envisagées pour expliquer ce décalage, dont celle de la réserve de certains répondants au questionnaire NRS, ne souhaitant pas mettre en avant des pratiques plurilingues familiales, comme nous allons le voir maintenant.

- Résultats de l'analyse croisée

Cette section présente les langues qui semblent le plus marquer le paysage multilingue écossais actuel⁴³. Le polonais, le scots, le gaélique, l'ourdou et le punjabi, les langues chinoises et les langues des signes font l'objet de parties dédiées. Puis, ayant fait l'objet d'écarts importants entre les résultats du NRS (2013b) et ceux de l'enquête scolaire (Scottish Government, 2016a), deux groupes de langues sont présentées afin de mettre en lumière des attitudes, comportements et représentations à l'oeuvre : l'allemand, le français et l'italien d'une part ; le roumain, le russe

43 « Paysage multilingue » n'est pas à entendre au sens de « paysage linguistique », qui se caractérise par la présence graphique de langues dans l'espace public (Hancock, 2012). Nous utiliserons l'expression « paysage multilingue » plusieurs fois au cours de cette thèse de manière figurée, pour désigner l'ensemble des langues composant la réalité et la spécificité du multilinguisme écossais.

et l'arabe de l'autre. De cette sorte, nous couvrons l'ensemble (et plus) des dix premières langues classées comme langues de la maison par les deux études.

Ce choix de langues, leur regroupement et l'ordre dans lequel elles sont présentées obéissent à un certain nombre de critères. Le positionnement de la langue dans chacun des deux classements en fonction du nombre de déclarants est d'abord pris en compte. En cas de concurrence ou d'écart entre les deux recensements, le classement du NRS prime. Ceci explique que le gaélique et la langue des signes apparaissent dans ce plan, bien qu'ils ne présentent pas un classement haut dans le recensement des écoliers (voir Tableau 1, p.52). Cependant, le polonais apparaît ici en premier dans le plan : en effet, bien que cette langue apparaisse en deuxième position dans les résultats du NRS, les chiffres sont très proches de ceux du scots qui est la langue en première position ; mais, dans les résultats de l'enquête scolaire, le polonais surgit en première position, loin devant le scots. L'écart étant très important dans cette dernière enquête, il nous a semblé juste de positionner le polonais en premier dans notre plan de présentation.

A l'instar de la description faite par Joanna McPake en 2002 des langues principales autres que l'anglais présentes en Ecosse⁴⁴, et afin d'inclure le maximum de langues dans ce panorama synthétique, nous regroupons l'ourdou et le pendjabi, ainsi que le mandarin et le cantonais, des langues différentes mais marquées par des situations historiques et sociolinguistiques proches. Seize ans plus tard, on constate qu'à l'exception du polonais qui est arrivé sur le devant de la scène, les premières langues pratiquées en Ecosse après l'anglais restent les mêmes : McPake présentait, dans l'ordre, le gaélique, le scots, les langues dites chinoises et les langues du Pendjab, l'ourdou et le pendjabi (McPake, 2002 : 37).

Le polonais

Aujourd'hui, le polonais est la première langue parlée après l'anglais dans tout le Royaume-Uni (ONS, 2013 ; NISRA, 2013 ; NRS, 2013a ; 2013b). En Ecosse, le polonais est une langue marquée par plusieurs générations, particulièrement chez les jeunes. Les chiffres de l'enquête scolaire (Scottish Government, 2016) l'affirment en présentant cette langue comme celle de plus d'un quart des élèves pour qui l'anglais n'est pas la langue principale du foyer familial. Le tableau tiré de l'enquête scolaire (Scottish Government, 2016a) présente les trois langues les

⁴⁴ Notre traduction de « main 'other' languages of Scotland ».

plus mentionnées après l'anglais dans chacune des localités⁴⁵. D'après ce tableau, on constate la présence du polonais dans quasiment toute l'Ecosse, figurant parmi les trois langues les plus présentes dans les répertoires linguistiques des enfants dans pratiquement toutes les zones. En effet, à l'exception du comté de *East Dunbartonshire*, le polonais figure parmi les trois langues de toutes les autorités locales⁴⁶. Dans le classement du NRS, le polonais est présenté en deuxième position, juste après le scots, dont la différence n'est pas perceptible en termes de pourcentage : 1631 voix distinguent le premier et deuxième rang de ce classement, mais le scots et le polonais représentent chacun 14 % de la population ayant déclaré pratiquer une autre langue que l'anglais à la maison.

La présence de cette langue s'explique par une immigration intra-européenne importante depuis l'adhésion de la Pologne à l'Union Européenne en 2004. L'arrivée récente et massive de Polonais a d'ailleurs donné lieu à la création d'une nouvelle sous-catégorie ethnique dans le questionnaire du recensement de 2011 : White – Polish, représentée par 1 % de la population. Pour autant, les caractéristiques sociolinguistiques de la langue polonaise en contexte écossais sont peu documentées.

Le scots

Le scots est, depuis 2001, reconnu comme une langue régionale ou minoritaire selon la définition de la Charte des langues régionales ou minoritaires du Conseil de l'Europe (la Charte, dorénavant)⁴⁷. Le Royaume-Uni s'est engagé depuis cette année-là à le protéger et promouvoir selon la partie II de la Charte. Il s'agit d'une langue germanique qui partage les mêmes origines que l'anglais contemporain. Après avoir spécifié les caractéristiques sociolinguistiques qui définissent le scots aujourd'hui, une analyse plus diachronique de son évolution dans la société sera présentée.

Selon les résultats de la question 18 du recensement de population (NRS, 2011 ; voir Image 2, p.47) qui présente les trois questions linguistiques du questionnaire), le scots serait langue de la maison pour 55 817 personnes, soit 14 % de ceux qui ont déclaré parler une autre langue que l'anglais à la maison, soit 1 % de la population globale. L'analyse des résultats pour le scots à

⁴⁵ « *local area* ».

⁴⁶ Le *East Dunbartonshire* est un comté à la lisière du nord de Glasgow. Les trois langues les plus représentées sont le scots, le pendjabi et le cantonais. On peut penser qu'il s'agit de « *community languages* » suffisamment implantées dans cette région.

⁴⁷ Pour rappel, le Royaume-Uni a signé la Charte des langues régionales ou minoritaires du Conseil de l'Europe en 2000 et l'a ratifié en 2001. La Charte est entrée en vigueur au Royaume-Uni en 2001 avec la reconnaissance du gaélique, du gallois et de l'irlandais selon la partie III et du scots et de l'ulster-scots selon la partie II. En 2003, le cornique et le mannois ont également été reconnus langues régionales ou minoritaires par le Royaume-Uni, selon la partie II.

travers les trois questions linguistiques du formulaire montre des incohérences à l'image de la complexité de cette langue dans les représentations collectives aujourd'hui. Le NRS commente ces incohérences (2013a : 28) :

There were some apparent inconsistencies in the data collected in the 2011 Census for the three different questions on language as respondents may not necessarily have answered these consistently. For example, a significant number of respondents indicated they were fully skilled in Scots (that is, could understand, speak, read and write Scots) but had no corresponding skills in English - despite then going on to state that they spoke English "very well" or "well" in the following question. It should also be noted that the information collected on language skills involves subjective assessment by the respondent and so people may not report their skills in a consistent or comparable way.

Research carried out prior to the census suggested that people vary considerably in their interpretation of what is meant by "Scots". It is therefore likely that the census statistics will reflect a very broad definition of the language.

A la question 16, portant sur les compétences orales et écrites de compréhension et d'expression en anglais, gaélique et scots, un nombre important d'individus ont rempli les cases correspondant au scots. D'après l'analyse de cette question seule, le NRS conclut que 38% des Ecossais seraient capable d'au moins comprendre, parler, écrire ou lire le scots et, plus précisément, que 30 % de la population serait capable de parler le scots. Ces chiffres peuvent être étonnants pour une langue régionale ou minoritaire mais reflètent une certaine conscience et des pratiques du scots encore effectives. Cependant, la confrontation de ces résultats à ceux des deux autres questions laisse apparaître d'autres incompréhensions, développées ci-après.

Tout d'abord, un écart considérable se creuse entre les résultats de la question 16 et ceux de la question 18 : le scots serait parlé par environ 30 % de la population mais ne serait pratiqué dans le cadre familial que par 1 % de la population. Ceci peut s'expliquer par des représentations encore négatives associées au scots, identifié comme un parler vernaculaire, populaire, en situation de diglossie par rapport à l'anglais, qu'il ne convient pas de parler aux enfants. Nous y revenons juste après.

L'incohérence entre certaines réponses à la question 16 et à la question 17 est d'autant plus frappante et semble dénoter pour certains répondants une incompatibilité perçue entre les pratiques respectives de l'anglais et du scots. En effet, comme l'explique le NRS dans l'extrait cité ci-dessus, à la question 16, certains répondants ont choisi de compléter la partie correspondante au scots ou à l'anglais, comme si être compétent dans les deux langues n'était pas possible. Puis, à la question 17 portant exclusivement sur les compétences d'expression en anglais, les participants n'ayant répondu qu'à la partie relative au scots dans la question 16 ont répondu parler « bien » ou « très bien » l'anglais. Doit-on comprendre qu'un individu ne peut

pratiquer de manière cohérente chacune de ces deux langues, autrement dit, que le bilinguisme anglais-scots n'est pas concevable ? Et si tel est le cas, pourquoi ? Au-delà des questions de diglossie entre ces langues, des problèmes d'identification formelle quant à ce qu'est le scots peuvent expliquer cette conception : on ne sait identifier ce qu'est le scots à part entière et il est possible que pour les Ecossais des confusions persistent, entre langues et variétés de langues.

A cet égard, Anne Judge décrit le scots en termes de continuum (2004 : 151) : « le scots à l'heure actuelle correspond à un continuum qui va d'un anglais simplement influencé par le scots au niveau de l'accent et du vocabulaire à une langue quelquefois inintelligible pour les Anglais ». Bien que cette définition puisse manquer de précision, elle reflète assez bien les conceptions qu'en ont les Ecossais. Aussi, cette notion de continuum sera reprise plus tard dans le chapitre 2 lorsque seront abordées les pratiques de littéracie en Ecosse, à travers lesquelles apparaissent certaines pour le scots.

Si cette idée de continuum ne plaît pas à l'ensemble de la communauté scientifique travaillant sur le scots ou aux défenseurs de cette langue, on ne peut faire abstraction de la complexité et des chevauchements qui existent entre différentes variétés d'anglais, plus ou moins localisées en Ecosse et variétés de scots. En témoigne l'extrait quelque peu déroutant de Karen Lowing qui tente d'expliquer la vivacité du scots aujourd'hui (2017 : 6) :

Shoba (2010 : 229-235) explains that numerous forms of Scots are still very much alive today. Scots spoken across modern Scotland demonstrates an etymology, syntax and lexis which differs distinctly from English and is spoken in varied forms, largely by the working classes of Scotland, in urban and rural areas. The language that is generally acceptable in schools and wider middle-class society however is Scottish Standard English and/or a Literary Scots of Burns⁴⁸ and the Older Scots period (2010 : 229-35). This Scots is peppered with Scottish phonological idiosyncrasies and is often to be heard in the language of Scottish Standard English, English with a Scottish accent and with occasional Traditional Written Scots Lexis.

Comme l'explique Karen Lowing, le scots et l'anglais se mêlent sans arrêt à travers différentes variétés. Mais il n'est pas toujours évident de savoir situer la frontière entre les deux, à tel point que l'explication de Lowing peut elle-même mener à confusion. Un débat subsiste même parmi ceux qui parlent le scots, à savoir s'il s'agit d'une langue à part entière ou bien d'un dialecte local de l'anglais, comme le fait remarquer James Costa (2015 : 28) en reprenant à l'appui les résultats d'une enquête sur les attitudes à l'égard du scots réalisée en 2010⁴⁹ : « 85% of the sample reportedly spoke Scots, while 64% of that same sample did not view Scots as a language

⁴⁸ Robert Burns (1759-1796) est un des poètes emblématiques de l'Ecosse. Ses poèmes en scots sont étudiés à l'école en Ecosse et sont connus dans le monde anglophone.

⁴⁹ Scottish Government Social Research, 2010, « Public Attitudes Towards the Scots Language », Edimbourg. <http://www.gov.scot/Resource/Doc/298037/0092859.pdf> consulté le 14.07.2018

in its own right. » Le terrain étudié dans cet article de Costa (2015) est celui d'une classe d'école primaire écossaise où l'usage du scots et de l'anglais sont encouragés, sans pour autant que chacune des langues soit identifiée de manière claire dans l'esprit des enseignants comme dans celui des élèves. Une stratégie utilisée par les enseignants et observée par James Costa est celle de l'élimination : ce qui ne relève pas du standard phonologique, syntaxique ou lexical de l'anglais, selon la norme standard écossaise⁵⁰, est considéré comme du scots (2015 : 26) :

In the school where the present study was conducted the pupils were considered free to speak either “English” or “Scots” (the two categories that had official currency) as they wished. English here refers to Standard Scottish English (SSE), defined primarily in terms of phonological features derived from the various Scottish vernacular varieties (McClure 2008:79). In practice, any nonstandard utterance was considered Scots rather than SSE. Nonstandard was defined by the teaching staff according to criteria that were not made explicit, and related to lexical, syntactic as well as phonological features. The reason for this is mainly the absence of a recognized standard for Scots—or for that matter, of a universally accepted definition of Scots.

A ce jour, le scots n'a pas développé de variété standard qui se soit officialisée, le discours de *Education Scotland* à son égard étant de respecter et promouvoir toutes ses variantes⁵¹. Au-delà de la proximité avec l'anglais, le scots est encore perçu par une grande partie de la population comme un parler vernaculaire, n'ayant pas sa place à l'école. Pourtant, les Ecossais reconnaissent communément une longue tradition écrite de cette langue⁵², à travers la poésie et la littérature écossaise, qui lui confère une autre image, pouvant parfois paraître antagoniste : le scots peut être vu comme la langue des grands poètes écossais. Sa place dans la poésie confère au scots une entrée particulière, en tant que « langue », sur le terrain de l'école. En revanche, nous émettons l'hypothèse que le scots, en tant qu'outil d'expression et de création, joue un rôle moteur dans la perpétuation et l'évolution de pratiques de littéracie toujours plus riches, complexes et authentiques en Ecosse. Cette hypothèse sera explorée dans le prochain chapitre dans lequel une section est dédiée aux langues et à la littéracie en Ecosse.

L'histoire du scots permet de mieux comprendre les pratiques, attitudes et représentations à son égard aujourd'hui. Le scots provient d'une langue germanique importée sur l'île britannique au VI^e siècle par les envahisseurs Angles, venus d'un territoire correspondant au Nord de l'Allemagne actuelle. De leur langue, *Inglis* (Lowing, 2017 : 4), est issu le vieil anglais, qui gagna du terrain petit à petit et s'installa en Ecosse à partir du VII^e siècle. Au XIII^e siècle, cette langue remplaça le gaélique dans la plupart des territoires des Lowlands. En l'espace de

⁵⁰ « *Standard Scottish English* » dans le texte de Costa (2015), « *Scottish Standard English* » dans celui de Lowing (2017).

⁵¹ Les positions de Education Scotland à l'égard du scots seront développées dans le chapitre 2.

⁵² Cette tradition est présentée comme faisant partie de l'héritage culturel des écossais dans de nombreux textes relatifs aux politiques linguistiques, éducatives et sociales de l'Ecosse, comme nous le verrons par la suite dans cette première partie.

quelques siècles, le scots et l'anglais se sont distingués de part et d'autre de la frontière entre l'Ecosse et l'Angleterre qui fut officialisée en 1237 par le Traité de York (2017 : 4).

Pendant plusieurs siècles, le scots et l'anglais cohabitent dans les Lowlands, alors que le gaélique est cantonné aux Highlands. L'Ecosse multilingue du Moyen-Age est marquée par des pratiques linguistiques qui varient en fonction des territoires, des contextes et des domaines, sans que les langues ne soient désignées par des glottonymes précis. Dans les Lowlands, l'anglais est utilisé davantage pour l'administration et la cour en général, le scots dans la production littéraire, et c'est ce domaine qui lui donnera une identité propre en tant qu'idiome (Lowing, 2017 : 4) :

In the developing Kingdom of Scotland, Scots as the language of poetry in the fourteenth and fifteenth centuries (see Barbour's *Bruce* and Blin Harry's *Wallace*), subsequently obtained literary merit in Europe. Later in the fifteenth century the writer, Gavin Douglas named the language *Scottis* (Scots), fashioning it as a distinct language from Inglis.

Comme dans le reste de l'Europe, dans le domaine de l'éducation, vint s'ajouter quelques temps le latin à l'anglais et au scots dans les Lowlands. La bible est enseignée et lue en anglais. Après des siècles de contacts des langues, de pratiques non pas plurilingues mais plutôt différenciées des langues, l'anglais gagne en puissance et devient la langue de l'éducation lorsque l'école est rendue obligatoire dès la fin du XIXe siècle. On reconnaît alors des attitudes négatives qui existent encore aujourd'hui à l'égard du scots dans l'éducation formelle (Lowing, 2017 : 2) :

Although learning Latin held prestige during the sixteenth and seventeenth centuries, Scots was generally the teaching medium in most Scottish classrooms (Williamson 1982a : 54-77). However the elocution movement during the latter half of the eighteenth century and the Education (Scotland) Act of 1872, both encouraged and eventually required that every child should be educated in English (Bailey 1987 : 131-132). Scots became regarded as a 'lazy', parochial dialect of English and Scottish aspirations to reproduce the linguistic norms of 'polite' London helped to suppress the language further (Jones 1995 :2).

Le scots ne connaît donc pas de statut d'officialité dans les temps qui suivent. Contrairement à un certain nombre de langues régionales ou minoritaires recensées sur le territoire britannique, le scots a persisté dans les usages vernaculaires et dans la production littéraire, et ce aujourd'hui encore. La langue n'a jamais été standardisée, même si le sujet est remis en débat fréquemment, notamment à l'heure actuelle où l'on réfléchit aux avantages de la standardisation pour maximiser les chances de l'enseigner à l'école.

L'institutionnalisation du scots par le biais de la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires contribue grandement à sa reconnaissance en tant que langue dotée d'un nom qui

lui est propre. Les débats autour de son identité, sa définition, ses limites et sa potentielle standardisation en sont les conséquences logiques et attendues.

Le gaélique

Le gaélique est une langue celtique reconnue langue régionale ou minoritaire par le Royaume-Uni, selon la Charte du Conseil de l'Europe lors de son entrée en vigueur dans cet Etat en 2001. Tout comme le gallois et l'irlandais, le gaélique doit être protégé et promu en prenant les dispositions prévues par la partie III de la Charte. Ainsi, la promotion du gaélique fait l'objet de moyens financiers plus importants et d'objectifs plus exigeants que le scots. En conséquence de cette reconnaissance, a été mis en place un premier plan d'action pour promouvoir le gaélique en 2005, *Gaelic Language (Scotland) Act* (Scottish Parliament, 2005), conférant à la langue un statut de coofficialité avec l'anglais.

Le recensement de la population de 2011 intégrait pour la première fois des questions concernant le scots et les langues de la maison (NRS, 2011). En revanche, les compétences et pratiques du gaélique étaient déjà intégrées dans les questions du recensement de population depuis plus d'un siècle. D'après les résultats du NRS, le gaélique serait la troisième langue parlée à la maison après l'anglais, représentée par 0,5 % de la population nationale, ou 6,6 % de ceux qui ont déclaré parler une langue autre que l'anglais à la maison. En outre, l'analyse des réponses de la question 16 concernant le gaélique a permis au NRS d'avancer, parmi d'autres conclusions, que 1,1 % de la population serait capable de parler le gaélique, soit 58 000 personnes⁵³ (NRS, 2013a).

Le NRS note une baisse du nombre de locuteurs du gaélique par rapport aux chiffres de 2001 d'environ 1000 locuteurs (1,2 %, soit 59 000 personnes). Cette réduction est constatée dans toutes les tranches d'âge, sauf celles des moins de 20 ans (NRS, 2013a). Ce phénomène peut être expliqué par l'augmentation de dispositifs d'enseignement (bilingues ou non) du gaélique mis en place à travers toute l'Ecosse, d'autant plus depuis que la langue est reconnue langue régionale ou minoritaire et qu'elle est langue officielle, aux côtés de l'anglais. Les différents dispositifs d'enseignement du gaélique sont présentés dans le deuxième chapitre dans la section consacrée.

⁵³ Ici le NRS a pris en compte tous les répondants ayant coché la case correspondant à « Speak » et « Scottish Gaelic », indépendamment des autres compétences (cochées ou non).

Les chiffres du NRS comparés à ceux des recensements précédents mettent en exergue un recul depuis plusieurs décennies de la transmission intergénérationnelle alors qu'une nouvelle population gaélicophone apprend la langue par le biais de l'école. Ce changement de type de transmission marque la communauté linguistique et n'est pas sans conséquences sur les pratiques, les représentations, l'évolution de la langue, en somme ses caractéristiques sociolinguistiques.

Le parcours scolaire à travers une langue implique des compétences en littéracie exceptionnelles. Les générations gaélicophones ayant acquis le gaélique par transmission intergénérationnelle, comme langue de la maison, langue maternelle, n'ont pas toujours eu un accès à l'écrit en gaélique. Ceci sera discuté davantage dans le chapitre 2 lorsque seront abordées des pratiques de littéracie contemporaines à travers le gaélique mais il convient de préciser pour le propos présent que, selon le mode de transmission de la langue formel ou informel, le rapport affectif à la langue peut être différent. Notre enquête à l'appui (détaillée dès la deuxième partie), on peut noter que, pour une bonne partie des élèves inscrits en école immersive en gaélique, la langue de la maison est souvent l'anglais, accompagnée fréquemment d'autres langues, notamment dans les villes d'Edimbourg et Glasgow. Malgré des mutations du territoire linguistique, le NRS (2013a) fait remarquer que le gaélique est le plus représenté en tant que langue de la maison dans les trois autorités locales suivantes⁵⁴ : Eilean Siar (40 %), Highland (2 %) et Argyll & Bute (1 %), autrement dit trois foyers traditionnels d'implantation du gaélique. Ceci signifie bien que, dans la communauté gaélicophone *contemporaine*, le gaélique n'est pas langue de la maison ou de transmission intergénérationnelle.

Cette expansion du gaélique par l'école s'accompagne d'une modification territoriale. Les centres urbains comme Glasgow ou Edimbourg accueillent tous deux des écoles immersives en gaélique, alors qu'il ne s'agit pas de territoires traditionnels du gaélique. Le recensement de population du NRS a permis de mettre en avant le fait qu'en 2011, 52 % des locuteurs de la langue résident dans son foyer traditionnel, les Highlands, alors que 48 % vivent dans les Lowlands (McLeod, à paraître). Le gaélique est donc présent aujourd'hui quasiment sur tout le territoire de l'Ecosse, paradoxalement du fait de l'urbanisation de la société, la démographie urbaine étant notoirement plus importante au sud qu'au nord de la nation. Ce recouvrement territorial du gaélique n'était plus le cas depuis plusieurs siècles.

⁵⁴ Il s'agit de « *council areas* », territoires administratifs qui découpent l'Ecosse selon 32 autorités locales.

La langue trouve ses origines dans le gaélique irlandais, importé par des populations irlandaises venues s'installer sur le territoire actuel de l'Ecosse au Ve et VIe siècles (Hancock, 2012 : 251). Durant le premier millénaire, le gaélique est parlé en parallèle à d'autres langues de peuples présents sur le territoire écossais : les langues des Pictes, des Anglo-Saxons, d'autres langues celtiques et des langues germaniques importées du Nord qui ont donné ce qui est aujourd'hui le norrois. A partir du IX^e siècle, avec la constitution d'un premier royaume unifié d'Ecosse, Alba, le gaélique prend de l'ampleur en tant que langue du royaume mais non exclusive – fluctuations selon les époques et les territoires.

Avec l'affirmation du scots sur le territoire, aux côtés de l'anglais, le gaélique se retire mais persiste dans le nord et l'ouest du territoire. Peu à peu, des tensions se créent au sein de la nation entre les Highlanders et les Lowlanders, dont les coutumes et les styles de vie se distinguent de plus en plus. Cela s'intensifie avec la réforme du protestantisme. Le gaélique perd du terrain au profit du scots et se cantonne à des niches linguistiques au Nord de l'Ecosse, niches qui existent toujours aujourd'hui.

Comme le scots, le gaélique écossais a été longtemps parlé sans glottonyme pour le désigner. Il est en effet resté longtemps appelé « irlandais » (*Irish*) dans les écrits en anglais comme en scots. Ce n'est qu'au Moyen-Age que les deux langues se distinguent, notamment par leurs systèmes d'écriture, et que la langue celtique parlée en Ecosse s'assume en tant que « gaélique » (McLeod, à paraître ; Hancock, 2012).

Le gaélique a souvent été présenté comme la langue authentique d'Ecosse, rhétorique que l'on retrouve dans le romantisme de la fin du XVIIIe siècle en littérature anglophone, dans des mouvements nationalistes écossais de la fin du XIXe siècle, dans la tradition littéraire et poétique en gaélique, ou même occasionnellement dans des discours politiques actuels (McLeod, à paraître). Aujourd'hui, alors que la langue gagne du terrain et change de dynamique sociolinguistique, cette conception d'authenticité reste ancrée dans les représentations collectives. Pour autant, comme le montrent à la fois McLeod (à paraître) à travers la notion de langue quasi-ethnique pour qualifier le gaélique, et Dombrowski et al. (2015) dans une étude portant sur l'enseignement du gaélique et de l'ourdou, le gaélique est avant tout perçu comme un objet culturel par la population écossaise. Ces deux récents articles s'appuient sur une enquête réalisée en 2011 au sujet des attitudes vis-à-vis du gaélique⁵⁵. Les résultats de cette

⁵⁵West, C. & Graham, A., 2011, *Public Attitudes towards the Gaelic Language*. Scottish Government Social Research. Voir aussi à ce propos : Paterson, L. & O'Hanlon, F., 2014, « Public views of minority languages as communication or symbol : the case of Gaelic in Scotland », *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 36(6).

enquête montrent des attitudes globalement positives à l'égard du gaélique. Majoritairement, les Ecossais estiment que le gaélique fait partie du patrimoine culturel de l'Ecosse et qu'il est primordial de le protéger et de le conserver. En revanche, les déclarations sont différentes quand la question porte sur la nécessité ou non de parler la langue pour la protéger mais surtout pour « être écossais » (Dombrowski, 2015 : 9) :

A recent survey on public attitudes toward Gaelic (West & Graham 2011) found that attitudes were generally more positive and supportive than negative, although there is a notable vocal minority in Scotland who voice opposition to the language's widening use in the public sphere and its presumed use of public funds. Interestingly, a study focusing on public views on Gaelic found that the largest proportion of respondents (47%) could be clustered as holding the following symbolic perception: "Gaelic is perceived to be important to the heritage of Scotland, and of the Highlands and Islands, but is not important to the respondent personally, and speaking Gaelic is not perceived to be an important attribute of being Scottish" (Paterson & O'Hanlon 2014: 562). The researchers therefore concluded that "it is possible to regard Gaelic as a symbolically strong part of Scottish identity without supporting the right for Gaelic speakers to communicate in Gaelic throughout Scotland" (Paterson & O'Hanlon 2014: 262). This emphasizes the complex status of Gaelic in Scotland: the language is at once regarded as being an important component of national heritage, and it benefits from policy and structural support (as previously discussed), and yet the small number of people who are proficient in the language means that as a tool of communication it is not always recognised as being of equal value to English.

Le gaélique serait donc perçu avec une bienveillance relative par la majorité des Ecossais, mais également avec une certaine distance.

L'ourdou et le pendjabi

L'ourdou et le pendjabi sont respectivement quatrième et cinquième langues dans le classement du NRS, avec des chiffres très proches présentant un écart de 164 informateurs. Dans le classement de l'enquête scolaire, l'ourdou devance aussi le pendjabi avec un écart plus important (1 892 élèves) les maintenant respectivement en troisième et quatrième position. Il s'agit de deux langues dites « *community languages* » en Ecosse, inscrites historiquement dans le paysage multilingue. Deux langues différentes, mais entretenant entre elles des « relations complexes » (McPake, 2002 : 43, citant *Linguistic Minorities Project*, 1985), leurs locuteurs provenant, entre autres, de territoires aujourd'hui indiens et pakistanais, mais autrefois réunis dans la même province du Pendjab.

Dans l'Etat du Pendjab indien, la langue officielle est le pendjabi. Il s'agit d'une langue écrite selon le script Gurmukhi et parlée par une majorité de Sikhs. Dans le territoire pendjabi du Pakistan, la langue officielle est l'ourdou, très proche de l'hindi, une des langues officielles d'Inde. Les deux langues se distinguent fondamentalement par leurs systèmes d'écriture : l'ourdou suivant l'alphabet arabo-persan. Les situations plurilingues voire diglossiques (McPake, 2002 : 43) entre ourdou et pendjabi au Pakistan sont telles que Joanna MCPake préfère

utiliser dans son rapport portant sur les « *community languages* » en Ecosse les deux appellations suivantes : « *Panjabi (G)* » désigne des situations dans lesquelles les individus s'assument locuteurs du pendjabi, utilisé dans une variété de contextes formels ou informels (majoritairement des Sikhs indiens) ; « *Panjabi (U)* » désigne tant des situations dans lesquelles les individus se déclarent locuteurs de l'ourdou seulement (étant « langue de prestige » au Pakistan) que d'autres où ils se déclarent locuteurs de l'ourdou et du pendjabi utilisés selon des domaines variés. Les représentations liées à ces langues, à leur prestige, leur identité et leur légitimité influent toujours sur les attitudes des locuteurs vivant aujourd'hui au Royaume-Uni⁵⁶.

Peu d'études ont été publiées sur le maintien actuel du pendjabi et de l'ourdou au Royaume-Uni, voire encore moins en Ecosse spécifiquement. McPake (2002 : 43) cite les travaux du Linguistic Minority Project (1985), première enquête de grande échelle réalisée par des linguistes afin de mettre en lumière la réalité multilingue de l'Angleterre, et ceux de Maan (1992) qui compare les communautés indiennes et pakistanaises en Ecosse et en Angleterre.

On recense la présence de quelques familles provenant du Pendjab à Glasgow dès la fin du XIXe siècle qui s'y installent et montent leurs entreprises (McPake, 2006 : 43). Dans l'après-guerre, face au besoin de renforcer sa population, le Royaume-Uni accueille, entre autres, une main-d'œuvre provenant d'Inde et du Pakistan. La communauté pendjabi musulmane (« *Panjabi U* » selon McPake, 2002) s'agrandit alors et les entreprises établies un demi-siècle auparavant recrutent de nouveaux arrivants. Le contexte professionnel, les pratiques culturelles et religieuses et les relations familiales ou amicales au sein de cette communauté expliquent le maintien de la langue, ou, en l'occurrence ici, plus précisément sans que cela ne soit explicité ainsi, des langues, de génération en génération.

Les études sociolinguistiques portant sur les communautés indiennes et pakistanaises au Royaume-Uni se concentrent surtout sur l'évolution de la transmission intergénérationnelle et sur les phénomènes d'attrition de l'ourdou et du pendjabi au profit de l'anglais, qui occupe alors une place de plus en plus considérable dans les pratiques des individus (McPake, 2002). Toujours est-il que ces deux langues sont aujourd'hui encore parlées, à des degrés divers, selon des contextes différents en fonction des communautés. L'ourdou est d'ailleurs, d'après le recensement de population (NRS, 2013a), la première langue autre que l'anglais parlée dans la communauté urbaine de Glasgow, et la seconde à Dundee, Edimbourg et Falkirk, selon

⁵⁶ Pour un compte-rendu plus détaillé à ce sujet, consulter McPake (2006 : 44-46).

l'analyse de Dombrowski et al. (2015). Comme nous le verrons dans le deuxième chapitre, c'est aussi la première langue dite « *community language* » à avoir été intégrée officiellement dans le système éducatif écossais, faisant l'objet depuis 2008 d'un examen possible en Higher Advanced⁵⁷ (Dombrowski et al., 2015).

Les langues dites chinoises

D'après les deux enquêtes, le mandarin occupe la sixième position dans les langues pratiquées à la maison autres que l'anglais. La place du cantonais est plus instable, d'après les résultats consultables de ces deux enquêtes : en treizième position d'après le NRS (2013b) et en huitième position d'après le Scottish Government (2016a). Notons que dans les résultats du NRS, trois dénominations sont proposées : *Chinese*, *Mandarin Chinese* et *Cantonese*. Nous avons regroupé les chiffres de ces deux premières catégories, le mandarin étant considéré comme la langue standard chinoise. Aussi, le recensement des langues des élèves (Scottish Government, 2016a) présente deux catégories, « *Chinese (Modern Standard/Mandarin)* » et « *Cantonese* », distinguant clairement le cantonais du mandarin (langue moderne standard chinoise). Sur le site de l'université de Strathclyde, l'Institut Confucius se présente comme une école visant à promouvoir et diffuser la culture et la langue chinoise⁵⁸. En se penchant plus précisément sur le programme, on peut lire que le mandarin est enseigné, mais aucune mention n'est faite du cantonais. Ceci conforte notre choix de regroupement des statistiques. Pourtant, cette démarche contraste avec la présentation faite par Joanna McPake où le cantonais était présenté comme la langue principale des communautés chinoises du Royaume-Uni, sans que soit même évoqué le mandarin (McPake, 2006 : 42) :

The few studies which include a focus on language use among Chinese communities in the UK show that Cantonese is the main language spoken in Chinese homes, although other Chinese languages (largely Hakka) are also in use, along with English. The extent to which children speak Chinese at home declines, and the amount of English they speak increases, the longer they have spent in the UK (Tsow 1984). Wong's more recent research (1992) indicates that virtually all Chinese children in the London school she studied could speak to their parents and grandparents in Chinese, but that when speaking to siblings and peers, over half used English, or a mixture of English and Chinese.

Peu d'études portent sur les expériences de la minorité chinoise au Royaume-Uni, et encore moins en Ecosse⁵⁹. Si le cantonais a pu être la langue formelle d'apprentissage de certains

⁵⁷ Examen du secondaire.

⁵⁸ <https://www.strath.ac.uk/humanities/confuciusinstituteforscotlandsschools/> consulté le 15/05/2018

⁵⁹ McPake (2006 : 42) : « Although the Chinese make up the fourth largest minority ethnic group in the UK, and the second largest in Scotland (1991 Census), there have been far fewer studies focusing on the experiences of the Chinese in the UK than there have of the other main minority ethnic groups (Wong 1992). It is known that most of the Chinese now living in the UK emigrated from Hong Kong, from the 1950s onwards. Emigration was prompted in the first instance by the collapse of agriculture in the rural 'New Territories', an area in which Hakka was the principal language spoken, although Cantonese is the language of education in Hong Kong (Wong 1991). »

citoyens écossais originaires de Hong Kong, il semble qu'aujourd'hui, les enfants issus de la minorité chinoise apprennent aussi, ou en alternative, le mandarin, comme nous le verrons dans les parties suivantes, enquête à l'appui. Une transition s'opère alors, d'une langue à une autre, pour la minorité chinoise et surtout les générations les plus jeunes, même si les situations de plurilinguisme et de diglossie sont aussi présentes. Ce phénomène n'est certainement pas sans lien avec la promotion du mandarin, comme langue des « *économies du futur* » à l'échelle globale de l'Ecosse.

Toutefois, l'ambiguïté autour des appellations « *Chinese* », « *Chinese Mandarin* » et « *Cantonese* » dans le document du NRS (2013b) ainsi que le choix de McPake (2002) de désigner par « *Chinese* » d'autres langues que le mandarin met en doute l'exactitude des résultats du recensement. Il est probable qu'en choisissant d'inscrire « *Chinese* » dans le formulaire du NRS comme « langue autre que l'anglais parlée à la maison » (question 18 – Annexe ?), les informateurs ne voulaient pas systématiquement signifier le mandarin, mais d'autres langues catégorisées chinoises, comme le cantonais ou le hakka.

La langue des signes

La langue des signes britannique (*British Sign Language*) a été reconnue en tant que langue à part entière en 2003 par le gouvernement britannique. Le gouvernement écossais a récemment publié un plan d'action pour promouvoir la langue des signes à tous les échelons de la vie publique dans le but que tous puissent bénéficier des mêmes opportunités et afin que « ceux pour qui la langue des signes est la langue première ou la langue préférée », pour reprendre les termes du document⁶⁰, puissent pleinement s'épanouir dans cette langue (Scottish Government, 2015a : 3).

A la rentrée 2018, seront introduits de nouveaux examens disponibles à l'issue du secondaire en langue des signes, élaborés en concertation avec des spécialistes, et à destination des élèves entendants et sourds-muets⁶¹. Les diplômes qui en découleront sont pensés comme ceux qui existent déjà pour d'autres langues vivantes modernes.

Le makaton est une langue signée internationale. Elle ne bénéficie pas à ce jour de reconnaissance ni de protection légale au Royaume-Uni.

⁶⁰ « Wherever we refer to 'BSL users*' we mean D/deaf and/or Deafblind people (those who receive the language in a tactile form due to sight loss) whose first or preferred language is British Sign Language. » (Scottish Government, 2015a : 3)

⁶¹ L'information diffusée sur le site national des diplômés écossais SQA : <https://www.sqa.org.uk/sqa/83413.html> consulté le 15/05/2018

Des disparités entre les deux recensements

Langues placées plus haut dans le classement du NRS

Certaines langues apparaissent nettement plus haut dans le classement du NRS que dans celui de l'enquête scolaire (Scottish Government, 2016a). C'est le cas du français, en septième position (NRS, 2013b) et en onzième position (Scottish Government, 2016a), de l'allemand, respectivement en neuvième position et en vingtième position, et de l'italien, respectivement en douzième position et en dix-septième position. Une absence de transmission intergénérationnelle peut expliquer ce décalage entre les résultats. Mais on peut également penser que celui-ci est dû à un manque d'information de la part du personnel de l'école quant à la présence d'autres langues que l'anglais dans les familles.

Pour comprendre ce décalage, il faut également prendre en compte le fait qu'entre le recensement national de population du NRS en 2011 et l'enquête scolaire (Scottish Government, 2016a), cinq ans se sont écoulés. Si les chiffres démographiques ne montrent pas de variation importante quant au flux de personnes provenant de pays francophones, germanophones ou italoophones, l'arrivée de nouvelles populations, notamment polonaise, a influé et changé la nature du paysage multilingue écossais.

On constate que les langues de pays limitrophes ou, historiquement, plus ancrées dans l'Union Européenne ne sont pas représentées par les enfants à l'école écossaise aujourd'hui, bien que certaines apparaissent dans le classement du NRS, comme le néerlandais par exemple, en seizième position. Deux hypothèses peuvent expliquer ces écarts : la transmission intergénérationnelle des langues est moins fréquente pour ces communautés linguistiques, ou alors elle a bien lieu mais l'école ne la recense pas, soit par manque d'information, soit car elle ne juge pas qu'il s'agisse d'un élément important dans le parcours de l'élève.

Une dernière hypothèse semble possible et convergerait avec celle de communautés peu importantes. A l'exception de l'espagnol, qui, rappelons-le, se stabilise au dixième rang dans ces deux études, le français et l'allemand, et de plus en plus l'italien, sont les langues étrangères traditionnellement enseignées en Ecosse. On peut imaginer qu'une partie des participants ayant répondu pratiquer une de ces langues à la maison, sont des locuteurs de langue seconde, ayant une certaine maîtrise (ou pas d'ailleurs) mais ne transmettant pas (ni ne pratiquant pas) la langue à la maison. Il s'agirait alors d'une surreprésentation de ces langues dans le NRS. Inversement, comme il s'agit de langues apprises à l'école, peut-on imaginer que les responsables

d'établissement n'aient pas pensé indiquer que, pour certains élèves, il s'agissait également de langues de la maison ?

Langues plus représentées par les enfants

La comparaison des deux études met en avant le phénomène inverse pour d'autres langues : le roumain est classé en septième position par l'enquête scolaire (Scottish Government, 2016a) et en trente-troisième position par le recensement de population national (NRS, 2013b) ; le cantonnais, respectivement en septième et treizième position ; le russe, respectivement en neuvième et quatorzième position ; l'arabe, respectivement en cinquième et en onzième position.

Les flux migratoires récents en provenance de pays du Moyen Orient et d'Asie Mineure peuvent, en partie, expliquer ces écarts entre les deux études réalisées à cinq ans d'intervalle. Cependant, d'autres éléments sont à prendre en compte. Tout d'abord, le russe et l'arabe sont de grandes langues mondiales, *lingua franca* dans certaines zones du globe. Un effet de généralisation de la part des écoles n'est pas à exclure. En effet, il est possible que les écoles tendent à généraliser et confondre certaines langues en choisissant un glottonyme englobant une variété de langues (ou ce qui semble l'être). Au-delà de cela, comme nous l'avons déjà précisé, le plurilinguisme en famille peut s'avérer bien plus complexe que la présence de l'anglais et d'une autre, dite « principale ». Sans parler de différents contextes de pratiques, il est tout à fait possible que dans une famille plus de deux langues soient parlées. Et concernant l'arabe, il s'agit de la langue du Coran, pas forcément pratiquée dans une de ses variétés dialectales à la maison mais peut-être étudié par les enfants pour apprendre à lire le Coran. Dans ce cas, on peut tout à fait imaginer qu'un enfant déclare parler arabe à la maison car il l'étudie ou le pratique lorsqu'il lit le Coran. On peut aussi imaginer qu'un adulte plurilingue répondant au questionnaire NRS n'ait pas identifié l'arabe comme la langue des pratiques familiales, car une autre a cette place en tant que « langue principale ». Enfin, il est tout à fait possible que certaines écoles fassent un amalgame entre religion et langue, en pensant qu'un élève musulman parle forcément arabe à la maison.

De même le russe peut être une des langues parlées par une famille issue d'un pays russophone, sans que cela représente la langue « principale ». Dans les familles sinophones, comme nous l'avons vu, l'ambiguïté entre cantonnais et mandarin est de mise.

Enfin, il est possible qu'un adulte vivant en Ecosse et ayant une langue première autre que l'anglais choisisse de ne pas renseigner cette langue dans sa réponse à la question 18 du questionnaire du NRS (2001 ; voir Image 2, p.47), même s'il la pratique à la maison et la transmet à ses enfants, car il ne s'agit pas, dans son imaginaire, d'une compétence à valoriser. Cette hypothèse semble plausible aussi pour expliquer un décalage inversé entre les résultats des deux études, où certaines langues sont en position plus haute dans le classement des écoliers que dans celui du NRS.

Nous avons ici présenté de manière plus détaillée, selon les sources disponibles, quelques langues parlées à côté de l'anglais en Ecosse. Le choix s'est fait selon l'effectif de chacune des communautés linguistiques représentées. Or, près de cent-cinquante autres langues ont été recensées par les deux organismes d'enquête comme étant langues pratiquées dans le foyer familial. Ces langues sont toutes aussi légitimes les unes que les autres et contribuent ensemble à former le paysage multilingue de l'Ecosse aujourd'hui. Dans les prochaines sections de ce chapitre et dans les autres parties de ce travail nous prenons en compte l'ensemble des langues comme représentatives de cette diversité linguistique.

Aussi, même si la présentation faite de certaines langues dans cette section a pu rester succincte, elles représentent un panel assez large de situations linguistiques que connaissent d'autres langues : des langues autochtones, régionales ou minoritaires, des langues parlées en Ecosse du fait de flux migratoires plus ou moins datés et d'autres beaucoup plus récents (polonais, roumain), des grandes langues dans d'autres parties du monde (arabe, russe, mandarin, français), des langues de pays de l'Union Européenne.

Certaines de ces langues seront de nouveau détaillées dans le chapitre 2 lorsque l'on abordera l'éducation et les langues, la littéracie et les langues en Ecosse. Mais la plupart du temps, nous nous intéresserons à une démarche inclusive de l'ensemble des langues.

La deuxième partie de ce chapitre se focalise sur le discours actuel écossais au sujet de la diversité linguistique et culturelle : un discours qui se veut inclusif, qui prône la diversité et la différence, dans un climat de tensions politiques et de volonté d'émancipation de la part de l'Ecosse, qui tient également à affirmer sa différence par rapport aux nations voisines, celles du reste du Royaume-Uni, et à revendiquer une exemplarité aux yeux du reste de l'Europe.

1.1.2. Inclusion et différenciation : ligne directrice du discours écossais

Threshold

*Find here what you are looking for:
Democracy, in its infancy: guard her
Like you would a small daughter -
And keep the door wide open, not just ajar,
And say, in any language you please, welcome, welcome
To the world's refugees.
(...)
It takes more than one language to tell a story,
Welcome
One language is never enough
Welcome
(...)*

A l'occasion de sa première ouverture de session au Parlement Écossais le 2 juillet 2016, Jackie Kay assume pleinement ses nouvelles fonctions de *Scots Makar*⁶² et récite le poème *Threshold* créé pour l'occasion⁶³. A peine quelques jours après le referendum du Brexit auquel l'Écosse s'était majoritairement opposée, Jackie Kay évoque le seuil, *Threshold*, comme une transition, un avant/après, des portes qui s'ouvrent, se referment, restent entrouvertes ou grande ouvertes. Elle parle de l'accueil des réfugiés (« *And keep the door wide open, not just ajar* »), d'optimisme dans un renouveau (« *New keys jingle possibilities* » ; « *The exact moment when you might begin again* »), le tout dans un climat de solidarité et d'unité au sein de l'Écosse en pleine mutation (« *Scotland's changing faces* »), où la notion de démocratie est en pleine émancipation (« *Find here what you are looking for, democracy in its infancy* »), une nation différente, peut-être implicitement du reste du Royaume-Uni (« *Our strength is our difference. Dinny fear it. Dinny caw canny*⁶⁴ »).

Avec l'intervention de jeunes comédiens, le poème devient polylogal et plurilingue : « *Welcome, it takes more than one language to tell a story* » est répété et traduit dans de nombreuses langues, à l'image du visage multiculturel qui compose l'Écosse, à l'image d'une vision inclusive de la diversité en Écosse. La version récitée au Parlement est une version plus courte que celle disponible sur le site de la *Scottish Poetry Library*, où ont été progressivement

⁶² Le *Makar* est une personne de lettres, poëtesse ou poète écossais, élue comme ambassadeur de la poésie en Écosse. Le *Makar* avait traditionnellement un rôle important comme orateur à la cour, et joue aujourd'hui ce rôle au parlement. Pour une lecture plus approfondie du rôle du *Makar*, consulter les travaux de Christelle Ferrère (2018) dont le doctorat en cours est consacré à ce sujet.

⁶³ Texte complet disponible sur le site Internet de la *Scottish Poetry Library* : <http://www.scottishpoetrylibrary.org.uk/poetry/poems/threshold> consulté le 26/02/2018 et vidéo de la performance du 2 juillet 2016 : <https://www.youtube.com/watch?v=rmLxjUNVtQU> consulté le 26/02/2018

⁶⁴ Ici on note l'emploi du scots.

ajoutés de nouveaux segments dans d'autres langues. Le poème se termine par une invitation à la solidarité et à l'unité : « *Welcome. C'mon ben the living room. Come join our brilliant gathering.* »⁶⁵

Jackie Kay, en tant qu'ambassadrice de la poésie en Ecosse dans son rôle de *Scots Makar*, a proposé une écriture plurilingue et collaborative de ce poème, afin que chacun puisse exprimer dans les langues qu'il connaît les vers « *Welcome* » « *It takes more than one language to tell a story* ». Jackie Kay a également soumis à collaboration un autre poème, intitulé *My Scotland*. Dans une interview accordée au quotidien *The Herald Scotland*, elle précise⁶⁶ :

They could write it in any language – it could be Polish, Doric, Gaelic, Glaswegian – and then we'd get a sense of the multi-voiced and multi-facedness of Scotland. Because I think the image of Scotland is still set about 50 years ago, and it hasn't been updated. People outside of Scotland still think of a Scottish person as being 'like this', in a way that they don't about an English person. If when I'd finished being Makar the idea of that had changed a bit, that would please me enormously.

Dans cet extrait, Jackie Kay cite le polonais, première langue parlée après l'anglais en Ecosse comme conséquence d'une vague d'immigration massive et récente provenant de Pologne, un dialecte du scots (*Doric*), le gaélique, langue celtique, officielle et régionale ou minoritaire, et un dialecte de l'anglais ou du scots⁶⁷ propre à la ville de Glasgow. Pour la poétesse, l'emploi de ces langues, comme d'autres, dans un poème collaboratif serait à l'image de l'Ecosse faite d'une multiplicité de « visages » et de « voix », une réalité contemporaine qui, pour elle, doit être maintenant exposée au grand jour. Cette identité contemporaine écossaise assumée fait partie de la ligne directrice du discours politique écossais aujourd'hui, qui tend à la fois à accueillir la diversité dans une approche inclusive, et à marquer ses différences, notamment à travers l'accueil de la diversité en son sein, par rapport au reste du Royaume-Uni.

Dans ce deuxième sous-chapitre, nous tentons d'explicitier l'articulation de ce double discours autour de l'inclusion et de la différenciation, un discours dans lequel entrent clairement en jeu les langues en présence et la mise en avant du plurilinguisme comme un atout pour l'Ecosse. La dernière section posera les jalons des stratégies en cours pour promouvoir le plurilinguisme et nous nous interrogerons sur la place des langues parlées en Ecosse aujourd'hui dans ce discours positif.

⁶⁵ Alternance entre l'anglais et le scots ici aussi.

⁶⁶ Goring, R., 2016, « All aboard the Makarship: Jackie Kay charts her journey as Scotland's national poet », *The Herald Scotland*, 10 juillet 2016, http://www.heraldscotland.com/news/14609433.All_aboard_the_Makarship_Jackie_Kay_charts_her_journey_as_Scotland_39_s_national_poet/ consulté le 19.04.2018.

⁶⁷ Si le Glaswegian est bien reconnu et identifié par les écossais comme un parler spécifique, les avis divergent quant à son identité à Glasgow comme une variété du scots ou de l'anglais dérivé du standard écossais, ou un mélange des deux.

1.1.2.1. Démarche inclusive dans une Ecosse contemporaine

En se félicitant de l'avancée écossaise en termes d'égalité des droits pour toutes les minorités au cours des dernières décennies, Kaliani Lyle ouvre le rapport suivant du Runnymede Trust, laboratoire d'expertise sur les questions d'égalité raciale au Royaume-Uni, faisant ici un état des lieux de la situation en Ecosse (Lyle, 2016 : 2) :

In 1964, Scotland was a country in which many women stopped working when they got married, where disabled people lived in institutions and gay people lived in the closet. The sight of a black person in the workplace was enough to be remarked on, and it was remarked on, often unkindly.

Fast forward to 2016 and what we see is a Scotland led by a woman in a gender-equal Cabinet. We have gay, disabled and Muslim MSPs all taking a leading role in politics. We are rightly lauded for having some of the most progressive policies and laws in the world.

L'auteure, membre impliqué dans la mise en place d'actions en ligne avec le texte *Race Equality Framework* (Scottish Government, 2016b), fait allusion à l'idée que l'Ecosse est aujourd'hui un modèle en termes d'égalité des droits. En 2016, le gouvernement écossais a publié le texte *Race Equality Framework*, premier cadre juridique complet et autonome de l'Ecosse visant à lutter contre les discriminations raciales et à promouvoir et améliorer l'égalité. Jusqu'à la dévolution, la référence en la matière pour l'ensemble du Royaume-Uni était commune et se recoupait dans le texte *Race Relations Act* (UK Parliament, 1976). Sans être en contradiction avec ce texte qui reste la base conceptuelle des questions d'égalités raciales dans toutes les nations britanniques et en intégrant le texte aujourd'hui en vigueur, *Equality Act* (UK Parliament, 2010), l'Ecosse dévolue a jugé indispensable de réfléchir à un cadre d'actions à mettre en place d'ici 2030, qui soit adapté spécifiquement à son contexte. *Race Equality Framework* en est le résultat.

C'est notamment dans le texte *Race Relations Act* (UK Parliament, 1976) qu'est définie la notion de « groupe racial », qui reste la même aujourd'hui. Il convient de définir cette notion dans son contexte, étant donné l'absence d'équivalence dans le contexte républicain français.

Le Royaume-Uni a signé et ratifié la Convention-Cadre pour la protection des minorités nationales (Conseil de l'Europe, 1999). Bien que les implications de l'adhésion à ce texte européen ne seront pas développées ici, nous reprenons un extrait du Rapport d'Etat de 1999 du Royaume-Uni à l'égard de cette convention-cadre. En effet, le Royaume-Uni définit « minorité nationale » sur la base de la notion de « groupe racial », selon le texte *Race Relations*

Act (1976)⁶⁸. Conforme aux exigences de bilinguisme du Conseil de l'Europe, cet extrait est produit en français, ce qui se trouve être particulièrement adapté à nos fins de définition (Conseil de l'Europe, 1999) :

L'expression « minorité nationale » est juridiquement vide de sens au Royaume-Uni. Notre rapport s'appuie sur une définition du groupe racial inscrite dans la loi de 1976 sur les relations entre les races (Race Relations Act 1976) selon laquelle un groupe racial est « un groupe de personnes défini par la couleur, la race, la nationalité (y compris la citoyenneté) ou les origines ethniques ou nationales ». Sont compris dans cette définition nos communautés ethniques minoritaires (ou minorités apparentes), ainsi que les Ecossais, les Irlandais et les Gallois, qui y entrent du fait de leurs origines nationales. Les Gitans (et les Gens du voyage en Irlande du Nord) sont également assimilés par la loi à des groupes raciaux. Il faut néanmoins souligner que ces identités nationales historiques du Royaume-Uni ne sont pas ethniquement fermées : des membres des communautés ethniques minoritaires, tout comme n'importe quel autre élément de la population britannique, peuvent s'identifier avec l'une ou l'autre de ces entités constituantes du Royaume-Uni. Pour prendre un exemple, il n'est pas nécessaire d'être blanc pour être gallois.

Ainsi, la notion de « groupe racial » incorpore à la fois des caractéristiques ethniques et civiques. Nous verrons dans la prochaine section que les questions du NRS (2011) concernant les caractéristiques démographiques de l'Ecosse sont en ligne avec cette conception. Dans sa conception de lutte contre la discrimination raciale et de promotion de l'égalité, le texte écossais *Race Equality Framework* introduit clairement dès les premières lignes une vision inclusive de la société écossaise contemporaine (Scottish Government, 2016b : 2) :

The Scottish Government is determined that Scotland should be doing all that it can to advance race equality, tackle racism and address the barriers that prevent people from minority ethnic communities from realising their potential. We are clear about the centrality of equality and human rights to Scotland's future and the importance of inclusive growth, fair work and social justice to our economic success and social wellbeing. The Race Equality Framework's purpose is to put a lens on this work to ensure that this vision is achieved equally for people from all ethnicities, helping to build a Scotland where we all share a common sense of purpose and belonging.

Egalité signifierait inclusion de tous dans un projet de société global et commun : « *build a Scotland where we all share a common sense of purpose and belonging* ». L'idée d'un but commun à tous dans la société écossaise et celle d'appartenance à cette société est reprise dans ce document plusieurs fois. Dans l'extrait suivant, l'auteur évoque l'ambition écossaise d'être un modèle pour l'Europe, comme cela avait déjà été énoncé dans l'introduction de ce même rapport (voir extrait ci-dessus p.37) et ajoute à ces deux éléments de rhétorique celui du partage (« *togetherness* ») et de la solidarité (« *solidarity* »). Dans cet extrait, l'appartenance à la société en devient un concept, « *belongingness* » (Scottish Government, 2016b : 29) :

The Scottish Government is determined to lead the way in Europe in extending togetherness and highlighting Scotland's broad solidarity by demonstrating the integral role and belongingness of minority ethnic communities in Scotland. The commitment to equality within Scotland's society as well as its

⁶⁸ Le Conseil de l'Europe n'impose pas de définition de « minorité nationale ». C'est à chaque état signant et ratifiant cette charte de donner une définition qui soit pertinente et applicable dans son contexte.

institutions and structures has been a focus of much of our previous work linked to race equality, for example the One Scotland campaign and activities around the National Outcome ‘We take pride in a strong, fair and inclusive national identity’.

La perspective inclusive dans une société de plus en plus diverse transparaît aussi dans les documents relatifs aux politiques d’accueil des réfugiés et des demandeurs d’asile en Ecosse. Les trois documents successifs centraux pour ces politiques en accord avec la loi britannique *Immigration and Asylum Act* (UK Parliament, 1999) portent dans leur intitulé le terme « *New Scots* », montrant une volonté sans précédent d’accueillir et d’intégrer pleinement ces nouveaux arrivants en tant que nouveaux membres de la société écossaise : en 2014 apparaît le premier document *New Scots : Integrating Refugees in Scotland’s Communities* ; en 2017, est publié sous le même intitulé le rapport final relatif à la période 2014-2017 ; enfin, en 2018, le plan *New Scots Refugee Integration Strategy* voit le jour⁶⁹. Dans ce premier document, les auteurs insistent sur la nécessité d’accueillir ces populations et de les encourager à rester, par « devoir moral et légal »⁷⁰ mais en mettant également en avant les apports culturels, linguistiques et démographiques qu’elles représentent pour une société vieillissante, conformément aux résultats du recensement de 2013 du NRS (Scottish Government, 2014 : 12) :

The UK Government’s programme of dispersing people seeking asylum across the UK, introduced in the 1999 Immigration Act, resulted in increased numbers of people seeking asylum arriving in Scotland. Since the beginning of asylum dispersal the Scottish Government has been committed to welcoming refugees and supporting them to play a full part in society and to want to continue their lives in Scotland. As well as our legal and moral duty to provide protection to people fleeing persecution, Scotland also recognises the contribution that refugees can make by enriching our cultural diversity, expanding the world view of our children and bringing new languages, skills and experience. Scotland also has an ageing population that relies in part on inward migration to maintain its population targets – targets that are vital for economic growth and wellbeing. For all of these reasons it is important that refugees and asylum seekers are made to feel welcome in our country and that they are encouraged to stay once they have received their status.

Cette vision de la diversité linguistique et culturelle apportée par les nouveaux arrivants comme vecteur de richesse culturelle et économique ainsi que d’ouverture sur le monde est un argument récurrent dans le discours inclusif. Dans le texte *A Strategy for Scotland’s Languages* qui sera davantage commenté en fin de chapitre, la croissance de la diversité est également avancée comme un élément positif pour l’Ecosse, enrichissant son capital artistique, littéraire et sportif (Scottish Executive, 2007 : 12) :

Scotland is becoming more culturally diverse; and thanks to the enriching impact this has had on many aspects of every day life in communities across Scotland – not to mention its positive contributions to

⁶⁹ On note toutefois à la lecture de ces documents que si le terme « *New Scots* » désigne à l’origine les réfugiés et demandeurs d’asile accueillis en Ecosse, il est utilisé petit à petit par métonymie pour désigner ces documents et la politique dont il est question.

⁷⁰ Notre traduction

areas such as the Scottish arts, literature and sport scenes as well - we now have a better awareness of diversity. With this has come the growing belief that our communities – established and ‘new’ – have all the ingredients necessary to produce the innovative, smart and successful nation we all aspire to be. “One Scotland Many Cultures” is something Scotland should be proud of and we will continue to promote and celebrate Scotland’s cultural diversity.

La diversité est ainsi présentée comme une contribution à la culture écossaise. Dans ce sens, peut-on supposer que les langues des *New Scots* soient perçues comme des ressources pour l’Ecosse contemporaine ? Avant de s’intéresser précisément à la question des langues, il convient de se pencher sur un discours sous-jacent à cette inclusion de la diversité.

1.1.2.2. Diversité et différence de l’Ecosse

Dans cette section comme dans la suivante portant sur les langues, nous nous intéresserons d’un point de vue plus critique au recensement de population du NRS, à travers les choix de présentation du questionnaire (NRS, 2011) et l’analyse faite des données collectées, disponible en ligne dans le rapport du NRS (2013a). Dans cette section précisément, nous nous intéressons aux trois questions portant sur l’origine nationale (question 7), l’identité *ressentie* (question 14) et le groupe ethnique d’appartenance (question 15), présentées toutes trois ci-après (Image 3). L’étude du format et du contenu du questionnaire ainsi que celle du rapport fait par le NRS mettent en évidence une conception de la diversité et de la distinction de l’Ecosse tout à fait à l’image de chevauchements entre identité ethnique et identité nationale, identité britannique et identité écossaise, laissant présager de la façon dont les « *New Scots* » sont invités à se sentir *inclus* dans la société écossaise.

7 What is your country of birth?

Scotland → Go to **9**

England → Go to **9**

Wales → Go to **9**

Northern Ireland → Go to **9**

Republic of Ireland

Elsewhere, please write in the current name of the country

14 What do you feel is your national identity?

◆ Tick ALL that apply.

Scottish

English

Welsh

Northern Irish

British

Other, please write in

15 What is your ethnic group?

◆ Choose **ONE** section from A to F, then tick **ONE** box which **best describes** your ethnic group or background.

A White

Scottish

Other British

Irish

Gypsy / Traveller

Polish

Other white ethnic group, please write in

B Mixed or multiple ethnic groups

Any mixed or multiple ethnic groups, please write in

C Asian, Asian Scottish or Asian British

Pakistani, Pakistani Scottish or Pakistani British

Indian, Indian Scottish or Indian British

Bangladeshi, Bangladeshi Scottish or Bangladeshi British

Chinese, Chinese Scottish or Chinese British

Other, please write in

D African

African, African Scottish or African British

Other, please write in

E Caribbean or Black

Caribbean, Caribbean Scottish or Caribbean British

Black, Black Scottish or Black British

Other, please write in

F Other ethnic group

Arab, Arab Scottish or Arab British

Other, please write in

Image 3. Questions 7, 14 et 15 du formulaire du NRS (2011 : 8-9)

L'Ecosse comme tout le Royaume-Uni procède à un recensement ethnique de sa population (question 15 du questionnaire). En suivant la définition de 'groupe racial' du texte *Race Relations Act* (UK Parliament, 1976), les questions portant sur les origines ethniques mêlent identité civique et identité ethnique. Ainsi pour chaque catégorie ethnique⁷¹, le formulaire propose des catégories plus précises, correspondant à des sous-catégories ethniques⁷², civiques ou les deux : par exemple, dans la catégorie « *Asian* », le répondant peut choisir, selon son « origine »⁷³, la catégorie « *Pakistani* », « *Indian* », « *Bangladeshi* », « *Chinese* » ou « *Other* » le cas échéant.

Hors groupe « *White* », pour chacune des cases cochées, le texte précise que le groupe ethnique choisi peut être couplé de la mention « *Scottish* » ou « *British* ». Ceci est peut-être en écho avec la question 14 portant sur l'identité nationale, en visant à inclure les minorités ethniques dans un sentiment d'appartenance civique, écossais ou britannique⁷⁴. On note toutefois que cette formulation autour de l'identité britannique et écossaise à la question 15 n'apparaît que dans cette dernière édition du recensement de population (NRS, 2011). Elle n'apparaît ni dans les éditions précédentes ni dans les éditions anglo-galloises⁷⁵ (ONS, 2011) ou nord-irlandaise (NISRA, 2011). Cet ajout dans le questionnaire écossais de 2011 peut correspondre à une démarche inclusive, mais peut-être aussi à une démarche de différenciation (Latour, 2014) par rapport à l'identité britannique, voire les deux à la fois. Ces deux phrases extraites du texte *A Strategy for Scotland's Languages* résument parfaitement cette dichotomie, entre distinction et inclusion, qui semble être la caractéristique qu'assume l'Ecosse (Scottish Executive, 2007 : 5) :

Scotland has a distinctive culture and identity which has long had a positive influence on the world. But we also have a long tradition of welcoming new migrants and refugees from around the world with their own cultures and this diversity has ensured the vibrancy of Scottish life today.

L'analyse des données ainsi que des résultats déclarés dans le rapport du NRS (2013a) permet d'approfondir cette réflexion. A la question 7 portant sur le pays de naissance (voir Image 3), 93 % ont déclaré être nés au Royaume-Uni, soit 3 % de moins qu'en 2001. Selon les données, 83 % de la population totale serait née en Ecosse, 9 % en Angleterre, et 1 % en Irlande du Nord

⁷¹ *White – Mixed or multiple ethnic groups – Asian – African – Caribbean or Black – Other Ethnic Group*. Le répondant ne peut cocher qu'une seule case. Notons que ceci laisse peu de place à la mixité, qui est d'ailleurs considérée comme une catégorie à part entière.

⁷² Dans la catégorie « *Caribbean or Black* » on peut cocher *Caribbean* ou *Black*. Le NRS signale à ce propos que la catégorie ethnique à part entière « *African* » est un ajout en 2011. Auparavant, elle figurait sous « *Caribbean or Black* ».

⁷³ Dans le texte : *background*

⁷⁴ On pense alors à la phrase à l'égard de la définition de « groupe racial » : « il n'est pas nécessaire d'être blanc pour être gallois. » (Conseil de l'Europe, 1999).

⁷⁵ L'ONS propose par exemple « *Pakistani or Pakistani British* » mais pas « *Pakistani Welsh* » ou « *Pakistani English* ».

ou au Pays de Galles. Pour répondre à la question 14, il était possible de cocher une ou plusieurs cases selon l'/les identité(s) nationale(s) ressentie(s) par le participant : écossaise, anglaise, galloise, nord-irlandaise, britannique, ou autre (remplir alors l'espace prévu). Le tableau suivant synthétise en trois groupes les identités ressenties :

Case « Écossaise » cochée (au moins)	Case « Écossaise » non cochée Autre(s) case(s) correspondant à une des identités britanniques cochée(s)	Aucune case correspondant à une identité britannique cochée
82,6%	13%	4,4%

Tableau 2. Réponse à la question 14 (NRS, 2011) concernant l'identité ressentie : importance de l'identité écossaise et de l'identité ou des identités britanniques

Une vaste majorité de participants semble s'identifier à la nationalité écossaise puisque 82,6 % a coché cette case : 62,4 % ont choisi la case « écossaise » seulement, 18,3 % les deux cases « écossaise » et « britannique », et 1,9 % les deux cases « écossaise » et « autre ». 13 % de la population recensée se déclare d'identité(s) britannique(s) sans spécifier l'identité écossaise : 8,4 % se déclare britannique seulement ; 2,3 % se déclare anglais seulement ; 2 % s'identifie à d'autres identités britanniques excluant l'écossaise (nord-irlandaise, galloise et / ou anglaise) et 0,3 % se déclare de plusieurs identités dont une britannique et une non-britannique. Ici, nous avons repris les chiffres indiqués dans les tableaux de synthèse de données du rapport (2013a : 23). Or, dans le texte du rapport, le NRS fait le choix de ne pas spécifier la proportion d'individus s'identifiant globalement à une identité britannique qui n'explicite pas l'identité écossaise (13 %). En revanche, le texte donne les pourcentages arrondis pour les identités suivantes : « *Eight per cent of people felt they had a British national identity only, 2 per cent felt English only and 2 per cent felt they had some other combination of UK identities (excluding Scottish)* » (2013a : 23). Cette remarque peut paraître anodine, sans importance. Toutefois, on note que, dans le choix de synthèse du NRS, la proportion d'identités britanniques non explicitement écossaises paraît moindre car les données ne sont pas mises en commun et les taux sont en conséquence relativement bas. Ce choix nous semble tout à fait à l'image d'une volonté de se différencier du Royaume-Uni et de montrer une population avant tout écossaise, quitte à minimiser l'importance de l'identité britannique, *Britishness*, ou des identités britanniques. Dans cet extrait de l'avant-propos de *New Scots: Integrating Refugees in Scotland's Communities*, Humza Yousef, ministre du parti *Scottish National Party*, affirme clairement ses

positions indépendantistes tout en intégrant dans son discours cette perspective écossaise à la fois inclusive et distinctive vis-à-vis du Royaume-Uni (Scottish Government, 2014 : 1) :

Scotland has had a long history of welcoming refugees and asylum seekers from all over the world, which we celebrate. The contribution of our refugee communities over successive generations has helped make Scotland the proud, successful and diverse country it is today. Indeed it is our very diversity that makes us stronger and more competitive as a nation.

Although immigration and asylum are currently reserved to the UK Government in Westminster, we have always been clear that people who seek asylum in Scotland should be welcomed, supported and integrated into our communities from day one, with access to the health and education services they need. In an independent Scotland, we will go further and end inhumane practices such as dawn raids and enable asylum seekers to work while waiting for a decision on their application. As we have made clear in our vision for an independent Scotland, we want to establish a progressive nation, which provides a place of safety and fair, sensible and humane policies on immigration and asylum.

Comment les langues s'intègrent-elles dans cette double perspective ? Nous avons vu dans la section précédente, à travers un extrait de la politique d'intégration des *New Scots*, que les langues apportées par les nouveaux arrivants peuvent être perçues comme des atouts linguistiques et culturels pour toute la société écossaise. Ici, et dans l'optique de clore cette section dédiée à la différenciation écossaise, l'extrait de Joanna McPake montre comment les langues peuvent s'avérer des atouts pour se démarquer du reste du Royaume-Uni (2002 : 109) :

The most widely spoken local languages in Scotland are Scots and Gaelic. The relationship which the Scottish population has with these languages, whether or not they speak either or both, is ambivalent. On the one hand, there is pride in the distinctive cultural traditions these languages represent and a desire to preserve and celebrate these as features of the 'new Scotland', post-devolution. On the other hand, the long history of suppressing these languages cannot easily be eradicated. Many Scots speakers seek to eliminate Scots from their own speech and particularly from that of their children. Many Gaelic-speaking families feel that their children will benefit more from an education in the medium of English rather than Gaelic. Neglect has brought Gaelic to the brink of extinction and makes any assessment of the use of Scots in Scotland difficult or impossible to conduct.

Dans cet extrait, il est question de langues autochtones de l'Ecosse, inexistantes dans le reste du Royaume-Uni. Le scots, comme nous l'avons vu plus tôt dans ce chapitre, n'est pourtant pas unanimement identifié par les Ecossais. Plus loin, Joanna McPake explique comment certains points de méthode liés à son enquête permettent de mieux comprendre non pas la relation qu'entretiennent entre elles les langues anglaise et scots d'un point de vue formel, mais plutôt la façon dont les Ecossais peuvent user politiquement de différentes étiquettes linguistiques pour se démarquer du reste du Royaume-Uni (McPake, 2002 : 110) :

(...) there is (...) evidence that some children reject the notion that the language they speak is called 'English', presumably on the basis that not being English is a key tenet of Scottish identity. The survey thus includes under-reporting of Scots, because some Scots speakers did not understand a question about languages to include Scots, and over-reporting because some people refuse to call the language they speak 'English'.

Ainsi, les langues peuvent être intégrées comme des éléments participant à la rhétorique d'inclusion comme à celle de différenciation au regard du reste du Royaume-Uni. Mais qu'en est-il de la place des langues présentes en Ecosse, toutes confondues, dans le discours sur le plurilinguisme ? Sont-elles toutes perçues comme des atouts pour une société plurilingue ?

1.1.2.3. Plurilinguisme : une démarche inclusive ?

L'étude des questions linguistiques du NRS (2011 ; voir Image 2, p.47) permet de mettre en évidence des priorités à ce sujet pour l'organisme de recensement statistique. En somme, au regard de la société écossaise, ces questions cherchent à évaluer la maîtrise (ou non) de quatre compétences dans trois langues, le scots, le gaélique et l'anglais (question 16), avec une demande plus précise concernant le degré de compétence en production orale en anglais (question 17), et à identifier l'importance de pratiques éventuelles d'une seule autre langue que l'anglais par foyer⁷⁶. L'intégration de questions concernant des langues autres que l'anglais et le gaélique constitue un réel progrès et correspond à une vision plus inclusive des langues et des cultures en Ecosse. Néanmoins, les objectifs visés en termes de renseignements recherchés laissent transparaître des représentations de la société encore ancrées dans le monolinguisme, centrées sur la priorité aux compétences en anglais puis, ensuite, à la promotion des langues autochtones. Ces trois constats sont développés ci-après.

Tout d'abord, la question 18 (voir Image 2, p.47), présentée ainsi, semble refléter une conception assez réductrice des façons dont peuvent se manifester les contacts de langues : aucune question n'est posée concernant les compétences dans la langue autre que l'anglais ni concernant d'autres contextes plurilingues éventuels. Autrement dit, le bilinguisme (car cela se limite à l'anglais et une autre langue éventuelle) est une affaire intime, de la maison. Cette conception rappelle le schéma diglossique classique de Charles Ferguson (1959), entre variété haute et variété basse, puis de Joshua Fishman (1967) qui reprend ce schéma pour caractériser des relations entre deux langues non reliées génétiquement, l'une limitée aux fonctions vernaculaires, l'autre aux fonctions véhiculaires et plus prestigieuses.

Ensuite, on remarque que la langue pour laquelle on cherche à obtenir le plus de renseignements est l'anglais, qui est présente dans les trois questions. Le rapport synthétisant les résultats du recensement confirme notre intuition : concernant la question sur le degré de maîtrise de

⁷⁶ On note le singulier de « *language* » dans la question « *Do you use a language other than English at home ?* » et la possibilité de ne cocher qu'une case.

l'anglais, il est seulement dit dans le résumé qu'un peu plus de 1 % de la population ne parle pas, ou peu, l'anglais (NRS, 2013a : 3) et, plus précisément dans le développement, que 1,2 % ne parle pas bien l'anglais et, que 0,2 % ne parle pas du tout cette langue (NRS, 2013a : 26). Ce choix de type de renseignement semble indiquer que l'objectif premier de la question 16 est d'identifier l'importance des individus non ou peu compétents en anglais au sein de la société écossaise, dans un contexte de diversité croissante.

Enfin, la diversité linguistique est ici représentée comme acquise à travers la dénomination de trois langues autres que l'anglais : le gaélique, le scots et la langue des signes BSL. Ces langues sont reconnues comme des langues autochtones, à promouvoir et à protéger, bien que, légalement, elles ne bénéficient pas du même niveau de protection (renvoi vers parties relatives au début du chapitre). Par conséquent, le gouvernement écossais se doit de les promouvoir et de les rendre visibles. Or, pour les autres langues *de la maison*, il semblerait qu'il n'ait pas été jugé nécessaire de fournir de tels efforts. En atteste de manière encore plus frappante la synthèse présentée dans le rapport du NRS (2013a) qui ne donne que quelques résultats trop généraux pour rendre compte de la diversité des langues en présence en Ecosse⁷⁷, largement centrés sur les langues autochtones (dont l'anglais). Il est ainsi écrit que 93 % de la population déclare parler anglais à la maison, 1 % le scots, 1 % le polonais, 0,5 % le gaélique, et 0,2 % la langue des signes BSL. Un graphe représente la proportion pour chacune des langues autres que l'anglais en ajoutant la catégorie « Autres langues » qui représente 4,5 % de la population totale (NRS, 2013a : 27). Or, cette dernière catégorie, d'après nos calculs expliqués en début de chapitre (renvoi p.48), représente 62 % des personnes ayant répondu parler une autre langue que l'anglais à la maison et cette catégorie contient près de 150 langues déclarées par la population. Ainsi, mis à part le polonais qui gagne de l'importance en tant que première langue (ou deuxième selon les chiffres du NRS) parlée après l'anglais en Ecosse, aucune autre langue allochtone n'est mentionnée dans le rapport du NRS.

Il est certain que rendre compte de la diversité linguistique n'est pas la première mission de l'organisme national de recensement statistique. Mais ce discours en apparence ouvert sur la diversité linguistique soulignant l'importance de l'anglais et ainsi une certaine hiérarchie des langues se retrouve dans plusieurs textes évoqués dans ce chapitre. Nous revenons maintenant plus précisément sur deux textes à orientations différentes afin de commenter les considérations à l'égard des langues qu'ils évoquent : les textes propres à la politique « *New Scots* » (Scottish

⁷⁷ Pour rappel, nous avons recouru aux données brutes disponibles en complément du rapport pour rendre compte de cela.

Gouvernement, 2014 ; 2017 ; 2018) et un texte visant la promotion de l'apprentissage des langues à l'école, *A Strategy for Scotland's Languages* (Scottish Executive, 2007).

- « *New Scots* » : priorité à l'anglais et inclusion des langues de famille

Les documents relatifs à l'intégration des réfugiés dans la communauté écossaise (Scottish Government, 2014 ; 2017 ; 2018) mettent l'accent sur la nécessité d'apprendre l'anglais, en montrant des dispositifs mis en place pour les réfugiés⁷⁸, tout en précisant aussi l'importance de maintenir et protéger leurs langues d'origine. On remarque une certaine cohérence et continuité dans le discours de ces trois textes, reflétant une idéologie toujours d'actualité, renforcée par les expériences menées au cours de ces cinq années.

Dans le premier texte (Scottish Gouvernement : 2014), aucune section n'est dédiée spécifiquement aux questions de langues, qu'il s'agisse du maintien des langues d'origine ou de l'apprentissage de l'anglais. Celles-ci sont mentionnées dans la partie « Education » en plus haut lieu, ainsi que dans les sections relatives à l'emploi et aux actions menées dans le cadre des politiques d'asile et d'accueil des réfugiés. Dans le dernier document en date présentant la stratégie 2018-2022 (2018), une des sept sections est dédiée aux questions de langues. Globalement, dans les trois documents (Scottish Government, 2014 ; 2017 ; 2018), les langues des nouveaux arrivants sont présentées comme des ressources à valoriser. De manière encore plus probante, elles sont présentées comme un apport pour l'Ecosse, en ce qui concerne sa position économique globale (2014 : 43) :

Refugees have a range of skills, experience and resilience which can be utilised. Their language skills can inform Scotland's position in a globalised market and their potential for entrepreneurialism can be harnessed. Structural and systems barriers exist for all refugees, and women and young men can be especially disadvantaged.

Dans le dernier texte (Scottish Government, 2018), cet apport économique est présenté aussi pour les entreprises écossaises, précisant qu'un certain nombre de langues, dont certaines parlées par les réfugiés, sont connues pour permettre davantage de compétitivité sur le marché mondial (2018 : 34) :

Refugees often bring a range of skills and experience, which can be a real asset to employers, some of which may be scarce in Scotland. For example, the British Council's Languages for the Future report, identified the languages, which will be most vital to the UK over the next few decades, based on economic and educational factors, including the needs of UK businesses and overseas trade targets. Of the top ten

⁷⁸ On pense notamment au fascicule « *A guide to Scots Law* » publié par le gouvernement écossais, qui explique de manière pratique les grands principes de la législation écossaise (Scottish Government, 2017 : 80). Ce document est disponible en onze langues : anglais, amharique, arabe, persan, lithuanien, oromo, polonais, russe, mandarin, érythréen et ourdou.

languages, four were languages commonly spoken by refugee communities in Scotland (Arabic, French, Mandarin Chinese and Turkish).

Les compétences linguistiques des nouveaux arrivants sont donc présentées comme une ressource pour l'Ecosse, mais les textes déplorent également un manque de compétences en anglais qui freine leur insertion dans le pays d'accueil. En ce sens, des mesures ont été prises pour faciliter leur maîtrise de l'anglais : *The Adult English for Speakers of Other Languages (ESOL) Strategy* (Scottish Government, 2007), puis, plus récemment, *Welcoming our learners: Scotland's English for Speaker of Other Languages (ESOL) Strategy 2015-2020* (Scottish Government, 2015b). Dans le cadre de la scolarité des enfants, le dispositif *English as an Additional Language (EAL)* a été renforcé. Nous reviendrons plus en détail sur ce dispositif dans le deuxième chapitre lorsque nous évoquerons la place des langues à l'école.

Ainsi, en ce qui concerne les langues, les actions concrètes menées par le gouvernement pour soutenir les nouveaux arrivants portent essentiellement sur l'apprentissage ou la maîtrise de l'anglais. Si dans la troisième édition des documents « *New Scots* » (Scottish Government, 2018), une nouvelle rubrique est consacrée aux enjeux linguistiques des nouveaux arrivants, on note le singulier de « *Language* » dans le titre et la prépondérance d'informations relatives aux stratégies ESOL.

En revanche, à défaut de mesures législatives spécifiques à l'égard des langues des nouveaux arrivants, on note dans ces trois textes un discours très positif concernant leur maintien et leur potentielle valorisation par l'école. En effet, à plusieurs reprises, les documents « *New Scots* » insistent sur l'opportunité que représente l'Approche 1+2 de mettre enfin en valeur ces langues dans un contexte scolaire. L'Approche 1+2, inspirée du modèle européen, tend à ce que chaque élève ait, au cours de sa scolarité, appris trois langues : sa langue maternelle (L1), une deuxième langue (L2) à partir de la première année d'école primaire, et une troisième langue (L3) à partir de la dernière ou avant-dernière année d'école primaire. L'élève poursuit ensuite sa scolarité avec ses trois langues dans le secondaire. Encore au stade exploratoire et expérimental, l'Approche 1+2 sera mise en vigueur dans toutes les écoles écossaises en 2021. Pour l'instant, mis à part l'anglais qui, dans le cas où elle ne serait pas L1 (langue maternelle), doit impérativement être la L2, cette approche n'impose aucune langue précise. Ceci signifie que le champ est libre à toute proposition. En conséquence, une multitude de scénarios ont déjà été imaginés afin de mettre en avant les priorités de chacun, comme nous le verrons dans les chapitres suivants.

La politique « New Scots » est favorable à l'inclusion des langues des nouveaux arrivants à l'école dans le cadre de l'Approche 1+2. Le premier texte montre déjà une capacité à établir des liens entre les différents dispositifs d'enseignement évoqués, *EAL*, *ESOL* et Approche 1+2 (Scottish Government, 2014 : 54) :

There is also evidenced need for additional support to achieve the English language skills required for successful integration into Scotland's communities and to pass the UK citizenship test. The action plan will seek to address this in the context of the review of the Adult English as a Second or Other Language (ESOL) Strategy and also by working to increase English as an Additional Language (EAL) support in schools. There are also opportunities within the Scottish Government's commitment to future language learning and teaching which aspires to all pupils learning a further two languages alongside their mother tongue. By improving links between the parents of bilingual pupils, ESOL learners and schools, greater access to a wealth of languages could be drawn upon to assist with this 1 + 2 model.

De manière plus précise, le rapport de 2017 suggère l'impact possible de l'Approche 1+2 sur le maintien des langues des familles et évoque à ce sujet « *Bilingualism Does Matter* », évènement satellitaire mis en place par la politique « *New Scots* » à l'attention de toute famille bilingue, qu'il s'agisse de nouveaux arrivants ou non. Ainsi, « *New Scots* » tend à démarginaliser les pratiques plurilingues des nouveaux arrivants et à montrer que celles-ci ont tout à fait leur place dans les attentes de l'Approche 1+2 (Scottish Government, 2017 : 60) :

The Scottish Government's 1+2 language policy in schools has potential to offer real benefits for refugee communities. Activities have been undertaken in relation to this policy, including a national language event and promoting refugee languages to 1+2 leads in local authorities.

An additional outcome which developed during New Scots work has been to support practitioners who are working with people who are bilingual. Bilingualism Does Matter seminars contributed to promoting Scotland's linguistic diversity. Practitioners, particularly school teachers, attended workshops to support them in working with bilingual pupils. This benefits not only refugee communities but also wider multi-lingual communities and is complimentary to the 1+2 language policy. There is potential to adopt this approach more widely and expand it to reach a wider cross section of frontline staff working with bilingual learners.

On note dans ce dernier extrait, l'emploi du terme « *bilingual learners* », récurrent aujourd'hui dans la terminologie des enseignants, aux connotations plus positives et empathiques que « *EAL pupils* » ou, en France, « élèves allophones »⁷⁹.

- Des responsabilités différentes envers chaque langue : *A Strategy for Scotland's Languages*

Le discours sur la pluralité linguistique n'est pas toujours aussi ouvert. Avant que l'Approche 1+2 ne soit proposée en 2012, le gouvernement écossais avait mis à disposition la consultation

⁷⁹ A ce sujet, Nathalie Auger propose une analyse des choix dans les termes utilisés en France pour désigner les élèves aujourd'hui dits « allophones », et à l'époque « élèves nouvellement arrivés ». Cette dernière appellation suscite une question : quand cesse-t-on d'être « nouvellement arrivé » (2010 : 18-20) ?

du rapport *A Strategy for Scotland's Languages* (Scottish Executive, 2007), faisant état des politiques de protection et d'enseignement des langues et proposant une stratégie pour faire émerger une nouvelle génération d'écossais plurilingues. Le rapport a reçu plus d'une centaine de réponses émanant d'associations, institutions publiques et privées ainsi que d'individus concernés par la situation linguistique et éducative de l'Ecosse. Il n'y a cependant jamais eu de suite au-delà de ces réponses. Certains expliquent cet abandon par le changement de parti politique au pouvoir⁸⁰ (Gallagher et al., 2014 : 12). On peut également penser que le contexte particulièrement complexe de refonte du système éducatif (Scott, 2015) a pu avoir pour effet de laisser à l'abandon certaines propositions⁸¹. Néanmoins, bien que cela ne soit jamais présenté ainsi, les liens entre le contenu de *A Strategy for Scotland's Languages* (Scottish Executive, 2007) et celui de *l'Approche 1+2* (Scottish Government Languages Working Group, 2012) ne peuvent être réfutés, bien que la démarche soit clairement plus ouverte et inclusive dans ce dernier texte. Au stade encore expérimental de *l'Approche 1+2* qui est sur le point d'être mise en œuvre et ainsi confrontée aux réalités du terrain, nous faisons le constat de l'existence de points de vue beaucoup moins inclusifs à l'égard des langues qui peuvent entrer à l'école, comme en témoigne *A Strategy for Scotland's Languages* (Scottish Executive, 2007).

Le texte *A Strategy for Scotland's Languages* (Scottish Executive, 2007) présente un discours ambivalent, entre inclusion et hiérarchie des langues, empreint d'une volonté d'émancipation de l'Ecosse et d'arguments pour une identité nationale forte, indépendante et compétitive sur le marché économique mondial. Le texte s'ouvre sur une vision d'une Ecosse « multilingue », ouverte sur le monde et compétitive, qui accepte la diversité en son sein comme une richesse (Scottish Executive, 2007 : 2) :

Scotland is a multilingual country. We live in a world where we often encounter different nationalities, cultures and languages, in our daily lives. This should shape our vision for Scotland. We need to accept cultural and linguistic diversity within Scotland and encourage the languages spoken and learnt in Scotland in order to increase our ability to communicate with other countries. The ability to communicate and to welcome different cultures and languages will not only raise the quality of Scottish cultural life but can raise the profile and success of Scotland across the world.

Les objectifs de ce texte sont posés, à travers un discours en apparence inclusif (Scottish Executive, 2007 : 3) :

⁸⁰ Le gouvernement écossais est depuis 2007 représenté par le parti nationaliste écossais (*Scottish Nationalist Party*). Il était, depuis la dévolution, formé d'une coalition entre le parti libéral-démocrate et le parti travailliste.

⁸¹ Cela sera exploré dans une section du chapitre suivant dédiée à l'école.

The aim of this strategy is to celebrate and promote the rich diversity of languages spoken in Scotland; to raise the profile of these languages; to ensure that this rich heritage is recognised as a national resource; and to encourage people living in Scotland to learn languages other than their own.

Puis, s'affichant comme prenant en compte la diversité linguistique en son sein, la présentation des langues en présence est finalement faite de manière succincte et distinctive (Scottish Executive, 2007 :4) :

It is estimated that about 150 languages in addition to English are in use in Scotland, although many of these will have only a few speakers. The profiles of these languages vary considerably but these languages can be grouped together to help understand the needs of languages communities and for the purposes of developing public policy. In Scotland the main language groups are English, Gaelic, Scots, British Sign Language (BSL) and minority/community languages.

Dans cet extrait qui annonce qu'environ cent-cinquante langues sont parlées en Ecosse, ne sont citées que l'anglais, le scots, le gaélique et la langue des signes BSL, le reste semblant se résumer à la catégorie « *minority languages* » ou, ici présentée comme synonyme, « *community languages* ». Il n'y aura pas plus d'explicitation au sujet d'autres langues dans le texte, mis à part à une occasion, lorsqu'est évoqué le *Curriculum for Excellence*⁸² (Scottish Executive, 2007 : 13) :

The 3-18 curriculum review, *A Curriculum for Excellence*, aspires to ensure that all children develop their capacities as successful learners, confident individuals, responsible citizens and effective contributors to society. Language learning can clearly contribute to this aspiration. *A Curriculum for Excellence* recognises that Scotland has a rich diversity of language, including the different languages of Scotland and the growing number of community languages such as Urdu, Punjabi and Polish, and that this diversity offers rich opportunities for learning.

Ainsi, dans cet extrait sont donnés comme exemples de « *community languages* » l'ourdou, le punjabi et le polonais, sans que davantage de développement s'ensuive. Le texte effectue alors une transition vers la nécessité de proposer des dispositifs accompagnant les élèves allophones dans leur apprentissage de l'anglais tout en encourageant le maintien de leurs langues premières.

L'anglais est défini comme la langue principale de l'Ecosse (Scottish Executive, 2007 : 4) : « *By custom and usage English is the main language of Scotland* ». A ce titre, il convient de s'assurer que tous peuvent la maîtriser ou, le cas échéant, l'apprendre dans cette optique. Concernant l'anglais, le texte fait référence à des stratégies de type *ESOL* et *EAL* que l'on retrouve quelques années plus tard dans les documents « *New Scots* ». La langue des signes est présentée comme une langue à part entière ayant sa propre grammaire, culture et lexique. Ce qui nous intéresse ici particulièrement est la comparaison faite entre, d'une part, gaélique et

⁸² Mis en place en 2010, le *Curriculum for Excellence* est un des résultats de la refonte du système scolaire écossais. Il sera présenté plus amplement dans le chapitre 2.

scots, et, d'autre part, les langues « du monde » parlées par les communautés désormais installées en Ecosse. La distinction faite entre ces deux groupes ainsi identifiés tient de la « responsabilité » de l'Ecosse à l'égard du premier (Scottish Executive, 2007 : 4) :

Scotland has a particular responsibility as a custodian of Gaelic and Scots. These languages are closely linked to our cultural heritage and make significant contributions to our arts and culture today. We have a duty to protect these languages and celebrate their contribution to Scotland and the world. No-one outside Scotland bears the same responsibility for protecting these languages. (...)

Increasingly there are many languages other than English that are spoken in Scotland. Some of them have been spoken here for many years, some in what are now well established and significant communities while others are more recent and spoken only by a handful of people. We do not bear the same responsibility for the development of other world languages which are used by communities with their roots now in Scotland. Those languages will continue to derive their main support from communities outside Scotland.

La dernière phrase de cet extrait fait écho aux conclusions de *Languages for All*, plus connu sous le nom de son auteur, *Swann Report*, un texte publié par le gouvernement britannique en 1985, qui stipulait que le maintien des langues autres que l'anglais tenait de la responsabilité des communautés linguistiques, et non de celle du gouvernement ou, plus précisément, de l'école (Swann, 1985). Cette conception de la non-responsabilité des langues qui ne sont pas autochtones à l'Ecosse est donc restée ancrée dans les représentations politiques. Cette introduction annonce une différenciation entre les langues que l'on note dans les choix de termes tout au long du texte. A l'égard du scots et du gaélique, d'autres termes liés à la notion de responsabilité sont utilisés dans cet extrait : « *custodians* », « *duty* », « *responsability*. « *protect* ». Tout au long du texte, on retrouve ce sentiment de responsabilité, et cette notion d'héritage culturel à préserver et à perpétuer. Concernant le gaélique particulièrement, on note un investissement assumé de la part du gouvernement écossais (Scottish Executive, 2007 : 8) :

Gaelic is a key part of Scotland's cultural identity and especially that of the people of the Highlands and Islands.(...)

We have been working hard since 1999 to strengthen the position of Gaelic in Scotland. In particular, we have introduced the Gaelic Language Act and invested record levels in Gaelic medium education. (...) The purpose of the Act is to ensure a sustainable future for the Gaelic language by providing direction to Gaelic development activities and taking a more strategic approach to how the public sector engages with the language.

On note le poids accordé à la culture lorsque le scots est mentionné, qu'il s'agisse du présent, du passé ou du futur culturel de l'Ecosse. Le texte insiste sur la nécessité que tous prennent conscience de son importance et que tous, y compris les nouveaux arrivants, entretiennent une certaine « familiarité » avec cette langue et sa culture (Scottish Executive, 2007 : 9-10) :

The Scots language is an important part of Scotland's cultural heritage. (...), it is important that we recognise, respect and celebrate the Scots language as an integral part of our cultural heritage. We must

also ensure a familiarity with the language so that we continue to understand not only our literature and our historical record but also our contemporary arts as well. (...)

People in Scotland who are not from Scots-speaking families or communities — should also be encouraged to celebrate Scots as an important part of our diverse cultural heritage.

Le texte préconise une attitude bienveillante à l'égard de l'ensemble des langues présentes en Ecosse. De manière générale, qu'il s'agisse de langues autochtones ou allochtones, on retrouve l'injonction à valoriser et respecter les langues avec l'usage des mêmes verbes dans le texte : « *languages should be [...] valued, [...] respected, [...] promoted, [...] celebrated, [...] protected...* ». En revanche, on note une prise de distance considérable par rapport aux langues dites « *community/minority languages* », et une proximité sans égale pour le scots et le gaélique. L'usage du pronom personnel sujet « *we* », et du déterminant « *our* » lorsqu'il s'agit du scots et du gaélique (voir extrait ci-dessus) contraste fortement avec l'usage plus fréquent de « *they* » et « *their* » quand il s'agit des autres langues. En atteste l'extrait suivant, dans lequel on note également les prédicats « *we support* » et « *[they] are able to* » indiquant clairement que le gouvernement « soutient » les initiatives pour le maintien des langues des familles mais n'en a pas la responsabilité (Scottish Executive, 2007 : 11) :

We need to ensure we support communities, families and individuals who wish to achieve proficiency in their own language and that our methods for teaching English do not undermine these efforts. (...)
It is important that existing minority ethnic communities as well as new migrants and refugees are able to celebrate their language and traditions and to participate fully in the cultural life of their own community and of Scotland.

Le SCILT, *Scotland's National Centre for Languages*, propose une réponse à cette proposition du gouvernement, se positionnant de manière conciliante avec le texte mais remettant en cause l'argumentation autour de la « responsabilité » de l'Ecosse vis-à-vis de certaines langues plutôt que d'autres. Dans une approche inclusive, tous les citoyens d'Ecosse sont à prendre en compte, et les langues des enfants doivent être « valorisées, respectées et promues » car elles sont toutes porteuses de plurilinguisme, « un avantage pour eux en tant qu'individus, et pour la société écossaise globale ». Dans cette optique, le SCILT préconise que la stratégie soit revue afin que toutes les langues puissent être prises en considération dans l'apprentissage scolaire⁸³ (SCILT, 2007 : 4) :

When we consider the other languages in use in Scotland, we recognise that some of these languages, including Urdu, Punjabi, Chinese, Polish and Arabic, are spoken by relatively large numbers of people (...)

83 Ici le texte mentionne « *the one plus two formula* ». L'Approche 1+2 n'avait pas encore été proposée en 2007, le SCILT fait référence aux Accords de Barcelone de 2002, qui viennent annoncer le texte écossais de 2012 (SCILT, 2007 : 2) : « *We believe that a strategy should seek to consolidate existing good practice, but look forward to Scotland's future needs and aspirations. The Barcelona Agreement, to which the UK is a signatory, is our starting point in this regard. The agreement states that all EU citizens should achieve high levels of competence in their 'mother tongue' and two other languages, a commitment often described as 'one plus two'.* »

Other languages are spoken by very small numbers. While these languages have their origins in other parts of the world and other countries or communities can be understood to have primary responsibility for protecting and developing them, Scotland must accept responsibility for the speakers of these languages who live in Scotland and who are, in many cases, Scottish citizens. Plurilingual children growing up in Scotland have the right to have all of their languages valued, respected and promoted, not simply on the basis of equity, social inclusion, or a commitment to antiracism, but crucially because plurilingualism is an advantage for them as individuals, and for wider Scottish society. (...) we believe that a commitment to supporting the formal learning of community languages should be included in the *Strategy*, recognising that these languages can be part of the *one plus two* formula described above.

Cette vision contemporaine du patrimoine culturel et linguistique est celle que continue de promouvoir le SCILT, organisme chargé de promouvoir et soutenir l'enseignement des langues en Ecosse, répondant aux besoins de la population et ménageant une place à toutes les langues. Le SCILT est un acteur-clé dans la mise en œuvre de l'Approche 1+2 puisqu'il est en charge d'un certain nombre de missions pendant cette phase exploratoire, à savoir suivre des écoles-pilote, proposer des projets éducatifs et créatifs en lien avec l'Approche 1+2, ou proposer des ressources pédagogiques pour soutenir les enseignants qui se préparent à ce changement.

Le discours politique actuel en Ecosse vis-à-vis de la diversité linguistique et culturelle affiche une posture inclusive. En ce qui concerne les langues plus précisément, deux phénomènes concourent à les mettre dans une position favorable à leur promotion et leur développement : leur prise en compte comme partie intégrante d'une identité écossaise composite et contemporaine ; un mouvement éducatif pour la promotion du plurilinguisme globalement européen et en pleine élaboration en Ecosse qui s'ouvre à l'ensemble des langues en présence. Le prochain chapitre poursuit l'étude de cette dynamique et de l'Approche 1+2 en se recentrant sur les pratiques effectives des langues dans la société, telles qu'elles se cristallisent à l'école et dans des productions écrites libres.

Chapitre 2. Les langues en pratique : cadre scolaire et littéracie

Dans ce chapitre, les pratiques des langues autres que l'anglais sont abordées à travers des contextes et des domaines d'occurrence spécifiques : l'école, l'espace public et l'écriture créative. Si le précédent chapitre s'appuyait principalement sur des sources officielles, celui-ci a été développé et structuré en fonction de notre propre expérience du terrain écossais. Les trois domaines choisis permettent de caractériser un peu plus la diversité linguistique telle qu'elle se manifeste, se réalise et évolue en Ecosse aujourd'hui. Il s'agit aussi de trois domaines qui touchent particulièrement notre terrain d'enquête, *Mother Tongue Other Tongue*. Ainsi, progressivement, nous nous orientons vers celui-ci.

Le plan de ce chapitre est divisé selon ces trois domaines. Dans un premier temps, nous nous intéressons à l'enseignement des langues à l'école aujourd'hui, dans les faits et dans les souhaits. Nous recensons alors les différentes langues enseignées et les différents dispositifs d'enseignement proposés pour celles-ci. Dans un deuxième temps, les langues seront abordées sous l'angle de la littéracie : quelles réalités linguistiques l'espace public donne-t-il à voir à travers la notion de « paysage linguistique » ? Quelle interaction y a-t-il entre les langues présentes sur le territoire et des pratiques d'écriture créative saillantes aujourd'hui ? Enfin, la question de la promotion de l'apprentissage des langues à l'école et des moyens déployés pour la mettre en œuvre sera abordée.

1.2.1. Les langues à l'école : quelle réalité ? quelles pratiques ?

Ce sous-chapitre est consacré à la place des langues à l'école en Ecosse. Après avoir présenté en fin du premier chapitre quelques considérations concernant l'enseignement des langues en Ecosse, nous proposons ici un point plus approfondi. Une première section reprend l'Approche 1+2 en expliquant son contexte d'émergence et sa réalisation possible, notamment la façon dont les langues seront sélectionnées. Son implémentation n'étant prévue qu'en 2021, la seconde section de ce sous-chapitre s'intéresse alors à la réalité des pratiques actuelles en matière d'enseignement des langues. Un recensement synthétique des différents dispositifs et des langues effectivement proposées à l'enseignement est alors présenté.

1.2.1.1. La période de thèse : un moment charnière dans les politiques éducatives écossaises (2014-2018)

- Du curriculum global aux langues en particulier : le *Curriculum for Excellence* et l'Approche 1+2

Depuis la dévolution des pouvoirs aux nations galloise, écossaise et nord-irlandaise en 1998, chacun des parlements s'est vu confier une plus grande autonomie, notamment en matière de politiques éducatives. S'en est suivie une décennie de réflexion et de propositions pour améliorer le système scolaire, notamment en ce qui concerne les langues. Comme en Angleterre, le début des années 2000 en Ecosse est marqué par une remise en question de la place accordée aux langues à l'école. En témoignent le texte *A Strategy for Scotland's Languages* puis l'Approche 1+2.

Depuis 2010, toutes les écoles en Ecosse suivent le *Curriculum for Excellence*, nouveau curriculum scolaire qui entend « transformer » le système éducatif en proposant une approche globale des apprentissages de l'enfant. Sur le site de l'éducation nationale écossaise, on peut lire la présentation suivante⁸⁴ :

Curriculum for Excellence is designed to achieve a transformation in education in Scotland by providing a coherent, more flexible and enriched curriculum from 3 to 18. The term curriculum is understood to mean - everything that is planned for children and young people throughout their education, not just what happens in the classroom.

Centré sur le développement de l'individu, le *Curriculum for Excellence* identifie quatre priorités pour l'apprenant : réussir les apprentissages, gagner une certaine confiance en tant qu'individu, devenir un citoyen responsable et contribuer à la société⁸⁵. Inscrit dans la transmodalité, le *Curriculum for Excellence* identifie quatre contextes d'apprentissage : l'apprentissage interdisciplinaire, l'éthique et la vie scolaire, les opportunités pour la réussite personnelle et huit secteurs disciplinaires⁸⁶. Ces derniers sont les arts, la santé et le bien-être, les langues, les mathématiques, l'éducation morale et religieuse, les sciences, les études sociales et la technologie. Le secteur des langues regroupe, selon la formulation en anglais, « *literacy*

⁸⁴ [https://education.gov.scot/scottish-education-system/policy-for-scottish-education/policy-drivers/cfe-\(building-from-the-statement-appendix-incl-btc1-5\)/What%20is%20Curriculum%20for%20Excellence?](https://education.gov.scot/scottish-education-system/policy-for-scottish-education/policy-drivers/cfe-(building-from-the-statement-appendix-incl-btc1-5)/What%20is%20Curriculum%20for%20Excellence?) Consulté le 30/03/2018

⁸⁵ Notre traduction de : « Successful learners, Confident individuals, Responsible citizens, Effective contributors » (même page de site)

⁸⁶ Notre traduction de : « Curriculum areas and subjects, Interdisciplinary learning, Ethos and life of the school, Opportunities for personal achievement ».

and English, literacy and Gàidhlig, modern languages, Gaelic (Learners), classical languages and Scots ».

A travers ces différentes unités disciplinaires identifiées et le choix dans leurs intitulés, quelques interprétations sont possibles. Tout d’abord, le choix de désigner le gaélique par le glottonyme en gaélique « *Gàidhlig* » ou en anglais « *Gaelic* » traduit deux dispositifs d’enseignement de cette langue. Le premier désigne un enseignement du gaélique pour niveau avancé, soit pour des élèves ayant effectué une partie de la scolarité en école bilingue ou ayant le gaélique comme langue familiale (ceci reste rare). Le deuxième est un dispositif d’enseignement de la langue pour un public novice. Ensuite, la collocation avec « *literacy* » dans « *literacy and English* » et « *literacy and Gàidhlig* » semble rendre compte d’une conception selon laquelle seule la langue d’enseignement permet le développement des compétences en littéracie. Ceci est contradictoire avec la phrase que l’on peut lire sur la présentation générale du CfE (même page Internet) : « *Literacy, numeracy and health and wellbeing are recognised as being particularly important – these areas are seen as being the ‘responsibility of all’ staff.* » Enfin, bien qu’il soit intéressant que, sous un même secteur disciplinaire, on retrouve une multitude de langues aux statuts divers, il faut noter qu’en son sein, différents dispositifs sont prévus selon les langues. Ainsi, sont distingués l’anglais, le gaélique en tant que langue d’enseignement et en tant que langue enseignée, mais aussi le scots, qui est à part, les langues classiques et les langues dites modernes.

Dans le cadre de l’Approche 1+2 déjà présentée dans le premier chapitre, il est prévu qu’en 2021, tous les enfants effectuant leur scolarité en Ecosse aient appris à travers leurs parcours deux langues en plus d’une langue première. Comment passer d’une vision hiérarchisante et hiérarchisée des langues à une vision inclusive des langues dans le curriculum scolaire ?

- Quelles langues dans une Approche 1+2 ?

Dans l’avant-propos du texte présentant l’Approche 1+2, les auteurs annoncent leur ambition en citant le manifeste d’engagement (Scottish Government Languages Working Group, 2012) :

“We will introduce a norm for language learning in schools based on the European Union 1 + 2 model - that is we will create the conditions in which every child will learn two languages in addition to their own mother tongue. This will be rolled out over two Parliaments, and will create a new model for language acquisition in Scotland.” (Scottish Government manifesto commitment, 2011)

A partir de 2021, l'Ecosse devrait s'aligner sur le modèle européen promu depuis la Conférence de Barcelone du Conseil de l'Europe (Conseil de l'Europe, 2002)⁸⁷. Certaines écoles expérimentent déjà les possibilités d'un tel modèle. Dans un pays où l'apprentissage des langues est en berne, quel est le discours vis-à-vis de l'apprentissage des langues, et surtout quel panel de langues enseignées pourra être offert aux enfants ?

Dès les premières pages du texte, les auteurs précisent qu'aucune hiérarchie n'est présentée entre les langues possibles. Selon les régions et les écoles, différentes langues pourront être proposées. Ce choix dépendra des contextes locaux : « *The Working Group considered the rationale for promoting specific languages but decided not to set a hierarchy of languages to be learned by pupils in Scotland. This is a matter for schools and local authorities to decide, taking account of the local context.* » (Scottish Government Languages Working Group, 2012 : 12). En d'autres termes, un enfant pourra avoir en L1 l'anglais ou toute autre langue première « de la maison » (dans ce cas, la L2 est forcément l'anglais), et en L2 et L3 toute langue, sans hiérarchie aucune. Ceci est synthétisé dans la deuxième recommandation du rapport qui, sans hiérarchiser les langues, évoque différentes catégories de langues, propres au contexte éducatif et linguistique écossais (Scottish Government Languages Working Group, 2012 : 14) :

Recommendation 2: The Working Group recommends that Local Authorities and schools develop a 1+2 strategy for language learning within which schools can determine which additional languages to offer. As part of this strategy, consideration should be given to teaching modern European languages, languages of the strong economies of the future, Gaelic, and community languages of pupils in schools.

Dans les sept articles qui précèdent cette recommandation, ces différentes catégories sont développées. Le tableau ci-dessous présente l'ensemble des langues citées ainsi que les catégories utilisées dans ces sept articles. On voit alors apparaître différentes configurations possibles. Lorsque la L1 de l'enfant est l'anglais, les langues additionnelles peuvent être toute autre langue, chacune des catégories présentant un intérêt justifié (mis en gras par nos soins). Lorsque la L1 est autre que l'anglais, la L2 est automatiquement l'anglais, sous le dispositif *English as an Additional Language*, présenté plus en détails plus tard dans ce présent chapitre.

Catégories citées	Extraits du texte	Langues citées
Modern European languages	The Working Group nonetheless believes that continuing to engage with our nearest neighbours in Europe will remain a priority for young people in Scotland. Learning French, German, Italian and Spanish will continue to have an important place.	French German Italian Spanish
Languages of the economies of the future	There is, however, also a case to be made for taking account of new economies of the future , as Scotland has already started to do by encouraging the promotion of Chinese. The Working Group noted the strong case to be made for other	Chinese Portuguese (Brazil) Arabic

⁸⁷ Conseil de l'Europe (2002 : 19) : « *to improve the mastery of basic skills, in particular by teaching at least two foreign languages from a very early age: establishment of a linguistic competence indicator in 2003; development of digital literacy: generalisation of an Internet and computer user's certificate for secondary school pupils* » (Article 44.)

	languages, such as Portuguese (Brazil), Arabic and Russian, as well as other eastern European languages, including Slavonic languages.	Russian Slavonic language
Gaelic	The Working Group noted that Gaelic education is a key element of Scotland's National Plan for Gaelic which aims to secure a sustainable future for the language . Therefore, for some local authorities Gaelic will be a substantive element of their languages provision. It welcomes the development of Gaelic learning and teaching within such local authorities as Comhairle nan Eilean Siar (CNES), Highland, Glasgow, Edinburgh or elsewhere through GME or Gaelic Learner Education (GLE). As part of 1+2 development, Gaelic will be the L2 language for some pupils.	Gaelic
Scots	The Working Group acknowledged the work being done to encourage the use of Scots language at all levels of the school. It welcomes the recommendations of the Scottish Studies Working Group that all learners should have an understanding of the unique contribution of Scots as part of Scotland's historic language diversity .	Scots
MOTHER TONGUE = L1		
Community languages	For an increasing number of Scottish young people the mother tongue will be from a range of community languages. The most significant of these are (in numeric descending order) Polish, Punjabi, Urdu and Arabic. Some pupils in Scottish schools are native speakers of western European languages , the most prevalent of which is French. For those young Scots for whom the first language is not English, it is inevitable that the first additional language (L2) should be English	Polish Punjabi Urdu Arabic French
English as an Additional Language	Local language strategies should consider the place of an enhanced role for the teaching of English as an Additional Language (EAL) within schools.	English
British Sign Language	For some young people also, the first language will be British Sign Language (BSL) and the status of BSL as a language must also be fully acknowledged as part of a local authority's languages strategy.	British Sign Language

Tableau 3. Langues et catégories de langues qui pourraient être enseignées en Ecosse selon Scottish Government Languages Working Group (2012)

L'Approche 1+2 affiche une certaine liberté qui contraste avec le document *A strategy for Scotland's Languages*, présenté dans le chapitre précédent, qui mettait en avant une responsabilité différente pour les langues autochtones à l'Ecosse et pour les langues allochtones. A l'état encore de projet, malgré quelques écoles pilotes, l'approche reste très ouverte, et les initiatives à l'égard de la promotion de la diversité linguistique en cours semblent aller dans ce sens, comme en attestera le projet *Mother Tongue Other Tongue*, central dans les deux parties suivantes de cette thèse/

On retrouve toutefois dans l'Approche 1+2 des représentations à l'égard du scots semblables à celles qui émergeaient du discours de *A Strategy for Scotland's Languages* (Scottish Government, 2007) : le scots a une place importante dans la diversité linguistique et culturelle et il est nécessaire que cette langue soit connue de tous et reconnue pour sa contribution dans les arts, passés et contemporains (2007 : 9-10).

Le texte du Scottish Government Languages Working Group (2012) se présente comme le manifeste pour l'Approche 1+2. La même année, le gouvernement écossais lui répond, en acceptant l'ensemble des recommandations prévues mais en émettant quelques réserves par

endroits qui ne concernent pas les choix de langues⁸⁸. On note toutefois qu'à la recommandation 2 (voir citation ci-avant p.94), qui explicitait les langues possibles dans l'enseignement, le gouvernement répond favorablement, mais sans être aussi explicite quant aux langues qui pourraient être enseignées : « *Accept. Scottish Government will support and work with local authorities to help them develop language plans that take account of local circumstances and priorities.* » (Scottish Government, 2012 : 18). Tout au long de son texte, le gouvernement écossais reste allusif à l'égard des langues. Il ne mentionne jamais le terme « *community languages* » ou d'autres termes qui pourraient être synonymes. Il ne désigne pas non plus de langues qui pourraient entrer explicitement dans cette catégorie. Au début du texte, le gouvernement écossais reprend cette recommandation 2 en répondant (2012 : 5) :

The adoption of a 1+2 approach to language learning is in line with Scotland's increasing development as a diverse, multicultural and multilingual nation. This diversity includes Scotland's own languages, Gaelic and Scots. It is to be expected that this diversity will shape local authority provision of languages. In addition, the introduction of language learning and teaching from Primary 1 will require all local authorities and schools to review their current language strategy and provision and to consider what professional development and support is required for teachers, what resources are needed and what additional languages to offer. Ministers welcome the report's recommendation that local authorities and schools should develop local 1+2 strategies for language learning. **(Recommendation 2)**

Cet extrait fait référence explicitement aux « langues propres à l'Ecosse » (« *Scotland's own languages* »), le gaélique et le scots, « incluses » dans la diversité de la nation, et propose aux autorités locales et aux écoles de considérer « quelles langues » sont à « offrir », de manière à représenter la diversité, sans en dire plus sur celle-ci. Dans l'extrait suivant, les auteurs font référence à ces mêmes langues autochtones, mais aussi aux « *modern European languages* » et aux économies montantes du futur. Puis, dès lors qu'il mentionne l'inclusion, le ton est différent : on parle alors de disparités sociales et de prise en compte des besoins des enfants pour lesquels l'anglais n'est pas la langue première, sans spécifier s'il s'agit de dispositions vis-à-vis de l'anglais, les langues premières ou les deux (Scottish Government, 2012 : 7) :

The Languages Working Group's report highlights the continuing strength and demand for modern European languages, as well as the importance of Scotland being able to engage with rising economies of the future. It also acknowledges the importance of Gaelic education to Scotland's national plan for Gaelic, the work being done to encourage the use of Scots language at all levels of the school and the role that sign language has for some learners. It also places language learning within an inclusive context and recommends that local authority language strategies take account of factors such as social deprivation challenges and the different issues faced by urban and rural areas, **(Recommendation 13)** and the need to take account of the needs of learners for whom English may not be their first language.

⁸⁸ Dans sa réponse, le gouvernement écossais précise : Recommandation 12 : c'est à chaque école de choisir le type d'enseignement de langues le plus adapté (en référence à l'éducation plurilingue type CLIL-EMIL) ; Recommandation 20 : pour pouvoir être recruté en tant que professeur des écoles (équivalent) la nécessité d'avoir un diplôme scolaire (*Higher*) en langue autre que l'anglais reste à débattre ; Recommandation 23 : c'est aux universités partenaires de choisir comment s'engager dans le soutien à l'Approche 1+2 ; Recommandation 26 : il est nécessaire d'encourager les enseignants à mettre à profit leurs compétences linguistiques comme il est souhaitable d'encourager les étudiants portant un grand intérêt pour les langues à suivre la voie de l'enseignement. En revanche, le gouvernement n'a pas décidé s'il est nécessaire d'avoir recours à une stratégie spécifique de campagne de recrutement.

(Recommendation 32) Scottish Ministers welcome the Working Group's view that language learning provision should be developed within in a broad, inclusive context and that this should be reflected in local language strategies.

Six ans après la rédaction de ce rapport et en phase de transition vers l'Approche 1+2, quelle est la réalité de la présence des langues à l'école ? Quelles langues sont enseignées et sous quel dispositif ? Quelle proportion d'enfants étudient les langues et combien en étudient-ils ?

1.2.1.2. A l'heure actuelle : différents dispositifs d'enseignement et une présence variée des langues

Tout comme dans le premier chapitre, lorsqu'il s'agit de présenter les langues en présence, nous avons dû effectuer des choix méthodologiques. Dès que possible, nous avons cherché à refléter une idéologie inclusive dans les plans de section, en accord avec la démarche de la thèse. Or, force est de constater qu'aujourd'hui encore, et ce malgré l'espoir que représente l'Approche 1+2, les pratiques scolaires tendent à différencier les langues selon des dispositifs d'enseignement variés. Nous avons cependant pris le parti de présenter cette section selon un plan qui regroupe les dispositifs en fonction de la place qu'ils accordent à la langue quelle qu'elle soit. Le tableau ci-après synthétise cette présentation des dispositifs d'enseignement des langues.

Place de la langue dans l'enseignement	Langues concernées	Dispositifs et diplômes
Enseigner à propos de la langue	Scots, gaélique	<i>Scottish Studies</i> <i>Scots Language Award</i> <i>Learning about Gaelic Language and Culture Award</i>
Enseigner dans la langue	Gaélique (Français, italien)	<i>Gaelic Medium Unit</i> <i>Gaelic Medium School</i> CLIL
Enseigner la langue en tant que langue seconde	Français, allemand, espagnol, italien, mandarin, cantonais, ourdou, gaélique, polonais, russe,	<i>Modern Languages</i> <i>Modern Languages for Life and Work Award</i> <i>Gaidhlig</i> <i>Gaelic (Learner)</i>
Enseigner l'anglais en tant que langue seconde	Anglais	<i>English as an Additional Language</i>
Les écoles complémentaires associatives (langue / culture)	Ourdou, cantonais, mandarin, français, persan, japonais, espagnol, arabe, pendjabi, italien, kurde, polonais	<i>Complementary schools</i>

Tableau 4. Dispositifs d'enseignement des langues dont peuvent bénéficier les enfants en Ecosse

Le cinquième dispositif présenté dans ce tableau, l'enseignement de langue et culture des *complementary schools*, se situe en marge de l'école. Cependant, pour de nombreuses communautés linguistiques, il s'agit du seul dispositif permettant un maintien ou un soutien formel dans la langue de famille. Aussi, si ce tableau rend compte de nombreuses langues disponibles à l'enseignement, il convient de signaler dès à présent que la réalité du terrain est autre : les effectifs d'élèves bénéficiant de ces enseignements ou s'inscrivant aux diplômes

proposés sont très faibles et peu d'enseignants ont les compétences nécessaires pour fournir de tels enseignements. Enfin et par conséquent, bien que nous ayons cherché à être le plus exhaustive possible quant à l'inclusion des langues que présentent ces dispositifs, certaines d'entre elles sont bien plus représentées sur le terrain que d'autres.

- Enseigner *à propos* de la langue

Le scots, langue présente, sous des formes différentes, dans les répertoires linguistiques et culturels de nombreux Ecosais (voir chapitre 1), n'est jamais enseigné à l'école en tant que tel. Le trouble autour de sa définition et des attitudes encore négatives quant aux contextes propices à sa pratique sont à l'origine de cette absence. Comment et quelle forme du scots enseigner quand on ne sait pas définir les contours de cette langue ? Quelle place accordée au scots quand on considère que ses domaines de pratique sont confinés à des situations informelles ? De manière encore plus complexe, quelle place accorder à cette langue quand on la reconnaît aussi comme le mode d'expression des grands poètes nationaux classiques et contemporains ? Enfin, comment concevoir la place du scots à côté d'autres langues à l'école, lorsque l'on ne le reconnaît pas comme une langue à part entière ? Ces questions complexes et polémiques sont même partagées, d'après Karen Lowing, par les professionnels chargés de promouvoir son enseignement à l'école, représentants d'*Education Scotland* (2017 : 2) :

Scots remains a misunderstood and problematic language in Scotland. The Curriculum for Excellence supports the incorporation of Scots within Scottish classrooms; latterly Scots Co-ordinators were appointed through 'Education Scotland' to help implement the language in schools, although this initiative has now been scaled back. Observational data from this research revealed that some representatives in schools and governmental bodies struggled to accept Scots as a living language in its various forms. In particular, when interviewed for this paper, several ambassadors for Scots language in schools resisted the concept that Scots speakers could potentially be bilingual in Scots and English. Despite recent moves to encourage Scots in Scottish classrooms, the language does not yet appear to sit securely within the Scottish education system.

A l'école élémentaire comme dans le secondaire, les enseignants ont toutefois la responsabilité d'évoquer le scots, notamment en cours de littérature, lorsqu'il est utilisé par un auteur dans un texte, toute variété linguistique et toute époque confondues. Les enseignants peuvent alors parler du scots, à défaut de parler *en* scots, mais aucune recommandation didactique précise n'est formulée à l'égard de sa prise en compte. Ce positionnement pédagogique existe aussi vis-à-vis du gaélique sous le dispositif *Learning about Gaelic Language and Culture (LGLC)*. Enseigner à propos du scots et du gaélique s'intègre dans les *Scottish Studies* pour répondre à un objectif du *Curriculum for Excellence*, celui de transmettre un socle de culture générale

écossaise⁸⁹. Dans cette perspective, le scots comme le gaélique sont considérés sur le même plan, comme patrimoine culturel et linguistique de l’Ecosse. En revanche, le gaélique est présent à travers d’autres dispositifs d’enseignement que nous verrons dans les prochaines sous-sections.

Ainsi, la dimension culturelle du scots prend une place prépondérante dans l’enseignement, à l’image de son importance affichée par le texte *A Strategy for Scotland’s Languages* (Scottish Executive, 2007) pour l’ensemble de la société écossaise. A cet égard, il est fait mention dans le texte de l’importance de « l’inclusion de la littérature scots », le scots étant alors présenté pour ses caractéristiques littéraires, permettant, il est vrai, une prise de conscience de la diversité linguistique, mais aussi un enrichissement de l’expression (Scottish Executive, 2007 : 10) :

The Executive’s National Guidelines on English Language 5-14 advocate the inclusion of Scots in the school curriculum where appropriate. The Guidelines advocate the inclusion of Scots literature in the curriculum and Learning and Teaching Scotland produces teaching materials in support of this inclusive policy. This allows pupils to be confident and creative in language and to develop notions of language diversity, within which they can appreciate the range of accents, dialects and forms of expression they encounter. This helps children value the Scots they may use at home or with their peers.

On note dans cet extrait une certaine ambiguïté quant au statut du scots : est-il considéré comme langue à part entière ou comme une « forme d’expression » ? Dans « *This allows pupils to be confident and creative in language* », « *language* » ne spécifie ni le scots ni l’anglais. Dans la dernière phrase, les auteurs font allusion à des pratiques de scots par les enfants hors contexte scolaire, à la maison ou avec leurs « pairs », se manifestant à travers différentes variétés, parfois extrêmement localisées. En effet, le pronom *the* devant « *Scots* » indique bien des variétés précises propres à des contextes spécifiques que connaissent les enfants, et qui peuvent être différentes de celle utilisée par l’auteur étudié en classe. On pense alors au constat que fait James Robertson quant au décalage observé dans les classes entre deux variétés jugées distinctes : les élèves ne font pas le lien entre la langue du poète étudié en cours de littérature et leur parler utilisé dans des contextes informels et intimes (Robertson, 2017 : 36).

What connexion does this vibrant, *spoken*, modern language have with the vast 600- year-old *written* literature that exists in Scots? Is there a relationship? I would argue that there is. (...) Even during the great annual learning and reciting of Robert Burns’s work each January children are seldom encouraged to see that the language they speak and the language of Burns are one and the same, just 250 years apart.

⁸⁹On peut lire sur un document de *Education Scotland* à propos des différents dispositifs d’enseignement de la langue gaélique : « *Learning about the Gaelic language and culture is a central feature of learning about Scotland and helps children and young people connect Gaelic to their knowledge and understanding of Scotland.* » (Education Scotland, 2015)

Ainsi, on assiste à deux positionnements vis-à-vis du scots qui semblent antagonistes mais qui sont tellement séparés qu'ils peuvent être combinés dans les représentations d'un individu : *parler* scots aujourd'hui n'a pas sa place à l'école et est confiné à des situations informelles. En même temps, le scots, ou certaines formes du scots (Lowing, 2017), sont identifiées comme appartenant au registre de grands poètes nationaux, que l'on *étudie*. En ce sens, en tant que patrimoine culturel à partager, il est important que tous aient avec lui une « certaine familiarité » (Scottish Executive, 2007), sans forcément le *parler*. Ces deux positions centrées sur un mode de communication et un élément culturel expliquent que les élèves ne font pas de lien en classe entre leurs propres usages dans des situations informels et la langue des poètes étudiés.

Cette conception dichotomique se reflète dans le diplôme optionnel « *Scottish Studies Award* » proposé à la fin du secondaire. Centré sur les études culturelles écossaises, et en tant que tel intégrant le scots et le gaélique comme langues de l'Ecosse, l'objectif de ce diplôme culturel et civilisationnel est de « fournir des opportunités aux apprenants pour développer leur connaissance et leur compréhension de l'Ecosse »⁹⁰. Le diplôme « *Scots Language Award* » est tourné exclusivement sur le scots. Il présente deux volets, le premier étant essentiellement civilisationnel, le deuxième propre aux compétences linguistiques⁹¹ et proposant trois niveaux.

En 2016, la remise des prix du concours *Mother Tongue Other Tongue* a eu lieu dans le cadre plus large d'un salon professionnel dédié aux métiers linguistiques à Glasgow, *Language Show Live – Scotland*. A cette occasion, nous avons assisté à une conférence présentant le scots et sa place à l'école notamment dans l'enseignement, animée par des représentants de *Education Scotland*.

En guise d'introduction, les animateurs ont proposé une initiation au scots basée sur l'intercompréhension. L'objectif de cette activité ludique semble avoir été de montrer aux membres de l'auditorat anglophone natif ou non et vivant majoritairement en Ecosse qu'ils avaient déjà des compétences fines de compréhension de cette langue et connaissaient, parfois sans le savoir, des mots de scots utilisés dans les pratiques quotidiennes et ordinaires en Ecosse. Les animateurs ont répété chacun à plusieurs reprises « *Scots is a contemporary language, it is a sister language to English and it is not slang* ».

⁹⁰ Notre traduction d'un extrait de la présentation du diplôme sur le site officiel de *Scottish Qualifications Authorities* <https://www.sqa.org.uk/sqa/64329.html?origin=search> (consulté le 04/05/2018)

⁹¹ Unit 1 : Scots Language Development and History ; Unit 2 : Understanding and Communicating. Pour plus d'informations consulter la page dédiée du site de *Scottish Qualifications Authorities* <https://www.sqa.org.uk/sqa/70056.html> (consulté le 04/05/2018)

Dans la deuxième partie de leur intervention, les deux membres d'Education Scotland ont présenté le diplôme SQA « *Scots Language Award* », en précisant que le candidat peut s'inscrire à un des deux volets (civilisationnel, linguistique) ou aux deux. En ce qui concerne la partie linguistique, *Education Scotland* se veut inclusif et accepte tout type de variété du scots. Cela avait déjà été démontré plus tôt en préambule lorsque les animateurs ont évoqué des projets de jumelage entre écoles de différentes régions écossaises autour de l'intercompréhension entre leurs variétés de scots. Mais d'un point de vue normatif, les attentes de *Education Scotland* sont très larges. A l'examen écrit, *Education Scotland* accepte tout dialecte du scots, voire même des éventuels idiolectes, s'ils sont construits de manière cohérente et régulière. Si cette liberté accordée au candidat peut paraître extrême, elle semble tout à fait logique dans un contexte où l'on ne sait délimiter les contours formels de la langue. Face à cette liberté, deux positionnements émergent quant à l'avenir du scots et à son enseignement : le positionnement actuel d'*Education Scotland* qui tend à accepter toute forme possible du scots, et celui de chercheurs qui voient le recours à la standardisation comme un sacrifice nécessaire et incontournable pour assurer au scots un avenir en tant que langue à part entière. Cela sera discuté plus en détail en fin de chapitre.

- Enseigner *dans* la langue

Le gaélique, autre langue autochtone à l'Ecosse, bénéficie d'un enseignement croissant en Ecosse chez les adultes comme dans le système scolaire⁹². Reconnu langue régionale ou minoritaire selon la partie III de la Charte du Conseil de l'Europe (1992) et, en tant que langue officielle aux côtés de l'anglais, le gaélique bénéficie d'un soutien privilégié en Ecosse. En atteste la grande variété de dispositifs d'enseignement de cette langue disponibles dans le système scolaire. En 2006, Joanna McPake écrivait qu'il s'agissait de la langue qui dispose du plus grand choix en matière d'enseignement. Ceci est toujours le cas : le gaélique est étudié comme élément culturel, comme nous venons de le voir, mais aussi comme langue d'enseignement dans des dispositifs immersifs bilingues, et comme langue seconde pour des niveaux de compétence débutants comme avancés.

Les écoles immersives en gaélique sont de plus en plus nombreuses. A travers toute l'Ecosse, on recense aujourd'hui environ 60 dispositifs immersifs en gaélique au niveau primaire (Hancock, 2014). Dans un document qui présente les différents dispositifs d'enseignement du

⁹² Dans le premier chapitre, nous avons notamment expliqué comment le phénomène récent de revitalisation de cette langue conduit à l'émergence d'une nouvelle communauté gaélicophone, plus jeune, qui apprend la langue en contexte formel sur l'ensemble du territoire écossais, et qui dispose donc de compétences hautes à l'écrit.

gaélique disponibles à l'école, *Education Scotland* fait une synthèse en quelques points le principe d'immersion et les étapes dans les apprentissages que suivent ces écoles ou ces sections en gaélique (Education Scotland, 2015 : 8):

Gaelic Medium Education is based on the principles of immersion with children accruing all the benefits of bilingualism.

The early stage of learning through the medium of Gaelic, and where no other language is used, is referred to as 'total immersion'. This is followed by an 'immersion phase' up to and including the senior phase.

Children and young people need to be equally confident in the use of Gaelic and English and able to use both languages in a full range of situations within and outwith school.

All Gaelic Medium Education provisions, whether in free-standing provision known as Gaelic schools or Gaelic Medium schools or when delivered alongside English medium, have as an underlying foundation the principles of immersion.

Cependant, d'après Andy Hancock, les écoles immersives en gaélique évoluent chacune de manière relativement indépendante sans qu'il y ait de consensus sur les méthodes pédagogiques et didactiques précises à suivre. Pour l'auteur, deux phénomènes importants sont à prendre en compte pour accompagner et assurer la réussite de ces écoles émergentes : les caractéristiques propres à la nouvelle communauté linguistique en devenir et la formation et le recrutement d'enseignants compétents pour le secondaire (Hancock, 2014 : 171-172) :

Bòrd na Gàidhlig⁹³, with support from the Scottish Government, launched a second five-year National Plan for Gaelic in 2012 with an ambitious target to double the number of children starting school (age 4-5 years) in GME by 2017. However, policy planners need to take into account a number of factors if GME aims to sustain its educational achievements and young people's longer-term proficiency in Gaelic-English bilingualism. First, there is no written national guidance for GME which defines effective pedagogical practice in delivering this type of bilingual provision. According to educational inspectors (HMIE, 2011) different interpretations of immersion and total immersion have emerged across Scotland resulting in a great variation in teaching methodologies and in children's learning experiences. One of the challenges for teachers working in GME is taking account of shifting Gaelic identities (Oliver, 2005) and the increasing numbers of pupils drawn from non-Gaelic speaking homes (especially in the urban conurbations) which requires a shared understanding of the principles of additional language acquisition, knowledge of research into bilingualism and pedagogical practices associated with different models of immersion education. Second, GME has not been extended to the same extent into the secondary sector because of an acute shortage of specialist teachers who can teach in Gaelic resulting in a lack of continuity and progression in bilingual and biliteracy development.

A l'exception du gaélique, l'enseignement bilingue, immersif, ou par le biais d'une autre langue que l'anglais dans le cadre d'une DNL (Discipline Non Linguistique), reste très rare en Ecosse. Dans son article, Andy Hancock (2014 : 177) cite deux cas de dispositifs CLIL/EMILE en Ecosse qui intègrent l'italien pour le premier et le français pour le second dans des disciplines

⁹³ Bòrd na Gàidhlig est le conseil relié au gouvernement en charge du développement de la langue gaélique et de son enseignement depuis la mise en place du *Gaelic Language (Scotland) Act* en 2005 qui a rendu cette langue coofficielle avec l'anglais en Ecosse.

non linguistiques. Interrogés par voie électronique à ce sujet, des membres du SCILT n'ont pas pu apporter d'informations supplémentaires.

Le contraste entre la profusion d'écoles bilingues immersives en gaélique et l'absence de dispositifs CLIL/EMILE en Ecosse dans d'autres langues est révélateur d'un manque d'intérêt encore ressenti pour le développement et le maintien des situations bi-plurilingues. Andy Hancock, comme d'autres auteurs (Dombrowski et al., 2015 ; McPake, 2006), dans une vision plus progressiste de la diversité et de la société écossaise, se risque à proposer une vision plus inclusive de l'apprentissage des langues, où les professionnels et experts des langues concernées communiquent davantage afin de relever ensemble le défi de faire de la société écossaise contemporaine, une société plurilingue (Hancock, 2014 : 173) :

What is required in Scotland is for the political debate in policy making circles to be shifted from a rhetoric of linguistic survival and cultural enrichment to one where Gaelic education is discussed within a wider framework of strategic planning where a national language policy is committed to the active promotion of bilingualism and multilingualism in mainstream education regardless of the status that languages hold in society.

- Enseigner la langue seconde : *Modern Languages*

Dans cette section, nous regroupons l'ensemble des dispositifs scolaires qui permettent l'enseignement d'une langue autre que l'anglais en tant que langue seconde. D'après Andy Hancock (2014 :177), au total vingt-cinq langues sont proposées à l'enseignement en tant que langue seconde du primaire au secondaire dans toute l'Ecosse. Il s'agit de dispositifs différents, donnant lieu parfois à des diplômes différents.

Tout d'abord, le gaélique peut être enseigné en tant que langue seconde sous le dispositif « *Gaelic Learner* » pour les élèves débutants, ou « *Gàidhlig* » pour ceux ayant un niveau de compétence plus avancé, notamment les élèves ayant été inscrits auparavant en école immersive. Le dispositif « *Modern Foreign Languages* » propose très majoritairement le français, l'espagnol ou l'allemand comme langue seconde dès la fin de l'école primaire. Les statistiques produites par le SCILT (Doughty, 2017a ; 2017b) concernant l'évolution du choix de langues et d'entrée de celles-ci aux diplômes nationaux de fin d'études montrent que d'autres langues sont étudiées : l'italien, l'ourdou, le cantonais, le mandarin. Hancock (2014) cite également le finnois, le suédois, le polonais, la langue des signes (BSL), ainsi que les langues classiques, le grec et le latin.

Les langues apprises à l'école en tant que langues secondes peuvent faire l'objet d'examens dans le cadre des diplômes de fin d'étude National 4, National 5, Higher Grade et Advanced Higher⁹⁴, sous les dispositifs « *Gaelic Learner* », « *Gàidhlig* », « *Modern Languages* ». Plus récemment, l'option « *Modern Languages for Life and Work Award* » propose un examen pour le premier diplôme obligatoire National 4 disponible en dix langues qui ne sont pas forcément enseignées à l'école : cantonais, français, gaélique (*Learners*), allemand, italien, mandarin, polonais, russe, espagnol et ourdou. Comme son nom l'indique, cette option au diplôme se veut plus pratique et contextualisée au quotidien et dans le monde professionnel. Les exigences de cet examen sont moins « académiques » que le dispositif traditionnel d'enseignement des langues « *Modern Languages* »⁹⁵. Cependant, le fait qu'il s'agisse d'une option supplémentaire au diplôme, aux attentes moins formelles et plus pratiques, peut créer une sorte de compétition avec le dispositif traditionnel d'enseignement des langues secondes (Doughty, 2017a), du moins au niveau de l'examen de sortie d'école obligatoire *National 4*. Aux niveaux *National 5*, *Higher* et *Advanced Higher*, diplômes indispensables pour poursuivre des études supérieures, le dispositif « *Modern Foreign Languages* » propose toutes les langues prévues par l'option « *Modern Languages for Life and Work Award* » à l'exception du polonais et du russe, et dans la limite des ressources locales.

Un certain nombre de langues semblent donc valorisées par les examens nationaux. Cependant, très peu sont réellement enseignées dans les écoles, et, l'examen en langue autre que l'anglais n'étant pas obligatoire, les effectifs montrent finalement qu'elles concernent très peu d'élèves. En effet, Andy Hancock (2014 : 177) fait remarquer, d'une part, qu'aux niveaux *National 4/5*, le diplôme obligatoire, 97,3 % des examens en langues secondes concernent le français, l'allemand ou l'espagnol. D'autre part, le latin serait la quatrième langue choisie à l'examen pour ce diplôme devançant des langues vivantes comme le gaélique, l'italien ou l'ourdou (2014 : 177). De manière encore plus drastique, on constate que ces proportions doivent être relativisées en les confrontant à la réalité de chiffres extrêmement bas : la synthèse du SCILT (Doughty, 2017a) montre qu'en 2016, le français a été choisi au diplôme National 5 comme examen de langue seconde par 9292 élèves au total en Ecosse, l'espagnol par 4417 élèves, l'allemand par 2025 élèves, le latin par 445 élèves, l'italien par 332 élèves, le gaélique par 145 élèves, le mandarin par 94 élèves, l'ourdou par 62 élèves et le cantonais par 4 élèves seulement. Pour les diplômes permettant d'accéder aux études supérieures *Higher Grade* et *Advanced*

⁹⁴ National 4 et National 5 sont équivalents au niveau Brevet en France ; Higher Grade et Advanced Higher Grade sont équivalents au niveau Baccalauréat. Ces deux derniers diplômes sont nécessaires pour accéder aux études supérieures.

⁹⁵ Selon propos informel recueilli auprès de l'équipe du SCILT.

Higher Grade, l'ordre reste le même, et les chiffres proportionnellement plus bas avec la disparition du cantonais dès le niveau *Higher Grade*, et de l'ourdou au niveau *Advanced Higher* (Doughty, 2017b).

La langue des signes (BSL) n'est pas à l'heure actuelle enseignée en tant que langue seconde et n'est pas proposée dans le cadre d'un examen de fin d'études. Cependant, comme indiqué dans le premier chapitre, un nouvel « *Award* », option pour les diplômes nationaux, est prévu à partir de la rentrée 2019.

- Enseigner l'anglais comme langue seconde

Dans ce développement qui tend à caractériser la place accordée aux langues à l'école, présenter le dispositif d'enseignement de l'anglais comme langue seconde, *English as an Additional Language* (EAL), mis en place dans les écoles primaires et secondaires semblait indispensable. En effet, bien que l'objectif premier de ce dispositif reste la maîtrise de l'anglais, on note de plus en plus une importance accordée aux répertoires linguistiques des élèves, si bien que, dans certains cas, ce sont ces dispositifs qui se présentent comme les plus inclusifs face à la diversité linguistique.

Comme le déplore Maleeha Ather Rasheed (2017), il n'existe pas à ce jour de programme imposé aux enseignants EAL mais, comme nous le verrons plus loin, un mouvement sous-jacent s'impose dans ce domaine qui tend à reconnaître l'importance de la valorisation du répertoire linguistique de l'élève allophone dans son apprentissage de la langue cible. Cette considération pour les répertoires linguistiques comme une ressource pour les apprentissages, et notamment ceux d'autres langues, nous semble s'inscrire dans une perspective de didactique du plurilinguisme (Fonseca & Gajo, 2016) bien que les textes écossais ne font pas mention de cette notion⁹⁶.

En outre, comme le signale également Maleeha Ather Rasheed (2017 : 62), l'enseignement EAL n'est pas reconnu en Ecosse comme une discipline à part entière et n'est pas intégré de manière autonome dans le *Curriculum for Excellence*. Par conséquent, l'investissement et le travail fourni par les enseignants EAL s'inscrivant dans une démarche de didactique du plurilinguisme n'est pas reconnu. Le travail de collaboration et de valorisation fait avec des

⁹⁶ Voir à ce sujet la discussion en introduction générale comparant la notion en vogue de « didactique du plurilinguisme » dans les recherches francophones et les théories de Cummins beaucoup plus suivies dans les recherches anglophones et dans les pratiques d'enseignement en Ecosse par les enseignants EAL.

structures satellitaires comme le SCILT, *Bilingualism Matters* (cité ci-après) permet alors de rendre visibles des initiatives exemplaires de certains enseignants EAL. Dans un article récent, Roisin McKelvey évoque une de ces initiatives, portées par *Bilingualism Matters*, groupe de chercheurs acteurs dans la promotion du plurilinguisme en Ecosse et soutenu par l'Université d'Edimbourg (McKelvey, 2017 : 83) :

In Edinburgh, for example, there are pilot projects in place in a small number of schools, trialling intensified work with teachers to evaluate and improve teaching practices around linguistic diversity and EAL pupils (...). Such strategies may alleviate the pressure on services due to increased demand: expanding knowledge of good practice and challenging misconceptions can improve teaching practices and pupils' experiences. (...) The Director of Bilingualism Matters, Professor Antonella Sorace (personal communication, 2 May 2017), emphasised the importance of encouraging schools to recognise and promote their pupils' home languages and of encouraging intergenerational transmission within families.

La participation d'organismes satellitaires dans cette dynamique et la visibilité qu'ils donnent aux pratiques d'enseignants EAL suivant une démarche de didactique du plurilinguisme par le biais de concours ou autres projets mêlant les arts créatifs, la littéracie et les langues représentent des enjeux importants dans la reconnaissance d'EAL comme discipline, dont les pratiques doivent inspirer les autres enseignements. Grâce à l'implication d'organismes satellitaires, on peut penser que cette démarche gagnera du terrain dans les années à venir. Ceci sera discuté plus amplement en fin de chapitre.

Les pratiques d'enseignement en EAL évoluent donc de manière rapide, d'autant plus que cette discipline en devenir reste relativement jeune. Maleeha Ather Rasheed (2017) rappelle que l'EAL a gagné progressivement de la crédibilité sur le terrain scolaire du fait d'une double prise de conscience de la part du gouvernement écossais : d'abord, on a réalisé que le destin de nombreux travailleurs étrangers, recrutés comme main d'œuvre bon marché par le Royaume-Uni, allait être de rester sur le territoire d'accueil ; ensuite, que le manque de compétences en anglais d'une partie de la population marginalisée pouvait avoir un impact sur l'économie globale du pays.

En revanche, l'EAL n'est pas considéré comme une discipline car l'enseignement de l'anglais comme langue seconde a longtemps été considéré en Ecosse, comme dans tout le Royaume-Uni, dans une perspective assimilationniste, jugeant discriminant de retirer les élèves allophones des classes ordinaires (Swann, 1985). Ce n'est qu'avec la Dévolution que les pratiques commencent à changer en Ecosse et que l'on assume l'EAL comme un domaine à part entière. Les enfants allophones sont intégrés dans les classes ordinaires et bénéficient de

manière hebdomadaire d'un enseignement plus personnalisé en petits groupes. C'est le système qui est aujourd'hui encore en vigueur en Ecosse.

Dans un contexte de diversité linguistique et culturelle croissante portée par une population jeune (voir chapitre 1), les enseignants EAL sont de façon conséquente confrontés à des groupes de plus en plus nombreux d'élèves allophones – mais surtout plurilingues (Rasheed, 2017 : 66) : « *It was highlighted by the management that on record a school in the city [Aberdeen] has 30 EAL arrivals in a single academic year recently, which had not been a common pattern in the past* ». Ces enfants, comme d'autres qui ont grandi avec l'anglais et une autre langue, sont des enfants plurilingues en devenir, dont il convient de valoriser les répertoires linguistiques afin qu'ils puissent s'épanouir dans leurs apprentissages et leurs identités, ce qui est souligné par Andy Hancock (2012 : 249-250) :

According to the most recent statistics available in Scotland (HMIE, 2009) the number of children and young people who spoke languages other than English at home rose by thirty percent from the previous year. Furthermore, these school children and young people spoke one hundred and thirty seven different languages. It is therefore, imperative that teacher education takes the initiative and adequately prepares trainee teachers for the rapidly changing nature of multilingual classrooms.

Le recensement scolaire, *Pupil Census* (Scottish Government, 2016a), révèle que, quatre ans plus tard, cent-quarante-neuf langues sont parlées à la maison. En l'absence de dispositifs suffisants pour maintenir la ou les autres langues de leurs répertoires, les familles plurilingues ont parfois la possibilité de trouver un accompagnement par le biais d'écoles complémentaires, en marge de l'école habituelle, centrées sur la transmission des langues et des valeurs culturelles et religieuses lorsqu'il y a lieu.

- Autres initiatives : les *complementary schools*

Bien qu'il s'agisse de structures associatives ou privées en marge du système éducatif écossais, il nous semble pertinent d'intégrer les *complementary schools* dans cette section dédiée à la place des langues à l'école pour plusieurs raisons : premièrement, parce que leur existence s'explique en partie (mais pas uniquement), justement, par un manque de considération envers les langues et les cultures des familles à l'école ; deuxièmement, toujours dans un espoir que l'Approche 1+2 prenne en compte l'ensemble des ressources linguistiques des élèves et les mobilise dans le cadre de l'école, on peut alors imaginer que l'on se tournera davantage vers ces structures dans une optique de partage d'expériences professionnelles ; enfin, nous verrons dans les prochaines parties, à travers notre enquête de terrain, que les *complementary schools*

jouent un rôle important dans le cadre éducatif de nombreux élèves plurilingues que nous avons rencontrés.

Comme l'explique McKelvey dans cet extrait, de nombreuses familles plurilingues se tournent vers les *complementary schools* pour assurer un lien avec les cultures et les langues d'origine, ou un maintien de celles-ci, mais ces structures et l'école en général interagissent très peu, voire pas du tout (2017 : 84) :

There are legal frameworks and strategies in place that theoretically offer inclusive approaches to linguistic diversity and positive developments for language provision, but in reality, there appears to be a failure to include significant allochthonous languages such as Polish in the Scottish education system. Allochthonous language communities remain largely responsible for their own language teaching, with little cooperation with either local authorities or mainstream schools.

Peu d'études ont permis de recenser les *complementary schools* existant en Ecosse, notamment en raison du fait qu'il n'existe pas de réseau spécifique qui les rassemble. L'enquête de Joanna McPake (2006) reste à ce jour celle qui est la plus exhaustive en la matière : cent-vingt-six *complementary schools* avaient été recensées dans toute l'Ecosse, et parmi celles-ci trente ont répondu à l'enquête. Parmi ces trente écoles, treize langues différentes étaient enseignées : l'ourdou, le cantonais, le mandarin, le français, le persan, le japonais, l'espagnol, l'arabe, le pendjabi, l'italien le kurde et le polonais. Aujourd'hui, on peut imaginer que ces structures sont encore plus nombreuses à offrir une variété de langues toujours plus riches. Joanna McPake explique ici le fonctionnement général de ces *complementary schools* (2006 : 26) :

For most community languages, complementary schools are the main sources of formal education. Most complementary schools are organised by families and communities, independently of local authorities, although in some cases local authorities offer financial or other support. Classes are held after the mainstream school day or at weekends and may be for as little as one hour a week or as much as nine hours a week, spread over several days. Provision varies considerably, depending on the interests and resources of the community. Where there are sufficiently large numbers of students, it is possible to organise classes by age or linguistic competence, employ qualified teachers, and purchase text-books and other teaching materials. Sometimes these are educational materials published in countries in which the languages are spoken, for the use of schoolchildren there. In other cases, materials specially designed for community language learners in the UK are available. Some embassies and cultural organisations sponsored by the governments of the countries in question provide financial support and resources, and they may also enable children to sit examinations of relevance to the country in question. Other communities, particularly those with small numbers of speakers, operate on a more informal basis, with classes in the home of an interested parent, using improvised teaching resources. For some communities, the principal reason for wishing to ensure that children acquire competence in the community language is religious, and therefore classes in the appropriate languages are offered by churches, mosques, synagogues, gurdwaras and temples. Their focus is on developing the linguistic skills needed to read religious texts and to participate in worship.

Il convient de préciser, toutefois, que la motivation pour faire émerger ces structures n'est pas forcément causée par l'absence d'une langue ou d'éléments culturels propres à la communauté qui les porte. En effet, bien qu'elles soient qualifiées de *complementary schools*, elles ne se façonnent pas forcément ou uniquement en rapport avec l'école ni dans le but de la *compléter*. Les *complementary schools* remplissent une fonction sociale importante pour les communautés qui les créent et qui peuvent ainsi partager des moments de convivialité et assurer la transmission de savoirs partagés. Il est d'ailleurs également possible que certains ne pensent pas que les savoirs transmis par une *complementary school* puissent être pris en charge par l'école ordinaire, même sous l'Approche 1+2, car ils appartiennent à des instances de socialisation autres que celles de l'école. Ceci sera discuté en fin de thèse.

Dans cette section, nous avons pu voir que l'école propose des dispositifs d'enseignement de langues variés mais totalement déconnectés les uns des autres, offrant potentiellement une riche diversité de langues, mais n'ayant pas à disposition les ressources humaines ni la demande nécessaire pour faire vivre ces langues et les rendre visibles à l'école. Un manque de prise de conscience générale des atouts que représente le plurilinguisme peut bien entendu être la cause de cette situation peu dynamique et de ce silence de langues latentes. Ainsi qu'indiqué plus tôt, certains chercheurs mettent en cause également le manque de partage d'expériences entre représentants de méthodes didactiques souvent cloisonnées par les langues qu'elles visent (McPake, 2002 ; 2006 ; Dombrowsli et al., 2015), comme le montre Andy Hancock ici (2012 : 253) :

Bòrd na Gàidhlig, with support from the Scottish Government, has contributed to the revitalization of the Gaelic language and this is no more apparent than in education which has experienced a steady expansion in the number of children, over the last thirty years being instructed in Gaelic in schools. Unfortunately, the research which expounds the intellectual benefits of this type of bilingual programme (O'Hanlon et al., 2010) is frequently ignored within political and public discourses and there are currently no plans to extend this type of provision to other minority languages in Scotland.

With the exception of Urdu and Chinese (taught as modern foreign languages in some secondary schools) there are presently very few opportunities available within mainstream schools in Scotland for speakers of minority languages to develop their first language skills. This policy context and coercive relations of power, means Scotland is not currently in a favourable position to capitalise on its linguistic resources (McPake, 2006).

L'Approche 1+2, à l'état encore exploratoire, constitue toutefois une forme d'optimisme pour l'avenir du plurilinguisme en Ecosse. Les différentes formes d'enseignement linguistique que nous avons évoquées dans cette section, aussi modestes soient-elles, peuvent servir de tremplin

pour la promotion de l'apprentissage des langues. C'est ce que nous allons voir dans la prochaine section dédiée aux pratiques de littéracie en langues dans la ville.

1.2.2. Quand le plurilinguisme se manifeste dans l'écriture

Les pratiques de langues peuvent être rendues visibles à travers l'écrit. L'espace public se révèle être alors un espace où le plurilinguisme s'affiche librement. Toute personne, locutrice ou non de la langue, constate alors sa présence localement. Dans ce sous-chapitre, nous nous intéressons aux manifestations du plurilinguisme à travers l'écriture, tant du point de vue de la réception que de la production. La première section fait état de la présence des langues dans l'espace public, à travers la notion de « paysage linguistique ». La deuxième section est centrée sur l'écriture créative en langues, un sujet d'étude particulièrement parlant en Ecosse où la poésie tient traditionnellement et encore aujourd'hui une position importante dans la vie culturelle.

1.2.2.1. Le paysage linguistique : prégnance des langues dans le quotidien

L'étude du paysage linguistique d'un espace donné peut nous renseigner sur la vitalité et les usages des langues qui le définissent. On entend par « paysage linguistique » l'ensemble des éléments langagiers présents dans l'espace public, selon la définition de Landry & Bouhris⁹⁷ et reformulée ici par Sabatier, Moore & Dagenais (2013 : 141) :

[C]'est en effet l'ensemble des idiomes visibles et présents sur la signalétique routière, les panneaux publicitaires, publics ou privés, les noms de rues, de lieux, les enseignes de magasins, de commerce, qui définit le paysage linguistique d'un territoire donné.

Le paysage linguistique constitue ainsi l'ensemble des signes graphiques que l'on peut observer dans un espace donné. Etudier le paysage linguistique d'un contexte donné présente alors un double intérêt : outils de communication avant tout, les langues utilisées dans l'espace public remplissent une fonction communicative. Rendues visibles à différents degrés pour tous, elles interagissent alors avec les individus, compétents ou non dans la langue, et suscitent de leur part des réactions plus ou moins importantes, positives ou négatives, les plaçant automatiquement face au caractère multilingue du territoire. En même temps, d'un point de vue externe, le paysage linguistique est en quelque sorte une première vitrine sur les contacts de

⁹⁷ LANDRY R., BOURHIS R., 1997, « Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality: an empirical study », *Pedagogies : An International Journal*, numéro 19/1, Singapore, 23-49.

langues et leur vitalité dans l'espace concerné. Ainsi, le paysage linguistique permet de communiquer avec les individus de tout bord, en même temps qu'il renseigne sur le caractère multilingue du territoire dans lequel il s'inscrit.

Langue régionale ou minoritaire et langue territorialement officielle, le gaélique est présent en Ecosse dans la signalétique routière, administrative et politique. Le scots peut également être utilisé dans la signalétique, notamment les noms de certaines gares sur le réseau ferroviaire des Lowlands.

Comme Andy Hancock (2012) qui s'est intéressé au paysage linguistique d'Edimbourg, nous incluons sous ce terme des éléments graphiques publics, que l'on peut voir dans la ville, répondant à une pression institutionnelle ou non, mais aussi des éléments graphiques officiels rendus disponibles par le biais d'Internet : par exemple, l'accès possible à des documents du gouvernement écossais dans différentes versions linguistiques. Lorsque la plaquette d'information présentée ci-après (Image 4) figure sur la page d'un document officiel du gouvernement écossais, cela signifie que tout usager peut faire une demande de traduction de ce document dans l'une des langues proposées, dites « *community languages* ». Il s'agit là de traductions de la phrase « *Further copies of this document are available, on request, in audio and large print formats and in community languages, please contact: 0131 244 5673* ».

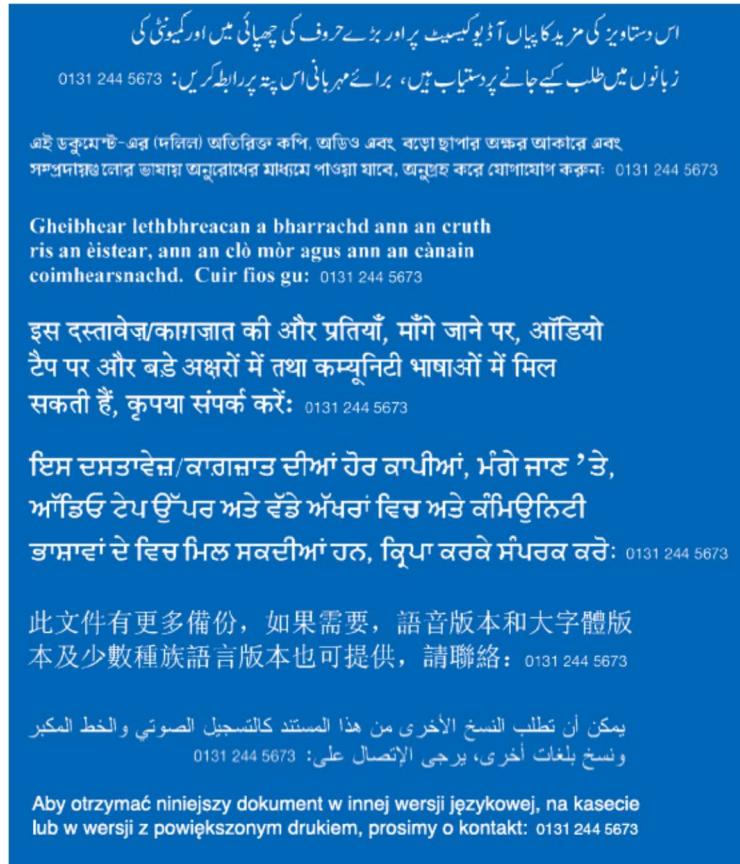


Image 4. Plaquette informant de la traduction possible d'un document en "community languages"
<http://www.gov.scot/Publications/2003/02/16308/17758>, consulté le 15.07.2018

Outre ces plaquettes, d'autres documents sont donnés à voir directement dans des langues identifiées comme étant des « *community languages* ». C'est le cas du fascicule « *Guide to Scots Law* » publié en neuf langues, évoqué dans le premier chapitre (voir p.83) (Scottish Government, 2017 : 80). Lors du referendum pour l'indépendance de l'Ecosse, un document officiel d'information pour les électeurs était ainsi mis à leur disposition en gaélique⁹⁸, ourdou⁹⁹, polonais¹⁰⁰, pendjabi¹⁰¹, scots¹⁰² et mandarin¹⁰³. Ces éléments du paysage linguistique confortent l'hypothèse d'une démarche inclusive et différenciatrice de l'Ecosse présentée dans le premier chapitre, notamment dans un tel contexte électoral.

⁹⁸ https://www.electoralcommission.org.uk/_data/assets/pdf_file/0019/170380/2014-scottish-referendum-voting-guide-gaelic.pdf, consulté le 15.07.18

⁹⁹ https://www.electoralcommission.org.uk/_data/assets/pdf_file/0006/170385/2014-scottish-referendum-voting-guide-urdu.pdf, consulté le 15.07.18

¹⁰⁰ https://www.electoralcommission.org.uk/_data/assets/pdf_file/0004/170383/2014-scottish-referendum-voting-guide-polish.pdf, consulté le 15.07.18

¹⁰¹ https://www.electoralcommission.org.uk/_data/assets/pdf_file/0005/170384/2014-scottish-referendum-voting-guide-punjabi.pdf, consulté le 15.07.18

¹⁰² Le texte n'est plus en ligne.

¹⁰³ http://www.electoralcommission.org.uk/_data/assets/pdf_file/0009/170379/2014-scottish-referendum-voting-guide-chinese.pdf, consulté le 15.07.18

Nos visites de terrain nous ont donné l'occasion d'être témoin d'autres manifestations du multilinguisme dans l'espace public. Le musée Saint Mungo à Glasgow, un musée sur la foi et les religions, traduit tous ses cartels en un minimum de trois langues. Le visiteur peut alors constater l'usage de l'anglais, du gaélique, de l'ourdou, du français et du mandarin. Des réclames publicitaires vues dans le métro de Glasgow utilisant le scots, pour attirer l'attention, comme un parler vernaculaire, plus proche de la société de consommation ciblée. De manière également à toucher une population précise, et ceci de façon tout à fait anecdotique, j'ai pu voir, par exemple, des informations affichées dans une vitrine concernant des ateliers de poterie en polonais pour les enfants. Pour Andy Hancock, cette capacité du paysage linguistique à rendre compte des langues présentes localement tout en communiquant avec les individus remplit une fonction éducative (Hancock, 2012 : 250) :

A number of researchers have effectively shown how the study of linguistic landscapes (LL) is a powerful indicator of diversity in contemporary urban settings (...) It may be argued, therefore, that the construct of LL has in its favour an important educational function. That is, the tangible evidence of the multiliterate ecology of cities informs the readers of signs about the range, status and vitality of languages whilst at the same time LL has the potential to influence the reader' views of multilingual settings. Although LL is proving to be a rapidly expanding mode of inquiry few studies have focused on this key educational role.

Dans cet article, Hancock (2012) fait état d'un projet mené avec un groupe d'étudiants en formation pour devenir enseignants. Ceux-ci devaient réaliser une étude du paysage linguistique de la ville d'Edimbourg. A travers leurs travaux et leurs témoignages face aux enquêtes menées, Andy Hancock réussit à mettre en lumière des attitudes et des représentations de ces étudiants vis-à-vis de la diversité linguistique et culturelle environnante.

Le paysage linguistique donne donc à voir une variété de voix à l'égard des langues : un discours institutionnel, notamment lorsque la reconnaissance officielle d'une langue impose son usage écrit dans l'espace public ; un discours militant, notamment lorsque la signalétique territoriale devient bilingue ; la présence de différents groupes religieux et culturels, lorsqu'un lieu de culte est indiqué dans une autre langue. Les signes écrits dans des langues autres que la langue majoritaire rendent compte de deux démarches ambivalentes : une démarche inclusive, en intégrant et en rendant visibles des langues autres que la langue majoritaire ; une démarche exclusive, le contenu du message inscrit n'étant vraiment compréhensible que par ceux qui parlent cette langue. De manière générale, le paysage linguistique est la preuve de la présence de langues dans des pratiques locales et un imaginaire collectif.

Qu'en est-il de pratiques écrites plus intimes ? Comment peuvent-elles nous renseigner sur le paysage multilingue¹⁰⁴ de l'Ecosse et qu'en disent-elles ? Ces questions se posent car notre terrain nous a placée face à la prégnance de pratiques d'écriture créative prolifique en Ecosse mêlant les langues et les variétés de langues. En effet, l'étude de ces pratiques montre une certaine tradition d'écriture jouant avec les langues à disposition. Bien que cette écriture puisse parfois être confinée à l'intime, l'importance des publications montre qu'il s'agit bien de pratiques avérées. Cette étude fait l'objet de la prochaine section.

1.2.2.2. Poésie et écriture créative en langues

- Parcours personnel : découverte de la prégnance de la poésie en Ecosse marquée par des pratiques plurilingues

Lors d'un séjour à Glasgow en décembre 2015, j'ai découvert¹⁰⁵ au détour d'une pause entre deux visites d'école¹⁰⁶ le « *Tell it Slant Poetry Café* ». Celui-ci présentait¹⁰⁷ une sélection de recueils de poésie à consulter sur place ou à acheter. Le lieu hébergeait également des ateliers d'écriture et de lecture de poèmes. Le concours de poésie multilingue *Mother Tongue Other Tongue* avait déjà été convenu comme terrain d'enquête pour cette thèse. Cependant, je n'avais pas encore conscience de l'importance encore actuelle de la poésie et des arts liés à la littéracie en Ecosse, et plus précisément à Glasgow et à Edimbourg, ce que j'allais constater au fur et à mesure de mes séjours. Ce café-librairie allait être une première étape dans ma découverte de la poésie et de ses pratiques en Ecosse, les suivantes étant plus institutionnelles.

Parmi les ouvrages que j'ai consultés dans ce café, deux recueils de nouvelles et poèmes ont particulièrement retenu mon attention, semblant refléter des pratiques plurilingues effectives en Ecosse. Le premier était une compilation de textes d'étudiants suivant une formation d'écriture créative à l'université de Glasgow. Le second est une anthologie de textes reçus à l'occasion de la semaine annuelle en Ecosse dédiée au livre, *Book Week Scotland*, organisée par la fondation nationale *Scottish Book Trust*¹⁰⁸. Comme son titre l'indique, *Journeys* réunit des textes écrits sur le thème du voyage par quelques auteurs confirmés et par une majorité d'écossais amateurs ou novices dans l'écriture libre. En lisant ce recueil avec beaucoup d'intérêt, je fus rapidement intriguée par le mélange des langues qui s'y opérait : certains textes étaient écrits en gaélique,

¹⁰⁴ Ici envisagé au sens figuré, pour désigner l'ensemble des langues composant la réalité et la spécificité du multilinguisme écossais.

¹⁰⁵ Cette section retraçant un récit personnel, la première personne du singulier semble la plus appropriée.

¹⁰⁶ Enquête sur le concours *Mother Tongue Other Tongue*, présentée dans le chapitre 4 et développée dans les suivants

¹⁰⁷ Ce café a depuis fermé ses portes pour des raisons qui me sont inconnues.

¹⁰⁸ Scottish Book Trust, 2015, *Journeys*.

suivis d'une traduction en anglais, d'autres en scots, et d'autres encore mêlaient scots et anglais. Mais je fus encore plus surprise quand je remarquai que ce jeu entre les trois langues, à des degrés divers, se manifestait dans d'autres textes, nouvelles ou poèmes présents dans d'autres ouvrages tels que le premier évoqué ainsi que sur d'autres supports de communication, tels que des cartes postales en distribution libre. Le plus intrigant n'était pas forcément la présence de plusieurs langues, mais plutôt le fait que celles-ci soient utilisées sans présentation préalable, sans qu'elles soient nommées, catégorisées, et que l'écriture et la lecture puissent mener de l'une à l'autre de manière naturelle. C'était en fait la première fois que je remarquais des pratiques d'écriture en langues reconnues régionales ou minoritaires, mêlées de langue majoritaire, sans qu'il soit question de les contextualiser en paratexte, l'alternance de l'une ou d'une autre dans l'écriture et la lecture semblant naturelle et légitime.

J'ai rencontré quelques mois plus tard, une personne en charge de l'évènement *Book Week Scotland* et membre de l'équipe *Scottish Book Trust* (désormais *SBT*), afin de discuter d'écriture créative en Ecosse et de choix de langues pour écrire. La fondation a ses locaux à Edimbourg au sein du *Storytelling Centre*, autre institution qui attisait ma curiosité. Cette dernière est dédiée aux arts narratifs. Les deux institutions hébergées au même endroit concourraient à me montrer une importance en Ecosse pour les arts de la parole et de l'écriture, comme de la transmission.

Scottish Book Trust a pour mission de promouvoir la lecture et l'écriture comme activités pour tous. En partant du postulat que la lecture et l'écriture libres ne présentent que des bénéfices pour le développement de la personne, *SBT* tend à montrer qu'elles contribuent également à ouvrir notre compréhension du monde qui nous entoure et des événements de nos vies. Chaque année, *SBT* organise *Book Week Scotland*, grand évènement national célébrant la lecture et l'écriture, qui s'accompagne de la publication d'un recueil des meilleures propositions au concours. *Journeys* est le résultat de l'édition 2015. Lors de notre rencontre en avril 2016, Philippa Cochrane (P.), membre de *Scottish Book Trust*, m'a expliqué qu'il ne s'agissait pas d'un concours littéraire à proprement parler, les compétences en littéracie n'étant pas le premier critère de sélection : l'expressivité, le partage et la découverte de l'autre semblent en effet prévaloir. Elle a confirmé mon intuition que l'écriture créative est un phénomène important en Ecosse, et ce de manière historique et certainement liée à la tradition du *storytelling*. Elle

présente ces deux formes de création comme des moyens de transmission, de socialisation et d'expression de soi¹⁰⁹.

P. Creative writing may be big in Scotland (*in answer to the question*) because of the importance of storytelling too. Creative writing and storytelling, although they're not the same thing, there are overlaps: better understanding of self expression and the telling of a story being part of a social connexion with others. Creative writing benefits from storytelling on that point. Quite a lot of interests on the way stories and people's stories can be used to inform, influence, change our understanding of life – there's quite a developed understanding of how creative writing can feed into those things in Scotland.

(...)

It's about encouraging people to read and to discover about others in our country but also to encourage others who maybe are not so confident to read, to find a piece that they like and enjoy reading it. The personal stories are really good at engaging people

P. décrit une certaine « fluidité » entre les trois langues présentes dans l'écriture de *Journeys*, reflet de pratiques quotidiennes de *translanguaging*¹¹⁰ (Garcia, 2009) propres à l'Ecosse.

C'est donc au hasard de mes déambulations dans la ville mais aussi, et surtout, à travers MTOT¹¹¹, que j'ai découvert des pratiques d'écriture créative ancrées en Ecosse, traditionnelles et plus contemporaines. En septembre 2015, j'ai participé à un atelier d'écriture mené par Juliette Lee, poétesse britannique, organisé par le SCILT et à destination des enseignants intéressés par le concours MTOT. L'idée était de sensibiliser les enseignants au travail d'écriture créative, et plus particulièrement de poésie, en leur proposant une immersion totale. Les enseignants étaient alors ensuite libres de choisir ce qu'ils transmettraient à leurs élèves. Précisons que l'année précédente, les ateliers avaient été réalisés dans les classes directement par des intervenants extérieurs professionnels de l'écriture à destination des élèves. Le choix de changer de public répond clairement à une logique budgétaire et logistique mais il dénote aussi un certain état d'esprit vis-à-vis de l'écriture et de la poésie : elle est l'affaire de tous et peut être transmise par tous.

Même si mon enquête de terrain s'est focalisée sur l'édition 2015 de MTOT, j'ai continué à suivre son évolution au fil des années, notamment grâce à la relation entretenue avec Angela de Britos, membre du SCILT en charge du concours. C'est ainsi qu'en 2016 j'ai découvert le personnage et l'œuvre de Jackie Kay, Scottish Makar et ambassadrice du concours MTOT à partir de cette année-là. Par la même occasion, j'ai appris ce qu'était un Makar, qu'elle était son

¹⁰⁹ L'entretien a été enregistré sur matériel audio le 20 avril 2016. La retranscription qui figure ici est une transcription aménagée. L'objectif de cet entretien étant de récolter des données factuelles, nous nous sommes permis de reformuler et de synthétiser l'énoncé de l'interviewée pour une lecture plus fluide.

¹¹⁰ Notion présentée dans l'introduction générale de cette thèse et discutée plus tard dans ce présent chapitre.

¹¹¹ *Mother Tongue Other Tongue*, pour rappel.

rôle et son histoire en Ecosse. Le discours de Jackie Kay à l'égard du concours et de ses enjeux dans la vidéo diffusée sur le site du SCILT¹¹² est tout à fait à l'image de la rhétorique inclusive que prône le Centre national pour les langues, perceptible dans la réponse au gouvernement concernant le texte *A Strategy for Scotland's Languages* (SCILT, 2007), évoqué dans le premier chapitre.

J'ai ensuite découvert le poème *Threshold* de Jackie Kay, récité en ouverture de session au Parlement Ecossais, comme le veut la tradition Makar, créé pour l'occasion¹¹³. Elle mêle l'anglais et le scots, introduit du gaélique et termine son discours, avec l'aide de deux intervenants qui récitent la même phrase dans une multitude de langues : « *Welcome, it takes more than one language to tell a story* ». Enfin, j'ai découvert, en m'intéressant un peu plus à son travail et notamment sa mission en tant que Scots Makar, son projet de poème collaboratif sur Internet, *My Scotland* (évoqué dans le premier chapitre), et son ouvrage *Fiere*¹¹⁴, mêlant anglais et scots, quelques apparitions de gaélique et d'igbo. Ainsi, cette découverte de Jackie Kay, grande poétesse contemporaine écossaise, a contribué à la fois à montrer l'importance de la poésie en Ecosse, à travers sa nomination en tant que Scots Makar, et la présence régulière, fréquente et naturelle, de plusieurs langues dans la poésie écossaise, avant tout l'anglais et le scots, mais aussi, le gaélique.

En mars 2018, je me suis rendue à Edimbourg pour présenter mon travail de thèse lors d'une journée organisée par l'association SATEAL fédérant enseignants *EAL*. Sur mon chemin vers l'université, j'eus la surprise de passer devant le Parlement écossais où Jackie Kay avait récité son poème, tout près du Storytelling Centre où j'avais rencontré Philippa Cochrane du *Scottish Book Trust*. Ma surprise fut double quand, en empruntant une petite rue qui me semblait être un raccourci, je tombai sur la bibliothèque nationale de poésie, *Scottish Poetry Library*, dont le site Internet présente, notamment, la version intégrale du poème de Jackie Kay *Threshold*. Mon travail doctoral arrivait à sa fin en même temps que mes premières rencontres avec l'écriture créative en Ecosse se matérialisaient sur mon chemin.

- Le scots comme modalité d'expression : un rôle moteur dans la poésie écossaise et l'écriture plurilingue ?

¹¹² Jackie Kay présente MTOT sur le site du SCILT : <https://www.scilt.org.uk/MTOT/tabid/5841/Default.aspx>, consulté le 15.07.18.

¹¹³ Ce discours a déjà été évoqué dans le chapitre 1. Pour rappel, il s'est tenu aux lendemains des résultats du vote du Brexit, auquel l'Ecosse avait majoritairement exprimé une position en faveur du maintien au sein de l'Union Européenne. Nous avons alors évoqué ce poème en ouverture du sous-chapitre dédié à décrire dans quelle mesure l'Ecosse affiche et pratique une politique inclusive.

¹¹⁴ KAY, Jackie, 2011, *Fiere*, Croydon : Picador.

Les pratiques d'écriture créative en Ecosse semblent donc ouvertes à l'intégration d'autres langues que l'anglais. Cette section se focalise principalement sur le rôle du scots dans ces pratiques et constituera ainsi le troisième volet permettant de compléter le portrait de cette langue. Pour commencer, quelques caractéristiques quant au gaélique dans les pratiques d'écriture créative sont présentées, avant de se consacrer au cas du scots, ces deux langues marquant particulièrement les pratiques d'écriture créative plurilingues en Ecosse.

Si le gaélique connaît également une longue tradition littéraire et poétique (McLeod, à paraître), d'un point de vue stylistique et expressif, il ne présente pas les mêmes caractéristiques que le scots, qui est morphologiquement proche de l'anglais et qui joue de cette proximité, comme nous le verrons. Effectivement, le gaélique et l'anglais ne présentent pas de similarité entre eux du point de vue formel, étant respectivement une langue celtique et une langue germanique. Les textes présentant du gaélique sont souvent monolingues et suivis d'une traduction en anglais. Les alternances codiques entre anglais et gaélique sont rares dans les textes observés, et lorsqu'elles ont lieu, elles correspondent à différents niveaux discursifs (paroles rapportées d'un locuteur en gaélique par exemple dans un texte en anglais, ou inversement). Ainsi, comme le souligne Philippa Cochrane du *Scottish Book Trust* rencontrée en avril 2016, écrire en gaélique suppose des compétences élevées dans cette langue, alors que les locuteurs de cette langue peuvent se sentir plus à l'aise dans ce domaine en anglais.

Cependant, ceci est amené à changer si l'on en croit la tendance démologique actuelle : en effet, conformément à la présentation faite dans le premier chapitre, la situation sociolinguistique du gaélique change aujourd'hui avec l'émergence d'une communauté linguistique jeune, ayant appris le gaélique dans un contexte formel, comme langue d'enseignement, et présentant donc des compétences à l'écrit théoriquement équivalentes entre l'anglais et le gaélique. Cette communauté linguistique contemporaine est le résultat désiré de politiques d'aménagement et de revitalisation linguistique en force depuis les dernières décennies et notamment depuis la reconnaissance du gaélique comme langue régionale ou minoritaire par la Charte du Conseil de l'Europe et par son institutionnalisation comme langue officielle avec l'anglais en Ecosse. La promotion et revitalisation de cette langue bénéficie d'un soutien financier qui n'est pas déployé pour d'autres langues en Ecosse. Ainsi, au-delà de l'éducation immersive ou bilingue pour les enfants, d'autres formes d'action existent visant à reconnaître, valoriser les compétences des Ecossais dans cette langue ou à les activer : stages, formations, ateliers d'écriture créative en gaélique sont proposés à travers l'Ecosse entière, ce

que j'ai pu observer chaque fois que je me suis rendue en Ecosse. Ainsi, l'écriture créative peut constituer un des outils de promotion du gaélique au XXI^e siècle.

Sans que le scots soit explicitement promu dans l'écriture créative par le biais d'ateliers ou de formations, il se manifeste sous la plume des poètes renommés comme de celle d'amateurs ou novices, de manière ponctuelle, graduelle ou continue. L'organisatrice de *Book Week Scotland* explique, dans l'entretien mené en 2016, que les Ecosseis sont tous « en partie des locuteurs du scots », comme le prouvent les textes reçus au concours de *Book Week Scotland* :

P. Some pieces come fully written in Scots. A lot of pieces altogether include some Scots, and some people are not even aware of it. Scots words pop up all over the place. We all use it. We're all partially scots speakers to different degrees (entretien SBT, avril 2016)

Si l'apparition du scots peut résulter d'agissements non pensés dans un but de mise en exergue comme le précise ici P., le recours à cette langue dans un texte écrit initialement (ou majoritairement) en anglais peut s'expliquer par une dimension expressive plus importante que présente le scots aux yeux de l'auteur, ou bien complémentaire avec l'anglais. Loin d'être considéré comme une faiblesse ou un manque de compétence dans l'une ou l'autre langue¹¹⁵, pour James Robertson (2017 : 29), le jeu entre l'anglais et le scots obéit à un choix précis de stratégies de communication et d'expression :

(...) use of Scots has long been a staple of music-hall, pantomime, stand-up, television and theatrical comedy, and in part this has been because Scots *does* have a relationship with English, a deflating, levelling relationship, which delights in pricking pomposity and pretentiousness, and where punning and wordplay abound

Ainsi, dans certains cas, un énoncé en scots peut paraître relativement transparent à un anglophone alors qu'il recèle de subtilités que seul un initié peut percevoir. Pour James Robertson (2017), le jeu entre l'anglais et le scots dans l'expression permet une certaine subtilité, l'ajout du scots apportant un pouvoir stylistique différenciateur et une manière cachée pour les Ecosseis de prendre l'anglais en dérision, « *sister language to scots*¹¹⁶ », la langue sœur dupée. Le scots se présente alors comme un allié précieux de l'expression et de l'écriture plus précisément.

Ces derniers éléments invitent à s'intéresser encore davantage au scots en tant que système linguistique. Face à l'ensemble des données que nous avons fournies à l'égard du scots, le

¹¹⁵ On pense alors à la notion aux connotations très négatives de semi-linguisme, selon laquelle, un individu semilingue ne maîtriserait que partiellement chacune des langues de son répertoire linguistique.

¹¹⁶ Lors de la présentation du scots au salon *Language Show Live Scotland* (11-12 mars 2016 SECC, Glasgow), les ambassadeurs Education Scotland ont répété plusieurs fois : « *Scots is a contemporary language, it is a sister language to English and it is not slang* ». (renvoi p.101)

prochain point, toujours intégré dans ce sous-chapitre dédié aux pratiques d'écriture plurilingue en Ecosse, vient poser les questions restées en suspens à l'égard de cette langue et de son fonctionnement linguistique et sociolinguistique.

Eléments de synthèse sur le scots et apports pour une réflexion conceptuelle du multilinguisme

Le scots : une langue ?

En considérant l'ensemble des sections de cette première partie qui tendent à caractériser le scots dans le contexte écossais actuel, il paraît évident que celui-ci est sans cesse redéfini en fonction de sa relation avec l'anglais. Il s'agit de langues proches morphologiquement, toutes deux dérivées du vieil anglais, présentant chacune des variétés locales en Ecosse et dont la frontière n'est pas toujours évidente (Lowing, 2017). Le niveau d'intercompréhension peut être très élevé entre ces deux langues, bien qu'il faille être initié au scots pour pouvoir interpréter un énoncé et atteindre un niveau de compréhension plus subtil (Robertson, 2017). Le bilinguisme anglais-scots ne semble pas toujours concevable dans la société (Costa, 2015 ; Lowing, 2017 ; NRS, 2013a), les deux langues étant en compétition, bien que les individus sont conscients (explicitement ou non) de contextes précis d'usage de chacune (Costa, 2015).

Pour Anne Judge, le scots tel qu'il est pratiqué aujourd'hui à travers l'ensemble de ses variétés correspond à « un continuum qui va d'un anglais simplement influencé par le scots au niveau de l'accent et du vocabulaire à une langue quelquefois inintelligible pour les Anglais » (2004 : 151). Le gouvernement écossais ainsi que le gouvernement central du Royaume-Uni reconnaissent au scots le statut de langue régionale ou minoritaire, en accord avec la Charte du Conseil de l'Europe. Cependant, en l'état actuel non standardisé, les Ecossais eux-mêmes, locuteurs compétents ou non, se revendiquant en tant que tels ou non, ne parviennent pas à définir les limites du scots (Costa, 2015 ; Lowing, 2017).

Notre propos n'est pas de remettre en question le statut d'idiome du scots. Notre posture est plutôt de recevoir et d'intégrer toute observation permettant de mieux l'appréhender, d'un point de vue sociolinguistique, les pratiques et les représentations du scots aujourd'hui, afin de relier les situations de plurilinguisme qu'il implique à d'autres vécues par les citoyens parlant d'autres langues. Ainsi, au-delà d'émettre un avis sur sa légitimité en tant que langue, nous nous intéressons au scots en tant que modalité d'expression. Comme le montre Robertson (2017), le scots permettrait de dépasser certaines limites expressives du texte monolingue en anglais, et notamment dans l'écriture créative (Robertson, 2017 : 29) :

Most Scots can and do modulate and adjust their language along a continuum from what you might call broad Scots to formal English, depending on whom they are speaking to and the context of the conversation. Scots and English interchange all the time in everyday speech, often within the same sentence. This means that a very interesting, sometimes creative, sometimes reductive, sometimes downright antagonistic relationship exists between Scots and English

Dans le cadre plus général de cette thèse qui tend à concevoir davantage les liens entre les langues pratiquées sur un territoire donné et à les placer dans une dynamique commune, les décloisonner, cette idée de modalité d'expression, en lien avec la notion développée de *translanguaging*, semble une opportunité intéressante pour se démarquer d'une logique monolingue, mais aussi dichotomique de bilinguisme. Dans son article, Loring parle de L1 et L2 pour désigner anglais et scots (ou inversement). Mais quelle pertinence y a-t-il à coller des étiquettes semblables si l'on s'inscrit dans une logique de *translanguaging*, et si on s'éloigne de ces priorités langue maternelle, langue seconde ? A l'inverse, y a-t-il forcément une L1 et une L2. Dans quelle mesure peut-on considérer qu'il y a concomitance des deux ?

Et dans une telle logique, peut-on alors faire davantage de place à la diversité linguistique ? Lors de notre rencontre avec Philippa Cochrane du *Scottish Book Trust*, celle-ci évoque une recherche faite en contexte scolaire écossais qui montrait que les enfants nouvellement arrivés « parlaient la langue familiale à la maison », jonglaient entre « une certaine variété d'anglais » en classe, « une version de scots » dans la cour de récréation, et un « hybride des trois entre eux »¹¹⁷. Dans l'entretien celle-ci conclut : « *They're not necessarily aware of the variety of languages but they know what to use in what context, incoming children as well as local kids* ».

Cela irait dans le sens d'une « pluralité des modalités d'expression », dépassant le concept de langue. L'enfant passe d'une modalité d'expression à une autre en conscience des contextes qui régissent leurs usages. Cela rappelle également la notion de super-diversité, présentée en introduction générale et appliquée ici au cas de l'Ecosse par Hancock (2014 : 179) :

The nature of these new patterns of migration to Scotland over the last decade are characterized by the notion of 'super-diversity' (Vertovec, 2007). Such a phenomenon is distinguished by a dynamic interplay of variables among an increased number of new and scattered, multiple-origin, socio-economically differentiated and legally stratified migrants. This kind of complexity in the wake of global population flows poses on the one hand challenges for both language policy planners and provision in schools but on the other hand it also provides fertile ground for schools with an unparalleled potential to tap into the linguistic resources of school students.

L'exemple que donne P. illustre effectivement des situations de super-diversité en Ecosse, dans le sens où, malgré le discours majoritaire politique qui reste imprégné d'une idéologie monolingue, dans laquelle l'objectif est l'apprentissage de l'anglais langue commune, la réalité

¹¹⁷ Notre traduction des propos recueillis lors de l'entretien.

des pratiques et des apprentissages est en fait plus riche. Pour autant, cette situation de contact entre le scots, langue locale vernaculaire, l'anglais, langue de scolarisation et de prestige, et la langue de l'immigration, est-elle vraiment nouvelle ? Dans le cas de l'Ecosse, comme dans beaucoup d'autres contextes européens, notamment celui de la France, les nouveaux arrivants se sont de tout temps confrontés à des contextes d'accueil plurilingues, que ceux-ci s'affichent en tant que tels ou non. Ce qui constitue cependant une avancée et une nouveauté en ce début de XXI^e siècle, c'est la possibilité que cette situation plurilingue locale soit reconnue, prise en compte et valorisée. Et c'est justement ce qui justifie la pertinence de l'Ecosse comme terrain d'investigation pour une thèse tendant à montrer que le multilinguisme peut être compris de manière plus inclusive.

En revanche, d'un point de vue pratique, comment peut-on gérer ces nouvelles conceptions de la diversité linguistique dans l'enseignement scolaire ? Concernant le scots spécifiquement, comment enseigner une modalité d'expression ? Le prochain point interroge la faisabilité même d'enseigner le scots, en tant que langue, tel qu'il est perçu et conçu aujourd'hui.

Quel avenir à l'école ?

Une conception du scots en termes de modalité d'expression dans des situations de *translanguaging*, est-elle compatible avec une perspective de revitalisation, qui passe notamment par son enseignement à l'école ? Peut-on concevoir l'enseignement d'une *modalité d'expression* comme une langue vivante ? A un autre niveau, tel que le scots est présenté aujourd'hui, peut-on concevoir la revitalisation et la promotion d'une langue régionale ou minoritaire à travers son enseignement à l'école sans aucune forme de standardisation ? Cette question est celle que pose James Costa (2015) au regard d'une enquête réalisée dans une école écossaise où le scots est encouragé dans les pratiques scolaires. En observant les pratiques de classe, il constate que l'enseignante ne s'estime pas locutrice de scots mais encourage les élèves à parler *leur* langue, supposant qu'ils sont locuteurs du scots, sans qu'elle ne soit elle-même capable de définir ce qu'est le scots¹¹⁸. Dans une attitude conçue comme étant bienveillante, les pratiques scolaires continuent de « *marginaliser*¹¹⁹ » les élèves locuteurs du scots, l'enseignante se mettant à distance de *leurs mots* pourtant présentés comme tout à fait légitimes. Sur le terrain de James Costa (2015), malgré un discours de la part de l'équipe pédagogique

¹¹⁸ Dans le chapitre 1, nous avons cité l'article de Costa dans lequel la règle implicite pour l'école afin de reconnaître du scots dans un énoncé est expliqué : tout énoncé considéré comme non standard (de la variété écossaise de l'anglais, *Scottish Standard English*) peut être considéré comme une manifestation du scots.

¹¹⁹ Costa (2015) et Lowing (2017) utilise le terme « *othering* » dans leurs articles écrits en anglais.

acceptant l'idée de bilinguisme anglais-scots, l'accent est porté sur le scots des élèves, qui se démarque de l'anglais de l'enseignante, sans que soit renforcée, en parallèle, la légitimité de ces élèves en tant que locuteurs aussi de l'anglais. Enfin, les stéréotypes négatifs vis-à-vis de leurs vernaculaires ne changent pas, malgré des efforts dans le discours de l'enseignante à les valoriser et à les rendre légitimes, car aucun nouveau contexte propice à ces usages n'est introduit. En effet, la classe reste un espace de discussion métalinguistique. On parle du scots, de ses usages, de ses spécificités, mais on n'utilise pas le scots pour sa fonction communicative.

Karen Lowing cite dans son article les propos d'une enseignante accusant le manque de standardisation du scots comme un obstacle à son enseignement et à un consensus sur ce qu'est le scots (2017 : 15) : « *how we can teach it and how we can accept it in the written form... how you recognise all the different variants and dialects within that, and how you actually then standardise...that* ». Malgré une liberté d'expression que présente le scots en tant que modalité d'expression, le non-consensus autour d'un standard présente aussi des inconvénients nuisant à son évolution dans les attitudes et représentations (2017 : 15) :

it was extremely challenging for participants to regard Scots as a language when no officially endorsed canon exists ; it was also very difficult for participants to provide Scots with status when the marginalisation of certain codes of Scots language is also still prevalent in Scottish schools and Scotland at large

Ainsi, dans ces contextes scolaires, les représentations vis-à-vis du scots ne semblent pas ou que peu évoluer, bloquées par une incapacité du corps enseignant à définir ce qu'est le scots de manière globale et figées dans des attitudes à l'égard de variétés localisées, contextualisées, qui ne sont pas toujours positives (Lowing, 2017 : 15) :

Although some participants supported the idea of Scots in the classroom, many continued to 'other' the language by, for example, regarding it as not 'appropriate' (female 3b). We are reminded that the exclusion of Scots in Scottish schools, particularly the Scots spoken in many working-class communities in Scotland, is linked historically with its lack of 'capital' and particularly 'cultural capital' therein.

La reconnaissance d'une forme standard du scots pourrait permettre de l'affirmer en tant que langue à part entière. En effet, celle-ci permettrait de lever certaines ambiguïtés concernant ce qu'est la langue, le standard étant une norme commune de référence ; aussi, la standardisation permettrait peut-être de relier davantage des variétés mais aussi des usages du scots, qui aujourd'hui ne sont clairement pas identifiés comme reliés entre eux par les élèves (Robertson, 2015). Enfin et ainsi, cela permettrait de remettre en avant la visée communicative du scots, et non juste sa présentation comme élément culturel à l'école, comme nous avons pu le voir en début de chapitre.

Dans l'état actuel du trouble qui règne autour de l'identification du scots, son avenir semble incertain. En somme, le discours tenu à l'égard du scots en tant que langue à part entière, autonome, et peut-être langue maternelle pour certains, n'est pas en phase avec la réalité des pratiques d'enseignement à l'école qui ne contribuent pas à faire évoluer les pratiques ou les représentations, malgré une posture positive et ouverte à toute variété.

Envisager le scots en termes de modalité d'expression affinant le sens d'un énoncé et l'enrichissant de subtilités contextuelles nous semble une piste intéressante pour poursuivre notre démonstration de pratiques prégnantes d'écriture en Ecosse, surtout au vu des chapitres qui suivront dans les parties suivantes où nous étudierons des pratiques de littéracie plurilingues des enfants.

Nous émettons l'hypothèse que la tradition littéraire en scots, ou avec le scots dans le cas de version plurilingue ou plurilingagière, explique plus globalement la prégnance de pratiques d'écriture créative dans cette nation. C'est peut-être cette flexibilité dont font preuve les locuteurs du scots et de l'anglais en jonglant d'une langue à l'autre pour créer du style, s'exprimer plus clairement et communiquer avec ceux qu'ils choisissent qui explique l'abondance de pratiques d'écriture créative mais aussi des arts de la parole et de la littéracie en général. C'est peut-être aussi cette flexibilité entre les langues qui explique l'ouverture que présente l'Ecosse à l'égard de textes plurilingues. On pense au discours d'ouverture du Parlement Ecossois de Jackie Kay, *Threshold*. L'expression, la singularité de chacun, peut être résumée par la notion de « voix », ou « *voice* », notion particulièrement étudiée à l'heure actuelle dans les recherches anglosaxonnes, et plus précisément écossaises, à l'égard de l'éducation des enfants. Cette notion sera reprise en fin de chapitre.

1.2.3. Valoriser le multilinguisme latent pour promouvoir l'apprentissage des langues : étude d'une stratégie actuelle

Ce troisième et dernier sous-chapitre rend compte d'une dynamique actuelle dans les politiques linguistiques et éducatives britanniques qui est centrale dans cette thèse : la promotion de l'apprentissage des langues par la valorisation de celles déjà présentes sur le territoire, autochtones ou non, apprises en contexte formel ou non. Cette stratégie est à l'origine du projet pédagogique que nous avons suivi, *Mother Tongue Other Tongue*. Ce sous-chapitre se divise

en deux sections : une première section est centrée sur la motivation présente pour redynamiser l'apprentissage des langues ; la deuxième section se focalise alors sur la stratégie de promotion qui consiste à valoriser le multilinguisme latent.

1.2.3.1. Redynamiser l'apprentissage des langues : une nécessité

Depuis plusieurs décennies, l'apprentissage des langues en Ecosse est en berne. Comme nous avons pu le voir en début de chapitre, l'offre en matière de langues reste limitée et les dispositifs d'enseignement en fonctionnement présentent peu de variation et de possibilités d'adaptation en fonction des publics et des niveaux des apprenants. De même, les classes de langue sont très peu fréquentées, comme le montrent Hannah Doughty (2017a).

Dans un tel contexte, l'Approche 1+2 représente donc un chantier fort ambitieux à réaliser. Douze ans avant la publication de ce projet, le rapport « *Citizens of a Multilingual World* », connu également sous le nom de son auteur « *Mulgrew Report* »¹²⁰ prévoyait que chaque enfant puisse avoir droit à l'apprentissage d'une langue seconde, sous le dispositif *Modern Foreign Language*, les deux dernières années de l'école primaire. La revendication de ce rapport constitue un fort contraste avec celle de l'Approche 1+2 qui, non seulement prévoit l'apprentissage d'une langue seconde dès le début de l'école primaire en deuxième année, mais en plus, prévoit dès ces mêmes deux dernières années du primaire l'apprentissage d'une troisième langue, ces deux apprentissages se poursuivant jusqu'à la fin du secondaire.

Andy Hancock (2014 : 176) constate que l'ambition de *Citizens of a Multilingual World* n'est pas réalisée dans la totalité des écoles écossaises. En effet, si certaines écoles peuvent être considérées comme des modèles en la matière, l'impact de ce plan est très mitigé, certaines écoles n'ayant pas la possibilité d'enseigner une langue autre que l'anglais¹²¹. Cette absence s'explique par un manque de personnel compétent en langue étrangère. En effet, il est de plus en plus fréquent, et c'est aussi ce qu'il risque de se passer dans le cadre de l'Approche 1+2, que la langue seconde (autre que l'anglais) soit enseignée par un ou plusieurs enseignants en poste dans l'école. Un deuxième argument pour expliquer ce manque de ressources en langue seconde reste celui ancré dans les représentations collectives, selon lequel l'anglais suffit pour communiquer même à l'étranger (Hancock, 2014 : 176) :

¹²⁰ Ministerial Action Group On Languages, 2000, « *Citizens of a Multilingual World* » [Mulgrew Report], Scottish Government.

¹²¹ Nous reprenons ici le propos exposé par Andy Hancock (2014) et n'excluons pas la possibilité que cette tendance ait changé ces dernières années, notamment grâce au travail réalisé entre autres par le SCILT pour préparer l'implémentation de l'Approche 1+2 en 2021.

This lack of motivation to take up foreign languages and the climate of negativity especially in the post fourteen years stage in Scotland is blamed on a world becoming progressively more interconnected and modernized in which English is emerging as the *lingua franca* of international communication and popular culture. Consequently, there exists throughout Scottish society a belief about the doubtful merits of learning other languages in a world dominated by English and a widespread expectation that other people can and will communicate in English. Yet, research conducted in Scotland reveals this dependency on English as a global language is both a fallacy and short sighted and this prevailing monolingual mentality impedes Scottish students culturally, educationally and economically (Scottish Government, 2011b).

Selon Andy Hancock (2014 : 177), le manque de motivation dans l'apprentissage des langues à l'école s'explique également par des méthodes d'enseignement peu efficaces et non adaptées aux contextes actuels, qui mériteraient de se renouveler et de s'inspirer de courants méthodologiques didactiques plus modernes.

James Scott (2015) explique ce déclin par la complexité et le changement fréquent des structures responsables des politiques éducatives et linguistiques, tant à l'échelle locale, régionale que nationale. En effet, les changements de partis au pouvoir, les délégations de responsabilités d'une échelle territoriale à l'autre, la profusion des propositions en matière de politiques éducatives donnent à voir une littérature complexe et parfois contradictoire entre les années 1990 et 2010 en ce qui concerne l'évolution du système éducatif écossais, phénomène défini sous le terme « *trade-off* » dans l'article de Róisín McKelvey (2017)¹²². Pour autant, ce phénomène n'explique pas directement pourquoi les attitudes de la société écossaise à l'égard de l'apprentissage des langues sont toujours aussi stériles. Lindsay Dombrowski et al. (2015), dans une approche complémentaire de celle de James Scott (2015), montrent comment les politiques linguistiques et éducatives impactent les représentations et attitudes des parents. En s'appuyant sur l'importance des politiques d'aménagement du gaélique d'une part et la quasi-absence de politique d'aménagement à l'égard de l'ourdou d'autre part, les auteurs montrent comment les attitudes des parents à l'égard de l'apprentissage d'une langue qui leur est plus ou moins proche sont directement façonnées par la qualité du discours en provenance des politiques éducatives.

En revanche, ce discours est en pleine mutation, et ce notamment du fait de la pression de l'implémentation de l'Approche 1+2. Pour comprendre cette démarche, il faut remonter aux débuts des années 2000 lorsqu'à travers le Royaume-Uni une prise de conscience émerge quant

¹²² A l'instar de François Grin (2014), un phénomène *trade-off* a lieu lorsque plusieurs dynamiques, sans être nécessairement incompatibles, se croisent et donnent lieu à des incohérences ou des contradictions.

à la nécessité de changer les représentations et faire évoluer la société vers le plurilinguisme et en venir à termes avec le monolinguisme à l'anglais.

En 2000, les résultats d'une enquête portant sur l'enseignement des langues dans l'ensemble du Royaume-Uni ont été publiés sous le nom de « *Languages : The Next Generation* » (Nuffield Foundation, 2000). A l'échelle entière du Royaume-Uni, ce rapport dénonce l'état déficient de l'apprentissage des langues à l'école, à l'image du monolinguisme britannique, stéréotype à l'étranger, mais bien la norme dans le pays. Ce monolinguisme est accusé d'être en partie responsable d'un affaiblissement économique, accusation que l'on retrouve encore, récemment, dans l'article de Gallagher-Brett et al. (2014 : 40) :

Barriers to participation continue to be regarded as substantial, not least because of perceptions of a lack of public understanding of the importance of language learning (Worton, 2009: 38). All this is despite substantial evidence pointing to the adverse impact of the scarcity of language skills on the UK's economic and diplomatic capabilities (British Academy, 2013; Pawle, 2013).

Le rapport de Nuffield Foundation (2000) concernait tout le Royaume-Uni. Chaque nation ayant sa propre politique éducative, des réponses ont aussi été émises par différentes structures locales et nationales (Gallagher-Brett et al. (2014 : 41), ce qui n'a pas empêché le regroupement d'initiatives transnationales, comme *Routes into Languages* dont il est question dans le prochain paragraphe. Des stratégies ont rapidement été proposées en Angleterre (DfES, 2001) et au Pays de Galles (Welsh Assembly Government, 2002). En Ecosse, le texte déjà commenté dans les précédents chapitres et resté à l'état de proposition, *A Strategy for Scotland's Languages*, n'a été publié qu'en 2007 (Scottish Executive). C'est dans ce contexte, bien qu'aucun lien apparent et explicite ne soit présenté dans la littérature, qu'a ensuite émergé en 2012 l'Approche 1+2 (Scottish Government Languages Working Group, 2012; Scottish Government, 2012).

En Angleterre (et par extension au Pays de Galles), le texte du DfES (2001) a donné lieu à la création de *Routes into Languages*, un consortium d'universités galloises et anglaises réunies dans l'optique de promouvoir l'apprentissage des langues à l'école. Désormais révolu, ce consortium a pu mettre en place pendant dix ans (de 2006 à 2016) différents projets et études. *Routes into Languages* était divisé en neuf antennes locales, chacune régie par une université et reliée à un ensemble d'acteurs motivés par le même objectif commun de promotion des langues à l'école, représentant des établissements scolaires (tous niveaux confondus) ainsi que d'autres structures. Ces dynamiques transversales ont permis de mettre en place une série

d'évènements et d'activités à proposer aux écoles. Chaque consortium se centrerait sur une thématique, comme le décrivent Gallagher-Brett et al. (2014: 45) :

For example, one consortium will concentrate on languages in areas of social deprivation while another will emphasise languages for culture, history and society. Ideas and resources from these thematic developments will be disseminated across the national Routes network in another example of bridging social capital. Significant cross-border collaboration between Routes partners in England and Wales also shows how bridging social capital can be extended across diverse policy environments

Parmi les projets mis en place, *Routes into Languages* a créé *Mother Tongue Other Tongue*, concours de poésie multilingue, rapidement repris en Ecosse par le SCILT, *Scotland's National Centre for Languages*, projet pédagogique retenu comme terrain d'enquête de cette thèse, développée dans les prochaines parties.

Comment expliquer ce récent éveil des consciences de la part des politiques éducatives ? Pourquoi un tel investissement aujourd'hui dans la promotion de l'apprentissage des langues ?

De manière irrévocable, la place de l'anglais, langue commune du Royaume-Uni, dans la communication internationale tient un rôle considérable tant dans le manque d'intérêt pour les autres langues que dans l'attrait qu'elles suscitent à l'heure actuelle. En effet, on constate que le monolinguisme en anglais ne suffit plus pour être compétitif sur le marché mondial : il y a un risque qu'il ne soit plus la première *lingua franca*, certes, mais aussi, justement parce qu'elle est *lingua franca*, il convient de devenir plurilingue : tout le monde le parle et pour pouvoir aller de l'avant et explorer le monde (économique), il faut savoir parler d'autres langues (Gallagher-Brett et al., 2014 : 47) :

Making the case for languages to young people could be compared to Galileo trying to convince the authorities that the earth was moving around the sun rather than the other way around. Whilst recent commissioned reports by the British Academy and the British Council respectively have tried to counter the taken-for-granted assumption that 'English is enough' (Tinsley, 2013a; Tinsley, 2013b) there is arguably still a need to develop a range of projects that convincingly demonstrate the necessity of using languages other than English for communicative purposes *despite* or even *because of* the status of English as a global language.

La motivation principale pour la promotion de l'apprentissage des langues est donc avant tout économique. Mais elle est aussi éthique et sociale, comme s'en défend le discours écossais (McPake, 2006 : 6) :

There is growing recognition of the benefits of plurilingualism for individuals, their communities and wider Scottish society. These include the practical advantages of being able to communicate with a wider range of people than is possible with one language alone, the cognitive advantages associated with early plurilingualism, and cultural, economic and social benefits for communities and societies which can use several languages to support trade, diplomacy and cultural exchange in an increasingly 'globalised' world, and also support for social inclusion and participation in democratic institutions.

L'argument économique et l'importance éthique et sociale que représente la promotion du plurilinguisme et de l'apprentissage des langues en Ecosse sont constitutifs de la rhétorique principale de ceux qui la défendent. Dans son texte reconnu comme une sorte de manifeste pour une politique linguistique et éducative écossaise en phase avec le XXI^e siècle, Joseph Lo Bianco (2001) présentait ces deux arguments principaux à travers les points suivants : la place de l'Ecosse dans un contexte mondialisé, l'importance de reconnaître l'héritage de tout un chacun comme un patrimoine pour la nation, la nécessité d'assurer la vitalité culturelle propre à cette nation et à ses citoyens, la communication transparente pour une citoyenneté active, l'inclusion sociale et le commerce international (Lo Bianco, 2001 : 2-4). Ces arguments sont repris et souvent synthétisés par le double argument éthique et économique par de nombreux chercheurs (Hancock, 2012 : 253 ; McKelvey, 2017).

1.2.3.2. Ouvrir la *voie* aux identités plurilingues : introduction à *Mother Tongue Other Tongue*

Les années 2000 ont ainsi donné lieu à un bilan négatif concernant l'apprentissage des langues remis en cause par la norme de pratiques monolingues en Ecosse. En parallèle, les chercheurs ont rendu visible l'existence d'une multitude de langues autres que l'anglais parlées, de plus en plus, par les enfants scolarisés en Ecosse (McPake, 2002 ; 2006 ; Hancock, 2014). Ces langues sont, pour la plupart, largement ignorées par le système scolaire qui ne sait comment les valoriser. Afin d'inverser cette tendance monolingue et de redynamiser l'apprentissage des langues, une stratégie actuelle consiste à mettre en lumière ces situations plurilingues et à les transformer en ressources dans l'imaginaire collectif. C'est cette stratégie qui est étudiée dans cette thèse par le biais de *Mother Tongue Other Tongue*.

L'enjeu pour cette stratégie est de montrer que, quelles que soient les langues présentes dans les répertoires des enfants plurilingues, elles sont toutes des ressources pour l'individu et le groupe. Elles présentent des avantages cognitifs, culturels et communicatifs pour l'individu, et, lorsqu'elles sont reconnues et respectées, elles peuvent contribuer à son épanouissement personnel. D'un point de vue externe, ces langues doivent être valorisées car ce sont celles qui forment le patrimoine d'une société contemporaine multilingue écossaise. Ces arguments sont avancés par Joanna McPake (2006 : 6), dans l'extrait cité p.129.

Dans son texte, Joanna McPake (2006) assume un lexique économique pour parler des langues : il s'agit de ressources à « capitaliser », qui sont à envisager comme des éléments dans lesquels

« investir » tant pour répondre à des enjeux économiques et de pouvoir que pour améliorer, voire « contre-balancer », le déclin de l'apprentissage des langues (McPake, 2006 : 14-15) :

Many recent reports have pointed to the increasing importance of multilingualism in a world in which international communications, labour force mobility and the impact of globalisation on business and on culture are key factors in economic and political change (e.g. Beacco and Byram, 2003; Commission of the European Communities, 2003; Lo Bianco, 2001). Investing in community languages, in addition to modern languages in schools, will ensure greater diversity in the range of languages for Scotland to draw on in business, cultural, political and social contexts. It will also capitalise on existing language skills and expertise. Such investment could constitute a valuable counter-balance to the current decline in uptake of provision for modern languages post-Standard Grade (McPake et al., 1999).

Cette stratégie ne donne pas systématiquement lieu à des situations d'enseignement des langues. En rendant simplement évidente la réalité des pratiques plurilingues des élèves, cette stratégie entend faire changer les mentalités à l'égard du multilinguisme et du plurilinguisme, en ouvrant sur la diversité linguistique et culturelle : il s'agit de se rendre compte qu'il existe, au sein de la société, des ressources plurilingues pouvant être valorisées et exploitées au profit d'une Ecosse multilingue, et que, peu importe la ou les langue(s) connues, le plurilinguisme est un atout. Comme conséquence des changements positifs dans les attitudes et représentations des individus, on peut alors imaginer un changement de comportement plus favorable et actif envers l'apprentissage des langues, quelles qu'elles soient.

Ainsi, cette stratégie ne mise pas sur une méthode d'enseignement des langues, mais plutôt sur l'input de l'enfant, comme acteur légitime de l'école, qui apporte et valorise la singularité de son répertoire et de ses compétences linguistiques. Il s'agit pour les enfants d'*exprimer leur voix*, et pour les professionnels de l'éducation, comme pour le reste de la classe, de les *écouter*. Cette démarche rappelle celle de la pédagogie critique (Giroux, 1988) qui tend à accorder plus de pouvoir à l'élève dans les prises de décisions de l'école ou de la classe (*empowerment*) en tenant compte de sa *voix*, c'est-à-dire en anglais « *student voice* », concept encore à l'œuvre dans les travaux anglophones actuels en sciences de l'éducation.

Dana Mitra et Steven Jay Gross (2009) définissent cette notion de « *student voice* » selon trois principes qui correspondent à trois étapes d'une telle démarche éthique, politique et pédagogique. La première étape fondamentale consiste, pour l'enseignant, à *écouter* l'élève. Ceci implique en amont de laisser l'élève s'exprimer. Cette démarche permet à l'enseignant de prendre conscience de phénomènes qu'il n'avait pas envisagé et, ainsi, de réaliser que même en faisant preuve d'empathie à l'égard des élèves, il ne peut rendre compte, sans leur collaboration, de l'ensemble des éléments qui constituent leur système représentationnel. Après avoir écouté et pris en compte les discours des élèves, individuels, différents, mais aussi collectifs et

convergençs, un travail de collaboration peut alors commencer entre ceux-ci et l'enseignant. En joignant les perspectives et les compétences de chacun, élèves et enseignants collaborent pour faire évoluer le système éducatif. Enfin, fort de cette expérience, les élèves participent à la vie démocratique et peuvent faire preuve d'initiative en proposant de prendre la main sur certains sujets (*leadership*). Ces trois formes de prise en compte de l'élève à travers la notion de « *student voice* » sont représentées de manière pyramidale (Mitra & Gross, 2009 : 523).

Cette démarche répond à un manque accru de l'investissement des élèves dans la vie civique (Mitra & Gross, 2009), les préparant ainsi à devenir des citoyens actifs et critiques (Giroux, 1988 : 71). Dans une certaine mesure, les rôles traditionnels de l'enseignant et de l'élève sont inversés : l'enseignant doit être réceptif à l'élève et au groupe et se mettre aussi en position d'apprenant, prêt à expérimenter et à s'adapter. Dans une telle démarche éducative, la différence est accueillie, attendue et peut remettre en question des pré-supposés. L'école doit être prête à accepter et investir un regard neuf sur des phénomènes sociaux d'actualité, que vivent parfois de très près les élèves. Une grande confiance est accordée à l'enfant, qui peut alors s'exprimer librement, collaborer avec l'adulte et prendre du pouvoir. « *Student voice* » se veut une démarche pour influencer, dans un premier temps, l'éducation dans les pratiques effectives, et à termes, au niveau des politiques.

Le principe même de MTOT, laisser les élèves s'exprimer et créer dans une langue autre que l'anglais puis commenter ce travail personnel en anglais, s'inscrit nettement dans la première étape de la démarche « *Student voice* ». D'une part, en réception, on *écoute* une langue différente de la langue commune. La compétence plurilingue et pluriculturelle de l'enfant est alors valorisée : l'enseignant reconnaît la langue ignorée à l'école comme une ressource inexploitée ; les pairs reconnaissent la performance dans une langue étrangère comme un atout, entraînant alors des attitudes plus positives à l'égard du plurilinguisme et de l'apprentissage des langues. D'autre part, toujours en réception, on *écoute* un témoignage en anglais sur l'expérience de l'enfant à l'égard du plurilinguisme, des langues, et de son identité. Par le biais de l'expression au travers et au sujet de la langue autre que l'anglais, la voix de l'élève vient démystifier le plurilinguisme et ses pratiques diverses, pour la classe comme pour l'enseignant.

Dans l'entretien qu'elle nous a accordé, Philippa Cochrane du *Scottish Book Trust*, justifie l'usage du scots dans des pratiques d'écriture créative à travers le terme « *voice* » :

M. *Scots-English codeswitching in poetry: would you say it is part of the writing process to liberate/express yourself?*

P. I think it's about voice. As people get more confident with their own voice, the reality of that voice comes through.
It's about being able to express things differently, concepts that can be expressed in one language but not the other. With poetry it's about sparseness of the language and specificity of the language: there's a word for this in this language that would take me two lines to express in that language, that must really come into play.

Dans cet extrait qui ne concernait pas *Mother Tongue Other Tongue*, mais un autre projet d'écriture créative où interviennent des langues autres que l'anglais (*Journeys*, anthologie de textes reçus à l'occasion de *Book Week Scotland* en 2015), le terme « *voice* » est fortement lié à celui d'expressivité et d'identité : « *voice* », hors contexte scolaire ici, est utilisé pour faire référence à l'expression de chacun, propre à son identité et à sa singularité, une dimension extrêmement personnelle et unique à chaque fois.

Mother Tongue Other Tongue est un projet éducatif et créatif qui valorise le multilinguisme latent pour promouvoir le plurilinguisme et l'apprentissage des langues. Pour ce faire, il allie la notion de « *voice* » en tant qu'éthique et démarche pédagogique, les langues des répertoires des enfants en tant qu'outils de communication et objets de création, et l'écriture créative, moyen d'expression et de création artistique.

Dans ce chapitre, nous avons tenté de décrire le multilinguisme tel qu'il se manifeste en Ecosse aujourd'hui à travers trois prismes : l'école, l'espace public et l'écriture créative. Ces trois contextes d'émergence de pratiques plurilingues constituent des enjeux clés dans cette thèse. Notre problématique, montrer dans quelle mesure une approche inclusive des langues est possible, guidera l'enquête du terrain de *Mother Tongue Other Tongue*. Ce projet éducatif fonctionne grâce à l'articulation de l'expression de soi vers l'autre et avec l'autre, des pratiques de littéracie en langues plus libres et l'éducation.

Conclusion de la première partie

Dans cette première partie, nous avons exposé le contexte dans lequel s'est inscrit notre terrain de thèse. La diversité linguistique et culturelle a doublé en proportion ces dix dernières années, marquée par une population jeune. Ceci contraste avec le vieillissement de la population en général, noté comme plus important que jamais dans l'histoire des recensements écossais. La diversité est globalement accueillie par le discours politique et contribue à la rhétorique d'une identité écossaise contemporaine, se démarquant de l'identité britannique. Les langues de la diversité, autochtones comme allochtones, ont des chances d'être de plus en plus présentes à l'école avec l'arrivée de l'Approche 1+2. Cela étant, ce modèle éducatif est encore en cours de développement et d'exploration. Ceci signifie que rien ne certifie l'avenir de ces langues et la mise en pratique effective de leur enseignement. Cela veut aussi dire qu'en l'état actuel de ce projet, toute hypothèse peut être formulée et l'ensemble des possibles peut être exploré, même les plus utopistes. Ce contexte s'avère ainsi fort intéressant et productif pour explorer notre problématique.

Nos séjours de terrain nous ont conduit à remarquer l'omniprésence de pratiques d'écriture créative en Ecosse. De tous temps, la poésie écossaise a démontré que des langues co-existaient sur ce territoire et que les écossais étaient plurilingues, maniant une plume *translangagière* pour traduire au mieux une expression singulière à l'Ecosse. Cette tradition explique-t-elle l'adhésion du SCILT au projet *Mother Tongue Other Tongue*, concours de poésie multilingue proposé par un organisme anglais ? Cette tradition peut-elle rendre plus aisées des pratiques donnant à voir d'autres langues par les enfants ? L'étude du paysage linguistique écossais a montré que l'Ecosse affiche une certaine ouverture aux autres langues, notamment par l'écrit, comme moyen de communication. Les traductions en « *community languages* » des documents d'information sur le référendum pour l'indépendance de l'Ecosse en attestent. Quelle diffusion dans l'espace public peut-on alors attendre du projet *Mother Tongue Other Tongue* ? Quel discours sur la diversité linguistique en Ecosse ce projet donnera-t-il à voir ?

DEUXIEME PARTIE :

MOTHER TONGUE OTHER TONGUE

METHODES ET ANALYSES D'ENQUETE

Introduction de la deuxième partie

Cette deuxième partie présente l'enquête de terrain, réalisée sur le concours de poésie multilingue *Mother Tongue Other Tongue* (MTOT), édition 2015-2016 en Ecosse.

Un premier chapitre explique l'ensemble de la méthodologie suivie. Nous expliquons alors la manière dont nous avons conçu notre enquête, la problématique spécifique à cette enquête et à MTOT et comment celle-ci est imbriquée dans la problématique globale de la thèse. Les deux types d'investigation, entretiens oraux semi-directifs et analyse de productions bilingues émanant du concours, sont ainsi présentés dans leur globalité dans le premier chapitre. Les deux autres chapitres se consacrent à l'analyse de chacun des deux corpus obtenus à l'issue de notre enquête. Ainsi, le chapitre 4 se penche sur le corpus oral formalisé par une transcription en cherchant à caractériser sa nature discursive et interactionnelle. Le chapitre 5 se focalise sur le corpus de productions bilingues en révélant les stratégies mises en place par les élèves pour transmettre des connaissances et des émotions liées au poème, à la langue et à leur propre biographie langagière. Nous analysons ainsi l'ensemble des éléments présents dans la production bilingue et nous nous concentrons plus particulièrement sur le texte explicatif.

Chapitre 3. *Mother Tongue Other Tongue* : étude sociolinguistique d'un objet didactique

Mother Tongue Other Tongue est un projet pédagogique que nous avons choisi comme terrain d'enquête. Ce chapitre rend compte de la méthodologie d'enquête de ce terrain et de notre positionnement vis-à-vis de celui-ci en tant que chercheuse. Après avoir présentée plus en détails le fonctionnement de *Mother Tongue Other Tongue* en tant que concours de poésie national en langues autres que l'anglais pour enfants, nous présenterons notre démarche d'enquête, suivie de chacune de nos deux méthodes d'investigation, l'entretien semi-directif de groupe et l'analyse de productions bilingues soumises au concours par les participants.

2.3.1. Principes d'un concours d'écriture créative qui révèle et valorise le multilinguisme

Mother Tongue Other Tongue (MTOT) est un concours de poésie multilingue proposé aux enfants d'écoles primaires et secondaires au Royaume-Uni. Lancé en 2014 par le consortium d'universités galloises et anglaises *Routes into Languages*, ce projet éducatif permet à chacun des participants de mettre à profit et rendre visible sa compétence plurilingue et pluriculturelle. Comme il a déjà été annoncé, ce concours s'intègre dans une démarche globale d'un programme pour la promotion de l'apprentissage des langues à l'école.

La première édition de ce concours a eu lieu à Manchester en 2014, sous l'égide de *Routes into Languages* et *Manchester Metropolitan University*. Dès l'année suivante, le concours est repris aux quatre coins du Royaume-Uni et géré par des organismes locaux, notamment en Ecosse par le SCILT, *Scotland's National Centre for Languages*. Notre terrain s'est alors limité à l'édition écossaise 2015-2016. Toute production d'enfants réalisée dans le cadre de ce concours et citée dans cette thèse provient de notre corpus d'analyse consultable dans le second volume de cette thèse (Corpus).

Le SCILT (2015) a mis à disposition des enseignants un document complet d'information relatif au concours qui comprend : une présentation du concours ; les règles et contraintes à respecter ; un guide pour la composition du poème et du texte explicatif de chaque catégorie *Mother Tongue* et *Other Tongue* ; une liste d'évènements liés à l'initiative MTOT ; des modèles de formulaires d'inscription, de consentement à la reproduction d'image, de consentement des

parents ; une liste de questions pour aider à la rédaction du texte explicatif. Ce document est disponible en ligne.

Mother Tongue Other Tongue propose à tout élève ayant une langue autre que l'anglais dans son répertoire linguistique d'écrire ou de reprendre un poème¹²³ dans cette langue, accompagné d'un texte explicatif en anglais. Ces deux textes, chacun écrit dans un style et une langue différente, composent ce que nous avons appelé la production bilingue de l'élève.

Toute langue est légitime dans ce concours. Le corpus de productions bilingues de l'édition 2015-2016 donne à voir au total l'emploi de trente-six langues différentes, explicitées plus tard dans ce chapitre. Aucune hiérarchie n'est présentée entre les langues et chacune peut, en théorie, figurer dans l'une ou l'autre catégorie du concours. En effet, le concours se divise en deux types d'entrée : *Mother Tongue* accueille des poèmes écrits dans une langue apprise dans un contexte informel, ou en tout cas hors système éducatif écossais ; *Other Tongue* accueille des poèmes écrits dans une langue apprise en contexte formel écossais. Ainsi, le français, pour donner un exemple, apparaît dans l'édition 2015-2016 dans chacune des deux catégories respectives, étant porté par une élève née en France et ayant pour langue première le français mais aussi par d'autres élèves apprenant cette langue en primaire et en secondaire comme langue seconde. Les deux catégories d'entrée, *Mother Tongue* et *Other Tongue*, différencient donc des types d'apprentissage de langues, plutôt que des langues ou même des niveaux de compétence. En effet, les participants n'ont pas à justifier d'un quelconque niveau de compétence en langues pour être éligible au concours. Nous verrons à cet égard que les compétences et les pratiques varient énormément d'un enfant à l'autre et qu'ils usent chacun de stratégies différentes dans un but commun : produire un poème dans une langue autre que l'anglais. Ceci sera davantage exploré dans les prochains chapitres.

La forme du texte « poème » attendue reste assez libre et flexible. Le règlement du concours (SCILT, 2015) ne spécifie pas ce qu'il entend par « poème ». Le concours accepte tout type de textes, créés ou repris, pouvant s'apparenter à de la poésie, des comptines ou des chants, par exemple. Ce projet a pu être pour certaines classes l'occasion d'aborder la poésie comme style et comme genre littéraire, en anglais ou dans une autre langue cible, parfois dans une approche comparative, mais aucune contrainte stylistique n'était imposée aux participants. D'ailleurs, surtout pour la catégorie *Mother Tongue*, l'évaluation de la production bilingue a davantage porté

¹²³ Lors de cette édition, les enfants avaient la possibilité de reprendre un poème déjà connu ou d'en créer un de toute pièce. Depuis, il est maintenant requis que le poème soit inédit et crée par l'enfant. Nous reviendrons dans un instant sur ce qui est entendu par « poème ».

sur le texte explicatif en anglais que sur le poème lui-même. Cette démarche est expliquée après avoir présenté les caractéristiques du texte explicatif.

La forme du texte explicatif, comme son contenu, reste également libre. Le SCILT propose quelques conseils pour guider les enseignants dans l'encadrement de cette partie de la production bilingue (SCILT, 2015). Toutefois, ceux-ci sont libres de suivre à leur guise ces conseils et peuvent aussi, à l'échelle qu'ils désirent, laisser les élèves remplir cette tâche en autonomie.

Dans la partie *Other Tongue*, l'intelligibilité du poème est un des critères évalués au concours. Les langues représentées dans cette catégorie sont celles enseignées à l'école. Elles sont peu nombreuses et le jury peut facilement se doter de membres compétents dans chacune. En revanche, en ce qui concerne la partie *Mother Tongue*, il n'est pas demandé aux membres du jury d'être compétents dans la langue autre que l'anglais représentée. C'est en fait le commentaire en anglais qui prend toute l'importance dans l'évaluation au concours. Cela signifie également que l'intelligibilité du poème n'est pas vérifiée. Les enquêtes que nous avons effectuées (détaillées plus tard dans ce chapitre) ont montré que pour beaucoup d'élèves, l'écriture dans la langue autre que l'anglais n'était pas une évidence. Pour certains, MTOT s'est d'ailleurs présenté comme une occasion inédite d'écrire dans cette langue.

Chaque école s'inscrivant au concours peut soumettre un maximum de dix productions bilingues, toutes classes, langues, et catégories confondues. En participant, l'enfant accepte de soumettre sa production bilingue à l'ensemble de la communauté scolaire et rend ainsi visible une langue, étrangère pour beaucoup d'autres élèves, à travers son expérience personnelle de celle-ci.

2.3.2. Prise en compte des caractéristiques du terrain pour une démarche d'enquête

Le concours étant posé, il convient dans ce sous-chapitre d'expliquer comment nous nous sommes positionnée vis-à-vis de celui-ci et comment nous l'avons intégré dans notre travail de recherche afin d'en faire un terrain d'investigation pour cette thèse. Après avoir présenté la problématique qui a guidé notre enquête, nous évoquerons quelques éléments contextuels qu'il a fallu prendre en compte. Puis, quelques unes de nos réflexions initiales face à cet objet-terrain seront présentées afin d'introduire la démarche méthodologique choisie.

2.3.2.1. Problématique et hypothèses de l'enquête

En donnant aux enfants l'occasion de s'exprimer au travers de et au sujet d'une langue autre que l'anglais présente dans leur répertoire linguistique, *Mother Tongue Other Tongue* rend visible le multilinguisme local et le valorise. Ainsi, la valeur expressive de ce concours est certes précieuse, mais la réception conséquente l'est tout autant. A travers leurs discours, qui émanent des productions bilingues et des interactions possibles entre les participants et avec l'enseignant et toute personne intéressée, les enfants donnent à voir des représentations sur leurs langues, leur expérience du plurilinguisme et du multilinguisme environnant. Pour cette thèse, l'intérêt du concours MTOT en tant que terrain d'étude est alors de pouvoir observer ces représentations en discours et de voir comment elles évoluent, influencées par l'émulation du groupe de travail MTOT et par l'expérience personnelle du dispositif.

Le principe même de MTOT s'inscrit dans une approche inclusive du multilinguisme, toute langue étant légitime dans ce concours, sans distinction hiérarchique aucune ; s'il existe bien deux catégories d'entrée, celles-ci différencient des modes d'apprentissage (formel/informel) plus que des langues précises ou des niveaux de compétence.

Ainsi, en étudiant les représentations d'enfants aux biographies langagières et aux parcours de vie variés mais partageant l'expérience globale de MTOT, l'objectif de notre enquête est de voir dans quelle mesure se construit un discours adoptant une approche inclusive à l'égard des langues environnantes. Nous formulons alors les trois principales hypothèses suivantes.

Premièrement, grâce à l'expérience globale de MTOT, les représentations des enfants à l'égard de la diversité linguistique environnante évoluent. Nous pré-supposons que pour beaucoup, l'expérience personnelle du plurilinguisme a un impact direct sur la façon, personnelle, de percevoir le multilinguisme environnant, et ce de manière plus ou moins positive. Avec MTOT, et au fur et à mesure du processus que la participation au concours implique, nous supposons que l'enfant adopte une vision plus globale du multilinguisme, influencée par les interactions avec d'autres enfants touchés quotidiennement ou non par des situations plurilingues. En contact direct avec d'autres enfants, de tout parcours, ayant dans leur répertoire d'autres langues que l'anglais, nous supposons alors que les représentations à l'égard de la diversité s'en trouvent bouleversées, créant des ponts entre des situations qui ne sont pas forcément habituellement reliées. Les représentations des enfants à l'égard de la diversité linguistique environnante évolueraient ainsi de manière positive en convergeant vers une approche plus inclusive des langues, où celles-ci seraient perçues dans un plus grand rapport de proximité.

Notre deuxième hypothèse s'associe à la première, reliées entre elles par un lien de causalité : l'expérience globale MTOT favoriserait la solidarité, le partage et l'empathie entre les élèves. Bien que la plupart des productions bilingues proposées au concours soient l'œuvre de travaux personnels, les séances de préparation et d'élaboration des projets sont collectives. Nous supposons que cette expérience collective aura pour conséquences de créer ou de consolider des liens entre enfants plurilingues au sein de l'école. La reconnaissance de l'autre comme son semblable entraînera l'élève à éprouver de l'empathie pour les autres. Cette prise de conscience des ponts entre communautés linguistiques permettra aux enfants mais aussi aux enseignants et à toute personne témoin du concours d'envisager la diversité linguistique au-delà des cloisonnements traditionnels entre langues.

Enfin, notre troisième hypothèse a trait aux attitudes et aux représentations de l'ensemble de la communauté scolaire : MTOT impacterait les participants, mais aussi les élèves et les enseignants témoins de cette expérience. Une réalisation de la prépondérance d'une multitude de langues pratiquées quotidiennement n'aura pas pour finalité une division des écoliers en deux groupes, monolingues et plurilingues. Au contraire, dans un contexte de politiques éducatives favorables à l'apprentissage des langues et dans le cadre d'un concours qui valorise les compétences en langues acquises par la transmission familiale comme par l'école, MTOT entend donner l'envie d'apprendre d'autres langues. Ainsi, la prise en compte du multilinguisme comme un phénomène sociétal actuel prépondérant n'exclura pas les monolingues, au contraire, elle les impliquera, leur donnant envie d'aller vers le plurilinguisme à leur tour.

2.3.2.2. Eléments contextuels et variables possibles

Afin de justifier la pertinence de nos méthodes d'enquête pour répondre à la problématique et vérifier nos hypothèses, il convient d'abord de préciser quelques éléments contextuels importants à prendre en compte : il peut s'agir de variables comme d'éléments à intégrer dans la réalisation du protocole d'enquête.

- Le contexte scolaire : acteurs et domaines

Mother Tongue Other Tongue est ouvert à l'ensemble des établissements primaires et secondaires écossais, publics comme privés. Les participants sont des enfants de 6 à 18 ans. L'activité d'écriture créative que propose MTOT impose un travail personnel et intime conséquent, comme nous le verrons dans les chapitres suivants. Cependant, nous verrons

également que ce travail personnel est accompli avec succès grâce au soutien de l'entourage : l'enseignant, les pairs de la classe et du groupe MTOT de l'école, et la famille. Dans notre méthode d'investigation, il convient alors de pouvoir faire une place, d'une manière ou d'une autre, à ces acteurs et influences dans le projet. Ceci sera développé dans le sous-chapitre suivant lorsque nous exposerons les méthodes d'enquête choisies.

MTOT réunit ainsi des acteurs à différents niveaux : l'enfant, élève et porteur d'un héritage culturel familial, l'enseignant, éducateur et transmetteur de valeurs institutionnelles, les parents, transmetteurs d'un héritage culturel familial. D'après cette brève présentation, l'enfant apparaît au centre, en tension entre deux univers : la maison et l'école. Si la situation n'est pas forcément conflictuelle, au sens strict du terme, entre le domaine de la maison et celui de l'école, les enfants savent très tôt distinguer ces domaines selon des conduites appropriées qui les régissent. Certains enfants peuvent d'ailleurs être confrontés à des conflits de loyauté entre ces deux univers (Cécile Goï, 2015). Parmi ceux-ci, peut se trouver celui de parler une langue différente : MTOT vient en effet rapprocher diverses instances de socialisation quotidiennement isolées les unes des autres. C'est le cas pour les langues habituellement ignorées à l'école. Inversement, pour le gaélique notamment qui peut être langue de scolarisation, la création et l'imagination en langue qu'exige MTOT peut faire appel à un mode d'expression informel, propre à des pratiques extérieures à l'école. Dans notre méthode d'investigation, il conviendra de prêter attention à la façon dont MTOT joue de cette discontinuité entre l'école et l'autre monde, plus intime, de l'enfant.

- Le contexte politique et linguistique

Comme démontré en introduction générale et dans la première partie de cette thèse, l'Ecosse a été choisie comme terrain d'exploration pour une approche inclusive des langues, en raison de sa situation actuelle démographique, sociale et linguistique en conjonction avec un discours politique relativement positif vis-à-vis de la diversité et ce dans un climat indépendantiste, ou en tout cas différentialiste, de plus en plus marqué. A cela s'ajoutent, comme dans le reste du Royaume-Uni, des politiques linguistiques et éducatives de plus en plus affirmées pour contrebalancer la tendance monolingue installée dans les faits comme dans les représentations depuis plusieurs décennies. Ainsi, dans un tel contexte, MTOT, qui provient à l'origine d'une initiative anglaise et galloise, ne peut être qu'accueilli par le gouvernement écossais.

L'Ecosse compte deux langues régionales ou minoritaires, dont une officielle, et plus de cent-cinquante autres langues, d'après le recensement du NRS (2013b). La dynamique

sociolinguistique de l'Ecosse évolue rapidement, notamment ces dix dernières années avec l'émergence d'une nouvelle langue, le polonais, première langue parlée après l'anglais. Comme cela a pu être remarqué dans la première partie, peu d'études ont été faites à l'égard de la diversité linguistique et culturelle et des représentations qu'en ont les écossais, et surtout ceux qui parlent les langues concernées. Cette enquête, réalisée auprès d'élèves, se présente comme inédite à certains égards.

2.3.2.4. Construction d'une démarche méthodologique

Pour comprendre les méthodes d'investigation choisies, il a d'abord fallu se positionner vis-à-vis du concours MTOT. En effet, le terrain choisi dans cette thèse est un projet pédagogique complet, effectif, ne nécessitant pas notre apport pour fonctionner. Si l'objectif de notre démarche n'était pas de contribuer au bon fonctionnement ou à l'orientation de ce concours, notre positionnement d'observatrice et chercheuse a pu toutefois avoir un impact. Il convenait donc de réfléchir à la manière d'interagir avec ce concours sans le dénaturer ou l'influencer.

Mother Tongue Other Tongue est un projet pédagogique pensé dès sa création comme une ouverture sur la diversité linguistique environnante et comme un moyen de promouvoir le plurilinguisme. Ce projet implique une participation active et productive de la part des élèves, qui, d'une part, composent ou reprennent un texte poétique et, d'autre part, mènent un travail de réflexion et de reformulation en rédigeant un commentaire en anglais.

L'accès en ligne aux productions bilingues lauréates du premier concours écossais (2014-2015) nous a permis de préparer le terrain et d'identifier des éléments saillants pour notre enquête l'année suivante. Un article rédigé à la suite d'une communication en 2015 retrace cette préparation au terrain (Pedley, à paraître). Les premières productions bilingues observées montrent que pour les enfants, le poème choisi, la langue utilisée et le vécu personnel sont intimement liés. On retrouve ce lien clairement articulé au travers du texte explicatif en anglais, dans lequel sont évoqués tant l'Ecosse comme territoire d'un quotidien actuel que d'autres territoires marqués par une présence familiale ou passée.

Dès la découverte de ce concours, il nous a semblé évident que les productions bilingues pouvaient constituer un riche corpus d'analyse. En revanche, certaines données échappent à ce corpus : il s'agit d'un résultat, ne rendant pas forcément transparent le processus de création et les influences possibles dans ce travail. Corpus écrit, travaillé, corrigé et lissé, l'anthologie de

poèmes est en fait le résultat d'un travail effectué sur plusieurs semaines, que nous supposons à même de faire évoluer les représentations et attitudes des enfants.

Pour rendre compte du processus de création et de l'influence de l'entourage sur celui-ci, il nous est alors apparu essentiel de rencontrer les participants. L'objectif de cette enquête étant de recueillir et d'analyser les représentations individuelles et collectives des enfants, leur rencontre semblait essentielle.

Malgré des difficultés liées à la distance du terrain et aux contraintes d'accès aux écoles, nous avons, après quelques mois de mise en contact par le SCILT, réussi à prévoir des visites dans trois écoles au mois de décembre 2015 et une école en avril 2016. Les rencontres avec les élèves et les enseignants participant au concours MTOT nous ont permis de réaliser dans les classes des entretiens semi-dirigés en groupes. Ceux-ci ont eu lieu durant le temps scolaire, en marge du travail de classe, et parfois, durant la classe, à l'occasion d'une séance dédiée à la synthèse du travail MTOT.

Nos interactions avec les élèves ont toutes eu lieu une fois le projet MTOT terminé, sur le point d'être envoyé par l'enseignante (en décembre) ou après l'élection des lauréats (en avril). Ainsi, nos échanges n'ont pas eu d'impact sur la réalisation des productions bilingues. Toutefois, il est possible qu'elles aient eu un impact sur les représentations et attitudes des enfants, que nous postulons, déjà évoluées depuis la participation au concours. Cela sera davantage discuté dans les prochains chapitres.

Les entretiens se sont tous déroulés en compagnie d'une enseignante ou d'une organisatrice du concours, qui partage la tâche d'intervieweuse¹²⁴. Ainsi, le cadre dans lequel se sont réalisés les entretiens (lieu, contexte, participants) reste un cadre connu, celui du quotidien de l'école, bien qu'ici, les enfants avaient un temps et une liberté de parole considérable.

Bien que notre position a clairement été celle d'observatrice extérieure¹²⁵, il est probable, si ce n'est souhaitable, que notre enquête ait été vécue et perçue comme un apport pour MTOT, tant pour ceux qui gèrent ce concours que pour ceux qui y ont participé. Les entretiens paraissent comme la première évidence d'un impact possible : il s'agissait de moments d'échange exceptionnels durant lesquels les enfants pouvaient s'exprimer librement sur un sujet alors

¹²⁴ Ceci est expliqué en détails dans le prochain chapitre dédié à l'analyse interactionnelle du corpus de transcriptions d'entretiens.

¹²⁵ Nous n'avions aucune implication dans l'organisation ou la mise en place de ce concours et sommes responsable de la prise de contact avec le SCILT en 2015.

valorisant, dont la réflexion avait déjà été quelque peu entamée mais dont la mise en discours effective permettait de consolider et de réaliser les effets bénéfiques. Au niveau relationnel, les échanges nombreux avec l'enseignante K. et les membres de l'équipe du SCILT, principalement A., par voie électronique ou téléphonique mais aussi lors de diverses rencontres, ont donné lieu à des relations professionnelles et amicales précieuses, entretenant une transmission de savoirs enrichissant la réflexion d'un côté comme de l'autre. Enfin, l'analyse des résultats de chaque corpus a rendu possible des publications et des communications qui ont toutes été suivies par le SCILT et ont permis de poursuivre les réflexions pour l'organisme quant à leurs objectifs précis vis-à-vis de ce concours.

Dans les deux prochains sous-chapitres, nous précisons la méthodologie employée pour chacun des deux types d'enquête : l'entretien semi-directif et l'analyse des productions bilingues.

2.3.3. Méthodologie de l'entretien

Des entretiens semi-directifs ont été réalisés dans quatre écoles primaires de la municipalité de Glasgow, auprès d'un total de neuf groupes d'élèves ayant participé au concours MTOT. Dans ce sous-chapitre, nous précisons la méthodologie choisie pour mener ces entretiens et les formaliser en corpus : l'échantillon de population, le protocole prévu et le déroulement effectif de ces entretiens seront présentés. Enfin, nous expliquerons la méthode employée pour retranscrire ce corpus oral.

2.3.3.1. Echantillon de population

Les écoles visitées en décembre 2015 et en avril 2016 sont toutes des écoles primaires publiques¹²⁶ (*state schools*) qui dépendent de l'autorité locale de la ville de Glasgow (*Glasgow City Council*) Parmi les quatre écoles visitées, trois sont des écoles catholiques, une est une école *laïque*¹²⁷ dont l'enseignement se fait par le biais du gaélique. Comme cela a été dit dans le deuxième chapitre, en Ecosse, l'éducation religieuse fait partie des huit disciplines obligatoires du *Curriculum for Excellence* (Scottish Executive, 2006), à côté des mathématiques, sciences, études sociales, technologies, santé et bien-être, arts, et langues (anglais, gaélique et langues étrangères). Les écoles publiques sont majoritairement laïques en Ecosse (*non-denominational schools*), mais certaines ont une orientation religieuse

¹²⁶ Ici l'expression « école publique » correspond au concept équivalent français de « *state school* » en Ecosse.

¹²⁷ Notre mise en italique, le concept de « laïcité » étant propre à la France. Ces écoles sont dites « *non-denominational schools* » en Ecosse.

(*denominational schools*). Les écoles catholiques (*Roman Catholic schools*) sont les écoles publiques à orientation religieuse les plus nombreuses. L'éducation religieuse, peu importe la confession de l'école, est considérée comme une discipline en soi qui permet à l'enfant l'accès à une plus grande connaissance des religions du monde et le développement d'attitudes responsables vis-à-vis d'autrui et de ses valeurs morales. Les écoles religieuses font preuve d'une flexibilité relative vis-à-vis des familles qui ne partagent pas la même religion. Elles autorisent, selon la loi, l'absence de l'enfant pour motif religieux, jusqu'à trois jours par an.

Pour des raisons de contraintes liées à la thèse, notre population s'est limitée aux élèves d'écoles primaires. En effet, l'écart de maturité entre les publics primaire et secondaire semblait trop important pour pouvoir comparer les résultats, notamment lorsqu'il s'agit d'éléments aussi intimes que les langues. Nous verrons d'ailleurs que, parmi les élèves rencontrés, on constate déjà un écart de maturité entre les plus jeunes et les plus âgés, notamment lorsqu'on compare les projets imaginés par les enfants à la suite du concours.

Une lettre de consentement informant de nos recherches et de nos intentions d'observation et d'entretien a été envoyée aux parents par le biais des enseignants (voir Annexe 1.A. et 1.B.). En conséquence, seuls les enfants ayant retourné un avis favorable de la part de leurs parents ont été enregistrés. Voici ci-après un tableau synthétisant les informations de chaque participant aux entretiens semi-directifs et qui précise si la production bilingue de l'enfant est contenue dans notre corpus d'analyse. Ce tableau est explicité au fur et à mesure de ce sous-chapitre.

Code entretien	Spécificités	Code élève	Langue du poème + autres langues du répertoire	Code production bilingue
Ecole1 Dec2015 P4	Enregistrement de la séance de travail du groupe P4	1. LE	mandarin	TO + LE Ecole1 Dec2015 P4-P5
		2. TO	mandarin	
		3. ME	swahili	ME Ecole1 Dec2015 P5
		4. MA	zoulou	MA Ecole1 Dec2015 P4
		5. AN	polonais	AN + KA Ecole1 Dec2015 P5
		6. KA	polonais	
		7. LA	albanais	LA Ecole1 Dec2015 P4
		8. JU	polonais	JU Ecole1 Dec2015 P4
		9. DO	polonais	DO Ecole1 Dec2015 P5
		10. JO	français	JO Ecole1 Dec2015 P5
		11. ZA *	arabe	*
Ecole1 Dec2015 LU-SI	Deux camarades du groupe P6-P7	12. LU	edo	LU Ecole1 Dec2015 P7
		13. SI	zoulou	SI Ecole1 Dec2015 P7
Ecole1 Dec2015 ZA-MA1	Deux sœurs (P4 et P6-P7)	14. MA1	arabe	SA + MA1 + ZA Ecole1 Dec2015 P4-P7
		ZA *	arabe	
Ecole1 Dec2015 JA-NI-SA-DE	Quatre camarades du groupe P6-P7	15. JA	shona	JA Ecole1 Dec2015 P7
		16. NI	mandarin + cantonais	NI Ecole1 Dec2015 P6
		17. SA	portugais	SA Ecole1 Dec2015 P6
		18. DE	yoruba	DE Ecole1 Dec2015 P6
Ecole2 Dec2015 P3-P4	P3 P4 Groupe entier, enregistré en deux fois. Pas d'entretiens en plus petits groupes	19. KO	polonais	KO Ecole2 Dec2015 P3-P4
		20. KR	polonais	KR Ecole2 Dec2015 P3-P4
		21. SI1	tchèque	SI1 Ecole2 Dec2015 P3
		22. KA1	polonais	KA1 Ecole2 Dec2015 P3-P4
		23. MA2	polonais	
		24. KE	polonais	KE Ecole2 Dec2015 P3-P4
		25. AN	polonais	
		26. HE	polonais	HE Ecole2 Dec2015 P3-P4
		27. JA1	ourdou	JA1 Ecole2 Dec2015 P3-P4
Ecole2 Dec2015 P6-P7	P6-P7 Elèves sélectionnés par l'enseignante pour une séance de travail enregistrée	28. BL	polonais	BL Ecole2 Dec2015 P7
		29. KA2	polonais	KA2 Ecole2 Dec2015 P6-P7
		30. MA3	polonais	
		31. MI	polonais	MI Ecole2 Dec2015 P6-P7
Ecole3 Dec2015 P5-P6	P5-P6 Seuls les élèves restés pour l'enregistrement (première partie de séance non enregistrée)	32. MY	tagalog	MY Ecole3 Dec2015 P5-P6
		33. KE1	malayalam	KE1 Ecole3 Dec2015 P5-P6
		34. SY	allemand	SY Ecole3 Dec2015 P5-P6
		35. OL	polonais	OL Ecole3 Dec2015 P5-P6
		36. SA	arabe	SA + MA1 + ZA Ecole1 Dec2015 P4-P7
		37. AI	swahili	
		38. AM	swahili	
Ecole4 Avr2016 P7-1	P7 – groupe 1 Elèves sélectionnés par la directrice	39. MI1	gaélique	MI1 Ecole4 Avr2016 P7
		40. SO	gaélique	
		41. AO	gaélique	
		42. LI1	gaélique + arabe + français	
		43. KI	gaélique	
		44. AI1	gaélique	
Ecole4 Avr2016 P7-2	P7 – groupe 2 Elèves sélectionnés par la directrice	45. MI2	gaélic + espagnol	MI2 Ecole4 Avr2016 P7
		46. AI2	gaélique	AI2 Ecole4 Avr2016 P7
		47. HA	gaélique	
		48. OR	gaélique	OR Ecole4 Avr2016 P7
		49. RI	gaélique	

Tableau 5. Echantillon de population pour entretiens oraux semi-directifs

Les groupes d'élèves que nous avons rencontrés ont utilisé un grand nombre de langues recensées dans le concours *Mother Tongue Other Tongue*, édition 2015-2016. Au total, dix-huit langues ont été recensées pour un total de 49 élèves participant aux entretiens enregistrés¹²⁸ : le polonais (16 élèves), le gaélique (11 élèves), le mandarin (3 élèves), l'arabe (3 élèves ayant composé ensemble un poème, et 1 élève qui déclare parler cette langue mais en avoir utilisé une autre pour le concours (le gaélique)), le swahili (3 élèves), le zoulou (2 élèves), l'espagnol (1 élève déclare parler cette langue mais en avoir utilisé une autre pour le concours (le gaélique)), le français (2 élèves dont 1 élève qui déclare parler cette langue mais en avoir utilisé une autre pour le concours (gaélique)), le portugais (1 élève), le tchèque (1 élève), le malayalam (1 élève), l'édo (1 élève), le yoruba (1 élève), l'ourdou (1 élève), l'allemand (1 élève), l'albanais (1 élève), le shona (1 élève) et le tagalog (1 élève).

Nous avons enregistré uniquement des entretiens en groupes restreints sélectionnés par les enseignants (2 à 4 participants) et en groupes plus larges correspondant aux groupes de travail *Mother Tongue Other Tongue* par classe d'âge (4 à 11 participants). Au total, notre corpus contient neuf enregistrements de groupes. La transcription de ces entretiens est disponible dans le second volume de cette thèse (Corpus).

La première partie de l'enquête (décembre 2015) s'est concentrée sur les classes d'une enseignante qui intervient dans trois écoles différentes. Parmi les élèves rencontrés, trente-huit élèves ont participé aux entretiens enregistrés exposant seize langues différentes (celles répertoriées plus haut, à l'exception du gaélique et de l'espagnol). Il s'agit uniquement de langues connues par un biais autre que l'école écossaise. Les productions bilingues entrent donc dans la catégorie *Mother Tongue*. Afin de compléter ce panorama des langues, il nous a semblé indispensable de réaliser également des entretiens auprès d'élèves ayant exposé, par le biais du concours *Mother Tongue Other Tongue*, une langue régionale ou minoritaire, soit le gaélique ou le scots.

Dans l'édition 2014-2015, le scots était représenté par une école, et faisait d'ailleurs l'objet d'une troisième catégorie « Scots » à côté de *Mother Tongue* et *Other Tongue*. Le gaélique n'était pas représenté cette année-là. En 2015-2016, seulement trois poèmes en scots ont été soumis dans la catégorie *Mother Tongue* du concours. Nous avons cherché à rencontrer les

¹²⁸ Parmi tous les élèves rencontrés, quelques-uns n'ont pas participé aux entretiens enregistrés. Nous recensons ici uniquement les élèves enregistrés.

élèves auteurs de ces productions bilingues mais l'enseignant responsable a décliné notre proposition, pour des raisons personnelles.

L'école immersive en gaélique dans laquelle nous avons effectué des entretiens est la seule école qui a proposé le gaélique comme langue de poème lors de l'édition écossaise 2015-2016. Les entretiens enregistrés ont été réalisés auprès de deux groupes d'élèves, soit 12 élèves au total, sans supervision d'un enseignant de l'école mais avec l'accompagnement de notre interlocutrice du SCILT (A.) en avril 2016. Selon le principe déjà exposé de *Mother Tongue Other Tongue*, malgré un niveau de compétences en gaélique très élevé, les productions bilingues émanant de cette école ont été classées dans la catégorie *Other Tongue* du concours par l'école elle-même, puisqu'il s'agit d'une langue apprise par le biais de l'école.

2.3.3.2. Protocole d'entretien

- Présentation personnelle aux élèves

Les deux textes préparés pour me présenter à l'ensemble des élèves rencontrés d'abord en décembre puis en avril se trouvent en annexe (Annexe 2.A. et 2.B.)¹²⁹. Ces deux textes divergent pour plusieurs raisons. Le premier a été préparé pour être énoncé en décembre lors d'une séance de bilan sur l'expérience *Mother Tongue Other Tongue* avec des élèves de niveaux P3 à P7¹³⁰, ayant proposé une grande diversité de langues. Le deuxième a été préparé pour être énoncé en avril, alors que les lauréats du concours avaient déjà été annoncés, lors d'une visite auprès d'élèves de niveau P7 uniquement ayant tous proposé la même langue, le gaélique, leur langue de scolarisation.

Dans les deux, je parle de mon héritage linguistique. Mais celui-ci est assez sommaire dans la version pour l'école de gaélique alors qu'il est assez développé pour mes visites de décembre. En effet, je me sers dans ma présentation de certains aspects de ma propre expérience de bilinguisme familial susceptibles de les toucher, car potentiellement comparables à certaines de leurs situations : alternance codique, compétences des parents dans la langue majoritaire, mes compétences partielles dans la langue d'origine, rôle des grands-parents visités lors des vacances dans l'apprentissage de la langue d'origine, présence de la langue d'origine à l'école.

¹²⁹ Le pronom personnel à la première personne du singulier est utilisé à chaque fois qu'il s'agit d'actes de langage en tant qu'intervieweuse, et non chercheuse. Le présent est employé comme temps de narration lorsqu'il s'agit de raconter le déroulement de séances d'entretiens.

¹³⁰ P3, troisième année de l'école primaire en Ecosse équivaut au CE1 français, P7 à la sixième. L'école primaire en Ecosse commence au niveau français Grande section et termine au niveau sixième.

Dans le texte destiné à l'école en gaélique, je me focalise davantage sur le gaélique, et n'ayant pas de connaissances de cette langue, je m'appuie moins sur mon expérience de bilingue, et parle davantage de mon envie de découvrir leur langue. Dans les deux textes, je mentionne le fait que ma mère vient de Cornouailles, et je précise seulement dans le texte destiné aux locuteurs de gaélique, qu'elle ni moi ne parlons le cornique, langue celtique qui, par conséquent, se rapproche de leur langue, le gaélique, et qui est également reconnue régionale ou minoritaire selon la Charte du Conseil de l'Europe (1992).

Je fais part dans ces deux textes de mon intérêt pour *Mother Tongue Other Tongue* et je présente le plurilinguisme comme une richesse. Dans le texte destiné aux élèves des groupes *EAL*, je suppose que, pour certains d'entre eux, accorder une place dans un cadre scolaire à leur langue d'origine était une expérience inédite. Cette supposition constitue mon angle d'approche : je présente ma visite comme une opportunité de discuter de cette inclusion de la langue d'origine à l'école avec les élèves. Dans la quatrième école, le gaélique est la langue du quotidien de l'école. L'anglais est également pratiqué, entre élèves et dans certains cours. L'expression bilingue que suscite l'exercice *Mother Tongue Other Tongue* ne constitue donc pas une expérience nouvelle en soi pour ces élèves. Je présente donc ma visite comme une opportunité pour moi d'en apprendre davantage sur le gaélique et sa situation, langue que je ne connais pas, à travers leurs poèmes. Je suppose que l'écriture du poème en gaélique a pu tout de même leur permettre d'améliorer leurs compétences expressives en gaélique ainsi que leur rapport personnel au gaélique.

- Grilles d'entretien

S'agissant d'entretiens oraux semi-dirigés, le but pour moi est de lancer l'élève sur un sujet et de le laisser le traiter à sa guise. Pour chaque entretien, une autre encadrante est présente à mes côtés : K., l'enseignante *EAL* des trois premières écoles, et A., représentant le SCILT, dans le cadre des deux entretiens effectués à l'école en gaélique. La seconde intervieweuse est à chaque fois libre de participer et de poser des questions, sans avoir pris connaissance au préalable de ma grille de questions. L'interaction entre les participants doit donc rester la plus naturelle possible. Les échanges entre élèves sont envisageables aussi.

Les grilles d'entretien correspondant aux temps de l'enquête, décembre 2015 et avril 2016, sont disponibles en annexe (Annexe 3.A. et 3.B.). Dans ces deux modèles, le poème proposé par l'enfant constitue le premier thème abordé, ce qui mène ensuite aux pratiques de la langue utilisée, à la biographie langagière et à une auto-évaluation des compétences linguistiques. Puis,

des questions ouvrant sur le rapport au multilinguisme sont posées, pour finir par aborder l'expérience *Mother Tongue Other Tongue* globalement.

Les questions peuvent être abordées dans n'importe quel ordre. Les grilles ont été préparées de manière à pouvoir s'adapter facilement aux différents contextes. La prochaine section présente justement les variations possibles d'un contexte à l'autre dans le déroulement de l'entretien.

2.3.3.3. Déroulement des entretiens

- Les groupes *EAL*

En tant qu'enseignante *EAL*, K. travaille dans différentes écoles. Nous l'avons suivie dans ses trois écoles pendant une semaine pour rencontrer ses élèves. Toutes se situent dans la banlieue est de Glasgow et sont des écoles publiques catholiques. Les élèves ayant besoin d'un soutien *EAL* sont intégrés dans les classes dont ils sont dispensés lorsque l'enseignante K. les invite à rejoindre son groupe *EAL*, mêlant souvent les niveaux et les âges.

Cette semaine de décembre 2015, K. profite d'une dernière séance avant l'envoi des productions bilingues au SCILT pour faire un bilan de l'expérience *Mother Tongue Other Tongue* avec les élèves qui ont travaillé sur ce projet tout au long du trimestre. Selon les groupes, une partie de la séance est enregistrée.

La séance commence par une petite présentation de chacun : K. me présente brièvement, je me présente (selon le protocole précisé ci-avant et en annexe 2.A.) et enfin les enfants se présentent chacun à leur tour de manière spontanée. Ensuite, K. guide une discussion générale avec la classe en posant, au fur et à mesure, quatre questions: *did you enjoy the competition? would you do the competition again? how would you improve it? what did you like most about the competition?*¹³¹ En dernière partie de séance, K. propose à chaque enfant d'écrire son appréciation ou une pensée au sujet de l'expérience MTOT et d'afficher son message sur un panneau créé pour l'occasion.

Les élèves sont enregistrés durant la séance ou à la suite de celle-ci, en groupes restreints. K. est présente lors de tous les enregistrements et participe activement¹³². Nous réalisons ensemble sept entretiens enregistrés.

¹³¹ Notre traduction : Le concours vous a-t-il plu ? participeriez-vous à nouveau ? comment l'amélioreriez-vous ? qu'est-ce qui vous a plu le plus dans ce concours ?

¹³² Voir à ce sujet le chapitre suivant, dont une partie est consacrée à l'analyse du discours des interviewees.

Ecole1

Nous rencontrons dans cette première école deux groupes de travail : d'abord les élèves des niveaux P6-P7¹³³ puis ceux de P4-P5¹³⁴.

Dans le premier groupe, plus âgé et faisant preuve de plus de maturité et déjà d'une certaine réflexion au sujet des langues, la plupart des élèves participent pour la deuxième fois au concours¹³⁵. N'ayant pas obtenu l'accord de tous les parents, nous n'enregistrons pas la séance. Sept des dix élèves présents sont enregistrés en groupes restreints après la rencontre du deuxième groupe (voir Tableau 5 p.149).

Le deuxième groupe est plus réactif voire agité, ce qui peut s'expliquer par leur plus jeune âge. L'enseignante doit plusieurs fois les ramener au calme. Les onze élèves de ce groupe sont enregistrés durant la séance de cours. Ils interviennent durant ma présentation, notamment lorsque j'évoque des aspects propres au bilinguisme familial au travers desquels ils se reconnaissent. Lorsqu'ils participent plus tard à la discussion, ils reprennent d'ailleurs certains éléments de mon discours¹³⁶. Les langues exposées par ces élèves de P4-P5 sont : le mandarin (représenté par deux frères), le swahili, le zoulou, le polonais, le français, l'albanais et l'arabe, chacune de ces langues étant représentée par un élève.

A l'issue des deux séances de cours effectuées dans cette école, K. me propose de mener des entretiens en groupes plus restreints. Trois entretiens sont alors menés. Un premier entretien rassemble ZA (du groupe P4-P5) et MA1 (P6-P7), deux sœurs qui ont proposé un poème commun avec leur cousine SA (qui a changé d'école : *Ecole 3*). Ce poème a été écrit en arabe avec traduction en anglais et sa translittération (SA + MA1 + ZA *Ecole1* Dec2015 P4-P7). Un deuxième entretien est réalisé auprès de quatre élèves du groupe P6-P7 utilisateurs des langues suivantes : JA (shona), NI (mandarin), SA (portugais), DE (yoruba). Enfin, un dernier entretien est réalisé auprès de deux autres élèves du groupe P6-P7 : LU (édo) et SI (zoulou). Leurs poèmes sont également disponibles dans le second volume de cette thèse (Corpus).

Ecole2

Dans cette école, nous rencontrons également deux groupes d'élèves classés par tranche d'âge (P3-P4 et P6-P7) ayant travaillé sur le projet *Mother Tongue Other Tongue*. Les séances sont

¹³³ Equivalent de CM2-Sixième, il s'agit des deux dernières années de l'école primaire en Ecosse

¹³⁴ Equivalent de CE2-CM1.

¹³⁵ Cette question de maturité sera discutée dans le Chapitre 7.

¹³⁶ Phénomène assez courant et expliqué dans le prochain chapitre dédié à l'analyse interactionnelle du corpus d'entretiens.

enregistrées dès le début puisque l'enseignante K. a choisi de convoquer uniquement les élèves ayant eu le consentement des parents à l'enregistrement.

La séance avec le premier groupe (P3-P4) fait l'objet de deux enregistrements. Le premier est réalisé pendant la séance de bilan prévue par l'enseignante. Nous sommes tous assis en cercle dans un coin de la grande salle de cours et les élèves commentent l'expérience *Mother Tongue Other Tongue* tour à tour. A la fin de ce temps de réflexion, nous arrêtons l'enregistrement quelques minutes, le temps de passer à l'activité suivante. Tout le monde se lève et les enfants se réunissent autour d'une table commune pour noter leurs appréciations sur les post-it prévus à cet effet. Nous entamons le deuxième enregistrement. K. et moi-même profitons alors du mouvement général pour échanger avec les élèves en plus petits groupes. Dans ce groupe, la majorité des élèves ont choisi le polonais comme langue du poème (7 élèves sur un total de 9), les autres langues étant l'ourdou (1 élève) et le tchèque (1 élève).

Le deuxième groupe (P6-P7) est composé de quatre élèves ayant tous pour langue maternelle le polonais. L'ambiance est beaucoup plus calme avec ses élèves pré-adolescents. Parmi tous les groupes d'élèves rencontrés dans le cadre de *Mother Tongue Other Tongue*, celui-ci ne se présente pas comme particulièrement motivé par le concours. Cependant, l'analyse de l'entretien effectué s'avère d'une richesse étonnante, comme nous le verrons dans les chapitres consacrés.

L'exercice proposé par l'enseignante, adapté en raison de la différence d'âge, reste sommairement le même que dans le premier groupe. Les quatre questions phares sont abordées, mais on s'en tient à un échange verbal, sans procéder à la fabrication du pense-bête.

Ecole3

Dans cette école, seuls les élèves des niveaux P5-P6 ont participé au concours *Mother Tongue Other Tongue*. La séance complète n'est pas enregistrée car certains élèves présents n'ont pas retourné le consentement de leurs parents. Les objectifs de la séance prévue complétés, K. renvoie dans leur classe les enfants n'ayant pas eu l'autorisation de leurs parents à l'enregistrement. Nous procédons alors à l'entretien avec sept élèves ayant présenté comme langue de poème le tagalog, le malayalam, l'allemand, le polonais, l'arabe et le swahili. Dans ce groupe, les élèves font particulièrement preuve d'empathie et de solidarité. Les mobilités vécues par les uns et les autres se croisent, comme nous le verrons notamment dans le chapitre 6.

- Les groupes *Gaelic-medium instruction*

Les entretiens ont été réalisés dans une école publique suivant le programme national, *Curriculum for Excellence*, et n'affichant pas d'appartenance religieuse (*non-denominational*). Elle se situe dans Glasgow, légèrement à l'ouest du centre-ville.

Nous rencontrons en avril 2016 deux groupes d'élèves de P7 de cette école. Reçues par la directrice de l'école, nous effectuons avec A. (coordinatrice SCILT de *Mother Tongue Other Tongue*) deux entretiens de groupes de six et cinq élèves. Curieuse d'écouter les témoignages d'élèves locuteurs du gaélique ayant participé au concours, A. souhaite m'accompagner. Elle participe activement aux entretiens comme seconde intervieweuse¹³⁷.

Notre visite a lieu alors que le concours est terminé et que les prix ont déjà été décernés aux lauréats. Une des gagnantes du concours est d'ailleurs présente dans un des deux groupes : anonymisée sous le code AI2, son poème figure également dans le volume Corpus de cette thèse (AI2 Ecole4 Avr2016 P7). Dans une salle de réunion, nous recevons successivement deux groupes d'élèves, choisis par la directrice. Aucun membre du personnel n'assiste à nos entretiens d'élèves. Cette rencontre est donc entièrement consacrée à l'entretien.

Tous les élèves de cette école ayant participé au concours ont présenté le gaélique comme langue de poème. Dans chacun des deux groupes que nous avons rencontrés, nous avons pu constater un certain éveil et intérêt pour le plurilinguisme, qu'il s'agisse de compétences ou de volonté d'apprentissage d'autres langues que l'anglais ou le gaélique. D'autres élèves, malgré leur bilinguisme gaélique-anglais et leur capacité à en parler avec précision et clarté, semblent s'y restreindre et ne pas se sentir particulièrement aptes à ouvrir leur répertoire linguistique. Deux élèves (chacune dans un groupe différent) ont rapporté la présence d'autres langues à la maison : une élève, née au Chili, a pour langue maternelle l'espagnol, une autre élève pratique à côté de l'anglais (et du gaélique avec son frère scolarisé dans le même établissement) le français et l'arabe à la maison. L'école n'a pas offert la possibilité à ces deux élèves d'exposer ces langues au concours, se cantonnant à la dualité anglais-gaélique. A travers l'entretien, l'élève dont l'espagnol est la langue maternelle fait part en outre de sa frustration à ne pas pouvoir s'épanouir dans cette langue à l'école. Même si elle est enseignée en tant que langue vivante étrangère, ces cours sont pour cette élève source d'ennui, le niveau général n'étant pas suffisamment élevé pour elle. A travers sa production bilingue anglais-gaélique, l'élève réussit

¹³⁷ Ses interventions sont également commentées dans le prochain chapitre dédié à l'analyse du corpus d'entretiens.

à rendre hommage à sa langue et à sa culture d'origine. Ces aspects présentés brièvement ici seront davantage développés dans les deux chapitres suivants consacrés à l'analyse des corpus, extraits à l'appui.

2.3.3.4. La transcription

Nous avons choisi un code simple pour retranscrire les entretiens, sur la base d'une transcription orthographique aménagée. Le corpus entier de transcription des entretiens se trouve dans le second volume de cette thèse (Corpus). Dans les prochains chapitres consacrés à l'analyse et aux résultats de l'enquête, des extraits d'entretien sont insérés dans le corps du texte dès qu'ils sont mentionnés. Nous avons retranscrit quasiment l'intégralité des enregistrements, omettant seulement les extraits n'ayant pas de pertinence vis-à-vis de nos préoccupations concernant *Mother Tongue Other Tongue* et certaines digressions trop importantes par rapport à un sujet traité lors de l'entretien. Le saut à la ligne indique une nouvelle séquence, souvent de type thématique ou marquée par la participation dominante d'un ou plusieurs élèves. Entre deux séquences, il est possible que certains éléments n'aient pas été retranscrits car ils n'ont pas été jugés utiles : il s'agit, la majeure partie du temps, de questions, de reformulations, ou d'introduction de l'intervieweuse. Lorsqu'un segment au sein d'une même séquence n'a pas été retranscrit, le symbole (...) signale cette troncation.

Pour un segment donné, nous avons retranscrit fidèlement tout ce qui a pu être prononcé par les participants, même s'il s'agissait de répétitions, d'hésitations, de silence ou d'interruptions, car même ces éléments sont susceptibles de constituer des matériaux d'analyse intéressants. Malgré notre participation effective lors des entretiens, nous avons pu nous retrouver confrontée à la difficulté de retranscrire quelques rares mots inaudibles. Nous avons utilisé le symbole « (?) » afin de retranscrire ces incompréhensions. Les silences ont été retranscrits par trois points de suspension « ... ». Pour marquer une interruption discursive par un autre participant ou par le même locuteur, nous avons utilisé le symbole « / ».

Un retour à la ligne symbolise la prise de parole d'un nouveau participant, qu'il s'agisse d'une interruption de l'interlocuteur ou non. Les énoncés des intervieweuses sont indiqués en italique. Lorsque plusieurs participants s'expriment en même temps, les parties des énoncés simultanés sont soulignées. S'agissant de discours oral, les segments retranscrits ne se découpent pas sous forme de phrases, la ponctuation étant quasi absente. Le point d'interrogation est utilisé lorsqu'il est nécessaire de marquer le ton interrogatif de certains énoncés, le point d'exclamation dans quelques cas où l'intervention d'un participant est énoncée sur un ton

exclamatif. Enfin, la virgule permet de séquencer certaines interventions selon le débit et le rythme de l'énonciateur. Le début d'une séquence est marqué par une majuscule au premier mot. Lorsqu'une séquence est interrompue ou chevauchée par une autre, sa reprise n'est pas marquée par une majuscule puisqu'il s'agit toujours de la même séquence. Lorsqu'un locuteur prononçait un mot ou un segment plus fort que d'autres, nous l'avons retranscrit en lettres majuscules.

L'ensemble des participants ont été rendus anonymes par un code de lettres (première lettre du prénom pour les interviewees, deux premières lettres en majuscule suivies d'un chiffre s'il y a lieu pour les élèves). L'analyse selon l'approche interactionnelle est présentée dans le chapitre 4.

2.3.4. Méthode d'approche des productions bilingues

En parallèle des entretiens semi-directifs, nous avons recueilli un corpus de productions bilingues soumises au concours en décembre 2015. Ce corpus a pu être constitué grâce à la générosité du SCILT. Dans ce dernier sous-chapitre, nous expliquons comment nous avons constitué notre corpus et donnons quelques pistes pour l'analyse et l'interprétation de celui-ci, au vu de notre problématique générale de thèse et de celle, imbriquée, de notre enquête de terrain.

2.3.4.1. Constitution du corpus

- Critères de sélection

En contact permanent avec le SCILT, nous avons pu suivre à distance l'évolution du concours tout au long de l'année scolaire 2015-2016 : lancement de la nouvelle campagne, formations et ateliers auprès des enseignants, soumission des entrées, délibération des jurys, cérémonie de remise des prix. En septembre 2016, A., la coordinatrice du concours, nous a confié l'ensemble des productions bilingues (soit 143 fichiers) soumises au concours en décembre 2015 représentant la participation de 33 écoles. Contraints de ne pouvoir soumettre au concours qu'un maximum de dix productions, les enseignants ont parfois dû faire des choix de sélection parmi les productions de leurs élèves¹³⁸. Après avoir mené des entretiens oraux semi-directifs en décembre 2015 et avril 2016, il nous semblait essentiel d'inclure dans le corpus de productions

¹³⁸ Dans de tels cas, aucune recommandation n'a été donnée par le SCILT et les enseignants n'ont pas forcément expliciter leurs choix de sélection.

bilingues celles émanant des élèves rencontrés et enregistrés. Aux 143 fichiers confiés par A., s'ajoutent 24 productions bilingues confiées par K. et qui n'avaient pas été soumises au concours, faute de sélection intra-école, ce qui aboutit à un total de 167 productions bilingues¹³⁹.

Certains fichiers étant incomplets, un premier choix de sélection s'est imposé. Certains ne contenaient que la fiche administrative de l'élève, d'autres ne précisaient pas la catégorie d'entrée (*Mother Tongue, Other Tongue*) ; certaines présentaient exclusivement le poème sans texte explicatif en anglais, ou inversement, présentaient un texte en anglais mais n'identifiaient pas le poème choisi. Ces entrées incomplètes ont été écartées du corpus. Nous avons été plus tolérante envers les productions ne présentant pas de texte explicatif mais à la place, une traduction ou une translittération, considérant que celle-ci la remplaçait. Ces entrées sont largement minoritaires, nous le verrons dans le chapitre 7. De même, certaines entrées présentent un texte explicatif et un poème référencé seulement par le titre ou un lien Internet (vers une vidéo notamment). Nous avons également accepté ces entrées au sein du corpus.

Toutefois, après cette première sélection, afin d'obtenir un corpus pertinent et maîtrisable pour notre analyse, il nous a fallu restreindre encore plus le nombre de productions bilingues. La partie *Mother tongue* du concours met en voix des langues connues par les enfants par un biais autre que celui de l'école écossaise, lié à un héritage familial ou à des parcours de mobilité. Nous avons retenu l'ensemble des productions entrant dans cette catégorie et respectant nos premiers critères de sélection. Afin d'obtenir un panorama représentatif de la situation multilingue actuelle écossaise, nous avons également l'intention de retenir les propositions faites en langue régionale ou minoritaire d'Ecosse, soit le gaélique et le scots, ainsi que celles en langue des signes britanniques.

Comme évoqué précédemment, lors de l'édition 2015-2016, seulement trois poèmes en scots ont été soumis au concours (catégorie *Mother Tongue*)¹⁴⁰. Or, seule une production a été retenue, les deux autres ne présentant aucun élément pouvant s'apparenter au texte explicatif en anglais. Ces deux productions émanent de la même école secondaire et ne présentent que le poème en scots. Le poème retenu présente une traduction en anglais en guise de texte explicatif.

En ce qui concerne le gaélique, l'autre langue régionale ou minoritaire d'Ecosse, des productions bilingues ont été soumises au concours et nous avons pu les retenir pour notre

¹³⁹ Nous n'avons en revanche pas pu obtenir de productions bilingues supplémentaires de la part de l'école de gaélique.

¹⁴⁰ Pour information, cette faible représentativité du scots est exceptionnelle. Le scots a davantage été représenté dans l'édition précédente et la suivante.

corpus. Toutes proviennent de l'école visitée à Glasgow en avril 2016 où nous avons mené des entretiens oraux semi-directifs.

Nous avons également retenu deux entrées en langue des signes britannique (*British Sign Language*), une émanant de la catégorie *Mother Tongue*, l'autre de la catégorie *Other Tongue*.

Afin d'obtenir un corpus gérable en termes d'analyse et en complémentarité avec le premier corpus résultant des entretiens oraux semi-dirigés, nous avons fait le choix de ne pas retenir toutes les contributions de la catégorie *Other Tongue* et d'évincer celles propres à l'apprentissage scolaire dit de langues vivantes étrangères (*Modern Foreign Languages*). Quatre langues sont représentées dans cette catégorie : le français (majoritaire : 45 occurrences), l'espagnol (4), l'italien (7) et l'allemand (4). Soulignons que, pour ces trois dernières langues, les chiffres concernent à chaque fois une école en particulier (autrement dit, les quatre productions en espagnol provenait d'une seule et même école). De la catégorie *Other Tongue*, nous avons finalement retenu les entrées utilisant le gaélique (10 provenant du même établissement) et celle utilisant la langue des signes (BSL).

- Caractéristiques du corpus obtenu

Le tableau ci-après compare les données de chacun des deux corpus. Nous avons tenu à conserver un certain rapport de proportionnalité : 49 élèves interviennent dans le premier corpus oral représentant 18 langues différentes et 96 productions bilingues ont été retenues pour le corpus écrit, représentant 36 langues.

Langues	Entretiens	Productions bilingues
1. Polonais	16	35
2. Gaélique	11	10
3. Mandarin	3	4
4. Français	1 *	5
5. Portugais	1	2
6. BSL		2
7. Ourdou	1	2
8. Espagnol	*	3
9. Tigrina / Erythréen		2
10. Swahili	3	1
11. Arabe	3 *	1
12. Roumain		2
13. Malayalam	1	2
14. Italien		1
15. Tagalog	1	2
16. Scots		1
17. Danois		1
18. Thai		1
19. Turc		1
20. Hindi		1
21. Norvégien		1
22. Hongrois		1
23. Bengali		1
24. Shona	1	1
25. Edo	1	1
26. Sinhala		1
27. Tchèque	1	1
28. Géorgien		1
29. Finnois		1
30. Slovaque		1
31. Allemand	1	2
32. Wolof		1
33. Zoulou	2	2
34. Albanais	1	1
35. Yorouba	1	1
36. Russe		1
TOTAL	49 élèves	96 productions

* mention d'une langue comme faisant partie du répertoire linguistique de l'élève mais non utilisée pour le concours (à chaque fois il s'agit d'un élève de l'école immersive en gaélique, contraint d'utiliser le gaélique comme langue de poème).

Tableau 6. Langues représentées par chacun des corpus

A travers les deux corpus, on note dans les grandes lignes de nombreux points communs : le polonais est en tête, représentant chaque fois près d'un tiers du corpus, et le gaélique est deuxième dans le classement. Dans les entretiens, le mandarin tient la troisième position, alors qu'à un point près, il est en quatrième position dans le corpus de productions bilingues, derrière le français. Dans les entretiens, viennent ensuite l'arabe, le swahili et le zoulou avant le français

et l'espagnol qui sont, respectivement, troisième et quatrième langues dans le corpus de productions bilingues. Ces productions sont celles d'élèves d'école primaire et de quelques élèves du secondaire (onze productions).

Notons qu'il n'a pas été facile de recenser l'ensemble de ces langues : parfois, il y a une contradiction entre le nom utilisé pour désigner la langue par l'élève et le nom inscrit dans le fichier administratif : ainsi, lors des entretiens, SI disait parler la langue d'Afrique du Sud, l'afrikaans. Or, le poème produit est en zoulou. Deux enfants dans chacun de leur commentaire disent utiliser l'érythréen, ou la langue d'Erythrée. Mais aucun glossonyme ne correspond, la langue officielle étant le tigrina. Enfin, lors des entretiens, SA dit connaître le brésilien et le portugais mais avoir utilisé le portugais dans son poème. Nous avons dû tenir compte de l'ensemble de ces ambiguïtés possibles lors du recensement des langues du concours.

2.3.4.2. Méthodologie : comment interpréter et analyser la production de l'enfant ?

Une étude approfondie des poèmes dans chacune des langues représentées relève de l'impossible sans une aide extérieure. De plus, cela n'est pas notre propos. Notre analyse repose sur l'étude du texte explicatif et des éléments paratextuels (illustration, traduction, translittération) comme autant d'éléments assurant une transmission cognitive (des savoirs linguistiques et culturels), émotive et relationnelle. Nous analyserons cela sous l'angle de la notion de médiation, telle qu'elle est définie par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues en tant qu'activité langagière (Conseil de l'Europe, 2001 : 71-72).

L'importance que prend finalement le texte en anglais dans le concours (puisque'il n'est nullement requis d'avoir des compétences dans la langue du poème pour être membre du jury de sélection) peut être à première vue critiquée pour un projet qui s'annonce avant tout comme promoteur de la diversité linguistique. Cependant, outre son rôle unificateur (toutes les productions ont en commun le fait qu'elles sont médiées par un texte en anglais), ce texte est d'une précieuse richesse pour les personnes qui s'intéressent justement à la diversité linguistique d'une population d'écoliers dans un contexte donné. En effet, en passant par l'anglais pour s'exprimer de manière assez libre au sujet d'un poème choisi, de l'expérience d'écriture de MTOT, de souvenirs intimes et des langues connues, l'enfant rend compte de nombreux éléments de sa biographie langagière¹⁴¹, des rapports qu'il entretient avec différents

¹⁴¹ La notion de biographie langagière sera abordée d'un point théorique dans le chapitre suivant.

territoires historiques et géographiques, et des représentations vis-à-vis des langues et du plurilinguisme. Le chapitre 5 se consacre à l'analyse de ce corpus de productions bilingues.

Ce chapitre a permis de poser les jalons de l'enquête de terrain. Le concours MTOT, en tant que terrain, a pu être précisé selon les règles et principes qui le définissent. Notre rôle de chercheuse a pu être confirmé, à travers notre positionnement vis-à-vis de ce concours, notre démarche et problématique d'enquête et les deux méthodes d'investigation choisies. Si MTOT est bien un projet à visée didactique, notre angle d'approche est avant tout sociolinguistique. Dans les deux prochains chapitres de cette partie, nous proposons une analyse de chacun des deux corpus afin de comprendre comment le sens se négocie et quelle est la part de la transmission et de la collaboration dans ce projet.

Chapitre 4. Analyse interactionnelle du corpus oral

Ce chapitre est consacré à l'analyse interactionnelle du corpus oral résultant des entretiens oraux semi-directifs réalisés auprès des neuf groupes d'élèves d'écoles primaires de Glasgow. Il s'ouvre sur une explication de la démarche empirique menée pour explorer la nature discursive de ce corpus. Pour ce faire, nous avons choisi de retracer chronologiquement les étapes dans l'approche du corpus qui nous ont permis de faire émerger des questions théoriques et méthodologiques saillantes. En effet, nos premières analyses ont mis en évidence certaines difficultés qu'il nous a fallu résoudre en explorant davantage la méthode. Le deuxième sous-chapitre est consacré à l'exploration de ces points méthodologiques et théoriques. Fort de cette exploration méthodologique, le troisième sous-chapitre tend à rendre compte de la dynamique interactive globale du corpus. Les quatrième et cinquième sous-chapitres se focalisent respectivement sur les interventions des intervieweuses et sur les stratégies discursives des élèves. Cette répartition en deux parties distinctes permet d'une part d'évaluer l'effet perlocutoire des intervieweuses sur l'entretien et d'autre part de comprendre comment se construisent et se croisent à travers le discours des représentations individuelles et collectives des élèves vis-à-vis des langues.

2.4.1. Premières approches du corpus

2.4.1.1. Analyse de contenu thématique

Après avoir retranscrit l'ensemble des entretiens réalisés auprès des élèves des quatre écoles primaires, une première analyse de contenu¹⁴² a pu être réalisée. Portée uniquement sur les interventions des enfants, cette première approche du corpus oral a permis d'établir rapidement un panorama de l'ensemble des thématiques abordées lors des entretiens. Des thématiques récurrentes comme d'autres plus isolées ont pu être identifiées et classées. Cette analyse offre

¹⁴² Maingueneau (2009) explique la distinction entre *contenu* et *relation* selon les théories de la communication de Bateson : « on distingue dans une énonciation l'information transmise, dite *contenu*, et la *relation* qu'elle institue entre les interactants, le cadre qu'elle implique. » (33) Dans notre démarche, nous distinguons analyse du contenu (thématiques abordées par les élèves) d'analyse discursive (manière de mettre en discours ces propos).

une première grille de lecture de la façon dont s'articulent les représentations¹⁴³ des enfants concernant leurs langues, celles des autres et le plurilinguisme en général (Petitjean, 2008 : 29) :

La langue devient donc un *objet* par rapport auquel les locuteurs se positionnent, établissant ainsi une relation donnée engendrant l'élaboration, par les sujets parlants, d'une certaine *image* de la langue, langue première et/ou langue(s) des groupes exogènes.

Les représentations linguistiques¹⁴⁴ se réalisent dans le discours en interaction, à la fois à travers les contenus discursifs et la co-construction discursive qu'elles supposent. En procédant à cette analyse thématique, nous étions donc déjà consciente de la nécessité d'analyser également la manière dont les enfants agencent leurs propos et co-construisent ensemble le discours. Les thématiques abordées lors des entretiens sont plus amplement discutées dans le chapitre 7 qui tentera d'établir le système représentationnel des enfants en croisant les analyses des deux corpus (corpus oral résultant des entretiens semi-directifs et corpus des productions bilingues écrites).

2.4.1.2. Analyse des interventions des intervieweuses

Afin de vérifier nos premières intuitions suite à la réalisation de l'enquête, la deuxième analyse du corpus a cherché à mettre en évidence le rôle de chacune des intervieweuses. Comme expliqué dans le chapitre précédent, les entretiens effectués présentent la particularité d'être *encadrés* à chaque fois par deux intervieweuses : A. (co-ordinatrice SCILT en charge du projet MTOT) ou K. (enseignante *EAL*) et l'enquêtrice¹⁴⁵ (moi-même). Les deux autres intervieweuses ont été sommairement informées des objectifs de l'entretien et des moyens pour y parvenir mais étaient libres d'intervenir à leur guise. L'analyse des interventions de chacune des trois intervieweuses à travers l'ensemble du corpus oral a confirmé nos intuitions : chacune adopte des stratégies interactionnelles propres à son rôle hors contexte vis-à-vis du groupe d'élèves (enseignante, ingénieure pédagogique, chercheuse) ; en outre, les interventions de chacune peuvent avoir une influence notable sur l'échange effectué avec l'élève et donc sur son propos. Cela étant, il convient de rappeler qu'il s'agit bien là d'une double caractéristique de tout entretien : l'intervieweur, de par son statut et son rôle dans l'interaction, a forcément un

¹⁴³ Notion présentée dans l'introduction générale de la thèse.

¹⁴⁴ *Ibid*

¹⁴⁵ Nous utiliserons « intervieweuses » et « enquêtrice » pour bien distinguer les deux rôles : en tant qu'enquêtrice, je dirige ce projet d'enquête et je suis également intervieweuse aux côtés de K. et A., mais elles ne sont qu'intervieweuses au sein des entretiens. Pour rappel, le pronom personnel première personne du singulier est utilisé lorsqu'il s'agit d'actes de langage m'impliquant en tant qu'intervieweuse ou enquêtrice plutôt qu'en tant que chercheuse.

impact sur le discours de l'enquêté ; en somme, l'énoncé produit est le fruit d'une co-construction discursive entre intervieweur et enquêté (Petitjean, 2008 : 35) :

Le rôle de l'enquêtrice dans la co-construction discursive des RL est donc double : de par son statut interactionnel, elle encourage l'enquêté à mobiliser ce qu'il pense être des savoirs socialement désirables ; de par son activité d'intervieweuse, elle l'amène à élaborer discursivement ce qu'il pense être ses pratiques des groupes exogènes.

Ainsi, il nous apparaît que l'étude des représentations linguistiques émanant d'un entretien semi-directif devrait systématiquement s'intéresser aux interventions des membres enquêteurs. Enfin, malgré des caractéristiques interactionnelles propres à chacune, les trois intervieweuses font preuve de stratégies communes qui permettent de maintenir une certaine cohérence globale de l'énoncé. Le quatrième sous-chapitre est consacré à l'analyse de leurs interventions.

2.4.1.3. Analyse des interventions des élèves : une méthode défailante

La troisième approche du corpus visait à cerner les stratégies dont font usage les élèves pour mettre en discours leurs propos. Après avoir mis en évidence les thématiques qu'ils abordent, nous avons tenté d'appliquer la méthode d'analyse des interventions des intervieweuses à l'analyse de celles des élèves. Mais cette tentative d'approche a soulevé bien des questions de méthode et a remis en cause quelques présupposés liés à l'enquête.

Tout d'abord, nous avons constaté qu'en extrayant des interventions isolées du corpus, celles-ci perdaient de leur valeur. Catherine Kerbrat-Orecchioni (1990) considère l'entretien comme sous-genre discursif du genre de la conversation. Celui-ci se distingue par son caractère formel et asymétrique. En effet, malgré toute la spontanéité que l'enquêteur peut tenter de donner à l'entretien, il en demeure un certain nombre de contraintes pesant sur l'échange et une certaine asymétrie, voire une hiérarchie des rôles entre enquêteur et enquêté. Ainsi, dans notre corpus, les interventions des élèves sont fortement dépendantes des échanges dans lesquels elles s'inscrivent. Cela a déjà été remarqué dans le paragraphe précédent et éclairé par Cécile Petitjean (2008) en évoquant l'impact de l'intervieweur sur le discours produit en entretien.

Nous avons envisagé d'analyser les interventions des élèves isolément les unes des autres présupposant obtenir un corpus de longues séquences monologiques de leur part, propices à une mise en discours de leur biographie langagière sous forme de récit. Or, le corpus final¹⁴⁶ donne à voir des séquences discursives constituées principalement d'échanges dont les interventions

¹⁴⁶ Le corpus obtenu sera détaillé dans les prochaines sections de ce chapitre.

d'élèves sont relativement courtes¹⁴⁷. Dans ce corpus, l'échange semble être l'unité d'interaction verbale la plus forte, en cela qu'elle guide la progression du discours. Ces constats face à la réalité du corpus nous ont poussée à revoir nos outils méthodologiques et théoriques. Le prochain sous-chapitre précise le cadre méthodologique et théorique adopté.

2.4.2. Approche interactionnelle du corpus : questions méthodologiques et théoriques

Nos premières approches du corpus visant à mettre en lumière les stratégies discursives des élèves se sont avérées insuffisantes. En se décentrant de ce qui semblait être un objet pertinent et complet d'analyse, l'intervention de l'élève, c'est toute l'approche du corpus qui a été remise en question. La prise en compte du cotexte, et avant tout de l'échange dans lequel s'inscrit chacune des interventions, s'est avérée essentielle. Nous avons revu notre méthode à l'aune de la notion d'interaction verbale, et de l'approche qui en découle, telle que développée par Catherine Kerbrat-Orecchioni (1990). Nous présentons cette approche en première section de ce sous-chapitre. L'aspect dialogal complexe que suscite l'entretien en tant que sous-genre de la conversation a également été questionné et nous avons tenté d'en donner les limites dans la deuxième section. Enfin, en troisième section, face aux données du corpus, nous nous sommes interrogée sur la pertinence de la notion de « récit » en explorant ses différentes acceptions avant d'en définir nos propres limites.

2.4.2.1. L'approche interactionnelle

La notion d'interaction verbale permet de dépasser une certaine dichotomie entre destinataire et destinataire telle que présentée par Roman Jakobson (1963) à travers le schéma de la communication inspiré du modèle télégraphique. En effet, l'approche interactionnelle considère qu'il y a complémentarité et réversibilité des rôles entre participants d'une interaction verbale, à travers la notion d'échange, puisque tour à tour, chacun des participants peut se retrouver en position d'émetteur ou de récepteur et que chacun de ces rôles est essentiel pour maintenir l'interaction.

Malgré le caractère formel et relativement hiérarchisé de l'entretien, ce point de vue permet de revoir notre position quant à l'approche du discours des élèves. Celui-ci est empreint des échanges avec les intervieweuses, mais également influencé par un certain nombre d'éléments

¹⁴⁷ Pour la terminologie utilisée, cf. Kerbrat-Orecchioni (1990)

contextuels propres à la situation de communication. En reprenant la terminologie interactionnelle (cadre participatif, cadre spatio-temporel, objectifs), voici, en suivant, quelques éléments contextuels propres à nos entretiens.

Rappelons que notre corpus est constitué de neuf entretiens enregistrés dans quatre écoles différentes. Le cadre participatif de l'ensemble de ces entretiens se caractérise par la présence dans chacun des groupes de 2 à 9 élèves âgés de 8 à 11 ans. Chaque entretien est encadré par une intervieweuse (K. ou A.) et moi-même (intervieweuse et enquêtrice). Trois premières remarques sont à noter vis-à-vis du cadre participatif : tout d'abord, les participants sont relativement jeunes pour répondre aux attentes d'un entretien semi-directif. Peu d'études portant sur le contact des langues et tendant à faire émerger des représentations linguistiques auprès d'une population si jeune ont utilisé cette méthode d'investigation, d'habitude réservée aux adultes ou adolescents¹⁴⁸. L'âge est alors apparu comme une variable pertinente à prendre en compte dans l'expression métalangagière et la mise en discours de représentations linguistiques. En effet, diverses spécificités discursives de nos participants seront mises en avant au cours de ce chapitre. Ensuite, quant aux intervieweuses, il faut noter la présence fréquente de K., également enseignante et encadrante du projet MTOT des élèves. Sa simple présence peut avoir une influence sur le discours des élèves et sur leur manière d'interagir entre eux, mais aussi avec les intervieweuses. De plus, l'étude du corpus montre une participation complexe de K. dans les entretiens, à la fois comme intervieweuse, comme enseignante et comme membre du groupe MTOT. Cette spécificité sera également amplement discutée dans ce chapitre.

L'ensemble des neuf entretiens a été réalisé dans le même cadre spatio-temporel : dans une salle de classe, parfois celle utilisée pour les ateliers MTOT, durant une journée d'école. Les élèves sont convoqués pour l'entretien alors qu'ils sont en cours, par K. ou bien, à l'école de gaélique, par la directrice de l'école. Autre spécificité propre aux entretiens réalisés avec K., ceux-ci ont lieu durant ou à la suite d'une séance faisant le bilan de l'expérience MTOT avec les élèves. Ainsi, l'influence de K. est d'autant plus importante.

L'objectif de ces entretiens est tout d'abord d'obtenir le témoignage d'élèves ayant participé à l'expérience MTOT en ce qui concerne leur biographie langagière, le poème choisi, et l'expérience d'écriture créative en langues. A travers ces témoignages, l'objectif est de faire

¹⁴⁸ Nous insistons d'ailleurs sur nos difficultés à trouver dans la littérature francophone comme anglophone des références concernant ce type d'enquête auprès d'un public si jeune. Les rares enquêtes élaborées auprès d'enfants à partir d'entretiens oraux semi-directifs que nous avons pu retrouver proviennent d'études concernant la protection de l'enfance.

émerger des représentations vis-à-vis des langues de leurs répertoires, et du multilinguisme en général, et d'observer comment les représentations individuelles et collectives se croisent. A cela s'ajoutent les objectifs de K. et d'A.. Ceux-ci sont présentés dans la partie propre à l'analyse des interventions des intervieweuses.

Outre l'environnement extralinguistique, l'approche interactionnelle accorde également de l'importance à l'environnement discursif de l'énoncé (le cotexte) et nous offre ainsi de précieux outils pour segmenter notre corpus. A la suite de Kerbrat-Orecchioni (1990), nous retenons cinq unités de l'interaction verbale, présentées ici de la plus large à la plus petite : les unités dialogales impliquant l'intervention de différents participants sont l'interaction, la séquence et l'échange ; les unités monologiques, propres au participant, sont l'intervention et l'acte de langage. Nous verrons dans le prochain sous-chapitre comment nous avons segmenté le corpus en termes de séquences.

Devant l'échange qui est l'unité d'interaction verbale la plus forte dans ce corpus, l'intervention, unité monologique, présente une importance moindre. En revanche, il existe néanmoins des segments monologiques réalisés par les élèves. Comment les considérer ? Doit-on les traiter de manière isolée ? Ou doit-on considérer qu'ils se situent pourtant dans le cadre d'un échange ? Plus fondamentalement, c'est la nature discursive de ce corpus qui est interrogée. Un entretien s'inscrit-il forcément tout le long dans un genre dialogal ? Par exemple, lorsqu'émergent des segments donnant vie à du récit de la part d'un participant, se situe-t-on toujours dans un registre dialogal ? Nous nous reconnaissons dans l'approche interactionnelle du discours. Cependant, il nous semble important de s'affranchir d'une logique séparant de fait le discours en deux catégories, le discours dialogal et le discours monologique, et ce afin de rester au plus proche de la réalité de notre corpus. Une relecture de l'entretien comme sous-genre discursif s'impose alors.

2.4.2.2. L'entretien : quel genre discursif ?

Dans ce passage, Marion Sandré (2008 : 146) explicite les particularités de l'entretien, en tant que méthode discursive :

L'entretien est caractérisé par son caractère formel : c'est une méthode discursive explicite, c'est-à-dire que tous les entretiens sont organisés, présentés et réalisés ouvertement comme tels. On ne peut pas participer à un entretien comme à un échange informel : RE [le Responsable d'Entretien] n'a pas pour objectif d'échanger, mais de faire parler l'informateur. La rencontre entre les deux personnes est justifiée par le contrat de communication de l'entretien, qui détermine l'ensemble de la situation de communication : le cadre participatif, le cadre spatio-temporel et la finalité du discours.

En d'autres termes, l'entretien est un hypergenre discursif dialogal, qui se caractérise, de par ses contraintes formelles, par une certaine asymétrie assignée entre les rôles d'enquêteur et d'enquêté. Dans un entretien semi-directif, l'enquêteur se doit d'être le plus neutre possible, d'éviter tout jugement, et son activité principale doit être de guider l'enquêté pour l'amener à produire un type de discours ou du contenu discursif attendu. Ainsi, l'entretien constitue une forme d'interaction particulière et en cela on peut s'interroger sur la nature interactive, relationnelle et la co-construction du discours en jeu. Ainsi, lorsqu'on analyse le corpus résultant d'un entretien, on peut s'interroger sur l'unité d'interaction à prendre en compte : doit-on se focaliser sur le discours de l'informateur seulement (puisque le but de l'entretien est bien de 'faire parler l'informateur') et donc s'intéresser à des unités monologiques, l'intervention de l'informateur et ses actes de langage ? Ou doit-on considérer l'entretien, comme une conversation, et donc segmenté en termes d'échanges ?

Cette question peut se poser bien avant l'analyse du corpus, lors de la transcription de l'entretien. Dans son enquête menée lors de son doctorat, Sofia Stratilaki a choisi de ne transcrire que les propos des élèves en excluant ses interventions d'enquêtrice. Ce choix s'explique par une volonté de la part de la chercheuse de « présenter au lecteur les propos des élèves, souvent longs, et d'analyser la co-construction de leurs représentations du plurilinguisme » (Stratilaki, 2009 : 147). Dans le cas de notre recherche, chaque entretien étant systématiquement guidé par deux intervieweuses, il nous a semblé important de transcrire leurs interventions. Puis, au vu du corpus obtenu, il nous est apparu très rapidement nécessaire de prendre en compte ces interventions comme des éléments pouvant influencer le discours des élèves. Ce chapitre expliquera en détails cette influence possible. Ainsi, notre attention s'est portée sur l'échange lorsqu'il a lieu, tout en tenant compte également des segments « monologiques » du corpus.

2.4.2.3. Récit et biographie langagière

L'enquête a été réalisée en présupposant qu'elle donnerait lieu à des segments de discours s'apparentant à du « récit » : biographie langagière, récit de vie ou reformulation narrative du poème choisi. Au vu du corpus obtenu, peut-on toujours parler de « récit » ? En d'autres termes, le récit se manifeste-t-il uniquement à travers une forme discursive monologique ? Que doit-on entendre par cette notion ? Quelles en sont les limites ?

De nombreuses expressions sont utilisées dans les recherches inscrites dans les champs de la didactique et du contact des langues construites autour des termes de « récit » et de « biographie ». Dans leur article publié en 2011, Nathalie Thamin & Diana Lee Simon recensent et explicitent les différents usages de ces expressions. A la suite de leurs réflexions, nous retenons le rapport d'inclusion entre « récit de vie » et « biographie langagière » (Thamin & Simon, 2011 : 23) :

Alors que le récit de vie aborde des thématiques plus larges, la biographie langagière constitue avant tout un récit plus ou moins long, plus ou moins complet où une personne se raconte autour d'une thématique particulière, celle de son rapport aux langues, où elle fait état d'un vécu particulier, d'un moment mémorable.

Au préalable, pour définir le récit de vie, elles reprennent la définition de Daniel Bertaux¹⁴⁹ dans son ouvrage consacré à la notion (Thamin & Simon, 2011 : 22) :

D. Bertaux (1997 : 32) présente une conception du récit de vie comme une forme narrative dans laquelle s'inscrivent les autres formes de discours (descriptions, argumentations, explications...) : 'le verbe "raconter" (faire le récit de) est ici essentiel : il signifie que la production discursive du sujet a pris la forme narrative'. Pour lui, '(...) il y a du récit de vie dès lors qu'un sujet raconte à une autre personne, chercheur ou pas, un épisode quelconque de son expérience vécue'.

Notre corpus nous met face à différentes sortes de récit, tant du point de vue de la forme discursive que de l'objet narré. Dans le cadre de cette thèse, nous envisageons la notion de « récit » en suivant celle de « récit de vie » telle qu'elle est définie par Daniel Bertaux et Nathalie Thamin & Diana Lee Simon (2011). Ainsi, dans notre corpus, nous avons identifié des formes narratives produites par les enfants (sans exclure la participation possible d'intervieweuses dans sa construction) relatant effectivement différents objets discursifs (Stratilaki, 2009 : 152) : épisodes de vie variés (récit de vie), témoignages de rapport personnel avec les langues du répertoire (biographie langagière), mais aussi retours d'expérience d'écriture du poème, et enfin narration d'une partie ou de la totalité du poème choisi. Nous verrons dans la suite de ce chapitre que le récit, à travers ces différents objets, inclut effectivement différentes formes de discours (descriptions, argumentations, explications...) et qu'il peut être porté par plusieurs voix : un ou plusieurs élèves, accompagné ou non d'une intervieweuse. Accepter qu'il puisse y avoir plusieurs narrateurs d'un récit permet de dépasser une dimension strictement personnelle communément associée à cette notion (notamment à travers la biographie langagière et le récit de vie). Il sera alors mis en évidence que les

¹⁴⁹ Bertaux D., 1997, *Les récits de vie, perspective ethnosociologique*, Paris, Nathan Université, (éd. 2003).

expériences, partagées et personnelles, ainsi que les représentations, collectives et individuelles, participent de la construction et de l'appropriation d'un objet langue.

2.4.3. Analyse de la dynamique interactionnelle du corpus

Afin de pouvoir analyser la progression du discours et la dynamique interactionnelle propre à chaque entretien, nous avons procédé à un découpage du corpus selon les séquences qui composent l'interaction¹⁵⁰. Ce découpage obéit principalement à une logique thématique, chaque séquence étant consacrée globalement à une thématique abordée. Certaines séquences se démarquent par la dominance d'un(e) participant(e), plus que par la thématique abordée. Ce cas s'est présenté avec quelques élèves en particulier se montrant particulièrement actifs dans l'entretien : KE1 (Ecole3 Dec2015 P5-P6), AI2 (Ecole4 Avr2016 P7-1), BL (Ecole2 Dec2015 P6-P7).

En revanche, si certaines séquences sont marquées par une participation dominante d'un élève, l'échange reste l'unité interactionnelle privilégiée, assurant la dynamique du discours. C'est cette unité qui permet la progression thématique et interactionnelle de l'énoncé. Ainsi, certaines séquences sont marquées par un échange dialogal, mais la plupart ont une dimension polylogale, marquées par l'intervention de multiples voix.

Les séquences ne sont pas toutes linéaires, consécutives, elles peuvent être enchâssées ou croisées. Certaines séquences sont en miroir : par exemple, lorsqu'une même thématique est reprise par un autre élève – le facteur de délimitation de la séquence est alors la participation dominante d'un élève. Certaines thématiques sont présentes dans différentes séquences : par exemple, lorsqu'il y a relance d'un sujet déjà traité plus tôt dans l'entretien.

Afin de comprendre la dynamique interactionnelle du corpus, voici les critères qui nous ont permis de distinguer différentes composantes :

- Dimension polylogale : combien d'interactants participent à la séquence ?

¹⁵⁰ Dans notre code de transcription, nous n'avons pas systématiquement formalisé les séquences identifiées. Dans certains extraits présentés dans ce chapitre, il était pertinent de bien indiquer les limites des séquences observées. Nous avons alors utilisé des accolades ouvertes « { » pour signifier le début d'une séquence et des accolades fermées pour en signifier la fin « } ».

- Dominance interactionnelle : qui gère la progression du discours ? Est-ce une/les intervieweuse(s), l'enquêtrice, les élèves, un élève en particulier ? Qui participe le plus ?
- Nombre de tours de parole : les échanges sont-ils rapides ?
- Qualité des échanges : s'agit-il d'échanges de type « questions-réponses » ? dans quelle mesure l'échange participe-t-il à une co-construction du discours ?
- Progression thématique : qui entame et qui clôt la thématique ? comment les propositions sont-elles agencées ? Par enchaînement, par contraste ?
- Changement thématique : est-il concomitant avec la fin de la séquence ? est-il dû à l'intervention d'une intervieweuse changeant de sujet ? ou bien à une digression par un élève ?

A partir de ces critères d'évaluation, cinq unités dialogales et monologiques présentes dans le corpus nous semblent particulièrement pertinentes pour représenter la dynamique interactionnelle de ces entretiens. Chacune de ces cinq unités fait l'objet d'une section présentée ci-après dans ce sous-chapitre. Certaines de ces unités recensent des segments d'orientation thématique (Stratilaki, 2009 : 151), structurées par un échange entre intervieweuse(s) et élève(s) produisant des réponses à des questions précises (la séquence 'interrogatoire' par exemple) ; d'autres donnent à voir des segments de traitement thématique (Stratilaki, 2009 : 151), caractérisés par une participation dominante de l'élève (ou des élèves lorsqu'il s'agit d'un récit polyphonique). Dans ce dernier cas, les interventions d'intervieweuses ne sont pas exclues, à condition qu'elles n'aient pas d'influence sur l'orientation thématique. Ces deux types de segments reflètent une certaine flexibilité dont doit savoir faire preuve l'enquêteur. A ce propos, Sofia Stratilaki (2009 : 149) fait référence à une citation de Pascal Moliner et alii.¹⁵¹ tout à fait pertinente ici aussi :

L'entretien semi-directif consiste donc en une alternance judicieusement élaborée entre des moments de type directif au cours desquels l'interviewer intervient pour guider le sujet, le questionner, lui faire aborder certains points et des moments non directifs au cours desquels l'interviewer s'attachera essentiellement à soutenir le discours du sujet, à faciliter son expression et l'exploration du thème abordé.

Ces quelques lignes viennent également alimenter les questionnements posés dans le sous-chapitre précédent, à savoir la relativité de l'entretien comme discours dialogique. Nous allons

¹⁵¹ Moliner et alii., 2002, *Les représentations sociales. Pratique des études de terrain*, Rennes : Presses Universitaires de Rennes (62).

maintenant explorer dans le détail chacune des cinq unités recensées permettant de caractériser le corpus.

2.4.3.1. La séquence ‘interrogatoire’ (ou Q/R)

La séquence est caractérisée par des échanges rapides entre intervieweuse(s) et élève(s), avec une dominance des intervieweuses, égale ou supérieure à celle des élèves. Les intervieweuses dominent la séquence et la trame narrative est guidée par leurs questions qui s’enchaînent de manière logique. Elles posent des questions relativement précises, et l’élève se contente de donner des réponses concises. En général, ce type de séquence se caractérise par des échanges entre deux interactants seulement. Il y a co-construction du discours et parfois même, notamment lorsque K. dirige la séquence, une nette influence de la part de l’intervieweuse. Dans l’extrait suivant, K. interroge MA2 sur des points précis. Celle-ci répond de manière concise, sans développement. Les interventions consécutives de K. tendent à développer les propos exposés.

1. Ecole2 Dec2015 P3-P4

M. *And you speak Polish at home?*

MA2 Yeah

M. *With your parents?*

MA2 Yes

K. *Do you like speaking Polish?*

MA2 Yes

K. *What is your favorite? Polish or English?*

MA2 Hm Polish

K. *Why is Polish your favorite?*

MA2 Because I AM Polish

K. *Because you are Polish! Is that/ Which one’s easier?*

MA2 Polish

K. *What about reading and writing?*

MA2 Hmmmm English (laughter)

K. *Aah so you think it’s easier to speak in Polish*

MA2 Yeah

K. *But it’s easier to read and write in English why do you think that?*

MA2 I don’t know

K. *You’re not sure what about/when did you learn to read and write in English?*

MA2 Hm when I was in Primary 2

Cet extrait n’est qu’un segment d’une séquence ‘interrogatoire’ en cours. A travers le corpus on retrouve de nombreuses occurrences de ce type de séquences avec K. comme intervieweuse. Dans ces cas-là, il semblerait que les statuts d’enseignante d’une part et d’élève d’autre part soient maintenus et exercent un rapport d’influence mutuel, malgré le cadre exceptionnel de l’entretien (Audras et al., 2013).

2.4.3.2. L'échange guidé

Certaines séquences montrent un tour de parole moins fréquent que celui des séquences 'interrogatoire' avec des échanges plus riches (au-delà de l'échange question-réponse) et des interventions plus longues mais celles-ci restent clairement guidées par l'intervieweuse (principalement K.). Ici, le statut d'enseignante de K. transparait malgré son rôle d'intervieweuse. Dans l'extrait suivant, elle ne ménage pas ses commentaires et ses encouragements pour l'élève, à tel point que cela conduit à relativiser la dimension semi-directive de ces entretiens. Les interventions de K. sont amplement discutées dans le prochain sous-chapitre.

1. Ecole2 Dec2015 P6-P7

MI I don't understand some words in Polish and English I think more English words I don't understand because they're hard sometimes

K. *Ahm*

MI so I/ I would just use Polish with my mum so

K. *It's a really good idea because I've spoken to you before about how it's really important to have more than one language it's a great skill that you have it's something you should keep doing or would some of you prefer to only have one language?*

2.4.3.3. Changement de place dialogique

Dans ce type de séquences, K. bascule du rang des intervieweuses vers celui des élèves, ou plus précisément des participants au concours, pour témoigner au sujet du projet MTOT ou d'une expérience personnelle. Pour reprendre la terminologie d'Isabelle Audras et al., K. change de place dialogique (2013 : 349) : « [les places] se construisent dans le discours, avec l'autre, par rapport au discours de l'autre : place de soi, place de l'autre peuvent donc s'opposer, se conforter, se compléter en fonction des interlocuteurs, de la situation, de l'enjeu » (Audras et al., 2013 : 10). Pour les auteures, si les rôles interactionnels s'imposent, les places se choisissent. Dans l'extrait suivant, K. intervient à la suite d'une élève en témoignant son admiration pour la faculté que cette dernière et ses pairs présentent de parler plusieurs langues. De cette tirade extrêmement positive au sujet du plurilinguisme, elle conclut en demandant aux élèves si elles souhaitent apprendre d'autres langues.

1. Ecole1 Dec2015 LU-SI

SI I thought it was good because I got to experience everybody else's language and the fact that I can still use my language even though I'm not at home with my family I can still use it

K. *I wish I could do that (laughter from the girls) I really do (laughter) I wish I had another language because I moved to Ireland and in Ireland they all are taught Irish*

and I could have been taught Irish but the school said no you're now in Ireland so you don't have to learn it so I didn't bother so all my friends spoke this other language that I couldn't hm and some of my family can speak it as well so I wish that maybe I had and maybe I would have loved languages even more so it's taken me a long time before I've actually liked languages Would you like to learn any other languages?

Dans ce deuxième extrait, K. intervient d'abord en apportant du contenu (la taille initiale du poème de BL) qui doit être validé (d'où l'interrogation). Puis, la seconde intervention lui permet de préciser à l'enquêtrice (moi-même) certaines contraintes du concours en se référant aux élèves à la troisième personne du pluriel (« *they* »), mais dans la même intervention le positionnement énonciatif bascule (« *we* ») indiquant son implication dans le projet de BL. K. conserve ce positionnement énonciatif jusqu'à la fin de la séquence, qu'elle clôt par une question la rapportant à son rôle d'intervieweuse (« *what would you do differently ?* ») :

2. Ecole2 Dec2015 P6-P7

BL Well I went on google images and I searched up stuff that/ being yourself my poem is about being who you are and then I changed the words so it wouldn't be completely like/still sounds like it but I've changed a few words just so it's not fully it and then I wrote like a long English bit and we had to delete it because like/ we had to delete a little bit because it was too long

K. Yeah you wrote almost was it six hundred words?

BL Yeah

K. And they're only allowed two hundred and fifty words so we got it down to about three hundred words I think that would be about it

BL It was two hundred and seventy five

K. Was it two hundred and seventy five when we finished (laughter in her voice)? We had to try and edit it a bit so we got same message across but changed it a little bit so what would you do differently?

Dans cet échange, K. et BL co-construisent un récit qui raconte l'écriture du poème de l'élève, expérience partagée avec l'enseignante. Nous nous intéressons maintenant au récit monologique de l'élève.

2.4.3.4. Le récit de l'élève

Dans ce type de séquence, la voix de l'élève est dominante, tant du point de vue quantitatif (c'est celui qui parle le plus) que du point de vue rhétorique (c'est celui qui mène le discours, le construit) ou thématique (il s'agit de son « histoire »). Pour autant, et suite à ce que nous avons dit dans la partie théorique, les interventions des intervieweuses ou des pairs ne sont pas exclues de séquences de ce type. Celles-ci se font discrètes et tendent à recentrer, clarifier certains points évoqués par l'élève sans construire son propos.

Le récit peut être amorcé de différentes manières, et aucune technique ne semble être systématique, conduisant parfois l'intervieweuse à poser une suite de questions, ce qui donne

lieu à une séquence plutôt du type ‘interrogatoire’ que de type ‘récit’. L’enfant peut mettre en discours un récit, en se calquant sur l’intervention précédente d’un de ses camarades ayant aussi exprimé ses idées sous forme de récit ou ayant simplement donné quelques informations biographiques. Dans l’extrait suivant, l’intervieweuse sollicite la parole de BL (« *and what about you BL ?* ») et ouvre une nouvelle séquence centrée sur cette participante. En réaction, l’élève produit du discours en se référant au cotexte, la séquence précédente marquée par l’expliquant de la démarche d’écriture de MI¹⁵² :

1. Ecole2 Dec2015 P6-P7

- MI yeah basically you just/ I just copy paste the poem and write about it and
 K. *Hmm*
 MI that’s all
 K. *Well it’s more than you did last year isn’t it?*
 MI Yeah
 K. *You thought about it a wee bit more} {and what about you BL?*
 BL Well I went on google images and I searched up stuff that/ being yourself my poem is about being who you are and then I changed the words so it wouldn’t be completely like/still sounds like it but I’ve changed a few words just so it’s not fully it and then I wrote like a long English bit and we had to delete it because like/ we had to delete a little bit because it was too long

Dans d’autres cas, l’enfant produit du récit en répondant à une question ouverte de l’intervieweuse, appelant une certaine mise en narration. Dans ce deuxième extrait, ma première question invite BL à raconter ce qu’elle a écrit dans son commentaire en anglais, et la deuxième à expliciter la manière dont elle conçoit ses langues :

2. Ecole2 Dec2015 P6-P7

- M. *BL what did you write in the English bit?*
 BL Well I wrote like who like I’m truly am and that like/ I just think everyone should be themselves because (??) like being normal is like so boring and like being different is something like you should be and like/ it’s like a quote that I use in like everything that I have and like my touch/ my home screen and in my phone and everything we were born to be real not perfect and I like it (...)
 M. *And hm so you told me a bit about how you feel about Polish and English, how do you see both languages in your life?*
 BL Well Polish mostly is at home or like when I speak to my friends because I have like two friends that are like English and then their friends are English but then I have like real actual Polish friends and like / I used to have friends in Poland but I don’t anymore (...)

Une autre technique qui semble propice à une mise en récit des propos des élèves est celle qui consiste à poser une question d’opinion ou de ressenti personnel concernant une expérience, en utilisant des verbes de perception (*to feel, think, see, etc.*), comme le montre l’extrait 3 :

3. Ecole2 Dec2015 P6-P7

¹⁵² Pour rappel, les accolades « { » et « } » sont utilisées dans certains extraits pour marquer respectivement le début ou la fin de séquences en cours.

- M. *{how did you feel about having Polish in the class at school? Being able to talk Polish/*
 BL I think it's nice that we're getting tolerated in that respect because I like/ I probably think that like if someone English came into our school like I remember I was/ I came from Scotland and I was in Poland for like half a year and I got special lessons with the headteacher but like the headteacher was really nice and actually cared about other kids whereas other ones like the other teachers they weren't actually that respectful/ they weren't nice} (...)
- M. *{So do you think a competition like this/ not the competition but the actual spreading sharing languages do you think that can help change the image Yeah pupils have of languages?}*
- BL Yeah
- M. *In what way?*
- BL Well they're like like they don't know how like difficult it is to be naturally speaking two languages until they actually see it and like because when they like see us translating into English they think it's a guess it's like waow whereas when we translate into Polish or like any other languages they're like oh my goodness look what they can do we can't do all this (...)

Ces techniques sont plus amplement détaillées dans le prochain sous-chapitre réservé aux interventions des intervieweuses. Notons dans ces deux derniers extraits les emplois fréquents du marqueur discursif « *like* » par l'élève.

Parfois, comme c'est le cas dans l'extrait 4, l'élève amorce seul son récit, sans qu'il soit nécessairement sollicité par une intervieweuse. Nous verrons que l'enfant peut saisir l'opportunité d'un silence ou d'une fin de séquence pour prendre la parole.

4. Ecole3 Dec2015 P5-P6

[SA se lève et nous quitte pour retrouver sa classe]

- KE Miss B. I speak Malayalam with [my brother] in the night time, at lunchtime, and sometimes in the morning
- M. *Not in the afternoon?*
- KE Well sometimes in the afternoon but in the afternoon I do my homework
- M. *Aha*
- K. *And what language do you do your homework in?*
- KE English
- K. *In English*
- KE I wish we could hm/ see in India you need to do your full homework in Malayalam and then you get the other languages for extra
- M. *Ahm*
- KE So I just don't want to do school there
- K. *No that'd be hard d'you think?*
- KE It's a nightmare even in Primary 1 you get lots of stuff
- K. *Yeah?*
- KE Like you're getting Hindi you're getting Tamil you're getting Malayalam English geography you're getting that in Primary 1

Nous reprenons donc l'étude du récit, particulièrement probante avec ces deux participants, à ce moment-là mais également dans la partie consacrée aux stratégies et constructions discursives des élèves, en étudiant la structure interne du récit ainsi que son contenu. De manière synthétique, à travers ce corpus, le récit monologique traite d'un point de vue personnel différents

objets discursifs (Stratilaki, 2009 : 152) : les récits de vie, la biographie langagière, les expériences d'écriture, le multilinguisme, le discours métalinguistique, et l'histoire du poème.

2.4.3.5. Le récit polylogal

Certaines séquences donnent à voir la participation concomitante de plusieurs élèves pour construire un même objet de discours, le récit polylogal. Du point de vue du contenu, il s'agit d'un récit commun, dont l'expérience et le ressenti sont partagés par l'ensemble des membres qui contribuent à son élaboration. Du point de vue formel, le récit polylogal se caractérise par la mise en commun d'une multitude d'actes de langage produits par ces différents membres. Différentes opérations entre ces actes de langage permettent alors d'élucider le sens de ce récit. Celles-ci seront davantage explorées dans le sous-chapitre consacré aux stratégies discursives des élèves : l'addition des propos, la différenciation entre les propos tenus et la connivence entre les participants. La force de l'interaction entre les élèves que donne à voir ce type de séquences explique que les intervieweuses participent peu, si ce n'est occasionnellement pour les stimuler ou clarifier certains propos. Pour le propos de ce paragraphe, voici un exemple de séquence présentant un récit polylogal.

1. Ecole4 Avr2016 P7-1

- M. *And how did you find that? Are you used to writing poems in Gaelic?*
AO It's hard/
SO Most of the time/
MI1 Hmm it's harder than our own/
SO English because all the words are different/
MI1 because when we were obviously well we were brought up to like speak English and then as soon as we reached I think nursery/
LI1 we started learning Gaelic/
MI1 Aha so it's/I think it's / it's easier/
SO No that's not the opposite for me
AO It's like the big words it's like the big words like we're always going through big dictionaries yeah /
SO I find it easier actually speaking Gaelic than I do English it's like if I'm going to say something I need to think about it because I usually say it in Gaelic/
AO Whenever we have to do English we always do Gaelic and then when we have to do Gaelic we always end up doing English

Suite à la double question que je¹⁵³ pose, incitant à une réflexion personnelle (« *how did you find that ?* ») à propos d'une expérience collective (« *Are you used to writing poems in Gaelic ?* »), plusieurs élèves s'expriment par intermittence. Des bribes de discours se tissent les unes aux autres de manières diverses mais dans une même logique, celle d'un objet de discours

¹⁵³ Pour rappel, la première personne du singulier est utilisée pour faire référence aux actes de langage propres à la position d'intervieweuse ou enquêtrice.

commun. Le récit polylogal s'apparente à une forme de choralité. Ici, on constate une concordance entre deux voix, celles de AO et MII, qui tiennent un propos et un ressenti commun, et construisent pas à pas leurs discours en alternant les voix (« *It's hard* », « *harder than our own* »). Une troisième voix vient marquer une position contrastée, celle de SO (à commencer par l'intervention très explicite « *No that's the opposite for me* »). Une quatrième voix intervient dans ce récit polylogal, celle de LI1, en concordance avec le contexte.

En ce qui concerne le schéma narratif, la séquence s'ouvre sur un premier ressenti (« *It's hard* »), par AO et MII, qui est potentiellement commun à plusieurs participantes. MII introduit ensuite une proposition argumentative pour expliquer cette position, et ce faisant, elle en appelle à l'expérience commune de toutes les participantes, celle de l'école en gaélique, marquée par l'emploi de la première personne du pluriel, un « nous » collectif. Elle introduit une situation initiale (« *when we were (...)* ») pour faire référence à l'époque pré-scolaire, dont l'environnement linguistique est généralisé comme anglophone pour toutes ; puis, dans la même intervention, elle introduit un élément perturbateur (« *and then as soon as* ») pour faire référence au moment de l'entrée à l'école qui coïncide, d'après leurs dires, avec l'exposition au gaélique, ce que précise LI1 : « *we started learning Gaelic* ».

Ce récit est présenté comme une histoire partagée. Or, on sait à travers les témoignages personnels que donnent à voir d'autres segments de l'entretien, que parmi les onze participants de notre échantillon de cette école, plusieurs comptent dans leur répertoire linguistique d'autres langues que l'anglais et le gaélique, langues premières ou secondes acquises ou apprises hors contexte scolaire : espagnol, arabe, français, gaélique irlandais, allemand. Cette vision bilingue, présentant l'anglais et le gaélique comme seuls protagonistes d'une biographie langagière partagée, n'est-elle pas le résultat d'une construction narrative de l'école ? D'autant plus que l'on sait, par les entretiens et par le texte explicatif accompagnant son poème, qu'une élève, MI2, n'a pas pu présenter à MTOT sa langue première, l'espagnol, contrainte d'utiliser le gaélique et l'anglais seulement¹⁵⁴.

MI1 poursuit le récit en changeant de niveau énonciatif : après avoir présenté une situation commune aux élèves marquée par deux temps (le pré-scolaire et la rupture avec l'entrée à l'école), elle introduit le connecteur logique « *so* » et modalise son discours par « *I think* » passant à la première personne du singulier pour exprimer son ressenti. SO intervient alors pour

¹⁵⁴ Ce point sera évoqué à nouveau au fur et à mesure des chapitres qui suivent.

témoigner d'une vision personnelle différente « *No it's the opposite for me* ». AO poursuit la trame initiée par MII en argumentant cette position de quelques exemples, avec le marqueur « *it's like* » et l'emploi de la première personne du pluriel, « *we* », puisqu'elle se réfère à des activités effectuées en classe. SO intervient de nouveau en clarifiant sa position et en l'argumentant également avec le marqueur « *it's like* ». Enfin, dans sa dernière intervention, AO réconcilie l'ensemble du groupe en évoquant un fonctionnement propre à l'école, le bilinguisme de la formation : « *whenever we have to do English we always do Gaelic and then when we have to do Gaelic we always end up doing English* », autrement dit, et comme cela a pu être confirmé dans les deux entretiens menés dans cette école immersive, les pratiques du bilinguisme sont telles que l'on ne sait plus quand on doit utiliser l'anglais ou le gaélique.

Cet extrait est un exemple de constructions narratives complexes à plusieurs voix que l'on retrouve dans ce corpus, surtout dans les entretiens menés à l'école de gaélique. Dans ce type de séquence, les élèves font preuve d'une certaine autonomie. Les intervieweuses participent peu ou pas du tout et l'objet de discours est traité et manipulé à travers de multiples angles, tout en maintenant une certaine cohérence. On assiste à une réelle interaction entre les élèves, s'assimilant aux règles d'une conversation spontanée (Kerbrat-Orecchioni, 1990), et sortant du focus monologal attendu de l'entretien. Ces segments aux apparences décousues donnent en fait à voir trois strates thématiques faisant l'objet de mises en récit : des expériences communes, ici racontées étape par étape ; des représentations collectives ; un ressenti personnel. Ces trois niveaux narratifs se retrouvent tout au long du corpus. Le récit polylogal se présente comme une unité interactionnelle qui entremêle ces trois niveaux narratifs.

Dans ce sous-chapitre, ont été esquissés cinq phénomènes discursifs propres aux énoncés obtenus lors des entretiens de groupes réalisés auprès de participants du concours MTOT. Dans les deux sous-chapitres qui suivent, les stratégies interactionnelles et expressives de chacune des parties de l'entretien, intervieweuses et participants, sont étudiées, et ce toujours dans une volonté de mieux appréhender ce corpus.

2.4.4. Interventions des intervieweuses

Comme précisé en début de chapitre, les premières analyses du corpus de transcriptions d'entretiens ont porté davantage sur l'intervention, comme unité du discours que sur l'échange. L'analyse des stratégies d'interventions des intervieweuses a permis de mettre en évidence

l'impact de ces dernières sur le discours des élèves en termes de débit, de contenu et de forme. Bien que la parole des élèves soit centrale dans ce type de corpus, nous insistons sur la nécessité d'étudier la contribution des intervieweuses. En effet, celles-ci modalisent l'échange en cours, étant des participantes à part entière dans l'interaction.

A des fins de concision, chaque stratégie présentée sera argumentée d'un ou deux extraits du corpus. Le tableau en Annexe 4 synthétise l'ensemble des caractéristiques des interventions des intervieweuses, tout en recensant, de manière la plus exhaustive possible, le nombre d'occurrences de celles-ci dans le corpus. Il ne présente que les stratégies qui sont mentionnées dans ce sous-chapitre et argumentées d'au moins un extrait d'entretien. Rappelons ici que chaque intervieweuse a participé à un nombre différent d'entretiens : j'ai dirigé la totalité des entretiens (neuf) ; K. a participé à sept d'entre eux et A. aux deux autres. Les chiffres présentant les occurrences des différentes stratégies discursives doivent donc être interprétés en tenant compte de cette participation plus ou moins importante quantitativement.

Ce tableau (Annexe 4) classe les types d'interventions des intervieweuses selon les formes recensées et selon leurs valeurs pragmatiques et performatives. Il met en évidence un certain nombre de caractéristiques communes aux intervieweuses, et d'autres qui le différencient. De manière globale, les intervieweuses interviennent pour lancer une thématique, pour qu'un sujet soit développé, argumenté ou explicité, ou bien pour orchestrer la prise de parole et les témoignages collectifs ou individuels. Du point de vue formel, nous utilisons toutes les formes déclaratives ou interrogatives, mais certaines préférences sont à l'œuvre : j'utilise l'écho et le reflet¹⁵⁵ particulièrement pour relancer, enclencher la suite du récit, l'interroger ou revenir sur un point. K., enseignante des élèves interrogés, privilégie la reformulation comme stratégie d'interaction, à laquelle s'ajoutent des propositions interrogatives ou déclaratives pour que l'élève poursuive son récit ou pour témoigner simplement d'une expérience ou d'une opinion personnelle. A. utilise exclusivement les formes déclarative et interrogative.

Ce sous-chapitre se divise en deux. La première section s'intéresse aux stratégies communes des intervieweuses. La deuxième se focalise sur les particularités de K., enseignante et encadrante des élèves dans le cadre du projet MTOT, et, le temps des entretiens, intervieweuse à mes côtés. Contrairement au tableau qui recense les stratégies d'abord selon leurs formes, ces

¹⁵⁵ Ces deux notions seront définies dans le développement de ce sous-chapitre.

deux sections privilégient un plan selon la valeur pragmatique et performative des intervieweuses.

2.4.4.1. Stratégies communes

Dans cette section, nous nous intéressons aux stratégies communes des intervieweuses, dont les interventions sont reliées par des objectifs communs. Tout d'abord, certaines interventions témoignent du contrôle qu'exercent les intervieweuses sur le déroulement de l'entretien : elles peuvent à tout moment choisir d'aborder une nouvelle thématique, d'en reprendre une présentée plus tôt, ou tout simplement de maintenir celle en cours ; en tant qu'encadrantes de l'enquête, elles peuvent également changer d'interlocuteur à tout moment, s'adresser à un élève en particulier ou à un groupe entier. Ensuite, les interventions des intervieweuses viennent exprimer une requête auprès de l'interviewé. Ce deuxième objectif qui peut paraître essentiel dans un entretien se démultiplie selon les différentes tâches imposées à l'élève : les intervieweuses peuvent demander aux élèves de fournir de nouvelles données personnelles (référentielles ou émotionnelles) ; elles peuvent également solliciter l'élève pour argumenter, préciser ou développer son propos. Enfin, à l'inverse, certaines interventions des intervieweuses permettent de contribuer à la clarté sémantique de l'énoncé. En effet, au-delà des demandes qu'elles peuvent formuler auprès des participants de l'enquête, les intervieweuses participent également à la négociation du discours en reformulant ou synthétisant des propos tenus par les élèves, en leur soumettant des interprétations possibles et en précisant leurs propres discours.

- Relancer l'élève sur un sujet

L'écho est une forme de relance¹⁵⁶ qui se caractérise par la répétition de propos tout juste énoncés par l'interlocuteur¹⁵⁷. En utilisant l'écho simple¹⁵⁸, les intervieweuses manifestent à la fois qu'elles écoutent et comprennent les discours des élèves mais aussi qu'elles les valident. Il s'agit là de la première fonction pragmatique de l'écho. Voici un extrait montrant mon usage de l'écho :

1. Ecole2 Dec2015 P3-P4
KR and then I was understanding the language a wee bit
M. *What? Polish or English?*
KR English

¹⁵⁶ « Relance », ou, selon Vilatte (2007 : 20), une intervention de *mode réitératif* : « l'intervieweur relance la parole du point de vue de l'autre 'voici ce que je prends dans ce que vous me dites'. Le contenu propositionnel de l'intervieweur dans la relance est le même que celui d'un énoncé de l'interviewé ».

¹⁵⁷ La catégorie « écho » est ici définie selon notre propre conception, adaptée aux spécificités du corpus, et ne correspond donc pas à celle telle que la définit Vilatte (2007 : 20).

¹⁵⁸ Différentes formes d'écho sont explorées au fil de ce sous-chapitre.

M. *English*
KR Coz I understand (...)

Cependant, contrairement à K. (extrait 2), je n'utilise pas l'écho comme tremplin pour rebondir sur une nouvelle thématique. Ici, les interventions de K., en écho, permettent de faire avancer le récit de manière logique :

2. Ecole2 Dec2015 P3-P4
MA2 Hm because I like writing
K. *Because you like writing and do you get a chance to write in Polish a lot?*
MA2 Sometimes
K. *Sometimes when/*
MA2 When I write a card to my mum

La reformulation est une forme d'intervention convoitée par les intervieweuses principalement pour rendre un énoncé d'élève plus clair¹⁵⁹. Elle est également utilisée comme tremplin pour introduire une thématique nouvelle ou en lien logique avec la dernière traitée (extrait 3).

3. Ecole1 Dec2015 ZA-MA1
ZA I think I know that because I think Mrs?? told me it/ she told me that hm ... stories were like made ... songs or
K. *Or that songs had been made up from stories okay would you like to do it again next year then?*
ZA Yes

Je suis la seule à utiliser le reflet¹⁶⁰ comme forme de relance. Il s'agit de reprendre de manière explicite des propos tenus plus tôt. Cette stratégie pour l'intervieweuse permet de changer de thématique en validant certaines informations données plus tôt, hors enregistrement par exemple ou ayant été énoncées de manière insuffisamment claire. Mes trois interventions dans l'extrait 4 sont représentatives de mon recours au reflet dans ce corpus.

4. Ecole1 Dec2015 LU-SI
M. *And you said it's in Afrikans?*
SI Yeah
M. *And you said that Afrikans is quite similar to English?*
SI Hm it's quite similar to/ there's 11 languages that in South Africa they speak (...)
M. *Did you say you grew up with Afrikans you were born in South Africa?*
SI Yeah

- Préciser son interlocuteur : de l'individuel au collectif

¹⁵⁹ La reformulation sera étudiée à plusieurs reprises dans ce sous-chapitre.

¹⁶⁰ Il faut entendre ici par « reflet » l'ensemble des formes de relance rapportant un discours indirect (« *you said that* », « *did you tell me that* ») énoncé plus tôt dans l'entretien par l'élève. Les notions d'écho et de reflet telles qu'elles sont employées ici sont donc à distinguer de l'usage qu'en fait Vilatte (2007 : 20) même si nous adhérons à sa définition de relance qui les englobe.

Dans le segment ci-dessous (extrait 5), K. amorce l'entretien en posant une question générale à l'ensemble du groupe qui répond de manière affirmative. Sa seconde intervention invite à un échange entre elle et une élève au sujet de son expérience personnelle.

5. Ecole3 Dec2015 P5-P6

K. *So you've all enjoyed the competition ?*

Groupe *Yeah*

K. *And OL what was your favourite part of it all?*

OL *My favourite part was when doing the poems*

Les entretiens ont tous été réalisés auprès de groupes constitués de 2 à 11 élèves. Les témoignages sont souvent personnels mais l'expérience *Mother Tongue Other Tongue* est une expérience partagée. Ainsi, des va-et-vient entre les niveaux individuel et collectif s'opèrent au sein de l'entretien. D'un témoignage à un autre, d'une expérience personnelle à un ressenti collectif, la solidarité, l'empathie et la proximité se consolident autour d'un projet, d'une vision (extrait 6) :

6. Ecole4 Avr2016 P7-2

A. *So you were nodding then when MI2 said she was willing to learn lots of languages you were nodding as well do you feel the same?*

(...)

AI2 *I think everyone will agree we actually find it easier learning French because we already know a language you know*

A. *[à l'ensemble du groupe] yeah do you agree?*

Ce va-et-vient entre le niveau individuel et collectif apparaît également dans le discours pédagogique de K., qui ne parvient pas toujours à se détacher de son statut d'enseignante pour se consacrer à celui d'intervieweuse. Dans les extraits 7 et 8, K. reformule les propos de l'élève interrogée non pas dans un souci de rendre les données de l'entretien en cours plus intelligibles mais dans le but d'en faire un discours pédagogique pour la séance en cours. En d'autres termes, l'espace d'un instant, K. se recentre sur son statut d'enseignante et s'adresse à l'ensemble de la classe. Le groupe entier est ainsi impliqué dans l'interaction.

7. Ecole1 Dec2015 P4

ME *if in my language which I don't think they would (?) I would like to try and make them feel the same way about my poem*

K. *oh*

ME *and try and relate the same way as I did*

K. *so did you hear that? ME would like the children to be able to relate to her poem the way she did, because they're not going to be able to understand the bit in Swahili but that's why you did the bit in English so that they can understand.*

8. Ecole3 Dec2015 P5-P6

K. *Yes so SA used English letters to write it in Arabic so that when she reads it she can read it in Arabic and then her cousins what did she d/*

SA *She wrote it in Arabic*

K. *She wrote it using Arabic letters*

- M. *Hmm*
 K. *So they used one of the ideas that we did in all the schools with all of you to make your own poem because that's how we did that with you all so if you wanted you could write your own poem in your own language*

- Susciter le ressenti de l'élève : registre modal (Vilatte, 2007)

Nous interrogeons toutes les trois les élèves sur leurs sentiments et leurs opinions vis-à-vis de l'expérience du concours, mais aussi vis-à-vis de leur biographie langagière. Les verbes *to feel, to think, to like, to prefer, to enjoy*, les modaux *would (change)*, les lexèmes *better, feelings* sont récurrents dans ce type d'intervention. En voici quelques exemples :

- Inclusion de la langue du poème à l'école : M. : « And how about you LU? How did it feel to talk about and to speak in Edo at school? »
- Ecriture dans la langue autre que l'anglais : M. « And did you enjoy being able to write in Polish at school? »
- Choix de la langue du poème : A. : « Would you have liked to do your poem in French or Arabic? Yeah I would've liked to maybe would you have preferred to do that or (...) »
- Diffusion des travaux : K. : « Do you think we should share the poems with the rest of the school? »

L'ensemble des thématiques mentionnées dans le protocole d'entretien (voir Annexe 3) est abordé par cette catégorie d'intervention. Je suis celle qui a le plus recours à ce type d'interventions et qui fait appel au plus grand nombre de thématiques, motivée par des objectifs d'entretien ambitieux.

A. pose des questions sur l'importance qu'accorde l'enfant au maintien de la langue maternelle, sur l'appréciation de l'élève de ce travail créatif en langue autre que l'anglais et sur le choix possible d'autres langues pour faire un tel travail. Dans cette catégorie entrent également les quatre questions de K. prévues pour ce cours : les enfants ont-ils aimé le concours ? Qu'ont-ils préféré dans ce concours ? Sont-ils prêts à participer à nouveau l'an prochain ? Que changeraient-ils ? Mais K. pose également des questions concernant le ressenti de l'enfant lorsqu'il évoque une crainte de l'attrition ; elle aborde des questions portant sur les représentations du bilinguisme, sur l'implication des élèves monolingues dans ce concours, sur l'écriture dans la langue autre que l'anglais.

- Obtenir des données factuelles

En raison du jeune âge des enfants, nous n'avons pas procédé à une collecte de données factuelles par questionnaire. Ces données-là ont par conséquent constitué des points d'accroche dans l'entretien. Il s'agit de questions précises, factuelles et biographiques, exigeant une réponse claire (affirmative ou négative, ou énonciation d'une liste – de langues, de frères et sœurs...). D'un point de vue thématique, ces questions sont en phase avec les objectifs présentés dans le protocole d'entretien (voir le chapitre précédent et l'annexe 3 pour la grille d'entretien). En revanche, dans ce dernier, les questions proposées sont formulées de manière à ce que l'enfant puisse développer une réponse qui donne lieu à du récit. En situation, la collecte de données factuelles s'est souvent réalisée en deux ou plusieurs temps : d'abord par des questions permettant d'obtenir ces données de manière concise, puis par des interventions incitant au développement, à l'argumentation ou à une prise de position, pouvant mener l'élève à la narration. Nous posons toutes les trois ce type de questions. Les thématiques privilégiées et les formulations choisies peuvent cependant varier.

Questions permettant d'obtenir des données factuelles

J'utilise beaucoup cette stratégie pour avoir rapidement des données référentielles précises concernant les pratiques et représentations des langues, le rapport entre langue et école et le poème choisi proposé par l'élève. Par exemple, en ce qui concerne les langues, je m'intéresse à la fréquence et aux instances de pratiques de celles-ci (« *And do you get to speak Afrikans a lot?* » ; « *Do you speak Arabic at home with your parents?* » ; « *And do you have brothers and sisters? (...) In this school as well? (...) And what language do you speak with him?* »), aux compétences formelles dans cette langue (« *Can you read and write in Polish?* »). En ce qui concerne le rapport entre langues et école, je pose des questions factuelles qui peuvent ensuite facilement conduire à un registre plus émotionnel (« *And do you get a chance to speak Arabic at school or to write in Arabic?* ») et je m'intéresse également aux autres formes d'apprentissage formel de la langue à l'extérieur de l'école primaire (« *At Sunday school do you learn Malayalam?* »). Enfin, concernant le poème, je pose des questions afin d'identifier le titre du poème, de savoir s'il s'agit d'un poème connu au préalable ou non, d'un poème créé par l'enfant ou repris, et de connaître les différentes étapes dans l'élaboration du poème (« *Did you write directly in Gaelic or did you first write in English?* »).

A. cherche à obtenir des données permettant de renseigner la biographie langagière de l'élève : langue parlée à la maison avant l'entrée à l'école (« *most of you did you speak English at home until you came to nursery in school here?* »), âge d'entrée dans le système scolaire bilingue

anglais-gaélique (« *Have you been doing it [learning Gaelic] since nursery or primary one?* »), autres langues parlées à la maison (« *Do you speak/ what about at home do you speak any other languages?* »).

K. interroge les élèves sur les mêmes thématiques que moi tout en posant des questions très précises : « *What language would you use at home ?* » est posé onze fois au cours des entretiens. Concernant les pratiques du bilinguisme, K. demande « *which language would you use more ?* » deux fois. Elle demande clairement si l'enfant apprend sa langue maternelle dans un autre cadre formel « *Do you go to Polish school ?* ». Elle pose aussi des questions concernant l'usage de la langue maternelle à l'école avec d'autres locuteurs : « *Do you get to use your Polish a lot in school ?* », « *Is there anyone in school that you speak Tagalog with ?* ». Elle pose aussi des questions concernant le choix du poème : « *what poem did you choose ?* », « *what was your poem about* », « *what language did you use* ».

En somme, nous avons chacune des thématiques privilégiées en fonction de nos priorités, mais l'ensemble de ces questions reflète les points importants du protocole d'entretien.

Développement des données factuelles apportées par l'élève

Toujours dans l'objectif d'obtenir des témoignages de la part des élèves, nous tentons toutes les trois de les amener à argumenter leurs propos, par exemple en questionnant l'énoncé de l'élève présenté comme une vérité générale (extrait 9) ou bien en questionnant leurs opinions et ou leurs actions (extrait 10) :

9. Ecole4 Avr2016 P7-2

MI2 if you know other languages it kind of helps you to pronounce

M. *Hmm*

MI2 as well

M. *Do you think so? Can you make links between Spanish and Gaelic sometimes?*

10. Ecole3 Dec2015 P5-P6

M. *And have you talked to any of your friends or people who don't speak Polish about mother tongue other tongue?*

OL No

M. *No, why not?*

OL Because I think they might not be interested in that

M. *Why do you think they're not interested?*

OL Because they don't really speak other languages

Certaines interventions s'attachent à explorer quelques données contextuelles supplémentaires qui ne paraissent pas forcément dans le protocole d'entretien mais qui étoffent la biographie langagière de l'élève. Dans l'extrait 11, l'élève KI fait allusion à sa sœur, pour qui la pratique

du gaélique entre sœurs semble inconcevable. A. en profite pour demander à KI si sa sœur fréquente également l'école immersive en gaélique¹⁶¹.

11. Ecole4 Avr2016 P7-1

M. *So KI do you get to speak Gaelic elsewhere?*

KI Hmm not really My sister doesn't speak it at the house ... she would probably kill me if I speak it out to her

A. *Did she come here as well?*

KI Yeah she's in high school

A. *Alright ok*

Ce type d'interventions des intervieweuses interrogeant une donnée contextuelle inattendue montre qu'elles s'adaptent au contenu de l'énoncé en cours. On peut alors s'interroger : qui contrôle réellement l'entretien ? L'enquêteur ou l'enquêté ?

L'écho, sur le ton de l'interrogation, est une stratégie qui invite l'élève à développer son propos. Dans l'extrait 12, ma première intervention est une amorce vers une nouvelle thématique, l'expérience du poème, avec une première question ouverte et une deuxième qui aide l'interlocuteur à structurer sa réponse. Ma deuxième intervention, en écho avec l'énoncé de l'élève est une invitation à l'explicitation :

12. Ecole3 Dec2015 P5-P6

M. *Can you tell me a little bit about your experience of the poem? Did you write it with your brother or did you do your own?*

KE1 *Ahm I did it with my mum*

M. *With your mum?*

KE1 Hm we/ we/ this isn't/ this was an old fashioned poem which in India used to be a hit so my mum just found out and she just gave it to me

Le reflet, stratégie de relance, permet de vérifier certaines informations apportées plus tôt dans l'entretien, et, indirectement, d'inviter l'élève à les développer : « *Hm ok and your mum speaks to you in Mandarin did you say? Mandarin or Cantonese? (...)* » ; « *Did you tell me you were born in Poland?* ». Ainsi, cette stratégie permet à la fois le développement et la clarté de l'énoncé.

- Contribuer à la clarté sémantique de l'énoncé

¹⁶¹ A cet égard, K., enseignante auprès des élèves interviewés, fournit parfois elle-même des éléments contextuels qui étoffent les données factuelles de l'entretien. Il s'agit de moments où K. change de place dialogique. Ceci sera davantage exploré dans la section suivante, dédiée au profil interactionnel de K. dans ces entretiens.

Pour que le récit de l'élève soit le plus explicite possible, certaines des interventions des intervieweuses invitent l'élève à préciser son propos, à le clarifier, développer une proposition, ou bien à affirmer une donnée non explicite dans le propos de l'élève.

Dans l'extrait 13, l'intervention d'A., « *Like complicated words* » est une proposition pour clarifier le sens de l'expression « *big words* » énoncée par MI1, comme la seconde « *words you don't use often* ».

13. Ecole4 Avr2016 P7-1

MI1 f I said like each word that's big you would think that because we know Gaelic/ is like our language as well and is/ well because we've learned it since we were young we know most words that are like common to us/ when it comes to big words you would think that we would be able to like/ know what they were (*laughter in voice*) and be able to find out like straight away or off someone else in our class but when it actually comes to it (*laughter in voice*) nobody actually knows it / like we'd have to search/even teachers sometimes forget some of the words

A. *Like complicated words?*

MI1 Yeah

A. *Words you don't use very often?*

MI1 Yeah I know this is/ this isn't a big word but omelette (*laughter*) I don't't think /

AO Some of the like really easy words

MI1 Aha

AO like they're really hard as well

Inversement, les trois intervieweuses proposent dans leurs interventions des éléments de synthèse ou de reformulation qui permettent de clarifier le propos de l'élève. Ces interventions permettent d'aller à l'essentiel, mais aussi de recentrer le débat. Il y a, dans l'extrait 14, plusieurs interventions qui permettent non seulement de recentrer le sujet, mais aussi d'apporter des réponses plus précises à la question posée en amorce thématique quelques secondes plus tôt (*did you speak English at home until you came to nursery*). Ceci est d'autant plus explicite qu'A. reprend les termes mêmes de la question-amorce. Ainsi, ses interventions, en accord avec les propos tout juste énoncés par les élèves permettent d'apporter une réponse claire à la question-amorce pour deux élèves :

14. Ecole4 Avr2016 P7-1

A. *most of you did you speak English at home until you came to nursery in school here?*

AI1 I spoke Gaelic because my granny ... she speaks Gaelic because she's from Lewis (...) so when I was younger I used to speak to her in Gaelic and then until I started nursery (??)

A. *Yeah so you started speaking English when you went to nursery*

AI1 Yeah

LI1 When I was little I started talking Arabic I started talking Arabic because I'm hm Moroccan and hm my granny and my auntie and my mum started when I was born and when I grew older I started learning in Arabic so that was the first language that I learned

M. *And where were you born?*

LI1 I was born here but my parents

M. But at home you would speak Arabic

L11 Yeah
 M. *And when you came to nursery here you started speaking Gaelic and English?*
 L11 Yeah

Dans l'extrait 15, mes interventions ramènent sans cesse à la question posée en amorce, de savoir quelles langues sont parlées dans la fratrie :

15. Ecole4 Avr2016 P7-1
 M. *With your brother and sister what language do you speak?*
 L11 (...) my brother he's in this school this year he's in P6 and hm he speaks Gaelic like me and he speaks a bit of Arabic and English but he's learning French right now
 M. *And what languages do you speak together?*
 L11 Oh I speak English
 M. *With your brother*
 L11 Yeah I speak English hm French sometimes but he doesn't understand it hm Arabic and Gaelic
 M. *So you can speak any of the languages with your brother?*
 L11 Yeah
 M. *Ok*

Afin de recentrer, synthétiser le débat, les intervieweuses peuvent aussi intervenir en posant des questions précises, portant sur des exemples concrets. Dans l'extrait 16, l'élève expose sa biographie langagière mais peine à rendre compte de manière synthétique des pratiques linguistiques de la famille à la maison. Pour l'aider, A. propose de réfléchir à un contexte précis, le petit déjeuner en famille. L'élève répond alors sans hésitation.

16. Ecole4 Avr2016 P7-1
 M. *And do you speak English at home?*
 L11 Yeah I speak hm sometimes when my mum's speaking to me she says something in French and I just have to think what did she say again and I have to like think of the answer to what she says to me in French and it's kind of so confusing because whenever I try to think about something in French I think in Gaelic (...)
 A. *Say if you were having breakfast all sat around the table what language would you speak?*
 L11 I think we would speak Arabic

Afin d'apporter de la clarté sémantique aux propos des élèves, les intervieweuses s'impliquent parfois davantage dans l'énoncé, en proposant leurs interprétations (extrait 17). C'est le cas ici où j'essaie d'élucider la cause de la gêne initiale ressentie par le groupe à l'égard de MTOT.

17. Ecole2 Dec2015 P6-P7
 K. *Something different*
 M. *Is it because of the form? Is it because it's poems?*
 KA2 Hmm
 M. *Or I mean if it had been tell a story for example in your language would that be different?*
 BL the story would have been very different because it would have been like it would have been way better if we could have like write a story I think but the poems/ like I

- used to write poems in Polish but I stopped doing it in like primary 5/ but my mum still writes poems to this day and she still writes stories
- M. *So it wasn't so much about using Polish it was more about the poems that kind of ... didn't make you feel comfortable?*
- BL Yeah

Il s'agit là d'un échange dans lequel mes interventions peuvent tout à fait être considérées comme un biais dans le positionnement des élèves. Pour autant, d'autres témoignages authentiques d'élèves confirment cette gêne accentuée par la forme d'expression proposée, la poésie. Ceci sera discuté davantage dans les prochains chapitres.

Les intervieweuses se permettent des interventions qui s'apparentent à de la déduction : présentée comme une hypothèse soumise à l'élève, celle-ci est le résultat d'une association par lien logique entre plusieurs actes de langages émis. Dans l'extrait 18, K. met en évidence un contraste entre un acte de langage et des signes extra-verbaux que manifestent l'élève (deuxième intervention de K.) et propose une explication par déduction (troisième intervention) :

18. Ecole1 Dec2015 P4
- K. *How would that make you feel sharing your poem in a different language in front of (?) the school? TO*
- TO shy
- K. *You think you'd be shy but you still got your hand in the air because you want to do it*
- TO Yeah
- K. *So you're gonna try and overcome it and build your confidence?*
- TO Yeah build my confidence to the top up to the top

S'autoriser de proposer des déductions, des synthèses, des reformulations contribue à la clarté sémantique de l'énoncé et répond à une volonté d'avancer dans l'entretien et parfois dans le récit. Ma dernière intervention dans l'extrait 19 est une piste d'amorce pour l'énonciation d'un récit de BL, qui ne sera pas saisie ici. En revanche, plus tôt dans cet entretien, on retrouve plusieurs éléments de récit personnel, notamment de la part de cette élève.

19. Ecole2 Dec2015 P6-P7
- K. *Can I just ask on that because you stopped coming for a wee while*
- BL Yeah I did
- K. *which is okay because it was your choice to come but do you want to explain then why you stopped coming ... because you did a lot at home yourself which is really impressive*
- BL I don't know
- K. *Not sure*
- M. *You preferred doing it by yourself?*
- BL Yeah because I think like the group was like/ I don't know I just preferred doing it by myself
- K. *Yeah*

M. *So for you it was quite a personal thing I think*
BL Yeah

2.4.4.2. Focus sur K. : interférence du statut d'enseignante

Cette seconde section se concentre sur le profil de K., enseignante et intervieweuse dans sept entretiens de groupe réalisés. Enseignante impliquée dans le concours, nous verrons que ses attitudes et représentations à l'égard du multilinguisme et du plurilinguisme peuvent aussi évoluer.

- Conforter l'élève

En utilisant l'écho de manière importante (sept occurrences au total), K. montre qu'elle écoute et comprend le discours de l'élève. Ainsi mis en confiance, l'élève peut à son tour entendre son propos, prendre du recul sur celui-ci, le rectifier, le modaliser, le nuancer ou tout simplement poursuivre son récit. Dans l'extrait 20, à la suite de l'intervention en écho de K., l'enfant reprend le segment « I was born in Stirling » comme énoncé-source. Dans l'extrait 21, l'élève modalise son discours après l'avoir entendu en écho.

20. Ecole3 Dec2015 P5-P6
KE1 I'm really like him because I was born in Stirling
K. *You were born in Stirling*
KE1 Hm I was born in Stirling because on the way coming to Glasgow hm we just went to hospital and I got borned but I was first (...)

Dans l'extrait suivant, K. reprend en écho (troisième intervention) un fragment de discours de l'élève mis en exergue :

21. Ecole2 Dec2015 P3-P4
K. *What is your favorite? Polish or English?*
MA2 Hm Polish
K. *Why is Polish your favorite?*
MA2 Because I AM Polish
K. *Because you are Polish! Is that/ Which one's easier?*
MA2 Polish

En comparaison, les échos simples que j'utilise sans forme interrogative viennent appuyer le choix de l'élève, face à une question binaire ou un degré d'appréciation, comme le montrent les extraits 22 et 23 :

22. Ecole2 Dec2015 P6-P7
M. *Would you like to do it again? Would you like to/do you think you could write in Polish now?*
KA2 Yeah quite yeah
M. *So in the end it wasn't that difficult or was it?*

...
KA2 Quite (laughter) Quite
M. *Quite*

23. Ecole2 Dec2015 P3-P4

KR The first time I didn't understand the language but then I met Helena who was speaking Polish and then I was understanding the language a wee bit
M. *What? Polish or English?*
KR English
M. *English*

- Exprimer un jugement

On trouve dans de nombreuses interventions de K., dont celles qui prennent la forme de reformulation, un élément qui vient la distinguer clairement des autres intervieweuses : K. donne fréquemment son opinion sur les propos tenus par les élèves, laissant transparaître son statut d'enseignante d'école primaire. Au-delà des stratégies discrètes de l'écho et de la reformulation pour témoigner d'une sorte de validité du propos de l'enfant, K. donne son *feedback* de manière très explicite. On recense une vingtaine d'occurrences de ce type, avec certaines interventions dont le seul objet est un feedback positif (extraits 24 et 25).

24. Ecole2 Dec2015 P6-P7

KA2 I'd try to put more effort
K. *You'd like to put more effort into it good okay no that's interesting to know / do you not think you've put in much effort this year?*

25. Ecole3 Dec2015 P5-P6

K. *So what made you want to take part last year? Why did you want to do it? ... Anyone?*
AI I wanted to do it because ... I like teaching people other languages they don't know
K. *So you wanted to share your language with others and teach them some of your language that's a lovely idea*

Parfois, K. argumente son *feedback* positif : elle conforte un élève qui justifie avoir choisi son poème par gout et dans l'extrait suivant, elle explique ce feedback positif en se transposant à la place de l'élève : « *That's a good reason that's a really good reason because if there was one poem that I loved I would use it every year as well* ».

K. montre admiration, enthousiasme, appréciation, intérêt vis-à-vis des propos des élèves, de leurs capacités et de leurs idées. Elle les encourage aussi quand ils sont hésitants, qu'ils manquent d'inspiration face à une question ou qu'ils semblent gênés par la question. Son enthousiasme s'exprime aussi à travers des suggestions d'action du groupe, en utilisant la première personne du pluriel : « *Oh waow that sounds really exciting we could do that in*

January when we come back » ; « *Yes please write your name in Malayalam maybe we could put that on the tree* » ; ou même une proposition d'échange des rôles pédagogique avec un élève « *Oh waow you'll have to teach me some more then* ».

Dans d'autres interventions où elle donne son point de vue, K. ne modalise pas son discours et son propos prend une valeur de vérité générale : « *It's a really good idea because I've spoken to you before about how it's important to have more than one language it's a great skill that you have it's something you should keep doing* ». On recense dans le corpus cinq interventions de ce type tournant autour de la thématique du maintien de la langue familiale. Parfois, K. appuie le propos en cours (formulé par un élève ou partagé par les participants) par son expertise, comme c'est le cas ici (extrait 26).

26. Ecole1 Dec2015 ZA-MA1

ZA Because when you say / well I know how to write I join the letters I know / I don't know what I'm writing and I say/ my dad reads it and he says you don't know what you're writing is that true I say that is true

(laughter)

K. *Because I think it might be because you've been in school here in Scotland for a very long time and they taught you how to write but you didn't go to school in Iraq and learn how to write all the letters*

- Apporter du contenu référentiel et contextuel

K. a suivi l'évolution du projet *Mother Tongue Other Tongue* dans sa classe mais elle suit aussi l'évolution personnelle de chaque élève dans son apprentissage scolaire et son perfectionnement linguistique. Lors de ces entretiens qui font le bilan de l'expérience MTOT, certaines interventions de K. viennent apporter des éléments référentiels inédits concernant le parcours de l'enfant, sa biographie langagière ou son expérience du concours : « *That's really interesting thank you for sharing that BL, KA2 have you any ideas because this is/ you've just joined the school so you've not done the competition before* ». Dans cet extrait, K. utilise des éléments référentiels propres à KA2 pour changer d'interlocuteurs. A d'autres occasions, elle incite l'élève à révéler des données (dont elle a connaissance), en précisant simplement le cadre contextuel (extraits 27 et 28).

27. Ecole3 Dec2015 P5-P6

K. *Do you remember doing that here?*

(All) Yeah

K. *Yeah because we did this poem with all the boys and girls but Sarah did something very special with her cousins, what did you do with your cousins?*

SA Hm I write/ wrote it in English

K. Yes

SA but made it in Arabic

K. *Yes so Sarah used English letters to write it in Arabic so that when she reads it she can read it in Arabic and then her cousins what did she d/*

SA She wrote it in Arabic

28. Ecole1 Dec2015 LU-SI

K. *Waow do you remember then last year when I first told you about it when you'd never ever heard about it was it the same feelings? Or was it slightly different?*

SI Slightly different

LU Different

K. *Can you explain those feelings from last year then when you'd never heard this competition before I know it was a long long long time ago now*

- Basculement des rôles : K. témoigne de son expérience de MTOT

A travers ses interventions, il semble évident que K. prend part au projet aux côtés des élèves. Certaines interventions témoignent d'une expérience partagée avec le groupe. Ainsi, elle est intervieweuse de par sa position d'enseignante, mais elle intervient parfois comme témoin de l'expérience. Sa place dialogique (Audras et al., 2013) principale se situe au rang des intervieweuses, mais elle peut, le temps d'un témoignage personnel ou propre à l'expérience du groupe dans lequel elle se sent impliquée, changer de place dialogique et se situer au niveau des interviewés (voir p. 176). Son rôle interactionnel ne change pas. Elle garde tout au long de l'entretien, son statut d'enseignante, dont la compatibilité avec celui d'intervieweuse peut être discutée. Cette combinaison de statut et de place dialogique, qui peut paraître paradoxal pour un entretien semi-directif, rend cependant son profil complexe encore plus intéressant. La présence de K. dans l'entretien a bien évidemment une influence majeure sur les types d'énoncés qui en résultent : échange de type questions/réponses brèves, opinion marquée de l'enseignante, questions guidées, *feedback*, apport contextuel, réponses influencées des élèves, etc. Toutefois, ayant choisi de nous centrer sur l'échange comme valeur discursive et s'agissant d'une étude portant sur l'évolution des représentations et attitudes des participants à l'égard de la diversité linguistique, nous assumons notre choix de considérer K. à la fois comme intervieweuse et participante à l'interaction.

Dans l'extrait 29, on voit, dès la première intervention de K., son implication dans le groupe avec le sujet « *we* » d'une action suggérée comme initiative autour du projet. La réplique de l'élève est intéressante car elle rappelle à K. son rôle didactique d'enseignante et donc de son pouvoir de décision pour le groupe. K. répond alors que ce sont les idées des enfants qui importent dans ce projet.

29. Ecole1 Dec2015 ZA-MA1

- ZA I think if you changed like/ everyone in like/ in the whole school and hm their mums and dads would like to come and hear it
- K. *Oh we could do that and invite some parents*
- ZA But it's up to you because I'm not the teacher (laughter)
- K. *I know well it's up to you because it's your ideas that are important would you like the parents to come?*

On voit donc dans l'esprit de K. une réelle coopération entre élèves et enseignante, ce qui explique qu'elle ressente le projet comme une expérience partagée, où elle se met parfois en scène comme faisant partie du projet aux côtés des enfants. Dans les extraits suivants (extraits 30 et 31), le discours de K. joue sur un continuum de pronoms personnels sujets reflétant cette position multiple (« you », « we », « they ») selon le changement d'interlocuteur (l'élève, le groupe, moi).

30. Ecole2 Dec2015 P6-P7

- BL (...) and then I wrote like a long English bit and we had to delete it because like/ we had to delete a little bit because it was too long
- K. *Yeah you wrote almost was it six hundred words?*
- BL Yeah
- K. *And they're only allowed two hundred and fifty words so we got it down to about three hundred words I think that would be about it*
- BL It was two hundred and seventy five
- K. *Was it two hundred and seventy five when we finished (laughter in her voice)? We had to try and edit it a bit so we got same message across but changed it a little bit so what would you do differently?*

Au-delà de *Mother Tongue Other Tongue*, K. raconte d'autres expériences personnelles. Elle raconte par exemple son vécu en tant que participante d'un atelier mené par une élève en langue edo : « *That was really good because everyone else remembered it and I couldn't remember and I was sitting down and standing up at the wrong time because I was finding it hard but everyone in the club you did it all really well and picked it up really quickly* ». Dans ce même entretien (Ecole1 Dec2015 LU-SI), K. confie une part de son autobiographie langagière¹⁶².

31. Ecole1 Dec2015 LU-SI

- M. And what did you think of the general experience of hearing all these different languages through the poems?
- SI I thought it was good because I got to experience everybody else's language and the fact that I can still use my language even though I'm not at home with my family I can still use it
- K. *I wish I could do that (laughter from the girls) I really do (laughter) I wish I had another language because I moved to Ireland and in Ireland they all are taught Irish and I could have been taught Irish but the school said no you're now in Ireland so you don't have to learn it so I didn't bother so all my friends spoke this other language*

¹⁶² Extrait également présenté p.176 pour montrer le changement de place dialogique qu'opère l'enseignante K.

that I couldn't hm and some of my family can speak it as well so I wish that maybe I had and maybe I would have loved languages even more so it's taken me a long time before I've actually liked languages Would you like to learn any other languages?

Dans les extraits 30 et 31, c'est la voix de l'enseignante qui s'exprime et non plus celle en qualité d'intervieweuse. A travers ces interventions, K. semble vouloir montrer qu'elle est à la fois semblable aux élèves (elle participe aux activités, elle partage l'expérience et les émotions qu'elle provoque) mais aussi différente, car elle n'a pas la chance de parler une autre langue comme ses élèves (et elle n'a donc pas leurs capacités d'intégrer une nouvelle langue comme eux). Encore une fois, K. essaie de faire prendre conscience à ses élèves de la chance qu'ils ont d'être plurilingues.

Pour terminer ce profil discursif de l'enseignante, intervieweuse et membre impliqué dans la participation au concours, revenons un instant sur les notions de place dialogique et rôle interactionnel. Le regard que nous avons porté sur le cadre interactionnel prend en compte l'ensemble des contextes et des relations qui se croisent dans ces entretiens, mais notre point focal est resté celui de l'entretien semi-directif. Si, de notre point de vue, K. endosse le rôle d'intervieweuse, il n'est pas sûr que les élèves aient perçu un changement relationnel ou interactionnel avec elle, le temps des entretiens. En témoignent le rappel de son statut émis par ZA, ou la qualité des échanges entre élèves et enseignants, de type « questions / réponses », par exemple. On peut cependant facilement supposer que ce temps d'échange, avec une intervenante extérieure inconnue, laissant place à l'expression de l'élève au sujet des langues et de son poème, ait été vécu comme quelque chose d'inhabituel à l'école.

D'un point de vue plus théorique et conceptuel, ces analyses des stratégies d'intervention des intervieweuses viennent s'ajouter à notre analyse de la dynamique interactionnelle du corpus qui prend en compte l'échange comme unité d'interaction privilégiée. Ces phénomènes de changement de place dialogique, notamment par une des intervieweuses, montrent que l'échange est en effet à privilégier dans notre corpus, et que l'entretien est bien un sous-genre de la conversation.

2.4.5. Caractéristiques interactionnelles des élèves

L'analyse du discours des élèves a été réalisée à partir de la segmentation séquentielle du corpus. Ce sous-chapitre se divise en trois sections : tout d'abord, nous examinons les différentes stratégies discursives dont font usage les élèves à des fins diverses ; ensuite, nous

nous concentrons sur le récit polylogal qui permet la co-construction d'un propos, avant de nous intéresser en troisième partie à la structure interne des récits.

2.4.5.1. Stratégies d'interaction

Le sous-chapitre précédent a montré, entre autres, l'importance des intervieweuses dans le changement d'interlocuteurs et de thématiques ainsi que dans la clarté et le développement de l'énoncé. Cette section montre comment, à leur tour, les élèves s'approprient l'interaction en cours et prennent la main sur son déroulement et son contenu.

- Prise de parole par reprise d'une thématique présente dans le cotexte

Les entretiens sont réalisés de manière informelle en groupes. Lorsqu'un élève prend la parole ou qu'elle lui est donnée, celui-ci a la priorité sur les tours de parole. Certains élèves se sentant concernés par une thématique prennent la parole en suivant la matrice narrative du premier enfant. Dans l'extrait suivant, AI amorce une nouvelle séquence (marquée par les accolades) en prenant la parole (jusqu'alors attribuée à KE1) :

1. Ecole3 Dec2015 P5-P6

- KE1 So hm I started to learn a little bit of Malayalam when I was 3 because I was starting to go to India for the first time in my life so my mum taught me a little bit of Malayam/ how to say the numbers but I keep on forgetting how to say the numbers because in Scotland you say one but in India [onen] you just don't get it and you just forget it every time when you just don't know how to say so you just say it in English that's why I like English because they're easier words
- K. You think it's easier/ what language do you speak with your mum and dad then?
- KE1 Malayalam and sometimes English
- K. Which one would you use more with your mum and dad?
- KE1 Malayalam
- K. You'd use Malayalam }
- ...
- AI {I know nearly hm my numbers in Swahili up to 10
- K. Oh really, and what language do you use in the house then?
- AI Swahili or English
- K. Swahili or English, which one do you use more of?
- AI Swahili
- K. Swahili did you enjoy doing the competition?
- AI Yes and hm my mum can speak hm/ my mum can understand in Hindi but I don't know why/how because she/ just complicated
- K. So you can't understand it?
- AI [hochement de tête]
- K. No}

Ce premier extrait donne à voir deux séquences : la première est la fin d'une séquence marquée par la participation dominante de KE1, la deuxième, par celle de AI. Comme le lecteur peut le constater, AI saisit l'opportunité d'une pause dans l'échange entre KE1 et l'enseignante pour prendre la parole. Dans ses interventions, deux informations sont en résonance directe avec le

contexte en amont, fourni par KE1. AI nous apprend qu'elle sait compter en swahili jusqu'à 10 alors que quelques instants plus tôt, KE1 nous confiait dans sa biographie langagière avoir appris à compter en Malayalam (première intervention de l'extrait). Ensuite, après avoir précisé les langues du foyer, l'anglais et le swahili, AI nous informe que sa mère comprend l'hindi, ce que KE1 nous apprenait plus tôt dans l'entretien (extrait 2).

2. Ecole3 Dec2015 P5-P6

M. *Hm so you said your mum speaks lots of languages*

KE1 *Yeah like about like four Ahm and/ five because she knows hindi*

Tout se passe comme si AI cherchait à répondre à l'entretien en se conformant aux données de KE1. Dans cet extrait provenant du même enregistrement de groupe, SA utilise la même stratégie pour prendre la parole (extrait 3).

3. Ecole3 Dec2015 P5-P6

M. *Who taught you to write in Polish?*

OL *My mum*

K. *Oh waow lucky you because lots of children nobody teaches them to write in another language}*

SA *{My mum teach me how to write my name*

La première accolade indique la fin d'une longue séquence de type 'interrogatoire', dans laquelle OL répond aux questions de manière très brève et concise. La deuxième accolade ouvre une nouvelle séquence guidée par K., marquée par la participation dominante de SA. Dans cette séquence, SA apporte des informations concernant l'écriture de son poème, largement aidée par K., qui intervient alors comme encadrante du projet. Ainsi, dans cet extrait on voit comment l'enfant en interagissant avec les propos de son camarade a un impact sur l'évolution de l'entretien et des tours de parole.

- Clarification sémantique par rectification du discours de l'intervieweuse

Dans les extraits suivants (extraits 4 et 5) provenant du même entretien et mettant en scène la même élève, KA1 contribue à la précision du sens du discours en rectifiant la question de l'intervieweuse dans sa réponse :

4. Ecole2 Dec2015 P3-P4

K. *Did anyone liked that they got to write a poem in a different language?*

KA1 *well I didn't write it my mum did but I still liked the poem*

5. Ecole2 Dec2015 P3-P4

K. *KA1 would you like to chat to M. for a little bit because you haven't spoken to her yet KA1 you're going to Polish school ain't you?*

KA1 *Ahm I'm not going to Polish school it's just the Internet and then learning a lot of things*

- Maintien d'une certaine cohérence globale par reprise d'un mot du cotexte

Certaines interventions montrent un vif intérêt des élèves pour l'entretien en cours. Ceux-ci se montrent attentifs à l'ensemble des propos tenus, en répétant des éléments du cotexte, énoncés par leurs pairs ou les intervieweuses. Cette répétition montre également qu'ils sont soucieux d'une certaine cohérence globale du discours. Dans l'extrait suivant tiré de l'entretien avec les deux élèves SI et LU, la proposition verbale « *to be surprised* » est d'abord énoncée par K. dans une question, puis répétée par SI dans la synthèse de sa réponse en ajoutant le modalisateur « *quite* » (dernière intervention citée ici de SI), et enfin par LU qui modalise par « *quite* » aussi (dernière intervention de l'extrait 6) :

6. Ecole1 Dec2015 LU-SI

M. *So was that like a discovery for other people?*

SI Yeah

K. *Do you think people are surprised when they find out you can speak another language?*

SI Yeah because I don't usually tell them I speak a different language

(...)

SI They wouldn't actually take it as I do speak it because I never speak it in school so they would be quite surprised }

(...)

M. *{And how about you Lucy? How did it feel to talk about and to speak in Edo at school?}*

LU It feels ... just normal it doesn't really... like/ speaking Polish like/ it doesn't feel like/ I don't know speaking Polish in school like if you are like Polish is ... it just feels normal to me because nobody really knows and... the language and like know how Edo is and like/ people is like/ doesn't even know because if they hear Edo they'd be quite surprised that because they never heard Edo}

On remarque dans cet extrait une cohérence également entre les propos tenus par LU et ceux de SI. Dans la deuxième séquence marquée par sa dominance, LU répond à la question que je lui pose tout en s'alignant sur les propos de SI énoncés précédemment. Tout au long de l'entretien de SI et LU, on remarque en effet une certaine cohérence entre leurs propos, un certain rapport de connivence. Dans l'extrait qui suit, l'élève MY ne reprend pas exactement les paroles de son camarade KE1, mais reprend la structure de son récit. Comme le montre l'extrait, KE1 compare son parcours de vie à celui de MY. Une fois interrogé, MY reprend alors la structure narrative adoptée par KE1 quelques minutes plus tôt, en commençant par le parcours de sa mère et ainsi le sien et celui de ses frères et sœurs. L'extrait 7 présente un intérêt particulier : en effet, le segment repris par MY du discours de KE1 est aussi celui que reprend AI commenté plus tôt (extrait 1 p.200).

7. Ecole3 Dec2015 P5-P6

M. *Hm so you said your mum speaks lots of languages*

KE1 Yeah like about like four Ahm and/ five because she knows hindi

M. *Yeah Sh/ So she's lived in India?*

- KE1 She went to Singapore when she was like twenty but/ twenty eight because hm/ and then [a]/ and then do you know where I was born? I'm/ I'm really like him [désignant MY, né à Manchester] because I was born in Stirling
- K. *You were born in Stirling*
- (...)
- K. *Right MY what did you want to share?*
- MY Hm my mum actually moved to Singapore because my mum said it was too hard so she moved to Singapore and took my big brother hm my mum became a nurse there she got a rare (??) and then she moved a year after she got the coin (??) And she moved back here Euh she moved to Manchester to get me and then she went/ because she left my big brother with my gran so she went to Manchester to get me and then she went back to Singapore to get my big brother and went back and then left Manchester

2.4.5.2. Le récit polylogal : co-construction discursive

Le récit polylogal est un des cinq types de séquences caractéristiques de ce corpus. Dans le récit polylogal, les élèves interviennent sans respecter un ordre ou des tours de parole définis, et ce, non pas dans le but de garder la main mais dans celui d'enrichir un récit collectif.

- Par addition des propos

Dans l'extrait 8, l'élève locuteur du tchèque et ses pairs locuteurs du polonais confirment le propos de l'enseignante K. en l'argumentant :

8. Ecole2 Dec2015 P3-P4

K. Because S11 told me something very interesting and that was that sometimes he can understand what you're all saying

Groupe Polish

K. even though you're speaking Polish

S11 Aha because Polish is nearly like Check

KA1 it's near Romanian

S11 it's similar

KR Hi country neighbour!

MI1 domine la séquence suivante qui est délimitée par la thématique abordée : la biographie langagière de son frère. Deux autres élèves participent à la co-construction de ce récit, en apportant des précisions que MI1 intègre au récit (extrait 9).

9. Ecole4 Avr2016 P7-1

MI1 I'd be saying that to my brother and then he'd get annoyed because like he knows Gaelic but he doesn't like it I don't why he just doesn't ... feel it's great for him because he's like/

AO older now

MI1 He's/

AO friends /

MI1 yeah he's older now and all his friends don't speak Gaelic to their teachers anymore

A. *Hmm*

MI1 So he doesn't really speak it and he can't really remember any of it and when I say stuff like that to him he's like what

M. *Did you say he went to Gaelic school ?*
 MI1 Yeah
 SO He still goes
 MI1 He still goes he's still here he's got six days left (...) he's 18
 A. *So the High school people don't like to speak to their teachers in Gaelic?*
 MI1 Nooo
 AO They find it uncool
 M1 The first years this year are probably the worst behaved first years
 AO Yeah
 SO Let's not talk about them
 MI1 I know
 AO Yeah yeah
 MI1 Like the P7s last year when we were in P6
 AO Oh they were so bad
 MI1 They/ they/ they were stupid and they weren't even funny they thought they were funny
 AO irresponsible
 MI1 but they weren't they're not responsible I know we probably shouldn't be saying this about our own school and the peoples here but I don't think it's the school's fault that we have such animals in our first year
 Groupe [laughter]

- Par différenciation des propos

L'extrait 10 met en scène deux élèves confrontant leur routine hebdomadaire pour maintenir le polonais. Ces deux élèves suivent deux types d'apprentissage : d'après ses dires, KA1 entretient son niveau de polonais tous les jours à la maison grâce à une plateforme d'auto-formation en ligne, alors que MA2 suit un cours tous les samedis dans une école associative (« *the real Polish school* »). Ici, le récit n'est donc pas fondé sur une expérience commune mais bien sur des expériences différentes. Ainsi, les deux élèves comparent les deux pratiques d'apprentissage, toutes deux en marge de l'école écossaise (« *I have double school* ») et construisent leurs propos sur la base des questions posées par K. (« *you're going to Polish school ain't you ?* »), questionnant ainsi l'adhésion du mode d'apprentissage à l'entité 'Polish school', et par moi (« *what day is your school ?* »), incitant ainsi l'enfant à expliquer son fonctionnement hebdomadaire entre deux écoles (déjà partiellement cité plus haut).

10. Ecole2 Dec2015 P3-P4

K. *KA1 would you like to chat to M. for a little bit because you haven't spoken to her yet KA1 you're going to Polish school ain't you?*
 KA1 Ahm I'm not going to Polish school it's just the Internet and then learning a lot of things
 (...)
 MA2 Miss B.
 K. *Why do you think/ [change d'interlocutrice] you're going to Polish school as well ain't you?*
 MA2 Yes but I'm not looking at the Internet I'm going to the real Polish school
 KA1 So you're like walking to the real school
 MA2 I'm not walking it's too far away
 K. *Oh so you have to go in the car?*

MA2 Yeah my dad and mum and sister but she goes to the nursery
 (...)

M. *What day is your school?*

MA2 Sunda/ Saturday

M. *Saturday?*

MA2 Yeah

M. *Do you go every Saturday?*

MA2 Yeah

KA1 Mine is Sunday AND Saturday

M. *On the computer? ... Yeah*

MA2 I just do it Saturday at ?? Friday

KA1 well actually it isn't just weekends it's every single day so I have double school

M. *Double school?*

KA1 Yeah and when it's the weekend I don't have a weekend because I have to work on the internet

M. *No holiday?*

KA1 No

MA2 I have just one weekend

M. *Just one weekend?*

MA2 Hmm

M. *And do you enjoy that? ... tell me girls/*

HE no two days ... because Friday then you don't have any school at weekends

MA2 but I don't have ... weekend I have just one weekend

KA1 I have none weekend (laughter) no fair

La séquence assez longue a été sectionnée ici pour laisser transparaître l'essentiel de l'interaction entre KA1 et MA2 qui co-construisent un récit par différenciation. La séquence s'ouvre sur une focalisation sur l'expérience de KA1. MA2 intervient en utilisant la stratégie de relance de la thématique (« *Polish school* ») en précisant qu'elle, contrairement à KA1, est inscrite dans la 'vraie' école. S'engage alors une mini-séquence autour de la logistique que suppose le fait d'être inscrite dans une 'vraie' école. KA1 tente d'abord de clarifier : la 'vraie' école c'est celle qui est hors de la maison, celle qui implique de devoir s'y déplacer, et donc d'y aller à pied. Après avoir échangé sur le mode de transport pour se rendre à cette école (on note également la participation de K.), j'interviens pour poser une question toujours d'ordre logistique (« *What day is your school ?* »). Cette question invite alors à une discussion animée entre KA1 et MA2, à laquelle je participe également pour stimuler ou clarifier. On peut interpréter ces échanges en termes d'enjeu compétitif (« *Mine is Saturday AND Sunday* ») où chacune cherche à avoir le dernier mot : « *I have just one weekend* » de MA2 jusqu'à « *I have none weekend* » de KA1. De fil en aiguille, le mot « *weekend* » cristallise l'enjeu compétitif de cette conversation, au point que son contenu sémantique devient malléable : MA2 fait preuve d'un usage particulier de ce mot qui ne fait sens que si l'on considère que, pour elle, il signifie 'un des deux jours du *weekend*' (d'où ma question « *Just one weekend ?* »).

Le jeune âge de ces deux élèves doit être pris en compte. D'autres interventions de KA1 dans cet entretien soulèvent la question de la véracité des propos tenus par les enfants et de la position

à adopter quant à la réception et l'interprétation de ceux-ci : on parlera de récit fictif. Une certaine compétition s'instaure entre les deux participantes qui rendent compte de deux fonctionnements pédagogiques différents grâce à une mise en récit collaboratif, construit sur la base de propos s'opposant. On peut se demander si cet énoncé n'est pas aussi le résultat de la pression qu'impose ce contexte d'entretien : la relation interpersonnelle de KA1 et MA2 se base sur un rapport d'égalité, en tant qu'élèves et en tant que participantes interviewées, qui s'oppose à la double hiérarchie enseignant/élève, intervieweur/interviewé. Ici, il y a croisement entre des relations horizontales (les deux élèves) et des relations verticales (elle et moi) propre à l'entretien collectif en cours. Ce contexte favorise probablement ce discours dichotomique, compétitif qui permet d'aboutir à un objet discursif pluriperspectiviste. Plus fondamentalement, ma présence, le jeu entre nos rôles discursifs et les similitudes a priori évidentes entre ces deux élèves (fillettes du même âge ayant le polonais comme langue de famille et l'apprenant dans un contexte formel) expliquent que lorsqu'il s'agit du mode d'apprentissage, les différences sont présentées comme exacerbées et chacune tire profit de ces différences pour attirer mon attention.

Certains segments du discours donnent à voir des récits polylogaux construits sur la base de différents rapports énonciatifs. Par exemple, dans l'extrait 11 déjà cité pour illustrer le récit polylogal comme une des unités interactionnelles pertinentes dans ce corpus (voir p.180), on assiste dans un premier temps à un récit co-construit par addition des interventions puis par différenciation à partir de l'intervention de SO « *No it's not it's the opposite for me* ».

11. Ecole4 Avr2016 P7-1

M. *And how did you find that? Are you used to writing poems in Gaelic?*

AO It's hard/

SO Most of the time/

MI1 Hmm it's harder than our own/

SO English because all the words are different/

MI1 because when we were obviously well we were brought up to like speak English and then as soon as we reached I think nursery/

LI1 we started learning Gaelic/

MI1 Aha so it's/I think it's / it's easier/

SO No that's not the opposite for me

AO It's like the big words it's like the big words like we're always going through big dictionaries yeah /

SO I find it easier actually speaking Gaelic than I do English it's like if I'm going to say something I need to think about it because I usually say it in Gaelic/

AO Whenever we have to do English we always do Gaelic and then when we have to do Gaelic we always end up doing English

Le récit polylogal se présente donc comme une unité complexe d'un point de vue sémantique, construite sur la base d'une ou de plusieurs opérations logiques entre des actes de langage. Il

est un support d'analyse intéressant car il permet de confronter, de manière condensée, les ressemblances et dissemblances perçues entre les situations personnelles. Nous allons voir un autre type de récit polylogal où tout se passe comme s'il y avait une réelle harmonie entre expériences collectives, expériences personnelles et représentations collectives et individuelles.

- Par connivence

Durant l'entretien qui leur était dédié, LU et SI construisent à plusieurs reprises des récits polylogaux sous le signe de la connivence. Dans les deux extraits suivants (12 et 13), elles évoquent des expériences personnelles en lien avec un vécu commun, celui de l'écriture du poème dans une langue autre que l'anglais (premier extrait) et celui de la réaction des pairs monolingues, ou en tout cas n'ayant pas participé au concours. Les expériences personnelles racontées dans ces extraits sont présentées comme des expériences semblables (« *it's the same* »), qui correspond à l'impression de connivence ressentie durant l'entretien.

12. Ecole1 Dec2015 LU-SI

SI I found it was great because it was actually my first time spelling in my own language and I remember I was at home and my mum was in the bedroom and I was just thinking of using syllables and spelling it and I was like mum is that right and she was like how did you know how to spell that I was like I just used syllables

LU That's the same with my language because nobody knows how to write it in my house (...) so I just thought why don't just use English letters to spell the word

Dans cet extrait, SI explique comment elle en est arrivée à écrire pour la première fois dans sa *propre* langue (« *in my own language* ») en inventant une méthode créative à partir de transcription des syllabes. Elle se remémore la situation et raconte l'interaction avec sa mère. A la suite, LU ne calque pas son récit sur celui de SI, dans le sens où elle ne fait pas part d'interactions avec ses parents ni ne décrit le contexte dans lequel lui est venue l'idée d'une méthode de transcription. En revanche, le segment « *that's the same with my language* » traduit bien l'analogie qu'elle fait entre leurs deux situations. L'expérience n'est pas jugée essentielle pour expliquer cette analogie. Elle précise seulement qu'aucun code ne se trouvant à sa disposition immédiate (« *nobody knows how to write it in my house* »), il lui a semblé évident de créer un code à partir d'une transcription phonétique (« *why don't just use English letters to spell the word* »). Nous verrons plus tard dans les prochains chapitres que LU et SI, comme beaucoup d'autres élèves, ont eu recours à la translittération pour transcrire leur poème.

13. Ecole1 Dec2015 LU-SI

SI I think doing the writing process was actually fun because some of my friends were in the ICT room when we were writing it and they came up to my computer and they were like how do you know how to write your own language and was like it's actually different from what I know and I was like yeah

- M. *hmm*
 SI it's different spellings
 M. *The writing process in Afrikans you mean?*
 SI Yeah
 LU People were like woووو that is amazing how can you do that and I was like it's just languages it's just it's just
 M. *Who said that?*
 LU It's like /people like/ sometimes we were doing stuff and then people from other classes would come in to say that's really good that how do you do that
 M. *So you're looking forward to presenting your poems to the rest of the school?*

Dans l'extrait 13, SI explique son ressenti par le biais d'une expérience personnelle. LU poursuit le récit en explicitant d'autres réactions d'élèves (« *people* ») sans préciser le contexte. Suite à ma question, elle précise le contexte.

2.4.5.3. Structure interne des récits : agencement des propositions

L'analyse de la structure interne des récits nous permet de comprendre comment s'organisent et s'associent des images mentales des enfants vis-à-vis d'expériences vécues, qu'il s'agisse du concours, du poème ou des langues.

- Description d'un processus étape par étape

Une des thématiques faisant l'objet d'une mise en récit est celle de l'expérience d'écriture. Les enfants racontent comment ils ont vécu cette expérience personnelle et intime comme un véritable processus, de l'annonce du projet à l'école à la réalisation du poème, en passant par des phases de doutes ou de réticences, de recherches de texte et de moyens de transcription. Ce premier extrait donne à voir successivement le récit de LU et en miroir, celui de SI, les deux évoquant également un certain soutien familial dans cette entreprise.

1. Ecole1 Dec2015 LU-SI

- LU I was like oh I don't know any poems in my language I was actually quite like/ I didn't know any poems in my language and then and I got towards like the weeks I felt like okay ... I'm just gonna ask my mum and dad for a poem
 M. *And what did they think about it?*
 LU They said yeah I can do it and they gave me a poem/ that poem
 SI I remember on that day after Miss Barrett told me I went home and I told my mum and she was like you do rea(lise?)/ hm this is the first time you've ever done this and I was like but I've never heard of the competition I had this ide/I had mixed feelings I was happy because I could share my language and I was upset because I couldn't actually find a poem and then it got to the weeks later it just popped into my head that poem and I just started writing it down

Dans ces témoignages, on retrouve une trame narrative évoquant un certain malaise initial dû à une peur de ne pas avoir les connaissances ou compétences nécessaires ; à un certain moment, ce malaise, vu comme obstacle, est dépassé grâce à un élément déclencheur provoqué par

l'élève lui-même, pouvant se manifester par exemple par l'émergence d'une idée de création mais étant, semble-t-il, le résultat d'un important travail sur soi ; enfin, la réalisation du projet créatif mène à une certaine satisfaction de la part de l'élève. Ces différentes étapes seront analysées dans le chapitre 6 lorsque l'on s'intéressera de manière globale au projet MTOT en termes de processus.

Dans ce deuxième extrait, BL explicite pleinement cet élément déclencheur personnel : peu à peu, l'élève prend conscience de la nature quelque peu particulière de ce travail scolaire et de la nécessité de pouvoir se livrer et s'exprimer pour participer¹⁶³.

2. Ecole2 Dec2015 P6-P7

M. *What was your first feeling when Mrs Barrett told you about Mother Tongue Other Tongue?*

(...)

BL *was it like the second time or the first time?*

M. *Tell me about the first time and the second time*

BL *Well I was like ooooh what are we doing I was like what's the point of this like I don't get it and I was like I really don't want to do this but I don't know I like it because we got to draw and everything [laughter] but then I actually started liking it so it's good/ but first I didn't*

M. *And then what do you think made you change your mind?*

BL *Well I learned that we've just got to express ourselves and not like just do a drawing do a poem like that actually meant something*

M. *Hmm*

BL *started enjoying the poems that's what changed*

Les segments du corpus sélectionnés ici rendent bien compte d'une expérience d'écriture vécue comme un processus. D'un point de vue discursif, les élèves marquent les différentes étapes de leurs récits avec le connecteur *then* (« *and then* », « *but then* »), induisant une rupture temporelle et narrative. S'agissant d'un récit personnel, la première personne du singulier est fréquemment utilisée dans ces segments. Le marqueur *like* est employé dans les trois extraits pour introduire du discours direct. SI utilise cette forme discursive pour rapporter un échange ayant eu lieu avec sa mère: « *she was like you do real(lise ?)/hm this is the first time you've ever done this and I was like but I've never heard of the competition* » (Ecole1 Dec2015 LU-SI). Cette forme discursive est également utilisée pour rendre compte d'un monologue interne, d'un état d'esprit révolu de l'élève : de manière très similaire, LU et BL rendent compte ainsi de leur première réaction à l'annonce du projet : « *I was like oh I don't know any poems in my language* » (LU, Ecole1 Dec2015 LU-SI) ; « *Well I was like ooooh what are we doing I was*

¹⁶³ Un parallèle est possible entre cette expérience d'écriture et celle de l'entretien en classe : l'écart dans l'aisance expressive entre les séquences de type 'interrogatoire' et celles de type 'récit' montre un processus similaire d'affranchissement de certaines normes scolaires, dans la lignée des travaux d'Audras et al (2013 : 349) : « la situation d'enquête présentée bouscule l'ordre scolaire établi, ses routines de communication, ses modèles appris en classe et pour la classe. Elle ne modifie bien sûr pas les « statuts des élèves » (...). Elle fait cependant sortir ces élèves des rôles figés de l'interaction didactique frontale, et elle offre un espace d'exploration et de négociation de places discursives qui manifeste l'implication des élèves dans cette activité. »

like what's the point of this (...) » (BL, Ecole2 Dec2015 P6-P7). Ainsi, en alternant les modes discursifs, l'élève alterne au sein de son récit entre un « je » énonciatif et un « je » du passé, rendant compte simultanément de la polyphonie de sa propre voix¹⁶⁴.

- Récit descriptif par enchaînement logique des propositions

Une forme de récit très fréquente consiste à enchaîner les propositions de manière logique, soit par enchaînement d'idées, soit en respectant un ordre chronologique des faits décrits. Dans l'extrait suivant, JA est amenée à parler de son poème. Dans le cadre des entretiens, beaucoup d'enfants racontent leur poème de manière descriptive en évoquant simplement la thématique. C'est ce que fait JA dans l'extrait 3, en développant les propositions sémantiques les unes après les autres, par enchaînement logique d'idées :

3. Ecole1 Dec2015 JA-NI-SA-DE

M. *Can you tell me a bit about the poem you wrote?*

JA I wrote a poem about my totem My totem is an animal (?) that you represent as your dad's side like hm like Destiny has a totem because your dad has to be African or something my dad's an ?? but mine is an elant (?) it's a different kind of antle? But in Shona you say Chirah

M. *Ahm*

JA And I've written about hm that

Ainsi dans cet extrait, JA développe dans chaque proposition un élément de la proposition précédente. Dans l'extrait 4, déjà cité plus haut pour montrer comment les élèves maintiennent une cohérence globale de l'énoncé en reprenant dans leur propre récit un élément du cotexte, MY construit son récit de vie en enchaînant les propositions selon l'ordre chronologique des événements, autour de la thématique de la mobilité de sa mère.

4. Ecole3 Dec2015 P5-P6

K. *Right MY what did you want to share?*

MY Hm my mum actually moved to Singapore because my mum said it was too hard so she moved to Singapore and took my big brother hm my mum became a nurse there she got a rare (??) and then she moved a year after she got the coin (??) And she moved back here Euh she moved to Manchester to get me and then she went/ because she left my big brother with my gran so she went to Manchester to get me and then she went back to Singapore to get my big brother and went back and then left Manchester

Ce type de discours peut paraître identique à celui présenté précédemment (récit d'un processus). En revanche, il s'agit en fait d'une description, sans événement perturbateur ou élément déclencheur dans la narration. De même, la trame narrative ne place ni situation initiale, ni situation finale. Mais si le discours se présente de manière linéaire, il obéit cependant à une

¹⁶⁴ L'adjectif « polylogal » comme « dialogal » qualifie des situations d'interaction entre plusieurs personnes ; l'adjectif « polyphonique » s'applique à un individu qui recouvre lui-même plusieurs voix hétérogènes.

certaine logique. Dans ces segments, l'élève confie de manière autonome des connaissances et des expériences qui lui sont propres.

- Structure argumentative du récit

Le discours oral étant spontané, certaines séquences donnent à voir des récits structurés de manière non linéaire. Notamment, les récits faisant appel à l'argumentation n'obéissent pas toujours au même ordre de composition des propositions, sans que cela n'altère la force pragmatique de l'énoncé. Ainsi, dans l'extrait 5, ME présente des éléments de sa biographie langagière dans le cadre de deux échanges. Chacune de ses deux interventions argumentatives sont construites de manière différente :

5. Ecole1 Dec2015 P4

K. *So what language would you use at home?*

ME Hm hmh I could get told off in my language I could get they would tell me to finish something in my language or go and get them something in my language so they won't really speak English at home that much but speak my language. I can understand but I can't really speak

K. *And what about now what language are you using in hindsight (?)?*

ME We only use Swahili Because qiswahili is quite hard and not many people in my family/ they don't really speak qiswahili

Dans cet extrait, ME donne d'abord une liste d'occasions d'usage de sa langue (« *my language* ») à la maison, sans spécifier de quelle langue il s'agit. Elle réutilise un élément de sa présentation (« *get told off in my language* ») pour amorcer son intervention, puis répète la proposition verbale *do something* + « *in my language* ». Ainsi, dans cette première intervention, ME donne d'abord une liste de trois arguments qui conforte son propos implicite (quatrième proposition) : à la maison on lui parle plutôt dans sa langue qu'en anglais. L'ensemble des propositions dénotent une certaine passivité de ME face à sa langue qu'elle comprend mais ne parle pas, comme elle le conclut en fin d'intervention. D'ailleurs le pronom « *they* » semble désigner les autres membres du foyer, certainement les parents, sans faire mention de frères ou de sœurs.

Dans le deuxième échange, la question posée par K. insiste sur l'identification de la langue parlée à la maison. L'intervention argumentative de ME est alors construite dans l'ordre inverse : elle donne en première proposition pour la première fois le nom de sa langue, le swahili qu'elle oppose au kiswahili, langue supposée 'difficile'. Elle donne ensuite un argument expliquant ce choix, celui d'une connaissance partielle de cette seconde langue par sa famille (*they*). Notons l'usage de la première personne du pluriel dans « *we only use swahili* ».

L'extrait 6 montre comment le recours à l'exemple permet à l'enfant d'argumenter, voire même de remplacer un propos général. SI amorce son intervention par une réponse à ma question, mais s'interrompt avant de l'achever pour l'illustrer par un exemple généralisé. Le recours à l'exemple de situations précises (mais généralisées) est extrêmement fréquent dans ce corpus pour argumenter un propos. Ici, comme dans de nombreux autres extraits, l'élève utilise du discours direct introduit par le marqueur *like* pour raconter son exemple. SI focalise son intervention sur la réaction et les commentaires de ces pairs ne participant pas au concours. Ainsi, même si elle commence son intervention par une proposition qui exposerait son propos, le recours à l'exemple avec inclusion de discours direct lui suffit pour l'argumenter et le présenter, sans avoir à reformuler ou à synthétiser.

6. Ecole1 Dec2015 LU-SI

- M. And have you been able to speak to your friends who only speak English so to other friends who don't have another language like you have you been able to speak about Mother Tongue Other Tongue? (...)
- SI They think that it's actually/ hm people in class every time Miss Barrett comes like the first time Miss Barrett came they were like where are you going I told them it's this project about people who speak more than one language and then they were like oh that's cool and I was like why don't you guys join in and they were like oh because I don't speak another language but I was like you do realise we learn Spanish in school you could find a Spanish poem but they're like no I don't wanna do it and they were like well that's great because we've never heard you speaking your language so to get a chance to listen to you saying a poem that's really great

L'analyse du corpus de données orales donne à voir quatre objets-thématiques émergeant :

- Expériences personnelles
- Expériences communes
- Représentations individuelles
- Représentations collectives

Comment ces quatre objets-thématiques se croisent-ils ? Quelles passerelles se créent entre les niveaux ? Les entretiens en groupes ont permis de mettre en perspective ces différents niveaux. Par le biais de l'interaction sollicitée, l'entretien, les élèves interviennent tour à tour et, tout en s'écoutant, comparent, distinguent et rapprochent les différentes situations qu'ils connaissent. L'analyse interactionnelle a permis de mettre en avant un certain nombre de phénomènes interactionnels témoignant de cette comparaison : les récits en miroir, les récits polylogaux, la reprise d'éléments du cotexte, la reprise d'une thématique adaptée à son cas.

L'objectif de ce chapitre était de caractériser la nature interactionnelle du corpus. Les contenus de ces entretiens ainsi que la nature interactionnelle de ce corpus seront davantage explorés dans le chapitre 7, lorsque seront présentés les résultats de cette enquête.

Avant de présenter les résultats de l'enquête et afin de clôturer cette deuxième partie méthodologique, il convient de présenter la manière dont nous avons approché et analysé le deuxième corpus, celui des productions bilingues.

Chapitre 5. La production bilingue : un exercice d'écriture créative et de médiation entre les langues

Ce chapitre est consacré à l'exploration du corpus de productions bilingues. *Mother Tongue Other Tongue* est un projet éducatif faisant appel à la créativité, l'imagination et l'inventivité de l'enfant. Il se présente comme une expérience libératrice de l'enfant ayant une occasion inédite de s'exprimer dans et au sujet d'une langue qui n'a pas sa place dans toutes les instances de socialisation¹⁶⁵ (Cavalli & Coste, 2015 : 11). Dans ce chapitre, corpus de productions bilingues à l'appui, nous montrerons quelles sont les spécificités de MTOT en tant qu'exercice d'écriture créative et de médiation linguistique et culturelle.

Si le premier résultat soumis au concours est une production écrite, celle-ci a vocation à être lue, dans la classe, dans l'école ou plus largement lors de la cérémonie de remise des prix. L'originalité de ce concours réside dans la réception de ces productions : le public – membres du jury, pairs, enseignants, parents – n'a pas à être compétent dans la langue du poème mais doit l'être dans la langue du texte explicatif, puisque c'est ce dernier qui sera jugé. C'est donc en termes de médiation (Conseil de l'Europe, 2001 : 18) que cet exercice va s'avérer pertinent. Après avoir exploré l'écriture créative comme medium d'expression artistique, la médiation fera l'objet du second sous-chapitre.

2.5.1. Spécificités de l'écriture créative en langues

Le concours MTOT a choisi l'écriture créative comme medium d'expression artistique. Quelles sont les caractéristiques d'une telle forme d'expression et de communication ? Quels atouts présente-t-elle par rapport à d'autres media artistiques, notamment pour des jeunes ? Dans ce premier sous-chapitre, nous nous intéressons à l'écriture créative comme moyen d'expression et de création. La liberté accordée à la forme (genres textuels, langues, normes linguistiques et scripturales) et au contenu (récits de vie, biographies langagières, données culturelles, ou tout autre élément) font de ce travail d'écriture en langues un exercice plutôt exceptionnel dans le

¹⁶⁵Beaucoup de ces langues n'ont habituellement aucune place à l'école. Certaines peuvent être enseignées comme langues vivante. Une a une place centrale à l'école en tant que langue d'enseignement (le gaélique) mais est peu utilisée en dehors du cadre normatif scolaire.

cadre de l'école¹⁶⁶. Ici, nous nous intéressons donc à l'exercice comme un travail d'*écriture créative* (« *creative writing* » en anglais) expressif et libérateur de biographies langagières.

2.5.1.1. L'écriture comme acte

L'acte d'écriture est porté par un sujet écrivant. « L'écrit, en affichant une langue ou en étant le support d'une activité créatrice en soi prestigieuse porte aussi la signature d'un sujet écrivant » écrivait Alain Viaut (1998 : 10-11) dans son étude portant sur un atelier d'écriture en occitan pour adultes dans le Médoc. Par son acte d'écriture, le sujet écrivant devient acteur, auteur, et donc responsable de son texte.

Ecrire c'est agir. Pourtant, comme le montre Alain Viaut (1998), écrire permet également de chercher, de retrouver ou redécouvrir un contenu et une forme, notamment celle de la langue. Motivés par une volonté de redonner du sens à l'occitan local, langue peu ou plus utilisée spontanément, un petit groupe de personnes résidant autour de la commune de Vendays-Montalivet dans le Médoc a créé dans les années 1980 un atelier d'écriture en occitan : « le besoin d'œuvrer pour redécouvrir a primé sur celui de réfléchir pour comprendre. C'est d'une démarche intuitive et active en même temps qu'il s'agit. » (Viaut : 9). L'écriture semblait dès le début un moyen pertinent de reconquérir la langue, « de retrouver et d'en éprouver sa capacité créatrice et communicative » (Viaut : 7). De moyen, l'écriture est rapidement devenue une fin, prenant finalement une importance centrale dans le projet.

L'acte d'écriture cristallise un propos. Le sujet écrivant peut ainsi prendre du recul, l'écriture facilitant une activité de réflexivité. L'écriture plurilingue, par les va-et-vient qu'elle suppose entre les langues, favorise d'autant plus cet aspect analytique. Dans son article consacré à une expérience d'écriture d'étudiants de FLE, Chantal Domp martin-Normand (2016 : 246) remarque les effets bénéfiques de l'alternance des langues dans un travail de réécriture : « Traduire à partir de sa propre production, pour comparer, pour prendre du recul critique, pour enrichir son texte, pour réécrire ».

2.5.1.2. Normes et écriture

Comme en attestent nos entretiens menés auprès de participants du concours MTOT, l'écriture est associée dans l'imaginaire collectif à une certaine idée de rigidité et de normes à respecter.

¹⁶⁶ On pense notamment aux échanges avec BL et KA2 (Ecole2 Dec2015 P6-P7) qui comparent l'activité d'écriture d'un poème et celle d'une histoire.

Peut-on s'affranchir de ces normes dans une pratique d'écriture créative ? Si les témoignages des enfants montrent d'abord des réticences face à l'écriture, l'expérience a montré que la pratique d'une écriture affranchie des codes peut s'avérer libératrice et bénéfique pour l'auteur.

Dans son article consacré aux pratiques cross-scripturales de deux enfants anglo-francophones fascinés par le mandarin, Moore (2005) explique les bienfaits de pratiques d'une langue façonnée par des représentations individuelles. Lorsque, dans une activité d'écriture créative, l'enfant pratique une langue, « braconnée » ou non, il l'intègre à son répertoire plurilingue, en l'utilisant « comme une ressource communicative supplémentaire dans des textes qui deviennent résolument plurilingues » (Moore, 2005 : 70). L'auteure montre également que dans des situations où une L3 devient majeure, l'enfant utilise ses ressources dans cette langue braconnée comme « pont » pour pouvoir communiquer. En s'appropriant cette langue braconnée, l'enfant s'identifie également à une communauté imaginée. En cas de contact avec la communauté à laquelle il pense appartenir, cette identification lui permet de s'en rapprocher et de favoriser l'inclusion sociale : « aux moments de tensions identitaires et de redéfinition des espaces d'appartenances qui accompagnent la mobilité, la langue et l'écriture investissent un nouveau capital symbolique d'apprentissage et d'intégration. » (Moore, 2005 : 70)

S'affranchir de normes dans un projet créatif et ludique ne rend donc pas moins pertinente l'activité d'écriture créative en langues. En effet, dans un tel exercice, la langue est une fin en soi, un objet esthétique et expressif avant tout. Elle ne se présente pas forcément comme un outil de communication, puisque l'élève doit s'attendre à ce que personne ne puisse la lire et la comprendre. Dans le cadre de MTOT, l'enfant peut travailler la forme de son poème comme il travaille la forme de cette langue qu'il donne à voir à son public. Rappelons qu'aucun critère ne permet de juger le poème en langue autre que l'anglais présenté dans la catégorie *Mother Tongue*. Ce qui importe, c'est ce que l'élaboration de son poème provoque en l'individu créateur.

2.5.1.3. Le choix des langues

L'écriture plurilingue est-elle une manifestation des compétences linguistiques de l'individu ? Elle représente et englobe bien plus que cela. Dans la lignée des travaux de Mbodj-Pouye & Van den Avenne (2007 : 102), il convient de distinguer répertoire linguistique et répertoire scriptural :

Ainsi des ressources propres à l'écrit (graphie, typographie, couleur de l'encre) viennent s'ajouter à la pluralité des langues. Il est donc pertinent de distinguer répertoire linguistique à proprement parler (les langues) et répertoire scriptural (tout ce qui concerne la graphie), les deux se combinant.

L'écriture créative en langues fait bien entendu appel à la compétence plurilingue (Conseil de l'Europe, 2001 : 105) du sujet écrivant, mais le passage d'une graphie à l'autre, comme cela peut être le cas, sollicite également le répertoire scriptural de l'enfant. L'expérience MTOT a offert à de nombreux élèves la possibilité d'écrire pour la première fois dans une langue de leur répertoire linguistique différente de l'anglais, grâce à des stratégies de translittération¹⁶⁷ ou en copiant le texte dans sa graphie d'origine. Cette expérience, sollicitant créativité et inventivité, stimule la compétence à communiquer de l'élève (Cavalli & Coste, 2015 : 10) :

La compétence à communiquer est définie comme potentiellement plurilingue et pluriculturelle en ce qu'elle mobilise des ressources langagières et culturelles plurielles, évolutives et inégalement maîtrisées, résultant des expériences propres à l'acteur considéré et relevant de variétés et de langues diverses.

En contexte plurilingue, quel est l'impact du choix de langue(s) dans une écriture intime ? Le recours à une langue dont les usages sont restreints socialement¹⁶⁸ est-il plus approprié pour les confidences ? Si l'on cherche un certain esthétisme ou même une plus grande clarté d'expression, est-il plus judicieux d'écrire dans une langue que l'on maîtrise mieux, c'est-à-dire une langue première plutôt qu'une langue seconde ?

Dans leur étude sur les écrits plurilingues « ordinaires » en contexte sud-malien, Mbodj-Pouye & Van den Avenne (2007) notent qu'à l'écrit la répartition des usages des langues en présence (bambara, français, et autres langues vernaculaires) ne correspond pas forcément aux descriptions faites de ce contexte diglossique, selon lesquelles le français serait réservé aux fonctions administratives et publiques et la langue vernaculaire aux usages plus intimes. Dans ces écrits « pour soi », l'ensemble des langues du répertoire du scripteur sont mobilisées de manière alternée ou mixée. Dans ce contexte, écrire en français représente plusieurs avantages liés à des représentations collectives nouvelles ou anciennes de la forme écrite de cette langue : les proches pouvant être alphabétisés en bambara, le français assure plus de sécurité en termes de confidentialité, se dotant alors d'une valeur cryptique, renversant la tendance diglossique (la langue vernaculaire étant habituellement perçue dans les usages oraux comme assurant la fonction cryptique). En outre, malgré une éducation faite dans les deux langues (bambara et français), le français reste ancré dans les représentations comme la langue scolaire, et son statut

¹⁶⁷ Selon Mbodj-Pouye & Van den Avenne (2007 : 102), la translittération désigne « l'acte d'écrire dans une graphie distincte de celle qui est originellement associée à la langue du texte ».

¹⁶⁸ D'après nos enquêtes menées auprès de 49 élèves, les usages de la langue du poème se restreignent principalement à des domaines familiaux ou au domaine de l'école (pour le gaélique).

de langue officielle lui confère un sens de distinction sociale. En cela, les représentations liées au contexte diglossique colonial persistent mais favorisent paradoxalement une pratique qui semblait exclue, l'écriture intime.

Citée plus haut, l'expérience d'ateliers d'écriture menés par Chantal Domp martin-Normand (2016) auprès d'étudiants de FLE met en avant un certain nombre d'avantages à écrire dans une langue autre que la langue première. En partant d'exemples de textes d'écrivains plurilingues portant sur leurs rapports aux langues, les étudiants devaient composer un texte décrivant leur rapport au français. L'expérience visait à renforcer le sentiment de sécurité linguistique et à faciliter ainsi l'appropriation de la langue cible. Le travail de réécriture de ce texte à travers des relectures commentées par les pairs, des exercices de changement de positionnement énonciatif et des traductions en langue première au fil des différentes versions provisoires ont permis de débloquent les peurs liées à l'écriture, peu importe la langue. De cette expérience explorant la compétence à communiquer langagièrement de l'étudiant, se dégage un sentiment de liberté d'expression vis-à-vis du français, non ressenti dans la langue première. Les étudiants expliquent ce sentiment par une pression très forte qu'ils s'imposent en tant que locuteurs de leur langue première et par une identité perçue comme différente lorsqu'ils parlent l'une ou l'autre langue¹⁶⁹. En d'autres termes, qu'ils s'autorisent plus de souplesse lorsqu'ils passent au français (Domp martin-Normand, 2016 : 245) :

S'autoriser à écrire et à dire, devenir plus l'auteur de sa propre vie...ce pour quoi l'autre langue est une étape possible, car elle met à distance droits, devoirs, codes sociaux liés à l'environnement culturel et linguistique d'origine.

Il apparaît ainsi évident que l'expression de soi, dans un exercice d'écriture créative inscrit en contexte plurilingue, doit pouvoir s'accompagner d'une liberté totale d'utiliser l'ensemble de son répertoire linguistique et langagier, mettant à profit sa compétence plurilingue et pluriculturelle et sa créativité. En vagabondant entre les langues, en explorant les potentialités que présente pour soi chacune des langues de son répertoire, l'individu se réconcilie avec l'écriture comme matériau plastique et avec les capacités créatrices qu'elle révèle.

2.5.1.4. L'écriture plurilingue

- Une répartition distincte des langues

¹⁶⁹ Parmi les extraits de corpus que cite l'auteur, un segment d'écrits d'étudiants illustre tout à fait ce sentiment : « *Je ne suis pas la même personne en français* » (Domp martin-Normand : 245).

L'ensemble des productions bilingues montre une répartition spatiale distincte des langues. On peut l'expliquer par les exigences du concours : un poème en langue autre que l'anglais accompagné d'un texte explicatif en anglais. Aussi, de forme et de contenu libre, le texte explicatif endosse une vocation métatextuelle puisqu'il peut, entre autres, présenter la démarche créative de l'élève dans l'élaboration du poème. Chaque texte présente des enjeux différents et leur distinction sur la page blanche semble donc évidente. Le texte explicatif se situe alors en marge du poème.

D'un point de vue typographique, les deux textes sont également distincts. Souvent en prose, bien que cela ne soit pas une exigence, le poème se distingue clairement du texte explicatif écrit en bloc. En outre, les enfants n'hésitent pas à profiter du matériel infographique mis à disposition par l'école pour accentuer cette distinction : le type, la taille de police ou les couleurs sont autant d'éléments que l'enfant peut choisir et combiner.

Un troisième élément textuel peut jouer le rôle de médiateur entre les deux langues et les deux textes : une traduction du poème en anglais ou sa translittération par la graphie anglaise. Certains enfants combinent ces deux stratégies de médiation. Très rarement (cinq cas), l'élève ne fournit pas de texte explicatif en plus d'une version intermédiaire (traduction ou translittération). Le rôle de ces textes dans l'activité de médiation sera plus amplement discuté dans le second sous-chapitre, il n'en demeure pas moins que, sur la page blanche, la production bilingue, la traduction et la translittération occupent chacune spatialement une place qui lui est propre.

- De l'alternance et de la mixité des langues

Encouragés par les recommandations du SCILT, « *In your opinion, which words or which lines are the most powerful? Why?* » (SCILT, 2015), environ 35% des textes explicatifs font référence à un extrait précis du poème, en le citant dans la langue d'origine, en citant la traduction en anglais ou en reformulant le propos en anglais (et en combinant parfois deux ou trois de ces stratégies). Lorsque l'enfant cite dans la langue source du poème, peut-on alors parler d'alternance codique au sein du texte explicatif ? Il apparaît que non, puisque dans ce contexte phrastique, le segment cité (qu'il soit d'ailleurs cité en langue source ou en anglais) affiche clairement sa valeur autonymique, comme le montre cet exemple : « *In this poem, the line 'Ciagle zmieniajqca' means 'always changing'. I wrote this because rivers are always moving and never stopping.* » (W* Ecole18 P7).

Un seul poème présente un cas d'alternance codique, la première ligne commençant en italien et se terminant en anglais : « *Ciao come stai ti volio bene all right* » (Image 5 présentée sur la page suivante et Corpus p. – production de l'élève M2* Ecole3 P3). Au-delà de ce phénomène d'alternance codique, grâce à nos compétences en italien, nous avons pu relever un certain nombre d'incohérences sémantiques (« *jus tai* ») ainsi que certaines interférences phonétiques : « *qwaderni* », « *scoola* ». Dans son texte explicatif, l'enfant se présente en nous donnant son prénom nigérien. Il est probable que d'autres langues composent le répertoire linguistique de cet élève, causant des interférences expliquant l'usage de lettres absentes de l'alphabet italien, « j » et « q ».

Ces observations permettent deux remarques importantes. Tout d'abord, rappelons que le corpus regroupe trente-six langues. En lignée avec le fonctionnement du concours, nous n'avons pas cherché à vérifier la validité des textes écrits en langues autre que l'anglais. Les critères de sélection des productions bilingues de la catégorie *Mother Tongue* se basent essentiellement sur le contenu du texte explicatif rédigé en anglais. Il est tout à fait probable que d'autres poèmes montrent des incohérences de langue. Ceci entraîne deuxième remarque importante : dans le concours, ce qui importe n'est pas la valeur littéraire ou linguistique du texte produit en langue autre que l'anglais, mais bien la liberté d'expression accordée à l'enfant, dépourvue de jugement, dans une langue de son répertoire, qu'elle soit « braconnée » (Moore, 2005 : 65) ou non. Il s'agit d'un exercice dans lequel l'enfant est invité à retrouver et partager une voix résolument plurilingue¹⁷⁰, par les moyens dont il dispose.

¹⁷⁰ Les slogans des différentes éditions de MTOT sont à l'image de cette vision : « *Finding your voice* » (2014-2015), « *Add you voice to the poet-tree* » (2015-2016 ; 2016-2017).

Ciao come stai ti voglio bene all right sono io sull
aereo cni I gwaderni sullcoperto io vado a scoola
sono alioria jus tai sono ai gwaderni



This poem is about flight. A jet 2 flight. He goes and gets his tablet and listens to music. He goes to Scotland. - scwoola.

I invented it with my brother.

My brother helped me with the ideas.

I felt excellent writing this poem. My brother invented to say this Christmas. Our birthday is the 20th December.

This poem is in Italian. for Christmas I will get transformers and this Christmas I am getting a phone and I am going to London.

M2* and my Nigeria name is ***



Image 5. M2* Ecole3 P3

Ce premier sous-chapitre nous a permis de cerner les caractéristiques de l'écriture créative en langues comme forme d'expression artistique et expressive. Comme nous avons pu le voir, dans un exercice tel que MTOT, la langue du poème devient objet de création, si ce n'est une création en soi, construite grâce aux personnes ressources à disposition (parents, enseignants, pairs) et aux compétences très variées de l'élève faisant preuve de créativité et d'inventivité. La langue ainsi réinvestie est actualisée dans le poème de l'élève, qui peut être repris, recopié, translittéré ou créé de toute pièce. Précisons à ce propos que toutes ces stratégies de création permettent, de manière toute aussi intéressante, une appropriation du texte et de la langue. Qu'il s'agisse d'un poème déjà existant ou créé par l'enfant, déjà codé à l'écrit ou non, l'auteur en devenir doit faire un travail d'écriture et d'interprétation : il doit copier, translittérer ou transcrire¹⁷¹ le

¹⁷¹ L'enfant copie un texte lorsqu'il en existe un support écrit. Il effectue une translittération sans support écrit (Mbodj-Pouye & Van den Avenne, 2007 : 102 ; voir p.218) selon ses propres normes phonétiques (influencées par les langues de son répertoire). Il transcrit le poème selon les normes de la langue du poème, lorsqu'il les connaît.

texte, selon le contexte, et il doit adopter un discours à son égard qu'il formalise par le biais du texte explicatif.

Pour compléter ce travail personnel de réinvestissement de la langue, le texte ainsi matérialisé par la production bilingue a vocation à être lu, ce que rendent possible les différents échanges au cours des séances de préparation du concours en classe, mais aussi les assemblées générales organisées par les enseignants au sein des écoles et la cérémonie de remise des prix du concours. Accompagner la singularité du texte écrit de sa valeur sonore semble primordial dans ce travail, comme le montre Alain Viaut (1998 : 70-71) au sujet de la reconquête d'une langue en voie de disparition :

Il va alors apparaître patent que le signe écrit dépend de la présence simultanée ou, moins repérable, d'un son. Retrouver et imaginer un code linguistique comme vivant tandis qu'il était en train de disparaître en tant que système d'articulation de sons veut dire réinventer le son comme si on redonnait souffle, physiquement, à la langue. Le signe oral peut se maintenir sans le signe écrit tandis que le contraire n'est vrai qu'au prix pour le premier de sa non-validité en tant qu'instrument spontané de communication. La langue devient alors symbole ou objet, code médiat de communication.

Comme nous l'avons vu, à une seule exception près sur un total de 96 productions, l'alternance codique n'est pas d'usage dans ce corpus. Les textes, comme les langues, sont clairement distincts, malgré des stratégies inventives pour pallier à certaines lacunes à l'écrit dans la langue du poème. Ces distinctions entre les langues et entre les textes justifient notre emploi de l'expression « écriture créative en langues » plutôt qu'« écriture créative plurilingue ». En effet, chaque production donne à voir deux textes, certes liés et interdépendants, mais dont le travail correspond à deux temps, deux méthodes, en chacune des langues.

Les stratégies mises en œuvre par les élèves, tels la translittération, peuvent être considérés comme les témoins d'une dynamique de *translanguaging* (Garcia, 2009) à l'œuvre dans cet exercice (voir intro p.28). Dans une telle perspective, l'enfant est encouragé à mettre à profit l'ensemble de son répertoire langagier, sans cloisonnement entre les langues, pour s'exprimer. MTOT s'inscrit exactement dans cette vision.

Dans la production bilingue, l'interaction entre le poème écrit dans une langue cryptée et le texte en anglais, outil pour décoder ce premier, mérite une attention toute particulière. Peut-on, dans le cadre de cet exercice, distinguer un « *we code* » et un « *they code* » entre les deux langues (Gumperz, 1982) ? Quel accès le texte explicatif en anglais donne-t-il au poème et à la langue exposée ? Ce sont les questions abordées dans ce second sous-chapitre dans lequel MTOT est analysé en tant qu'exercice de médiation.

2.5.2. *Mother Tongue Other Tongue* : un exercice de médiation entre les langues

Dans ce second sous-chapitre, nous nous intéressons particulièrement au texte explicatif et aux éléments graphiques qui peuvent accompagner le poème, à savoir l'illustration, la traduction et la translittération. Ces éléments sont considérés comme permettant un travail de médiation entre les langues. En premier lieu, l'exploration de la notion de médiation telle que la définissent les travaux du Conseil de l'Europe nous permettra d'envisager son application dans le cadre de MTOT. Nous identifierons ensuite l'ensemble des stratégies mises en place par les élèves pour effectuer cette médiation dans leur production bilingue. Enfin, nous pousserons l'analyse en nous interrogeant sur les champs d'application de la médiation dans le cadre du concours MTOT.

2.5.2.1. La médiation, une activité langagière promue par le CECRL

Quel accès l'enfant fournit-il, par son texte explicatif, au poème écrit dans une langue potentiellement opaque pour le public ? La notion de médiation, telle qu'elle est conceptualisée par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (désormais CECRL), s'avère ici un outil pratique pour répondre à cette question.

La médiation, la réception, la production et l'interaction sont les quatre activités langagières décrites par le CECRL que tout apprenant d'une langue doit être amené à réaliser à l'oral et à l'écrit (Conseil de l'Europe, 2001 : 18). En faisant référence au CECRL, Cavalli et Coste (2015 : 13) définissent la médiation comme une action qui tend à « réduire l'écart entre deux pôles distants ou en tension ». Une telle opération se concrétise notamment par une « reformulation écrite ou orale, à destination d'un ou de plusieurs tiers, d'un texte, oral ou écrit, auquel ces tiers n'ont pas accès direct » et cette reformulation est réalisée « à des fins de transmission » (2015 : 28). Plus précisément, dans sa définition, le CECRL donne quelques exemples d'exercices relevant de la médiation – la traduction, l'interprétariat, le résumé et le compte-rendu (Conseil de l'Europe, 2001 : 18):

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.

La dernière phrase de cet extrait met en avant le caractère essentiel de la médiation comme activité langagière de la communication ordinaire. Dans ce sens, pour Joëlle Aden (2012 : 267), elle est « une fonction constitutive de la connaissance et du langage qui se co-construit dans, par et pour l'interaction ». L'activité de médiation est donc essentielle à la communication et a pour première fonction de donner à un locuteur l'accès à un texte qui lui est opaque, pour des raisons linguistiques ou langagières (Conseil de l'Europe, 2001 : 71) :

Dans les activités de médiation, l'utilisateur de la langue n'a pas à exprimer sa pensée mais doit simplement jouer le rôle d'intermédiaire entre des interlocuteurs incapables de se comprendre en direct. Il s'agit habituellement (mais non exclusivement) de locuteurs de langues différentes. Parmi les activités de médiation on trouve l'interprétation (orale) et la traduction (écrite), ainsi que le résumé et la reformulation de textes dans la même langue lorsque le texte original est incompréhensible pour son destinataire.

L'exercice complet de *MTOT* peut être considéré comme une activité de médiation, puisqu'il s'agit, par le biais d'un texte écrit en anglais, de transmettre à son public les éléments cognitifs et émotifs d'un poème écrit dans une langue inconnue. D'un point de vue formel, la médiation s'exerce entre deux langues (langue A du poème / langue B (anglais) du texte explicatif) mais aussi entre deux genres textuels (texte A (poème) / texte B (texte de forme libre)).

Le CECRL ne cite « parmi les activités de médiation » (2001 : 71) que celles mentionnées ci-dessus, c'est-à-dire la traduction, l'interprétariat, la reformulation, le compte-rendu et le résumé. A travers l'exercice de *MTOT*, les élèves mettent en place d'autres stratégies, utilisant à leur gré et avec inventivité les ressources dont ils disposent.

2.5.2.2. Stratégies de médiation : comment l'auteur devient interprète

Le SCILT met à disposition une fiche permettant d'aider l'élève à écrire son texte explicatif en anglais (2015 : 17). L'enfant consulte la liste de questions appropriées, selon s'il a choisi de reprendre un poème ou d'en créer un de toute pièce. La liste interroge l'élève sur son rapport au poème, au thème, au message, à son passage préféré, aux éléments contextuels ou culturels liés au poème ou à l'auteur, à l'écriture, à l'expérience d'écriture dans une langue autre que l'anglais.

L'étude du corpus de productions bilingues montre que les élèves ont été relativement libres dans la rédaction du texte explicatif. On retrouve toutefois des similitudes entre les contributions de certains élèves provenant d'un même groupe scolaire, ce qui laisse penser que des règles de rédaction ont pu être énoncées par les enseignants localement.

Nos analyses des productions bilingues ont permis de mettre en évidence l'utilisation de six stratégies de médiation : l'illustration, la traduction et la translittération se situent en marge du texte explicatif ; la reformulation, l'explicitation et la narration constituent le corps de celui-ci¹⁷². Notre analyse des stratégies de médiation suivra ce plan, celles en marge du texte explicatif, et celles qui en sont constitutives.

- L'illustration

Le corpus de productions bilingues donne à voir un usage généreux des fonctions informatiques à disposition des élèves pour personnaliser en couleurs et en images leurs travaux. Comme nous l'avons déjà remarqué dans la répartition spatiale des langues, les enfants n'hésitent pas à varier les polices et les couleurs pour organiser le document. De même, ils n'hésitent pas à insérer des images illustrant le poème, copiées à partir d'Internet la plupart du temps. Cependant, après étude du corpus, il semblerait que très peu de ces illustrations ont une fonction de médiation, la majorité restant somme toute décoratives (frises de cœurs, smileys et animaux variés). Nous pouvons recenser ici quelques exemples qui se démarquent. La photographie de l'anone (Image 2), fruit exotique peu connu en Ecosse et présent dans le poème, relève d'une stratégie de médiation : rendre accessible pour un public novice un objet culturel central dans le poème.

আতা গাছে তোতা পাখি

**Rhyme
(Bengali)**

আতা গাছে তোতা পাখি
ডালিম গাছে মৌ।
এত ডাকি তবুও কেন
কওনা কথা বৌ?

**The Parrot is on the Custard-
Apple Tree**

**Rhyme
(English)**

The parrot is on the custard-apple tree
While on the pomegranate tree is the bee,
Calling the bride for so long
But why don't you speak out thee?



My poem is a rhyme about a parrot sitting in a custard apple tree. This rhyme is very popular among the children in Bangladesh. Custard apple is a fruit from India and is one of my Mum's favourite fruits. My Mum use to tell me this rhyme when I was younger at bedtime and when we visit my Grandma in Bangladesh, she tells me it then too.

My favourite part of the poem is when the parrot is shouting out to the bride. When I heard the poem, it makes me think about the parrot sitting in the tree. I wonder if the parrot is singing something to the bride.

Image 6. M1* Ecole7 P4

¹⁷² Une communication à ce sujet a été présentée en janvier 2017 à l'université Bordeaux Montaigne lors du colloque ACEDLE, *La médiation en didactique des langues: formes, fonctions, représentations*. La publication parue dans la revue *LIDIL* en rend compte (Pedley, 2018).

D'autres productions bilingues utilisent des images pour illustrer un élément saillant du poème. KA2, qui fait partie de notre échantillon d'élèves interviewés, illustre son poème en polonais par le dessin d'un chien (Image 7), sujet traité dans le poème, ainsi que par une photographie d'un chien, qui, à en croire le descriptif donné dans son texte explicatif, pourrait être le sien (« *My dog is ginger* »). En revanche, cette illustration n'apporte pas plus d'information que ce que transmet le texte explicatif.



This poem is about dogs. It is about that he is my best friend. He does lots of good stuff for me, so I give him a tasty bone. My dog always makes me happy when I am sad, he gives me a lot of happiness. I wrote this poem with my mum. My mum when she was young loved to write poems, that is why she wanted to help me. First we went onto the internet to find some inspiration. There were a lot of Polish poems about friendship and dogs with pictures. I wanted to write about friendship. Then my dog started to make faces and distracted me from homework so I thought I would do a poem about dogs and friendship because I really love all the animals. My dog is ginger, he is really nutty sometimes and he loves stealing sweets from me.

Image 7. KA2 Ecole2 Dec2015 P6-P7

D'autres cas présentent des illustrations pertinentes, mais qui n'apportent pas plus d'informations que ce que contient le texte explicatif. L'auteur de l'image 8, par exemple, illustre sa production bilingue par une photographie de l'esplanade d'une ville de Slovaquie, son pays d'origine. Ce cas est intéressant car la photographie illustre davantage le texte explicatif que le poème choisi (une chanson accessible par un lien Youtube). En effet, dans son texte en anglais, l'élève raconte l'histoire de la chanson puis ce que cette chanson lui évoque en elle, le souvenir de la Slovaquie et le manque ressenti de ce pays. Nous discuterons davantage de cet exemple dans le prochain chapitre, lorsque nous évoquerons la mobilisation des territoires dans l'exercice MTOT.

My song is called Iba príbeh by Levo. You can listen to it here - <https://www.youtube.com/watch?v=clz9vR-95gU>

The first time I heard this song was when my sister, Lea, played it on the piano. I love the start the best because it has a nice tune to it. I asked Lea what it was called and looked it up on the computer. It is about a boy and a girl who love each other but then the girl has to go somewhere. Levo sings that he found a note saying sorry from the girl and he is sad to have lost his girlfriend.

When I hear the song, it makes me feel lots of things; sometimes happy and sometimes sad. I really like the piano in the background and like listening to Lea play it, however, sometimes I feel really sad because it makes me miss Slovakia. I miss the weather the most. I never got to experience the snow – it gets really deep! In the summer it gets really hot. Once it was 42 degrees! We have a pool and when we visit we love playing in it with my Godmother's daughter.

I enjoyed taking part in the competition because we speak Slovak in the house and I don't really get the chance to speak to much Slovak in school. I can speak to some of my friends in Polish but there are not many Slovak children. I liked using Slovak in school!



Image 8. N* Ecole3 P6

Autre exemple intéressant, la production de LE et TO (Image 9), deux frères rencontrés lors des entretiens. Ils présentent un poème en mandarin, sans traduction, et sans explicitation supplémentaire dans le commentaire en anglais que « *it is about being away from home and praying to remember where you were born* »¹⁷³. L'illustration choisie ne fournit pas d'accès sémantique supplémentaire au poème si l'on ne dispose pas des clés de lectures nécessaires. D'un point de vue iconographique, le rappel culturel peut toutefois être mis en évidence.

Cet exemple montre une médiation du poème qui reste relativement opaque. En revanche, les auteurs donnent d'autres éléments dans le texte explicatif qui concernent davantage le récit de vie et la biographie langagière. De même, l'auteur de l'image 8, par la photographie qu'elle inclut dans sa production bilingue, fait référence davantage à des éléments de vie personnelle mentionnés dans son texte explicatif qu'au poème choisi. Si ces éléments ne sont pas des « reformulations » du poème choisi, ils sont par contre des éléments de première importance pour notre étude : ils expriment un rapport qu'entretient l'enfant avec le poème ou avec ce que celui-ci évoque pour lui de près ou de loin. Ainsi, le travail de médiation prend une dimension subjective et personnelle, s'éloignant quelque peu de la définition du CECRL : « Dans les activités de médiation, l'utilisateur de la langue n'a pas à exprimer sa pensée mais doit

¹⁷³ Notre traduction : cela parle de quand on est loin de chez soi et que l'on prie pour se souvenir d'où on est né.

simplement jouer le rôle d'intermédiaire entre des interlocuteurs incapables de se comprendre en direct » (Conseil de l'Europe, 2001 : 71). Nous assumons pleinement cet écart, tant il est propice à une expression libre de l'enfant au sujet du plurilinguisme.



We chose "chwan chen meen your gwan" because it makes us happy and it reminds us of when and where we were born.

It is about being away from home and praying to remember where you were born. It makes us happy. When the sun is out we would practise saying it, it helped us learn Chinese.

Learning Chinese is Ok, we like learning Chinese because you learn a lot about China. I love Chinese words and it helps me understand my mum when she speaks.

We were taught this in Chinese school.



Image 9. TO + LE Ecole1 Dec2015 P4-P5

- La traduction

La traduction fait partie des exemples d'activités de médiation citées par le CECRL (Conseil de l'Europe, 2001 : 71). Alors qu'elle ne fait pas partie des exigences du concours, une traduction du poème proposé en anglais est présentée dans 35 des productions bilingues de notre corpus. Cet exercice permet une médiation de texte à texte la plus fidèle possible, tant du point de vue du sens que du style. Seuls huit élèves l'utilisent à l'exclusion de tout autre moyen de médiation, sans complément du texte explicatif en anglais. Ainsi, si elle est autorisée et relativement fréquente, elle ne semble pas totalement satisfaisante comme seul outil de médiation. La production de l'élève M1* Ecole7 P4 (Image 6 présentée ci-avant) l'illustre

parfaitement, en présentant une traduction, une illustration et un texte explicatif. L'exercice de médiation dépasse donc bien le cadre du poème et porte davantage sur le rapport de l'élève à ce poème et à ce que celui-ci évoque pour lui. Pour ce faire, l'élève doit utiliser d'autres stratégies de médiation qui ne sont pas mentionnées par le CECRL.

- La translittération

En complément de la traduction, certains enfants ont choisi d'inclure une version intermédiaire translittérée. L'enfant met à profit ses compétences en littéracie, développée à travers l'anglais. Cette version intermédiaire est un outil de médiation assez unique qui permet au lecteur d'imaginer les sonorités du poème et de la langue utilisée. Cependant, la translittération est aussi un outil pratique pour l'enfant-auteur qui ne maîtrise pas totalement la lecture du code écrit de son poème. D'autres élèves – en attestent les exemples présentés ci-après – utilisent la translittération en complément de la version originale du poème et parfois même d'une traduction. Ces cas de figure prouvent que la translittération n'est pas qu'une solution pour pallier un manque de compétences à l'écrit, même s'il est vrai que certains, n'ayant pas eu d'aide pour écrire leur poème, ont été contraints d'inventer leur propre code, sur la base d'une translittération.

Les trois images suivantes sont extraites des productions bilingues ayant recours aux trois versions du poème (poème en langue originale, translittération et traduction en anglais). Les deux premières présentent les travaux de deux frères en malayalam (dont celle de KE1, que nous avons interviewé). La troisième est le résultat d'une collaboration en arabe entre deux sœurs et leur cousine, toutes trois rencontrées également (ZA, MA1, SA).

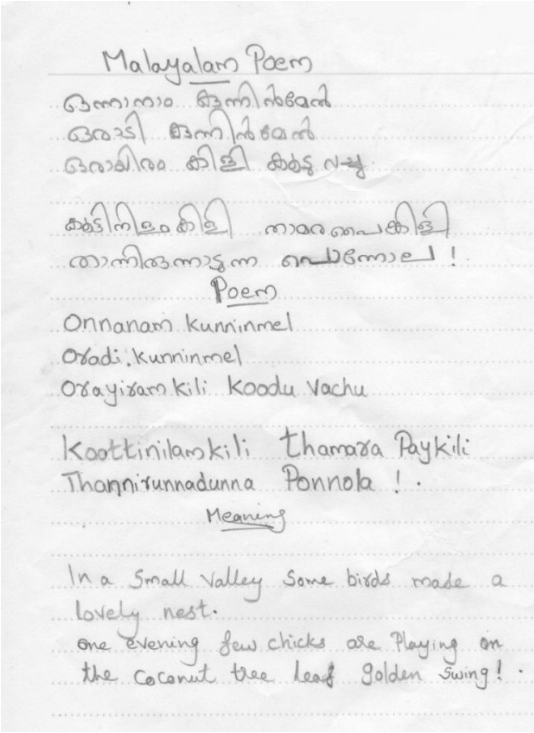


Image 10. KE1 Ecole3 Dec2015 P5-P6

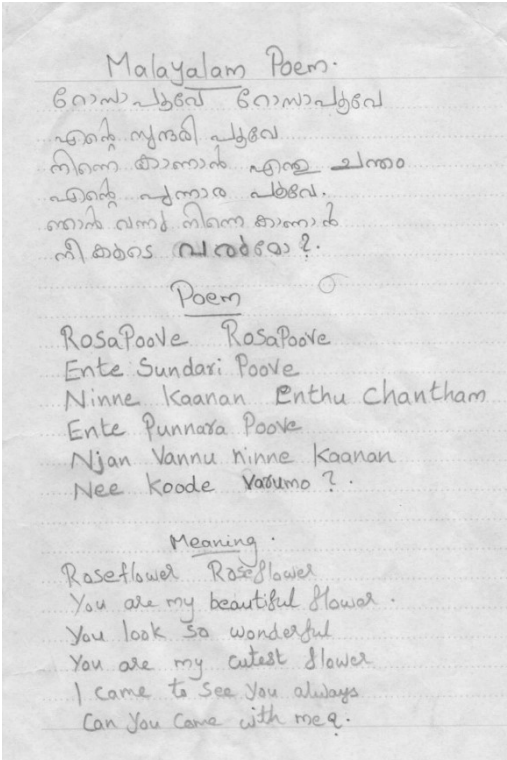


Image 11. N* Ecole3 P5


Who's that knocking on my door
 I must admit I'm a little scared
 I open the door and what do I see
 A crazy snake tapping on me.



Who's that knocking on my door
 I must admit I'm a little scared
 I open the door and what do I see
 A green frog licking me.



Who's that knocking on my door
 I must admit I'm a little scared
 I open the door and what do I see
 A glowing monster looking at me.



min hawa udig al al bub
 ana aif sbwi vie
 ana aftia al bab o shine I shof
 haya mublu dig alwa

min hawa udig al al bub
 ana aif sbwi vie
 ana aftia al bab o shine I shof
 A thafthaie ader ulhs ne

min hawa udig al al bub
 ana aif sbwi vie
 ana aftia al bab o shine I shof
 wahash mutawahhiyat wabharh alwa

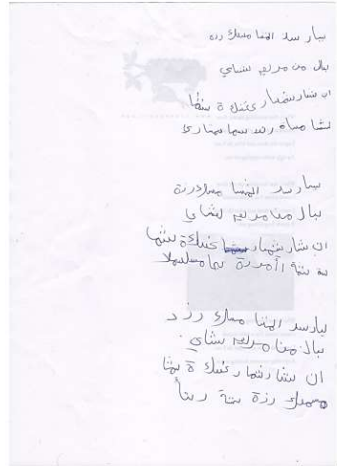


Image 12. SA + MA1 + ZA Ecole1 Dec2015 P4-P7

Dans un même souci de pouvoir être lue, la production suivante exposant la langue des signes britanniques (BSL) propose, en complément du lien vers la vidéo, le texte du poème.

Who Am I?

To see the poem performed in BSL, visit the SCILT website: <http://bit.ly/1LgWwhS>



Congo girl
 Born far away
 Left my home, left my family
 Sad, sad day
 Mother cried
 Father too
 Me, just looked
 Too young to know

My grandpa was a hero
 Fought the Great War of Africa
 Died defending his home and country
 What for?
 What for?
 Don't know his name
 Don't know his place or what his life was
 like in Africa
 Don't know his face
 How sad?
 How sad?

Travelled to a cold country
 Learned a new language
 My language
 The language of hands, face and body
 The language of British Signs
 Mother tongue was French
 Father tongue now English
 My 'tongue' is Sign
 And now I know who I am!
 Who I am!

Before, just gesture, alone
 Misunderstood
 Don't know who my family really are
 With my new 'tongue'
 I am part of a silent world 'speaks' clearly
 Expressively
 Creatively
 I am Keren Mingole
 I am a strong woman
 I am a strong deaf woman

With my language
 And my family and friends around me
 I have my identity
 I know who I am
 I am Keren Mingole
 I am Keren Mingole

Image 13. K* Ecole20 S2-S3

Seule une production bilingue fait paraître le poème en langue originale et sa translittération sans aucune traduction (Image 14). Il s'agit d'un extrait de la bible en érythréen, psaume 23.

L'élève explique dans son commentaire qu'il possède deux versions de la bible (en érythréen et en anglais). Il semble n'avoir pas jugé nécessaire d'offrir une traduction en anglais¹⁷⁴. En revanche, la translittération présentée sur l'image de droite permet d'imaginer les sonorités d'un texte, d'une langue indéchiffrable au lecteur :

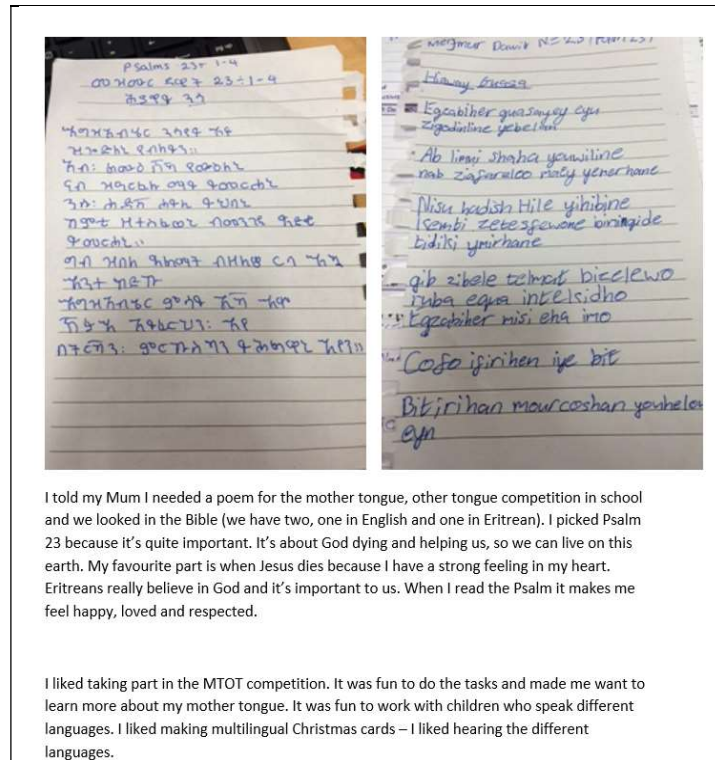


Image 14. E* Ecole3 P6

Les propos recueillis lors des entretiens au sujet de la translittération prouvent que celle-ci contribue à l'expérience libératrice d'écriture plurilingue sollicitée par le projet MTOT. Ci-après, KE1 s'exprime au sujet des trois versions qu'il a produites (Image 10) :

Ecole3 Dec2015 P5-P6

M. *And hm ... but/ so you brought Malayalam in school, with the poem competition*

KE1. *Yeah but I did it... hm how I did was I first did it in Malayalam words, then I did it in English then I did the meaning like some people did, so I would know the meaning so if I got one word wrong I just get the meaning so I know which one's which*

Tout comme la pratique du mixte dans les écrits plurilingues étudiés par Mbodj-Pouye & Van den Avenne (2007 : 17), nous considérons que la translittération est « le signe d'une plus grande sécurité linguistique » et une belle réalisation de la compétence plurilingue et pluriculturelle de

¹⁷⁴ Notons que cet enfant est inscrit dans une école primaire catholique. Peut-être cela justifie-t-il l'absence de traduction du texte ?

l'enfant. Avec la translittération, l'enfant fait preuve d'inventivité tout en mettant à profit ses compétences métaphonétiques grâce à la littérature acquise en anglais.

Nous abordons maintenant les trois stratégies de médiation identifiées dans le corps du texte explicatif en anglais. L'étude du corpus montre que les élèves utilisent la reformulation, l'explicitation et la narration de manière combinée pour produire leur texte explicatif. Nous séparons chacune de ces stratégies ici pour identifier leurs caractéristiques et leurs fonctions propres mais nous nous efforçons de montrer à travers des exemples choisis comment ces trois stratégies sont interdépendantes et mobilisées de manière créative par chacun des élèves pour cet exercice de médiation.

- La reformulation

Près des trois-quarts des textes explicatifs commencent par une brève reformulation. Celle-ci permet de synthétiser le propos global du poème, ou, à défaut, ce que l'élève juge de plus probant dans le poème qu'il a composé de toute pièce ou qu'il a repris. Cette stratégie de médiation très synthétique permet d'amorcer le récit du texte explicatif, donnant suite à une narration du poème plus détaillée ou à une narration plus personnelle. Elle donne parfois l'occasion d'expliquer le choix du poème (lorsque celui-ci s'est fait selon une thématique) : « *I chose this poem to use for Mother Tongue Other Tongue competition because it is about best friends* » (S* Ecole3 P6) ; « *I wrote my poem about family. I chose this because family is important to me.* » (SY Ecole3Dec2015 P5-P6). Aussi, ce que l'enfant choisit de mettre en avant à travers sa reformulation représente ce qui lui semble primordial dans son poème. En sélectionnant certains éléments du poème, l'élève oriente la transmission. En utilisant ses propres mots, l'élève-auteur s'approprie le texte. Ainsi, la reformulation dans cet exercice ne doit pas forcément être considérée comme une médiation neutre ou objective.

- L'explicitation

Comme mentionné déjà dans le premier sous-chapitre, l'explicitation est utilisée comme stratégie de médiation par plus d'un tiers des textes explicatifs. L'enfant met en exergue le passage de son choix en le citant dans la langue du poème, dans sa traduction, en reformulant le propos en anglais ou bien en combinant ces différentes opérations. Dans la production bilingue présentée ci-dessous (Image 15), l'enfant introduit l'explicitation de son passage préféré juste après la phrase introductive de reformulation « *This poem is about some crayons that can draw anything for you that you want* ». L'enfant explicite de manière détaillée ce

passage par une reformulation en anglais (« *when they draw* » ; « *they draw a house (...) the sky (...) the sun* ») qu'elle complète en donnant les mots équivalents en polonais, présents dans le texte source. Ensuite, l'enfant argumente son choix d'explicitation, avant d'argumenter son choix de poème. Ce dernier est étudié plus en détail plus bas, étant catégorisé comme élément de narration, autre stratégie de médiation.



This poem is about some crayons that can draw anything for you that you want. My favourite part is when they draw. They draw a house - dom, the sky, the sun - slonko. I like it because the crayons are like rainbows. I like rainbows because they are colourful. I picked this poem because my mum told me lots of different Polish poems. I picked this one because it is my favourite. I use my imagination and think that the crayons are magical and alive. The poem reminds me of a magical forest that has a rainbow. When I see a rainbow I think of this poem.

Image 15. KA1 Ecole2 Dec2015 P3-P4

Ce travail d'explicitation permet à l'auteur d'introduire deux mots du lexique de la langue du poème à son public. A l'inverse, dans la production bilingue suivante (Image 16), l'élève explique ses choix lexicaux par des équivalents en anglais, sans mentionner les mots de la langue étrangère : « *I used various words to represent the night time such as : darkness, stars, and constellations, moonlight, sky, dreams* ». L'accent est donc mis ici sur l'explicitation du travail d'écriture de l'auteur plus que sur la langue du poème. L'élève montre, en outre, sa capacité à s'exprimer en anglais au sujet d'un travail d'expression qu'elle a mené dans une autre langue.

Une nuit étoilée

HIGHLY
COMMEDED



La nuit tombe sur la ville
Les lampadaires s'allument peu à peu

La pleine lune sert de veilleuse
Les enfants plongent dans des rêves
heureux

Les étoiles filent dans le ciel
Les lucioles voltigent en rond

L'aube se lève d'une couleur sumaturelle
Les étoiles forment des constellations

This poem is about a starry night. I decided to write about it, because it was a night time when I was writing it. I live in the countryside with no city lights, so I can see the night sky very clearly with all the stars.

I used various words to represent the night time, such as: darkness, stars and constellations, moonlight, sky, dreams. I use some descriptive language (for example adjectives like happy and unimaginable) to create the image of the darkness falling on the city. The reader can picture street lights gradually illuminating the streets, the moon shine up above, fireflies flying about, and star constellations. Then the morning comes and sun rises filling the sky with amazing, unimaginable colours.

The title 'The Starry Night' is related to the theme of my poem and it sounds good in French.

I have written this poem from a perspective of the observer, watching the sky through my bedroom window. I was then thinking about the children in other houses drifting away towards their happy dreams.

It was much easier for me to write a poem in my mother tongue, than it would be in English. I managed to find the rhymes for many of the words. It was fun doing that.

Image 16. S* Ecole11 S2-S3

De même, l'image 17 montre l'explicitation comme stratégie de médiation pour expliquer des choix d'écriture. L'enfant explicite un passage de son poème dans le troisième paragraphe de son texte explicatif. Elle cite l'extrait en question dans la langue originale, en gaélique, mais ne le traduit pas. Elle donne ensuite des détails contextuels supplémentaires sans revenir sur la signification exacte du passage choisi mais en précisant, par une reformulation, qu'il s'agit de la réaction de sa grand-mère lorsqu'elle a appris le décès de son mari (« *This line is about how my gran reacted when she saw my grandad in hospital* »). Elle conclut plus tard, en précisant avoir recherché dans son travail d'écriture à restituer le ressenti de sa grand-mère dans ce passage en question (« *I really tried to put my gran's feelings across in this particular part* »). L'explicitation permet ici de détailler un segment d'écriture plus qu'un segment de langue, le passage en gaélique restant opaque d'un point de vue sémantique. En outre, ce passage du texte explicatif permet de rendre compte d'échanges entre la jeune fille et sa grand-mère (ou bien

entre cette première et un autre membre de sa famille témoignant de l'état émotif de la grand-mère) au sujet de cet événement dramatique, à l'occasion de l'écriture du poème ou, au préalable, dans un autre contexte plus intime. Une section du prochain chapitre est dédiée à l'input de la famille et des proches dans l'écriture du poème.

Sámhchair

WINNER
P7-S1

Bha mo chasan air chrith,
Ach choisich mi a-steach.
Mo chridhe a' dol cho luath ri dealanaich,
Is mi cho faisg ri bhith a' ranaich.

Bha thu na laighe an sin,
Gun faireachdainn air d'aodann,
Aodann a bha an comhnaidh cho toilichte,
cho lan beatha,
A-nis sámhach, gun tlàths.

Chaidh mi a-nuall thugad, is ghabh mi do lámh,
Bha cho fuar ris an sneachd,
Carson? Carson a tha thu gam fhagail?
Cha robh freagairt ann dìreach sámhchair.

Dhún thu do shuilean,
Ann an guth beag, thuir thu, "Chan eil mi gad fhagail,
Bì mi an comhnaidh còmhla riut."
An uairsin chaidh a h-uile rud sócair, is thu aig fòis.

I wrote this poem about the day my granddad died. I don't really remember him that well but everyone who knew him spoke of him as an intelligent, thoughtful man. He was known for always standing up for people who were less fortunate than himself. My gran said he was such an incredible man and I just wish I could've known him.

Though it sounds like the poem is told from my point of view, it is actually told from my gran's point of view. I remember my gran telling me about the day my granddad died. My gran is always so calm, so it came to me as a shock when she told me that on that day she wanted to break down and cry. When the doctor told her that they would be shutting off the life support, my gran told me that she felt like her life was slowly being destroyed. She didn't know how she would be able to carry on.

My favourite line from the poem is 'A-nis sámhach, gun tlàths'. My granddad loved the outdoors. He was a quiet person but when he was outside he became a different person. He felt alive. This line is about how my gran reacted when she saw my granddad in hospital. She cried when she saw her husband, who was so full of warmth and personality, now lifeless and on the brink of death. I really tried to put my gran's feelings across in this particular part.

Every member of my family got a chance to say goodbye to my granddad. My gran went up last. She went up to my granddad and asked him, "Why are you leaving me?"

My gran wasn't expecting an answer, but she got one. My granddad looked up at her, then he said, barely audible, "I'm not."

Then he died.



Image 17. AI2 Ecole4 Avr2016 P7

Le cas d'explicitation (Image 18) se présente comme étant tout à fait éclairant d'un point de vue sémantique et apporte des éléments d'information inédits pour comprendre le poème et son contexte de production.

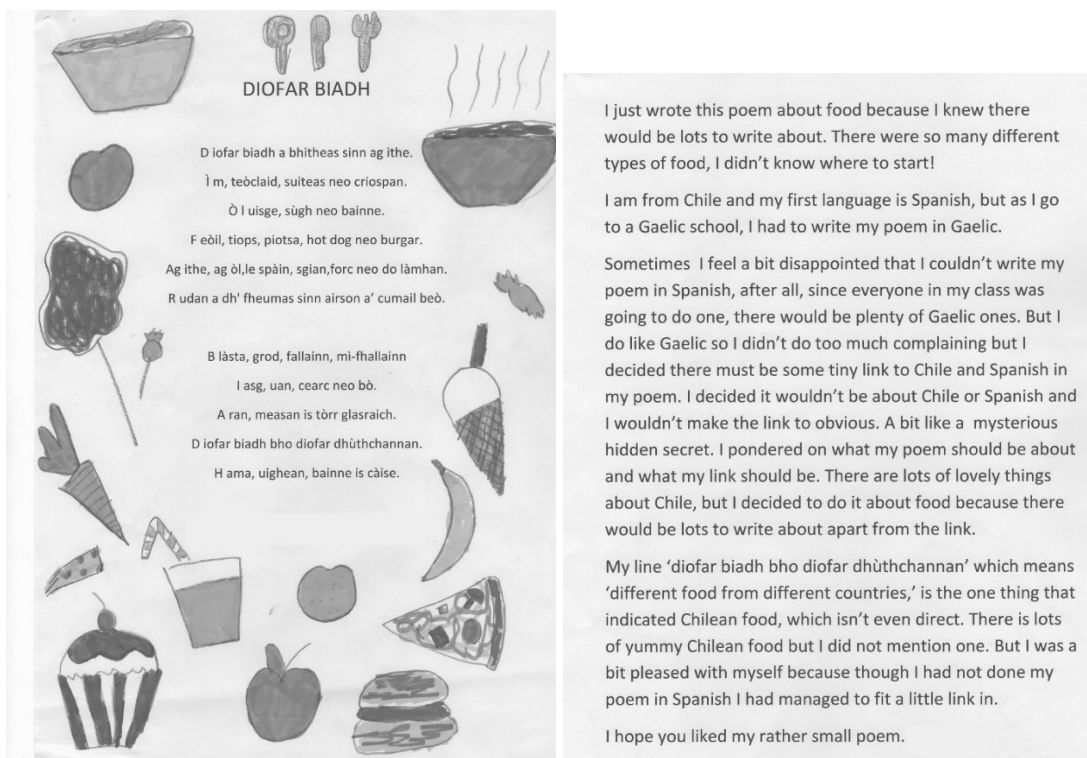


Image 18. MI2 Ecole4 Avr2016 P7

L'élève explicite un passage de son poème dans le quatrième paragraphe de son texte explicatif. Elle cite la ligne en question dans la langue originale du poème, le gaélique, puis en propose une traduction en anglais délimitée par les guillemets. Elle explicite alors le sens caché de ce segment, difficilement perceptible, même pour un locuteur de gaélique : l'évocation de plats de différents pays est une mention spéciale au Chili, son pays d'origine. Dans cet extrait, l'enfant donne sa clé de construction du poème. Sans l'explicitation du passage choisi, une part d'implicite ne peut pas être interprétée. En termes de médiation, ce texte explicatif est un accès précieux au poème et à la biographie langagière de l'enfant. En abordant la narration comme stratégie de médiation, nous découvrirons comment et pourquoi l'élève en est venue à vouloir crypter ce vers.

A travers l'explicitation d'un passage choisi du poème, selon les opérations utilisées (citation, traduction, reformulation), l'élève-auteur témoigne bien plus que de ses préférences¹⁷⁵ : il assure la médiation entre deux langues en enseignant à son public les équivalents linguistiques d'une langue à l'autre ; il assure la médiation entre l'auteur et son lecteur en expliquant son écriture. Il peut aussi donner des clés pour lire entre les lignes du poème ce qui ne serait pas explicite. Enfin, l'explicitation d'un passage amène parfois l'enfant-auteur à livrer des éléments

¹⁷⁵ Dépassant ainsi la question du document du SCILT (2015) : « *In your opinion, which words or which lines in the poem are the most powerful? Why?* » - à votre avis, quels mots ou quelles lignes du poème sont les plus fortes? Pourquoi? (notre traduction)

personnels. Ceci est d'autant plus vrai lorsque le poème traite d'un sujet très personnel. Il est alors souvent difficile de cerner dans le texte explicatif les éléments relatifs au poème et les éléments supplémentaires propres au récit de vie de l'enfant. Cette confusion des domaines est d'autant plus présente lorsque l'enfant utilise la narration comme stratégie de médiation. La production bilingue ci-dessous (Image 19), dont le thème traite des meilleurs amis, en est représentative.

Kiedy wybrać znajomego ,
 Jego przeznaczeniem jest się w ten sposób ,
 Od czasu przyszedł w moim życiu ,
 Naprawdę miałem mój udział powiedzmy,
 Bo dałaś mi , że wsparcie emocjonalne w życiu ,
 Dzięki tobie mam się dążyć ,
 Kocham Cię, mój bestie ,
 Dziękuję za wszystko!

When we choose a friend,
 It is destined to happen that way,
 Since the time you came in my life,
 I really had my share of say,
 Cos you gave me that emotional support in life,
 Because of you I have the strength to strive,
 Love you my bestie,
 Thanks for everything!

I chose this poem to use for Mother Tongue, Other Tongue competition because it is about best friends. My best friends are Noemi and Melissa. They treat me nice and make me feel like I belong. They support me when I'm sad and make me feel happy.

My favourite part of the poem is 'Because of you I have the strength to strive'. This is how I feel about my friends because they help me when things are hard, like if I get too tired or sometimes in the morning, I feel down and I don't know why.

I have enjoyed taking part in this project. I liked to work in groups and read cool poems. Sometimes they were in other languages and I couldn't understand them but it was cool to hear everyone using their mother tongue.



Image 19. S* Ecole3 P6

- La narration

La narration est la sixième stratégie de médiation que nous avons identifiée comme étant utilisée dans les textes explicatifs. Elle est présente dans quasiment tous les textes explicatifs et décline différents thèmes : le poème, le processus d'écriture du poème, des éléments contextuels ou culturels propres au poème, le lien entre le poème et l'auteur, le récit de soi, la langue du poème. Dans son texte explicatif, l'élève peut convoquer l'ensemble de ces thèmes ou seulement

quelques-uns en les organisant comme il le souhaite. Analysons pour cela deux productions du corpus que nous avons déjà présentées : la production bilingue de M1* Ecole7 P4 (Image 6 présentée p. 226) et celle de MI2 Ecole4 Avr2016 P7 (Image 18 présentée p.238).

Après avoir fourni deux versions du poème, la version en langue originale et sa traduction en anglais, ainsi qu'une illustration du fruit de l'anonier, M1* (Image 6) soumet son texte explicatif. Celui-ci commence par une phrase de reformulation du poème. Puis, l'enfant entame la narration. « *This rhyme is very popular among the children in Bangladesh. Custard apple is a fruit from India* » est un segment narratif apportant des éléments contextuels et culturels en rapport avec le poème. On apprend qu'il s'agit d'un poème populaire auprès des enfants et que le fruit de l'arbre évoqué dans le poème est un fruit d'Inde. Comme nous l'avions vu en début de ce sous-chapitre, la photographie fournie nous permet en complément une visualisation de ce fruit exotique, peu connu en Ecosse.

La suite de cette troisième phrase amène cet objet du poème (le fruit) vers une narration plus personnelle : on apprend que ce fruit est un des fruits préférés de la mère de l'élève, et qu'au-delà de la popularité de ce poème au Bengladesh, l'enfant a lui-même un lien personnel avec ce poème : « *My mum used to tell me this rhyme when I was younger at bedtime and when we visit my grandma in Bangladesh, she tells me it then too* ». Dans l'ensemble du corpus, nombreuses sont les productions bilingues qui font référence à un lien entre le poème et des souvenirs de famille. Les parents ont souvent un rôle dans ces souvenirs, mais aussi les grands-parents ou autres membres de la famille, souvent éloignés géographiquement de l'enfant, et dont les visites sont rares mais régulières (les vacances d'été) ou marquées par une époque révolue (avant un déménagement vers l'Ecosse)¹⁷⁶. Ce segment est tout à fait représentatif de la transition dans la narration entre des éléments propres au poème, ici contextuels et culturels et des éléments beaucoup plus personnels, ici qui expliquent le choix du poème. Le dernier segment est consacré à l'explicitation d'un passage du poème.

Le texte explicatif de MI2 (Image 18) donne un accès inédit au poème en fournissant des éléments implicites du texte. Le texte s'ouvre sur une reformulation du thème du poème dont l'auteure explique le choix. Le récit de soi prend ensuite le pas dans le deuxième paragraphe. On apprend alors que l'auteur est d'origine chilienne et que sa langue première est l'espagnol. Etant inscrite dans une école immersive en gaélique, l'élève nous dit ne pas avoir eu de choix

¹⁷⁶ L'évocation de ces souvenirs sera plus amplement discutée dans le prochain chapitre, dans la partie dédiée à la mobilisation des territoires affectifs comme repères socio-discursifs (renvoi pp)

de langue, elle a dû écrire son poème en gaélique : « *I am from Chile and my first language is Spanish, but as I go to a Gaelic school, I had to write my poem in Gaelic* ». A travers la narration, ce deuxième paragraphe permet donc à l'élève une première confession au sujet de son plurilinguisme. Confession qu'elle poursuit dans le troisième paragraphe en expliquant, toujours par le biais de la narration, avoir été un peu déçue de ne pas pouvoir rédiger son poème en espagnol. L'élève explique alors avoir trouvé un compromis pour remédier à cette insatisfaction, insérer dans son poème un indice discret rappelant le Chili ou la langue espagnole : « *I decided there must be some tiny link to Chile and Spanish in my poem. I decided it wouldn't be about Chile or Spanish and I wouldn't make the link too obvious. A bit like a mysterious hidden secret* ». Ainsi, elle décide d'écrire un poème sur le thème de la nourriture et d'y insérer par ce biais un lien avec le Chili.

Le quatrième paragraphe est consacré à l'explicitation du passage contenant ce lien secret et implicite avec le Chili : « *'different food from different countries' is the one thing that indicated Chilean food, which isn't even direct* ». Nous l'avons commenté dans la partie précédente consacrée à l'explicitation.

Ce cas montre que le texte explicatif expose davantage d'éléments propres au poème, contextuels ou personnels que le poème lui-même. En effet, ici, le texte explicatif donne des informations qui ne transparaissent pas dans le poème : la biographie langagière de l'enfant, l'indice caché du Chili et son insatisfaction à ne pas pouvoir utiliser l'ensemble de son répertoire. La médiation dépasse alors le simple cadre du poème. Elle expose son élaboration, son assise culturelle et contextuelle et fait parfois office tant de biographie langagière que de récit de vie de l'auteur.

Comme nous l'avons déjà évoqué dans la partie consacrée à l'explicitation, les domaines de narration, le poème et le récit de soi, peuvent se croiser, d'autant plus lorsque le sujet traité dans le poème est un sujet personnel. Dans son dernier paragraphe, l'élève S* Ecole3 P6 (Image 19) fait part de son appréciation positive de l'expérience MTOT durant laquelle elle a pu être confrontée à d'autres langues qu'elle ne connaissait pas : « *I have enjoyed taking part in this project. I liked to work in groups and read cool poems. Sometimes they were in other languages and I couldn't understand them but it was cool to hear everyone using their mother tongue* ». Nombreux sont les commentaires positifs à l'égard du concours et de la diversité linguistique rencontrée. Nous développerons davantage cette thématique, avec des données d'enquête tout

aussi conclusives dans la prochaine partie lorsque nous aborderons l'impact de MTOT sur les représentations des enfants.

Le texte explicatif peut être l'occasion de faire des remarques métalinguistiques au sujet de la langue du poème mais aussi au sujet de ses pratiques. Dans le texte explicatif correspondant au poème présenté en Image 10, l'élève KE1 (Ecole3 Dec2015 P5-P6), après avoir transcrit son poème dans sa version originale comme dans sa version translittérée et avoir fourni une traduction, écrit qu'il a conscience qu'il s'agit de deux codes d'écriture différents : « *Malayalam is different than English. If I do Malalyalam letters they are different* ». Il poursuit la narration au sujet du malayalam, en évoquant ses interactions (ou leur absence) dans cette langue à l'école : « *If there were other children in my school I would talk to them in Malayalam. There is one, he is my brother. I talk to my brother at lunchtime in Malayalam* ». Enfin, il évoque l'alternance codique comme stratégie de communication quotidienne au-delà du cadre du concours : « *Sometimes I forget some English words. When that happens I use words in Malayalam* ».

Dans le texte explicatif suivant (Image 20), l'élève tente une description de sa langue, le Tagalog : « *Tagalog is like squeezing Portuguese and Spanish together* ». Il évoque dans ce même paragraphe ses a priori vis-à-vis de l'apprentissage de cette langue (« *I think it is very simple to learn* ») et ses compétences (« *I know the words, but I can't speak it* »). La mère de l'enfant joue un rôle important dans l'élaboration du poème, elle l'aide à traduire en tagalog. L'enfant évoque sa mère à plusieurs reprises pour parler de son rôle mais aussi de sa présence importante dans sa vie.

Si Baxie ang aking kaibigan
Ako ay asong maliksi
Ang pangalan ay baxie
Sa aking pag pasok sa eskawela
Sya ay lagging kasama

sag mag hapong paghihintay
sa bintana sya naka bantay
at sa aking pag babalik
nya ay nanabik

sa muling pagkakita
nanunumbalik ang single
ng aking kaibigan na alarm kong di ako iwan

This poem is about my dog, Baxie and how he reacts to when we leave the house and when we come back.

He is really quick at running, because he always looks out the window in the living room. Sometimes when he hears a voice he also runs to the front door to greet us, and then he wags his tail. My mum bakes and my mum is teaching me make breads like – “pandasal”, she also cooks. If my dog is very good, he might get some of the dish, even the bone.

I wrote this poem with my mum, she was a very big help with translating it to Tagalog. Tagalog is like squeezing Portuguese and Spanish together. I think it is very simple to learn, however my mum and dad are very busy. I know the words, but I can't speak it.

I do a lot with my mum, like just now we are making a carpet. My mum plaits t-shirts, then we have to spiral it around. Then we are going to put it in my room. I also decorate with my mum for parties. My mum isn't very well just now, but she still likes to help me. I love her.

Image 20. MY Ecole3 Dec2015 P5-P6

Enfin, une élève exprime des attitudes négatives au sujet de l'usage de sa langue, l'ourdou, qui lui rappelle de mauvais souvenirs : « *I didn't like finding a song in Urdu. It reminded me of bad feelings in Pakistan* » (Image 21). Ce cas est plutôt unique, l'ensemble des commentaires des autres enfants à l'égard des langues étant nettement positifs. On note d'ailleurs dans ce même texte explicatif, la phrase « *It makes me feel happy* » à propos de la chanson choisie, qui montre des sentiments et des émotions ambivalents à l'égard d'une langue et d'une histoire intime qui l'empreignent.

چھلی
چھلی بیل کی رانی ہے
جیوں اُس کا پانی ہے
ہاتھ دکا تو ڈر جائے گی
پانی سے نکالو سر جائے گی

This song is in Urdu. It is about a fish. It makes me feel happy. In one part they are counting.

Sometimes I feel like fish do not have families and hearing this song made me feel like people care about them.

Sometimes when I hear the song I get emotional. It is high and happy then low and sad.

I didn't like finding a song in Urdu. It reminded me of my family in Pakistan. It reminds me of bad feelings in Pakistan.

Sometimes I would ask, "when is the competition?" when I saw Mrs Barrett. Then the feelings would no longer be there. I don't need to worry about them and they passed away from me.

Image 21. I* Ecole2 P5

A travers les six différentes stratégies ici exposées, il devient évident que ce travail de médiation dépasse des enjeux de traduction ou de compte-rendu, pour reprendre les termes du CECRL concernant cette activité langagière. Un des enjeux dans la production bilingue est bien entendu de rendre le poème plus transparent en termes de contenu sémantique. Diverses stratégies sont alors à l'œuvre, la plus immédiate étant la traduction. Mais comme nous l'avons remarqué, cette stratégie n'est pas majoritaire et elle est rarement seule. D'autres stratégies sont utilisées pour remplir cette fonction mais aussi pour apporter d'autres éléments assurant la médiation. Ainsi, apparaissent dans le texte explicatif des éléments personnels expliquant le lien entre le poème, l'enfant et la langue, tout ceci concourant à justifier le choix du poème et à expliquer son processus d'élaboration. La subjectivité dans ce travail de médiation devient alors indispensable, exigeant de l'élève-auteur de livrer au travers de son poème et de son texte explicatif, une part de lui-même. Enfin, l'auteur donne dans son texte explicatif et par le biais des autres éléments de médiation des éléments contextuels et culturels comme autant de clés de lecture du poème. Il peut en ce sens aussi expliciter des éléments implicites de son poème, l'ensemble concourant à accompagner le lecteur dans sa découverte du poème plutôt qu'à lui offrir une autre version linguistique, transparente et équivalente à la première.

La fonction du texte explicatif peut donc être expressive tout autant, voire plus, que le poème. Il reste un texte pédagogique, s'adressant au lectorat du concours. La langue utilisée dans le texte explicatif est claire, dénuée d'ambiguïtés. Pour explorer davantage cette notion de médiation, nous pouvons alors nous demander : quels sont les pôles en tension dans cet exercice de médiation ? Peut-on envisager différents niveaux de médiation ? Ces questions font l'objet de ce dernier sous-chapitre.

2.5.2.3. Médiation : quels sont les « pôles distants » ? Aspects sociolinguistiques

Les « pôles distants ou en tension¹⁷⁷ » dont il s'agit de réduire l'écart se présentent sur des plans différents. Comme nous l'avons vu, d'un point de vue formel, la médiation s'exerce entre deux langues (langue A du poème / langue B (anglais) du texte explicatif) mais aussi deux genres textuels (texte A (poème) / texte B (texte de forme libre)). D'un point de vue micro-interactionnel, elle s'exerce entre l'élève et son public lecteur ou auditeur (selon le mode de diffusion). A une échelle macro-interactionnelle, elle s'exerce entre deux communautés, celle qui émerge de *MTOT* à destination d'une communauté englobante majoritairement anglophone.

- Médiation entre les langues : distribution fonctionnelle des langues

A travers son texte explicatif en anglais, l'élève orchestre la mise en spectacle d'une langue qui est celle de son poème. L'anglais joue le rôle de langue de communication entre l'auteur et le spectateur, mais aussi de langue de coulisses permettant, par exemple, de révéler les rouages de la création. Les fonctions (Jakobson, 1963 : 213-220) et les rôles de chacune des langues dans les productions bilingues sont alors clairement distincts, tout en étant complémentaires. Pour que le jeu fonctionne et que la production bilingue soit complète, chacune des deux langues doit remplir son rôle.

La langue autre que l'anglais, utilisée pour l'écriture du poème, revêt une fonction expressive sans égal. Souvent ignorée à l'école (sauf lorsqu'il s'agit de la langue de scolarisation, comme le gaélique), la langue est mise en avant dans le cadre de *MTOT* et l'enfant est libre de s'exprimer par son biais. Du point de vue de la réception, les fonctions de cette langue sont certes limitées mais quelque peu originales, de par leur opacité. L'élève doit avoir conscience que cette langue restera pour une bonne partie, voire la totalité, du public, totalement

¹⁷⁷ Cavalli & Coste (2015 : 28) apporte à l'égard du terme « tension » une précision de sens non négligeable dans notre contexte : dénué de toute connotation négative, « être en tension » s'applique à la relation entre deux objets distants qui tendent, dans une mesure relative, à se rapprocher.

incompréhensible. Ainsi, elle prend une valeur cryptique importante, que seul le texte explicatif est capable de lever. De manière assez paradoxale, le poème, qui justifie la participation au concours dans la catégorie *Mother Tongue*, n'est finalement pas jugé en tant que tel. En tant que médiateur, c'est le texte explicatif qui sera jugé. On pourrait donc penser que la fonction conative de la langue, celle qui consiste à convaincre l'interlocuteur, n'a pas lieu d'être mentionnée ici. Cependant, la langue du poème, même cryptée qu'elle puisse être, peut séduire le public par ses formes graphiques ou sonores. La langue du poème présente donc une fonction poétique, limitée à l'esthétique de la forme dépourvue de sens. La fonction phatique, selon laquelle la langue permet de maintenir le contact entre deux locuteurs, se réalise également par conséquent, lorsque le lecteur ou l'auditeur est séduit par cette forme graphique ou sonore.

Le texte explicatif en anglais a une mission considérable à remplir. Il doit transmettre un message au destinataire¹⁷⁸ (fonction conative) en touchant sa sensibilité et ainsi entretenir un certain contact avec celui-ci (fonction phatique). Comme nous l'avons fait remarquer, le texte explicatif donne parfois lieu à la présentation d'éléments contextuels culturels ou personnels permettant d'inscrire le poème dans un certain contexte (fonction référentielle). De forme et de contenu libre, le texte explicatif est aussi l'occasion pour l'enfant de s'exprimer en anglais (fonction expressive). En décrivant ou en expliquant des aspects formels de la langue, la fonction métalinguistique est à l'œuvre dans le texte explicatif. Enfin, l'enfant peut écrire avec créativité, soucieux à la fois de la force du message et de sa forme (fonction poétique).

La production bilingue respectant les consignes du concours montre donc une répartition claire des fonctions attribuées à chacune des langues. Le poème est jugé comme un objet fini. Le texte explicatif reflète une trajectoire, l'expérience du concours. Même si ce dernier doit également être considéré comme un objet fini pour être évalué, il est le témoin des réflexions menées au fil de ce parcours. La langue du poème est mise sur scène et l'anglais orchestre son exposition. L'élève est l'auteur mais aussi le maître de jeu, puisque c'est lui, en tant que médiateur, qui décide de quelle manière et dans quelle mesure réduire l'écart entre ces deux codes.

En 2015-2016, *MTOT* a exposé trente-six langues différentes. Chacune de ces langues connaît une situation qui lui est propre en Ecosse aujourd'hui. De même, les élèves ayant présenté ces langues au concours entretiennent des rapports variés avec celles-ci. Dans le contexte de *MTOT*, toutes les langues ont en commun de jouer le rôle de la langue autre que l'anglais, la langue exposée. Face à l'anglais, langue du texte explicatif, langue partagée par tous les élèves, la

¹⁷⁸ Pour reprendre la terminologie de Roman Jakobson (1963).

Après avoir présenté son poème choisi, en l'occurrence une berceuse, l'enfant fait part de son lien avec celui-ci : il s'agit d'une berceuse que lui chantait sa mère quand il était plus jeune. La narration porte ensuite sur la langue du poème, les attitudes positives de l'enfant vis-à-vis de celle-ci, ainsi que ses propres pratiques : « *I feel excited when I use my language. I use it at home* ». L'élève fournit en outre deux éléments contextuels concernant cette langue, il s'agit de la langue du Sri-Lanka, et elle est également parlée en Ecosse par certaines personnes : « *It is the language of Sri-Lanka (...) some people in this country speak Sinhala* ». Le cingalais est présenté par l'auteur comme sa langue (« *my language* ») et l'évocation ici de deux territoires n'est pas anodine : elle a un statut d'officialité au Sri Lanka, certes, mais elle est aussi parlée par des pairs en Ecosse, ce qui lui confère une certaine légitimité sociale.

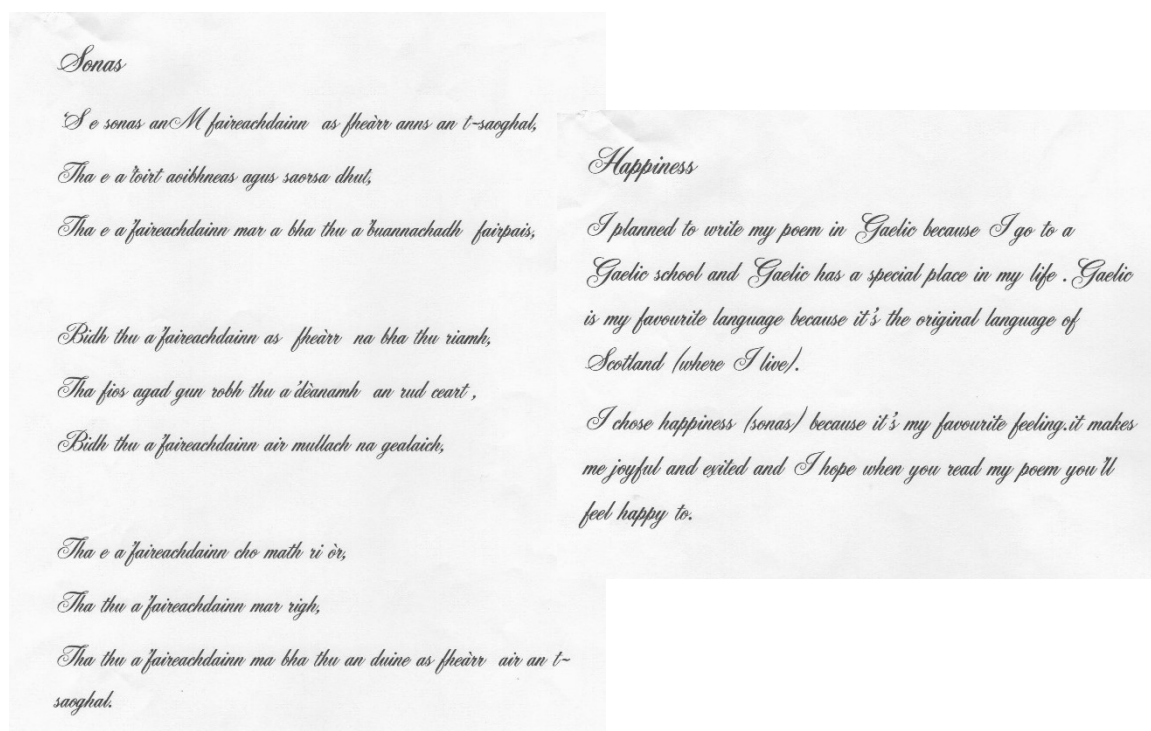


Image 23. O* Ecole4 P7

Comme la plupart de ses camarades ayant soumis un poème au concours, la scolarisation en gaélique semble justifier pleinement le recours de l'élève O* (Image 23) à cette langue pour écrire son poème¹⁷⁹. L'enfant poursuit en précisant que cette langue tient une place spéciale dans sa vie. Le gaélique est sa langue préférée, car c'est la langue originelle de l'Ecosse: « *I*

¹⁷⁹ Ceci fait écho aux commentaires (Fig.14) à cet égard dans son texte explicatif

planned to write my poem in Gaelic because I go to a Gaelic school and Gaelic has a special place in my life. Gaelic is my favourite language because it's the original language of Scotland (where I live) ». Comme dans la production précédente, l'élève-auteur justifie un attachement identitaire, à l'Ecosse seulement cette fois, à travers une langue, le gaélique.

Pour terminer cette partie sur la distribution fonctionnelle des langues, nous interrogeons l'adaptabilité du modèle diglossique de Gumperz (1982) à la mise en scène des langues par MTOT, selon lequel l'anglais serait un « *they code* », le code du groupe majoritaire, et l'autre langue, celle du poème, serait un « *we code* », langue restreinte de la communauté, de l'entre-soi, permettant une certaine confidentialité. Plusieurs éléments présentés dans les derniers paragraphes semblent aller dans le sens d'un tel modèle. Or, ce que permet MTOT dépasse cette conception dichotomique. Premièrement, l'enjeu du concours, à l'égard du participant, est double, marqué par la production comme la réception. Il s'agit d'exprimer sa voix plurilingue, de l'assumer, mais cette voix doit pouvoir être reçue, entendue, interprétée. Il s'agit donc aussi de toucher son auditoire novice, de rendre sa langue accessible, dans une certaine mesure. Deuxièmement, si ces deux dernières productions bilingues comportent des éléments faisant passer la langue autre que l'anglais pour un « *we code* », le concours définit l'anglais comme « *we code* », puisque c'est la langue qui explique, la langue commune de tous. Comme nous l'avons vu, la langue du poème, dans sa représentation graphique, n'est pas toujours traduite, elle peut rester cryptée, distante d'un point de vue sémiotique, pour le public mais parfois aussi pour l'élève qui ne la maîtrise pas suffisamment. La translittération donnant un accès sonore au code étranger est le résultat d'un code personnalisé par l'élève. Nous avons jusque-là parlé de langue « braconnée », pour reprendre les termes de Danièle Moore (2005). Il s'agit d'une variation idiolectale de la langue. Dans la mesure où la production en langue autre que l'anglais entre en interaction avec le public principalement par sa médiation en anglais, peut-on alors parler d'un « *I code* » ? En d'autres termes, il s'agirait d'un code idiolectal, prémisse d'un « *we code* ». Nous explorerons cette piste plus en détail dans le dernier chapitre, à l'aune des données d'entretiens.

Nous avons jusqu'à présent focalisé notre attention sur la médiation d'un point de vue formel, entre deux langues. Ces langues sont portées par des locuteurs. Il convient dès à présent de s'intéresser, d'un point de vue interactionnel, à la médiation que permet MTOT entre des individus porteurs de langues, certaines étant partagées, d'autres étant isolées.

- Médiation entre l'auteur et son lecteur / auditeur

En rendant accessible une langue de son répertoire et un poème qui peut parfois avoir un lien intime avec son histoire, l'enfant livre une part de lui-même qui jusque-là pouvait être maintenue discrète. Du point de vue de la réception, le lecteur ou l'auditeur est amené à découvrir une part de l'auteur qu'il ne connaissait pas forcément. L'extrait d'entretien suivant en atteste :

Ecole1 Dec2015 LU-SI

- M. *And so how does it feel to use this language in Scottish school?*
SI. It feels great because nobody else knows what language I speak if I don't I tell them
(laughter)
M. *So was that like a discovery for other people?*
SI. Yeah
K. *Do you think people are surprised when they find out you can speak another language?*
SI. Yeah because I don't usually tell them I speak a different language
K. *they find out*
SI. my friends but
K. *Just your friends*
SI. They wouldn't actually take it as I do speak it because I never speak it in school so they would be quite surprised

Comme le montre cet extrait, MTOT éveille les consciences au plurilinguisme environnant. Il agit, comme dans cet exemple précis, entre un élève plurilingue et ses camarades de classe. A travers cet exercice, la distance est réduite entre deux pôles, l'enfant plurilingue et son pair. La gêne parfois ressentie à l'évocation du plurilinguisme de l'enfant peut être dépassée, on peut en parler à l'école, il est valorisé. MTOT est un outil de médiation linguistique mais aussi de médiation culturelle et sociale. C'est un outil qui opère au niveau cognitif, relationnel et langagier. Cavalli et Coste disent au sujet de la médiation qu'elle « tend à modifier la position des deux pôles et à les rapprocher par un processus de transformation qu'on peut dire de double altération : modifications affectant l'un et l'autre bords » (2015 : 30). C'est précisément de cette altération que traite l'extrait d'entretien ci-dessus. Le corpus d'entretiens est une matière essentielle pour pouvoir mesurer cette altération et ses manifestations au niveau individuel. Nous reviendrons donc sur cette notion dans le prochain chapitre, les deux corpus à l'appui.

- Médiation entre une communauté émergente et une communauté englobante

Le projet MTOT est un outil de médiation culturelle et sociale, tant au niveau individuel que collectif. S'il donne une opportunité à chaque élève plurilingue participant de s'exprimer par le biais et au sujet de ses langues, de manière globale, il révèle la réalité plurilingue des jeunes Ecossais aujourd'hui. L'édition 2015-2016 étudiée dans le cadre de cette recherche présente trente-six langues présentes dans les répertoires des enfants à côté de l'anglais. Comme nous

l'avons évoqué à travers l'analyse interactionnelle des entretiens dans le chapitre précédent, une dynamique émerge de cette expérience commune de valorisation des langues, notamment visible par la construction de récits polylogaux. MTOT permet de rassembler ces individus plurilingues et de rendre visibles leurs langues dans le milieu scolaire, et par extrapolation, notamment grâce aux parents et aux enseignants, au quartier, puis, dans une certaine mesure, grâce aux événements publics tels que la cérémonie de remise des prix¹⁸⁰, aux yeux de l'ensemble de la société écossaise. Ainsi, l'enjeu collectif du concours est également double : exprimer cette voix plurilingue et la rendre visible, accessible à une communauté plus large, englobante, écossaise, anglophone. A une échelle globale, macro-interactionnelle, la vocation du projet MTOT est de réaliser la médiation entre des enfants plurilingues et une communauté majoritaire englobante, afin de présenter le plurilinguisme comme une richesse et de promouvoir l'apprentissage des langues. En cela, les objectifs premiers de *Routes into languages*, créateurs de MTOT, sont rejoints. Rappelons que l'origine de ce projet répond à une volonté actuelle des politiques éducatives de contrer le monolinguisme britannique, désormais insuffisant pour concurrencer le marché mondial. Il s'inscrit pleinement dans une des stratégies mises en place, consistant à valoriser le multilinguisme latent pour favoriser le plurilinguisme et promouvoir l'apprentissage des langues¹⁸¹.

Ce chapitre a permis de mettre en évidence l'originalité d'une expérience d'écriture créative mettant à profit la compétence à communiquer langagièrement de l'élève, libre d'utiliser toutes les ressources créatives, inventives et linguistiques dont il dispose. L'enfant s'exprime au sujet d'un poème qu'il a choisi, d'une langue à laquelle il est lié et de son parcours de vie. Il communique tous ces éléments à son public, au travers des moyens qu'il met lui-même en place, et ce afin d'exprimer sa voix, de l'exposer aux autres, de la leur faire connaître.

¹⁸⁰ La cérémonie de remise des prix de l'édition 2015-2016 a eu lieu dans le cadre d'un événement plus large ouvert à tous sur inscription à Glasgow. Il s'agissait d'un salon dédié à l'étude des langues et aux opportunités, entre autres professionnelles, qu'elles offrent (Language Show Live Scotland, 11-12 mars 2016 SECC, Glasgow).

¹⁸¹ Revoir le dernier sous-chapitre de la première partie pour plus de détails.

Conclusion de la deuxième partie

Cette partie a été consacrée à la méthodologie de l'enquête de terrain. Nous nous sommes positionnée vis-à-vis de MTOT, projet pédagogique déjà en place dans les écoles lorsque nous avons commencé notre enquête, en exposant nos objectifs et les méthodes employées pour y parvenir. Chacune des deux méthodes d'investigation a été présentée et nous avons analysé les deux corpus ainsi obtenus.

L'analyse des corpus a permis de mettre en évidence la force individuelle et la dimension collective que suscite MTOT : si la plupart des productions bilingues sont portées par un seul élève, coopération et partage sont au rendez-vous dans les différentes phases du projet. Lors de l'élaboration de son poème, l'enfant peut solliciter des aides diverses : la famille, l'enseignant, les pairs du groupe MTOT. Comme en attestent certains textes explicatifs présentés dans ce chapitre, une dynamique positive a pu émerger des groupes de travail au sein des écoles. L'analyse interactionnelle du corpus d'entretiens dans le chapitre 4 a aussi mis en évidence une collaboration des élèves dans leur récit et dans la mise en mots de celui-ci. A la fois profondément personnel et résolument collectif, le projet MTOT permet de faire changer les mentalités vis-à-vis de ses langues et du plurilinguisme en général. Analyses et corpus à l'appui, ceci sera le propos de la prochaine et dernière partie.

TROISIEME PARTIE : RESULTATS

Introduction de la troisième partie

Fort des analyses proposées dans la partie précédente, la troisième partie tend à réunir les matériaux qui en sont issus pour montrer en quoi le projet MTOT a pu changer les attitudes et les représentations des enfants, tant d'un point de vue collectif qu'individuel, vis-à-vis de leur identité d'individu plurilingue, de leur langue, du plurilinguisme et du multilinguisme. Ce travail permettra alors de répondre à l'objectif de l'enquête : rendre compte de la construction d'un discours inclusif de la part des enfants à l'égard des langues qui les entourent.

MTOT agit sur les représentations en bouleversant l'expérience scolaire de l'enfant. Afin de rendre compte de ce bouleversement, nous proposons avec le chapitre 6 une lecture de l'expérience MTOT en tant que rite de passage, de l'annonce du projet à sa restitution finale. A travers les trois étapes clés définies par Van Gennep (1909) et Victor Turner (1969) que nous désignons comme séparation, liminalité et réassimilation, nous verrons l'ensemble des obstacles que l'enfant doit franchir (la gêne, l'insécurité linguistique, le regard de l'autre et de soi), les actions qu'il doit mener (trouver de l'aide autour de lui et en lui, tenter l'écriture selon ses ressources, prendre la parole), et les réflexions auxquelles il doit aboutir (je peux créer dans une autre langue, je peux le faire à l'école, je suis légitime, je peux m'exprimer au sein du groupe MTOT et de la classe ordinaire). Au terme du rite, l'enfant s'assume alors en tant qu'individu plurilingue.

Dans le septième chapitre, nous nous concentrons sur les représentations de l'enfant vis-à-vis de sa langue et du rapport qu'il entretient avec celle-ci. La notion d'appropriation telle que la développe Castellotti (2017) s'avèrera utile pour comprendre comment, au-delà des représentations qui évoluent vis-à-vis de la langue du poème, l'enfant peut construire un projet, une relation avec celle-ci. Cela nous permettra d'envisager le futur après l'expérience MTOT.

Enfin, le dernier chapitre se concentre sur les représentations des enfants vis-à-vis de la pluralité et de la diversité des langues. Nous verrons que, là aussi, ses représentations de la compétence à parler plusieurs langues évoluent en intension vers la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle. En ce qui concerne l'apprentissage des langues, nous verrons que la valeur marchande des langues reste importante pour l'enfant. Enfin, en termes de regard, ouverture

sur les langues parlées par les autres, nous verrons que l'enfant se montre plus conscient, tolérant et admiratif de ses pairs et des langues qu'ils parlent.

Chapitre 6. L'expérience MTOT analysée en termes de rite de passage

Dans le chapitre 4 propre à l'analyse interactionnelle et discursive du corpus d'entretiens, nous remarquons que l'expérience de MTOT avait pu être vécue comme un processus, chaque étape étant évoquée de manière chronologique : « de l'annonce du projet à l'école à la réalisation du poème, en passant par des phases de doutes ou de réticences, de recherches de texte et de moyens de transcription » (renvoi p.208). Au-delà de cet aboutissement matériel, ce processus permet une véritable transformation de l'individu, qui, au terme de l'expérience, assume son identité plurilingue et donne à voir des représentations renouvelées concernant son répertoire linguistique, son rapport au plurilinguisme et au multilinguisme. Dans ce chapitre, nous nous attachons à décrire l'expérience de MTOT comme un véritable rite de passage pour les participants. En suivant le cadre théorique défini par Arnold Van Gennep (1909) et repris par Victor Turner (1969), le plan se décompose en trois parties : rite de séparation, période de liminalité et réassimilation.

Dans son ouvrage paru en 1909, Arnold Van Gennep s'appuie sur des exemples de « séquences cérémonielles » propres à différentes cultures pour tenter de démontrer l'existence d'un modèle-type de rites, les rites de passage. Il s'agit d'une catégorie de rites, extrêmement variables d'une culture à l'autre mais qui obéissent à un même schéma chronologique ternaire, dont chaque partie présente une fonction spécifique (Van Gennep, 1909 : 27) :

Je propose en conséquence de nommer *rites préliminaires* les rites de séparation du monde antérieur, *rites liminaires* les rites exécutés pendant le stade de marge, et *rites postliminaires* les rites d'agrégation au monde nouveau¹⁸².

Ainsi, dans son ouvrage, Arnold Van Gennep étudie les différentes étapes de la vie comme des rites de passage, accompagnant chaque changement de lieu, d'état, de position sociale et d'âge (Van Gennep, 1909), c'est-à-dire la grossesse, l'accouchement, la naissance, l'enfance, la puberté, les fiançailles, le mariage, le divorce, la mort, le deuil, la réincarnation, ou le passage à l'âge adulte, en s'appuyant sur des exemples concrets propres à des cultures différentes. L'auteur précise qu'il est possible, selon les cas, qu'une des trois étapes du rite de passage (étapes préliminaires, liminaires, postliminaires) soit particulièrement saillante, voire autonome (Van Gennep : 14) :

¹⁸² Mots en italiques fidèles au texte d'origine.

Ces trois catégories secondaires ne sont pas également développées chez une même population ni dans un même ensemble cérémoniel. Les rites de séparation le sont davantage dans les cérémonies des funérailles, les rites d'agrégation dans celles du mariage.

Au regard de cette conception proposée par Van Gennep comme canevas, nous considérons MTOT comme un rite de passage et montrons comment les trois étapes, sous forme de rites, peuvent être pertinentes. Nous verrons que certaines étapes seront plus saillantes et donc plus développées que d'autres. C'est le cas de la liminalité, période durant laquelle un certain nombre d'éléments se mettent en place : prise de connaissance du cadre dans lequel s'inscrit MTOT, positionnement dans ce cadre, pratiques à développer, actions à mener, changement de perspectives à adopter.

MTOT constitue un rite de passage pour le participant en cela qu'il lui confère un nouveau statut social, ou en tout cas un statut social qu'il assume, sans que cela remette en cause son identité et sa communauté d'origine : à travers l'expérience MTOT, l'élève prend conscience et assume son identité d'individu plurilingue tout en réassimilant son groupe de classe ordinaire, dans lequel il s'intègre parmi ses camarades tout venant.

Les notions fonctionnelles proposées par Arnold Van Gennep (1909) portent en elles cette structure chronologique du rite de passage : pré-liminaire, liminaire, post-liminaire. À l'aune des concepts développés en anglais par Victor Turner (1969), nous désignons chacune de ces étapes par les termes respectifs suivants : séparation, liminalité et réassimilation.

En considérant MTOT comme un acte de passage, nous retenons le terme « séparation » pour désigner cette étape pré-liminaire durant laquelle l'enfant est séparé de ses repères *socio-scolaires*, tout en étant inscrit dans un projet scolaire. Pour décrire la période liminaire, le terme « liminalité » portant le sème de seuil (de *limen* en latin, signifiant seuil) nous semblait plus approprié. En effet, nous verrons que s'il y a, dans une certaine mesure, marginalisation et si l'enfant doit faire preuve d'autonomie pour franchir des obstacles, il dispose cependant d'un certain soutien sur lequel s'appuyer. De plus, l'idée de seuil nous semblait plus positive et plus appropriée, étant donné que nous parlerons d'obstacle à franchir. Enfin, pour décrire la période post-liminaire, la notion de « réassimilation », *reassimilation* utilisée en anglais dans certaines traductions de Arnold Van Gennep ou à la suite des travaux de Victor Turner, nous semble plus pertinente qu'agrégation, dans le cas de MTOT : l'enfant acquiert un nouveau statut mais retrouve également son ancien statut ; il réassimile sa classe, doté d'un nouveau statut qui est valorisé et qui aura potentiellement un impact sur ses camarades.

3.6.1. Séparation

En rejoignant les ateliers de préparation au concours *Mother Tongue Other Tongue*, l'élève commence son processus de liminalité, à commencer par l'étape de séparation. Ce projet éducatif relève d'une démarche originale, et, en ce sens, implique forcément pour le participant une rupture avec ce qu'il vivait et connaissait déjà à l'école. Aussi, le moyen d'expression et de création sollicité, la poésie ou plus précisément l'écriture créative en langues, peut être quelque peu déstabilisante pour l'élève dans un cadre scolaire. Cette activité suppose de faire part de soi et d'oser s'affranchir de certaines normes, comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent. L'ensemble de ces éléments implique une perte de repères de la part de l'enfant. Nous dressons ici cette situation pré-liminaire.

3.6.1.1. Un projet éducatif inédit qui suppose une rupture dans les habitudes scolaires

MTOT a lieu dans un cadre scolaire mais son ancrage dans les activités de l'école est relatif. Il s'agit d'un concours facultatif qui peut être assimilé à des activités préconisées par le *Curriculum for excellence*¹⁸³. C'est à l'enseignant de décider comment l'intégrer dans le curriculum. Ce concours est proposé par le SCILT, *Scotland's National Centre for Languages*, organisme financé par le gouvernement écossais, et se présente avant tout comme un projet visant à célébrer toutes les langues. L'enjeu de promotion des langues qu'il présente est plutôt exceptionnel dans le cadre de l'école dont l'idéologie reste largement monolingue, ou dans le cas de l'école gaélique, fondamentalement bilingue et non plurilingue, comme il sera démontré, entre autres, ici. Les élèves ont conscience de ce caractère exceptionnel dans le cadre de l'école. Leurs témoignages explicites dans les entretiens comme dans les textes explicatifs en font preuve. En même temps, les activités qui préparent le concours se déroulent pendant le temps scolaire, dans une salle de cours, avec un enseignant plus ou moins connu des enfants. En ce sens, il reste fortement ancré dans le cadre scolaire.

Pour bon nombre d'élèves, la rupture entre classe ordinaire et groupe de travail MTOT s'est faite de manière évidente. Ceci est le cas pour les élèves que nous avons enregistrés dans le cadre des entretiens oraux semi-directifs avec l'enseignante EAL, K.. Cette enseignante a rassemblé dans ces groupes des élèves qui bénéficiaient déjà de ce soutien linguistique de

¹⁸³ Pour une présentation du *Curriculum for Excellence*, voir la première partie de cette thèse.

manière hebdomadaire : des élèves inscrits dans une classe ordinaire, mais qui avaient déjà l'habitude de la quitter pour rejoindre le groupe. Suite au succès de la première édition (auprès des élèves comme des collègues-enseignants), d'autres élèves n'ayant pas besoin d'un soutien en anglais mais présentant dans leur répertoire linguistique d'autres langues que l'anglais ont rejoint ce groupe pour les ateliers MTOT. Ainsi, pour ces derniers élèves, la rupture entre classe ordinaire et groupe de travail MTOT est marquée : changement de salle, découverte d'un nouvel enseignant et d'un nouveau groupe de camarades (aux âges variables), tout en sachant que pendant ce temps, la classe ordinaire se déroule normalement sans eux.

Pour d'autres, la participation au concours MTOT s'est faite dans le cadre de la classe ordinaire, comme c'est le cas pour les élèves de l'école en gaélique et n'a pas donné lieu à un nouveau groupe social (hormis le groupe éphémère créé pour mes entretiens oraux semi-directifs). Pour ces élèves, l'expérience même d'écriture créative en gaélique n'a pas engendré de rupture particulière. En effet, il s'agit d'une activité fréquemment réalisée dans le cadre de la classe ordinaire, au point que certains ont pu confondre leur poème MTOT avec d'autres projets réalisés. Lors des entretiens, les élèves du premier groupe enregistré ne se sont pas rappelés immédiatement du travail réalisé dans le cadre de MTOT :

1. Ecole4 Avr2016 P7-1

M. *Was it because it was part of an exercise?*

(They get confused and talk about another exercise to do with the BBC)

?? All that month was about poems

(...)

MI1 We were doing that and that was like feel the music and it was different songs that we had to like explain how they felt and then when it came to poems we had to explain what we felt when we read the poem so we had that on the same type of/

SO we had to write a poem and then we had to write how Gaelic was with us (...) and how we feel speaking it

All yeeeeeah

SO I remember/ I remember my one on that

All oh yeah

SO I remember that I don't remember the poem but I remember that

Les contributions de l'école de gaélique mettent en scène un bilinguisme institué entre gaélique et anglais. Les entretiens réalisés auprès de onze élèves ont cependant révélé la présence de multiples autres langues. Parmi celles-ci, le français a pu être cité comme la langue vivante étrangère (*Modern Foreign Language*) qu'ils apprennent à l'école. Certains ont évoqué d'autres langues, parlées à la maison, héritées de leur famille ou des mobilités qu'ils ont eux-mêmes vécues, et maîtrisées à des degrés divers : arabe, français, espagnol, hongrois, allemand, gaélique irlandais, scots. Dans les productions bilingues de ces enfants, à l'exception de celle

de MI2 que nous avons commentée dans le cinquième chapitre¹⁸⁴, aucun élément n'indique la présence de ces langues dans leurs répertoires. Cette omission n'est pas anodine et est à l'image de l'identité bilingue anglais-gaélique de l'école. En effet, ces élèves sont relativement habitués à ce type d'exercice d'écriture créative en gaélique et ont également l'habitude de participer à la promotion de cette langue par le biais de concours ou d'autres manifestations qui dépassent le cadre de leur établissement : échanges entre écoles immersives en gaélique, danses traditionnelles celtiques, écossaises et irlandaises, parmi les exemples donnés lors des entretiens¹⁸⁵. Or, MTOT est un concours qui ne concerne pas uniquement le gaélique mais beaucoup d'autres langues. Si, pour ces élèves, le processus de séparation ne s'explique pas par des paramètres physiques, c'est-à-dire extraction de la classe ordinaire et adhésion à un nouveau groupe d'élèves rassemblés pour l'occasion, il se réalise, peut-être a posteriori, à travers l'enjeu du concours : mettre en lumière la diversité des langues présentes sur le territoire. Cette piste sera explorée dans les prochains chapitres.

Une autre caractéristique de cette rupture avec les habitudes scolaires concerne la place et le rôle de l'enseignant. Comme l'a démontré l'analyse des interactions entre élèves, l'enseignant conserve sa posture et son autorité. La relation entre les deux ne s'en trouve pas changée de ce point de vue. Ce qui diffère et peut être source de perte de repères réside dans le fait que l'enseignant n'est plus l'expert dans le cadre des activités mises en œuvre par MTOT. D'une part, l'enfant peut utiliser des langues que l'enseignant ne connaît pas, ou en tout cas qu'il maîtrise moins bien que l'élève, et, d'autre part, l'écriture créative est éminemment personnelle et subjective. Elle doit avant tout toucher l'auteur pour pouvoir toucher son lecteur. L'enseignant n'a donc pas d'autorité sur le texte produit. Cela implique, de la part de l'élève, une grande capacité d'autonomie, dont la quête fait l'objet de l'étape suivante, la liminalité.

3.6.1.2. Une activité qui invoque le récit de soi et les émotions

Les séances de préparation au concours donnent lieu à l'exposition d'éléments autobiographiques. Tous les élèves se rejoignent sur ce point, comme en atteste l'extrait suivant provenant de l'école de gaélique :

1. Ecole4 Avr2016 P7-2

M. *Did you write directly in Gaelic or did you first write in English?*

HA We had to/

¹⁸⁴ Nous avons étudié les éléments de médiation présents dans le texte explicatif de MI2 qui nous permettaient d'apprendre, entre autres, qu'une troisième langue compose le répertoire linguistique de l'auteure et que cette langue revêt une importance considérable pour elle (voir p 238).

¹⁸⁵ Voir dans le détail les entretiens Ecole4 Avr2016 P7-1 et Ecole4 Avr2016 P7-2.

- AI2 No I wrote it directly in Gaelic
 HA Directly in Gaelic
 AI2 like coz I remember/ I remember writing the poem/ do you remember that? Yeah And coz I don't know where/ like certain things (?) hit me coz my gran had just been a car crash and like/ almost died and I was thinking about when my grandad died hm and then I started to write about that because everyone was writing about really sad things/
 HA Except for me I was like summer happiness wow go yeah and everyone on her table was like (*sobbing*) sad and me and R* whenever we went over and I was like it's so sad but I just can't cry (*laughter*)
 AI2 And then so we started writing right and I got really into it and I thought I was gonna cry myself and then the teacher came over and then she sort of read the first sort of section and she just went... that's deep
 (laughter)
 M. *About the poem in Gaelic?*
 AI2 Yeah and then I showed it to my friends and they were like crying and everyone was like/ and there were like tissues everywhere and we got other tables to read it and I was like woo and then we actually showed it to all the other teachers in the school as well so

Dans cet extrait, les deux élèves racontent l'émotion qui a pu parcourir certains lors de l'écriture mais aussi, dans ce cas, lors du partage de leurs textes. Cette part faite à l'émotion et au récit de soi, que l'on peut partager, confier et qui sera exposée constitue une rupture avec le fonctionnement habituel de l'école. Au fur et à mesure des séances, les élèves osent se confier et prennent conscience d'une confiance mutuelle qui s'instaure.

S'il n'est pas explicité dans le concours que l'enfant devra convier des éléments de sa vie privée, la condition tripartite de ce concours – poésie, langues autres que l'anglais, médiation du poème et de la langue par le biais de l'anglais – implique de faire un travail d'introspection et de livrer un peu de soi. Comme le montrent ces extraits d'entretiens, les élèves ont pris conscience qu'écrire un poème suscite un style qui fait appel à la sensibilité, à travers l'expression de soi (extrait 2) ou dans le but que le lecteur ressente ce que l'auteur a voulu transmettre (extrait 3).

2. Ecole2 Dec2015 P6-P7

- BL Basically like you can express like who you are and like your/ like work your languages and you don't have to use just like English all the time
 (...)

 M. *Did you enjoy writing this bit in English?*
 BL Yeah
 M. *What did you find it useful for?*
 BL Well for expressing your emotions and like feelings
 (...)

 BL I think it's/ I think I like it more this year because like in this poem I express my feelings and this poem is really depressing and sad it's like a little boy crying
 K. *Yeah last year's poem was very different because this year you wrote a wee bit more of it kind or yourself as opposed to finding a poem that was already there*

3. Ecole1 Dec2015 P4

- ME if in my language which I don't think they would (?) I would like to try and make them feel the same way about my poem
 K. *oh*
 ME and try and relate the same way as I did

- K. *so did you hear that? Mercy would like the children to be able to relate to her poem the way she did, because they're not going to be able to understand the bit in Swahili but that's why you did the bit in English so that they can understand.*

Le choix de la langue pour écrire, en fonction de la relation qu'entretient l'élève avec celle-ci, peut conduire au récit de soi. Lorsqu'il s'agit d'une langue connue par un biais autre que l'école et qui n'a pas de légitimité à l'école, elle peut être une langue intime, affective car pratiquée seulement dans certaines sphères privées (avec la famille, les parents, dans certains contextes sociaux). Sont alors sollicités les souvenirs liés à cette langue, autant de territoires, de personnes et d'anecdotes qu'elle met en scène, comme nous le verrons dans la partie liminale de ce chapitre. Lorsque cette langue n'a pas de place institutionnelle à l'école, elle peut être considérée comme un secret à protéger de la majorité anglophone¹⁸⁶. Toujours dans l'idée de préserver une part d'intimité, certains élèves locuteurs du polonais expliquent qu'il s'agit d'une langue utile pour confier des secrets¹⁸⁷. Pour ces élèves, mettre au grand jour cette langue de la confidentialité implique, en quelque sorte, de révéler une part de son intimité. Cet acte implique en soi un processus de séparation : se démarquer de la communauté scolaire majoritaire anglophone en s'exprimant par le biais d'une langue minoritaire.

Pour les élèves de l'école immersive en gaélique, la langue n'est pas, en soi, un objet de séparation au sein de l'école. En effet, le gaélique est la langue de scolarisation et ainsi la langue commune de l'école. Au regard de la société écossaise, largement anglophone, afficher cette langue peut cependant être un moyen de se démarquer. Ce qui fait séparation au sein de l'école, entre ceux qui participent et ceux qui ne participent pas au concours, c'est l'usage qui est fait de cette langue. L'écriture d'un poème est une écriture plus intime, faisant appel aux sentiments et aux émotions, comme en témoigne l'extrait 1. Cela signifie aussi construire un rapport plus intime avec la langue de scolarisation.

Enfin, la médiation permet d'expliquer les coulisses de l'écriture : raconter, reformuler en langage clair le poème et la langue. L'exercice de médiation permet un travail réflexif sur l'expérience, sur l'écriture, sur son poème, sur son autobiographie langagière. La médiation permet d'explicitier le lien que l'enfant exerce avec le poème qu'il a choisi de présenter.

¹⁸⁶ Nous verrons notamment dans le prochain chapitre une intervention de KE1 qui présente son identité de locuteur de cette langue, le Malayalam, qu'il partage avec son frère, comme une identité secrète : « *I want to keep it as a secret identity* ».

¹⁸⁷ Le polonais étant la première langue parlée après l'anglais en Ecosse, il est fréquent que des élèves locuteurs de polonais se rencontrent et se rapprochent à l'école. Ils expliquent alors la possibilité qu'ils ont de pratiquer l'anglais ensemble, ou le polonais, notamment lorsqu'ils préfèrent maintenir la confidentialité de leurs propos. Ce point sera davantage exploré dans le chapitre suivant, à l'occasion de l'analyse des représentations des enfants vis-à-vis de leurs langues.

Ainsi, ce concours est à la fois inscrit dans une démarche scolaire, de manière plus ou moins évidente selon les contextes de chaque groupe, tout en se présentant comme exceptionnel ou différent par certains enjeux, et ce de manière plus ou moins évidente selon les groupes. Il nous semble que c'est justement ce jeu entre l'ordinaire et la différence que suscite ce concours par rapport à l'école qui permet aux élèves d'entrer dans la première étape du processus de liminalité, la séparation.

3.6.1.3. Ecrire un poème : dans quelles ressources acquises puiser ?

Enfin, le genre d'écriture créative exigé dans ce concours, la poésie, est source de déstabilisation pour les élèves. En effet, ce genre peut être associé à l'écriture des grands écrivains et poètes écossais, tels que Robert Burns, qui ont écrit en anglais, en dialectes écossais et en scots et sont largement représentés dans les curricula scolaires écossais. Cette association pose un problème d'accessibilité : les enfants peuvent être intimidés à l'idée d'écrire *à la manière de*, d'autant plus qu'il s'agit d'écrire dans une autre langue. Cela suppose de s'intéresser à des traditions littéraires autres que celles étudiées à l'école, c'est-à-dire majoritairement écossaise ou britannique.

Dans un entretien de groupe, les élèves ont notamment fait part d'un malaise initial mettant en cause le genre littéraire sollicité, la poésie. Les élèves expliquent que leur réaction aurait été différente si l'exercice avait été l'écriture d'une histoire, par exemple :

1. Ecole2 Dec2015 P6-P7

K. *Something different*

M. *Is it because of the form? Is it because it's poems?*

KA2 Hmm

M. *Or I mean if it had been tell a story for example in your language would that be different?*

BL the story would have been very different because it would have been like it would have been way better if we could have like write a story I think but the poems/ like I used to write poems in Polish but I stopped doing it in like primary 5/ but my mum still writes poems to this day and she still writes stories

M. *So it wasn't so much about using Polish it was more about the poems that kind of ... didn't make you feel comfortable?*

BL Yeah

M. Yeah?

K. *Do you do much poetry in school?*

...

K. *in class normally*

BL well

K. *Would you do more stories or more poems?*

BL Stories ... yes stories

K. *Yeah?*

BL We're used to stories

K. *So it was something a wee bit different as well*

D'autre part, l'écriture d'un poème peut être perçue comme déstabilisante à l'école du fait qu'elle suppose la déconstruction de certaines normes en cours d'apprentissage à l'école : écrire un poème c'est écrire à sa manière, de façon personnalisée, pour exprimer au mieux et plus fidèlement ce que l'on ressent. Ecrire un poème, c'est jouer avec les normes et parfois s'en affranchir pour exprimer le plus fidèlement ce que l'on ressent. Cette expérience dans le cadre normatif de l'école peut paraître paradoxal pour les enfants.

Cette gêne face à l'écriture du poème, par la forme, la langue et le contenu qu'elle suppose, est à l'origine d'un obstacle auquel l'enfant doit faire face pour évoluer dans ce processus de liminalité. Nous développons cet aspect dans le sous-chapitre suivant propre à l'étape liminale. Pour synthétiser la première étape de séparation, l'adhésion au concours MTOT engage l'enfant dans une expérience sociale, linguistique et expressive inédite dans le cadre de l'école qui tend à bouleverser ses habitudes et ses repères scolaires. Dépourvu de son statut d'élève *lambda*, l'enfant devra alors prendre conscience de ses propres ressources afin de choisir parmi celles-ci celles qui lui permettront de produire, et donc d'accéder à, ou de retrouver, un statut qu'il peut assumer.

3.6.2. Liminalité : produire pour (re)trouver un statut

Séparé de ses repères sociaux, normatifs et linguistiques, l'élève participant au concours MTOT doit écrire, produire, créer pour acquérir ou retrouver un nouveau statut. Le rituel implique pour l'élève plurilingue de créer une pièce qui attesterait de ce statut. Dans le chapitre précédent, nous avons posé l'écriture comme acte, permettant de retrouver la langue et de cristalliser un propos : « le sujet écrivant devient acteur, auteur, et donc responsable de son texte (...) écrire permet également de chercher, de retrouver ou redécouvrir un contenu et une forme, notamment celle de la langue » (renvoi p.179). L'écriture est aussi un acte qui permet de retrouver une identité, de l'assumer, de l'exposer au regard des autres. Elle est un acte, dans ce rite de passage, indispensable pour prouver son identité plurilingue, prouver que l'on est capable de produire un texte personnalisé dans une autre langue et que l'on peut faire preuve de réflexion au sujet de cette langue en s'exprimant par le biais de l'anglais. En d'autres termes, l'enfant doit mener son projet personnel à terme pour accéder à ce nouveau statut : produire un texte dans une langue autre que l'anglais associé à un texte explicatif en anglais.

Pour beaucoup, le passage à l'écriture et à la création a pu être difficile. L'insécurité linguistique, qu'elle soit identitaire, statutaire ou formelle, explique en partie cette difficulté. Nous suivons ici la définition de Louis-Jean Calvet (1999 : 170) :

L'insécurité formelle d'un locuteur tient à ce qu'il considère sa propre pratique linguistique comme non conforme aux normes ou du moins à l'idée qu'il s'en fait. L'insécurité identitaire résulte de ce que la langue ou la variété qu'on pratique ne correspond pas à celle de la communauté d'appartenance qu'on se donne ou qu'on vise. L'insécurité statutaire naît de la représentation que la langue ou la variété que je maîtrise est perçue par moi comme légitime ou de statut non reconnu

Ce sentiment d'insécurité linguistique se complexifie ici par la nature du texte demandé, comme nous avons pu le remarquer dans le précédent sous-chapitre : l'insécurité linguistique ne se résume pas en un sentiment de non-légitimité ou à un manque de compétence ressenti par l'enfant, elle réside aussi dans le fait qu'il s'agit d'écrire dans un style précis au travers d'une langue qui n'a pas toujours sa place à l'école et dont les compétences de l'élève peuvent être partielles voire faibles. Cette gêne globale constitue un obstacle que l'enfant doit affronter dès le début de la période liminale.

La séparation et la liminalité sont donc deux périodes de ce rite de passage qu'il convient de distinguer. La première période est marquée par une séparation physique, l'introduction de langues autres que l'anglais dans le projet et le partage d'éléments autobiographiques potentiellement sensibles. Si ces éléments créent une gêne chez l'enfant et déstabilisent la situation initiale, ils ne constituent pas encore des obstacles bloquant l'engagement de l'enfant mais sont plutôt annonciateurs des doutes qui vont le parcourir lorsqu'il entame son processus d'écriture. En période liminale, l'enfant est amené à devenir pro-actif dans son projet pour faire face à l'obstacle d'insécurité linguistique et pour passer à l'acte d'écriture.

Après l'étude des actions et des positionnements de l'enfant pour dépasser cet obstacle et devenir autonome, nous nous intéresserons aux choix thématiques dans l'écriture de l'enfant : qu'écrit-il et quels sujets l'inspirent-il ? Nous nous concentrerons sur un thème récurrent dans les productions bilingues : la mobilité et les territoires. Ensuite, étape cruciale dans cette étape de liminalité annonciatrice d'une évolution, nous verrons que ce travail d'écriture et d'investissement personnel requiert du participant qu'il assume son rôle d'auteur. Enfin, nous verrons l'implication de l'aspect collectif et collaboratif de ce travail dans l'épanouissement personnel de l'élève et dans son accès au statut nouveau.

3.6.2.1. Processus d'autonomisation : dépasser l'obstacle d'insécurité linguistique

Dépasser ce sentiment d'insécurité linguistique implique pour l'élève de faire preuve de plusieurs qualités : confiance (en soi et dans l'autre), autonomie, responsabilité et créativité. Dans l'analyse des récits produits par les élèves en situation d'entretien, nous avons remarqué qu'un élément déclencheur permettait à l'enfant de dépasser cet obstacle. Le soutien d'autres personnes, une stratégie de transcription ou une impulsion personnelle à laisser de côté ses réserves semblent contribuer à débloquer cette situation d'obstacle. Nous voyons ici les traits propres au processus d'autonomisation : s'aider des autres pour acquérir confiance et outils pour l'écriture, utiliser sa (pluri)littéracie comme une ressource pour produire.

- S'aider des autres pour devenir autonome

L'insécurité linguistique, en tant qu'obstacle, ne peut être vaincue que par l'élève lui-même, à travers un travail sur ses représentations vis-à-vis de lui-même, de ses compétences en langues, en littéracie et sa créativité. Pour y parvenir, celui-ci puise ses forces dans les différentes relations qu'il entretient : soutien, apport de connaissances de certains, regard approuvateur d'autres.

Les parents

La famille, représentée le plus souvent par les parents ou un des parents, a, dans beaucoup de cas, joué un rôle clé dans la production de l'enfant. Pour que les enfants puissent participer au concours, les enseignants ont fait parvenir aux parents une lettre d'information et de demande de consentement. Cela signifie que l'ensemble des parents était informé du projet MTOT et qu'ils consentaient à ce que leurs enfants y participent. Ainsi, dès l'annonce du concours, certains parents ont pu soutenir leurs enfants en les encourageant à participer, comme l'indique de manière probablement exagérée cet élève :

1. Ecole3 Dec2015 P5-P6

M. *KE1 how did you feel the first time Mrs B*/ or Mrs S* told you about the competition (inspiration de Kevin) /*

KE1 well when I heard about it I was getting really excited because my mum kept on shouting at me to do it

(laughter)

M. *Shouting at you?*

KE1 Yes because/

K. *And what language was she shouting at you in?*

KE1 English

(laughter)

KE1 Because it was happening in the morning because I forgot she went to my mum and then she told in the morning she kept on saying yes yes yes and just/ my mum just

signed it with me I never even knew I was going to join she just put it in my bag and later when the teacher asked for notes I found this note and just quietly gave it to the teacher and she just/ hm M* was it and G* was it and G* said WHAT why are you joining the group ...

K. *But you were happy about it?*

KE1 Yeah

Dans certains cas, outre le soutien moral qu'ils apportent, les parents se sont révélés de véritables référents culturels en proposant à leurs enfants de reprendre des poèmes qu'ils connaissaient ou qu'ils ont cherché ensemble. Ceci a pu être l'occasion pour certaines familles de se consacrer à un héritage culturel et familial pas toujours investi, ou alors de l'approfondir, comme le montrent les deux extraits de textes explicatifs suivants :

2. KA1 Ecole2 Dec2015 P3-P4

I picked this poem because my mum told me lots of different Polish poems. I picked this one because it is my favourite.

3. KE1 Ecole3 Dec2015 P5-P6

My mum knew lots of poems in Malayalam. She remembered it in her brain and she shared it with me. She shared a few and I picked one. I picked the best one. The one with birds.

Ainsi, les parents se sont révélés de précieuses ressources pour les enfants pour trouver le poème mais également dans l'exercice de médiation, lorsqu'il a fallu raconter l'histoire du poème ou son contexte culturel. Enfin, les parents ont pu avoir un rôle de référents linguistiques en aidant leur enfant dans l'écriture et la transcription du poème. Parfois, c'est d'ailleurs le parent qui a écrit le poème :

4. F* Ecole2 P5

My poem is about love. My mum wrote the poem for me.

Cependant, la plupart des compositions ont été réalisées par les élèves eux-mêmes, soutenus par l'un des parents, qui a pu aider ou corriger l'enfant dans son expression écrite, jouant alors le rôle de référent normatif :

5. MY Ecole3 Dec2015 P5-P6

I wrote this poem with my mum, she was a very big help with translating it to Tagalog.

6. KA2 Ecole2 Dec2015 P6-P7

I wrote this poem with my mum. My mum when she was young loved to write poems, that is why she wanted to help me.

Dans ce dernier extrait, le parent joue un rôle de référent en ce qui concerne la poésie et son écriture. Ceci a également été évoqué dans l'entretien auquel KA2 participait par une autre élève (extrait 7).

7. Ecole2 Dec2015 P6-P7

- M. *Or I mean if it had been tell a story for example in your language would that be different?*
- BL the story would have been very different because it would have been like it would have been way better if we could have like write a story I think but the poems/ like I used to write poems in Polish but I stopped doing it in like primary 5/ but my mum still writes poems to this day and she still writes stories

Le soutien des parents peut se traduire par un certain engagement dans le travail de poésie et dans les démarches de l'élève (extrait 8).

8. D* Ecole7 P4

I found this poem online when I was searching for a good poem to use in the competition. My dad knew it from Eritrea, where he was born. He taught it to my Mum and then he taught it to me. We looked at it on the internet.

Il convient toutefois de relativiser l'investissement des parents : les enfants n'ont pas tous bénéficié de l'assistance de leurs parents, par manque de temps ou de compétences en littéracie de la part de ces derniers. Comme nous le verrons en suivant, pour ces enfants, il convient alors d'exploiter d'autres ressources : l'aide et le soutien d'autres personnes, l'exploration et l'exploitation de ses propres ressources créatives et expressives.

Lorsqu'elle a lieu, l'implication des parents, par l'apport culturel et linguistique qu'ils assurent, joue un rôle considérable dans la réalisation du projet personnel de l'enfant. Ne serait-ce que par son soutien moral, l'implication du parent contribue à reconnaître la légitimité du projet aux yeux de l'enfant. Ce soutien apporte une certaine reconnaissance, validité du projet de l'élève qui gagne ainsi en confiance. Ceci est très important pour la suite du processus, tout comme les encouragements de l'enseignant et l'expérience du groupe.

L'enseignant

Nos entretiens réalisés en présence de l'enseignante ont montré une implication importante de celle-ci dans le projet. Comme vu dans le quatrième chapitre, sa place dialogique (Audras, Bigot & Vasseur, 2013 : 249) alterne entre celle d'intervieweuse à mes côtés et celle de participante du côté des élèves pour témoigner à son tour d'une expérience. Dans leurs discours, les élèves témoignent également de l'implication de l'enseignante dans leurs projets, à travers son soutien mais parfois aussi sa collaboration :

9. Ecole2 Dec2015 P6-P7

- MI. So I've done a / well it's not a poem it's actually a song but it has rhymes it's about a cucumber and I made it with Miss B*

Toutefois, la collaboration dans l'écriture reste rare. En effet, les compétences de l'enseignant dans la langue du poème peuvent être limitées, notamment lorsqu'il s'agit d'un enseignant EAL encadrant des enfants aux répertoires linguistiques pluriels et variés. Mais, au-delà de la question de la maîtrise des langues utilisées dans les poèmes, on peut aussi penser que les enseignants limitent leur soutien à un soutien moral et ne s'impliquent pas dans l'écriture, qui reste une écriture personnelle, sensible et intime.

Le rôle de l'enseignant est fondamental dans ce projet car, en plus d'assurer un soutien moral, il assure un cadre rassurant pour l'élève : dans une situation de liminalité, l'enseignant et le contexte de classe (même s'il ne s'agit pas pour certains de la salle de classe et de l'enseignant habituels) sont des constantes qui rattachent le projet et l'enfant au cadre scolaire. Grâce à son statut, en soutenant l'élève dans son projet, l'enseignant montre que ce projet est légitime et pertinent. L'élève se sent alors plus confiant et déterminé à poursuivre son projet.

L'enseignant assure ainsi un cadre stable pour que l'enfant puisse s'épanouir dans son projet mais il ne peut pas forcément fournir les savoirs nécessaires. Dans certains cas, seuls l'enfant, la famille et les proches peuvent fournir ces savoirs. Contrairement au reste du temps scolaire, l'enseignant n'est plus l'expert du savoir traité. Petit à petit, l'enfant se démarque de son statut d'élève et acquiert celui d'expert. Ceci sera discuté plus amplement en fin de ce sous-chapitre. Dans le contexte de MTOT et durant cette étape d'autonomisation, on assiste donc à une inversion des rôles face au savoir produit.

Toutefois, rappelons que la relation de hiérarchie entre enseignants et élèves ne change pas. Même si la nature du travail en cours peut conduire à plus de proximité, l'autorité de l'enseignant ne se discute pas. L'analyse interactionnelle fournie dans le quatrième chapitre a pu le démontrer. Aussi, lors des séances enregistrées, plusieurs interventions ritualisées qu'utilise l'enseignante K. dans sa classe pour rétablir le calme ont été recensées.

Les pairs

Enfin, le regard bienveillant des pairs au sujet de la participation de l'élève à un tel projet et à l'élaboration de sa production bilingue constitue une réelle motivation. Qu'il s'agisse de pairs du groupe MTOT ou d'autres élèves de la classe ordinaire ne participant pas au projet, les commentaires positifs qu'ont reçus les participants au concours et dont ils ont fait part lors des entretiens leur font prendre conscience que leur héritage plurilingue est une richesse. Admirés par leurs pairs, les élèves sont alors fiers de leur travail et de leur répertoire linguistique. Le

soutien des autres, notamment ceux dont ils ont été séparés par le rite MTOT, constitue une source de stimulation importante permettant de dépasser l'obstacle de l'insécurité linguistique et de porter un nouveau regard sur leurs compétences :

10. Ecole1 Dec2015 LU-SI

LU People were like woooo that is amazing how can you do that and I was like it's just languages it's just it's just

M. *Who said that?*

LU It's like /people like/ sometimes we were doing stuff and then people from other classes would come in to say that's really good that how do you do that

Ainsi, dans cette étape de séparation, l'élève peut être rassuré par le regard bienveillant et stimulant de l'autre, qu'il s'agisse de sa famille, de l'enseignant ou de ses camarades de l'école. En cela, ce soutien encourage l'élève à poursuivre sa démarche et à s'engager dans ce rite de passage. Contrairement à beaucoup de rites qui ont pu être étudiés, la séparation n'est pas faite de manière violente par l'entourage. On peut même dire qu'ici, c'est l'enfant qui se sépare des autres. En effet, fort des encouragements de son entourage, nous allons voir que l'enfant passe par une étape beaucoup plus solitaire, que seul lui peut résoudre : l'écriture.

- Identifier les enjeux de MTOT en termes d'événements et de pratiques de littéracie

11. Ecole1 Dec2015 LU-SI

SI. I found it was great because it was actually my first time spelling in my own language and I remember I was at home and my mum was in the bedroom and I was just thinking of using syllables and spelling it and I was like mum is that right and she was like how did you know how to spell that I was like I just used syllables

LU. That's the same with my language because nobody knows how to write it in my house (...) so I just thought why don't just use English letters to spell the word

Dans cet extrait d'entretien de groupe, les deux élèves racontent comment chacune en est venue à créer son propre code graphique pour transcrire son poème. Elles expliquent l'usage de la translittération, double outil de médiation et de transcription, présenté dans le cinquième chapitre (renvoi pp). De manière générale, l'exercice MTOT requiert un certain affranchissement des normes linguistiques et le recours à une écriture hybride (mixité, alternance ou répartition des langues). Pour mettre en œuvre cette écriture multiforme, l'élève met à profit les ressources dont il dispose en termes de créativité et de littéracie¹⁸⁸.

Pour oser cet exercice, l'élève doit prendre conscience du caractère exceptionnel de l'activité demandée dans le cadre scolaire, en termes de production, d'expression et de médiation

¹⁸⁸ Ici, littéracie est employé dans le sens courant de l'anglais « *literacy* » pour « désigner la capacité à lire et à écrire » (Fraenkel & Mbodj-Pouye 2010 : 9)

(Conseil de l'Europe, 2001). Finalement, du point de vue de l'écriture, la complexité de cette épreuve liminale ne réside pas dans un genre littéraire, la poésie, mais plutôt dans l'ensemble de ce que MTOT requiert en termes d'activités créatives et expressives. En somme, pour vaincre l'obstacle d'insécurité linguistique auquel il est confronté, l'élève doit saisir les enjeux de MTOT en termes d'évènement de littéracie (*literacy event*) et de pratiques de littéracie (*literacy practices*), concepts que nous empruntons et traduisons des travaux des *New Literacy Studies*, courant fondé par Brian Street dans les années 1990 (Fraenkel & Mbodj-Pouye, 2010).

MTOT : évènements et pratiques de littéracie se superposant au cadre de l'école

Le terme de littéracie, en français comme en anglais (*literacy*) comprend plusieurs sens. Il fait référence dans les usages courants aux activités de l'individu à l'écrit en production et en réception. Plusieurs courants de recherche anglo-saxons se sont graduellement emparés de cette notion afin de traiter la complexité empirique, idéologique et méthodologique qu'elle recèle.

Les travaux de Jack Goody¹⁸⁹ montrent que la littéracie ne doit pas être entendue simplement comme un lot de compétences de l'individu, dont il dispose ou non – et en cela, on s'éloigne d'une définition de la littéracie par opposition à l'illettrisme. La littéracie suppose avant tout des pratiques inscrites socialement. Celles-ci ont un impact sur d'autres pratiques sociales et sur les compétences cognitives de l'individu. Brian Street (1984 ; 2000) ajoute à cela une dimension culturelle indispensable pour comprendre ces pratiques : en effet, les activités de l'écrit, selon le fondateur des *New Literacy Studies* (NLS) s'inscrivent toujours dans un contexte socio-culturel particulier et sont en adéquation avec une vision précise du monde qui nous entoure. Cette perspective est propre à l'approche idéologique de la littéracie. Celle-ci contraste avec l'approche autonome portée par Jack Goody (Fraenkel & Mbodj-Pouye, 2010) qui ne prend pas en compte les variables culturelles éventuelles mais impose un modèle de conception occidentale. Brian Street fonde alors le courant des *New Literacy Studies* et propose deux concepts complémentaires : *literacy events* et *literacy practices*.

Les termes ont été peu traduits en français et leur traduction soulève des problèmes d'équivalents et d'ambiguïtés sémantiques comme le soulignent Fraenkel & Mbodj-Pouye (2010) dans le texte de présentation du numéro de *Langage et Sociétés* dédié au courant des *New Literacy Studies*. Afin d'éviter les ambiguïtés, nous privilégions ici une traduction littérale des termes originaux : nous parlerons donc d'évènement de littéracie et de pratiques de

¹⁸⁹ Goody, Jack, 1979, *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*, Paris : Minuit.

littéracie. Fraenkel & Mbodj-Pouye (2010) propose « évènement de littéracie » et « pratiques d'écriture » notamment. Cette dernière proposition ne nous semble pas adéquate pour rendre compte de l'ensemble de pratiques autour de l'écrit que recouvre en anglais la notion de « *literacy practice* » et est trop tournée vers la production écrite comme seule activité langagière. En outre, ce même syntagme est utilisé dans le cinquième chapitre pour faire référence au travail mis en œuvre par la production bilingue. Ainsi, nous préférons rester fidèle aux traductions littérales des termes issus des NLS, qui contiendront en elles-mêmes le sème propre à ce courant de pensée.

Un évènement de littéracie (Fraenkel & Mbodj-Pouye, 2010) est une activité sociale dans laquelle des pratiques de littéracie ont lieu. Il s'agit d'un ensemble de paramètres précis que l'on pourrait visualiser, et en somme photographier. Contrairement à l'implicite du sens du mot « évènement » en français, l'évènement de littéracie n'implique pas quelque chose d'éphémère, d'unique, d'instantané. L'évènement de littéracie peut se répéter. Par exemple, l'enfant faisant ses devoirs dans sa chambre tous les soirs est un évènement de littéracie.

Par pratiques de littéracie, on entend définir de manière exhaustive tout ce que l'individu met en œuvre dans son écriture ou sa lecture. Elles se situent à l'intérieur d'un évènement de littéracie. Ce sont des comportements chargés d'attitudes et de valeurs culturelles, sociales et identitaires. C'est donc aussi la façon dont l'individu accède à l'écrit dans des circonstances précises et les raisons qui le poussent à le faire.

MTOT met en scène différents évènements de littéracie, marqués par des situations interactionnelles et des contextes différents, propres à chaque étape de la progression dans le concours. Quatre évènements de littéracie montrant chacun un script différent de pratiques de littéracie peuvent être identifiés.

L'évènement de littéracie le plus évident et que nous avons pu observer dans le cadre de notre enquête se présente comme le travail en classe. L'enseignant commence par présenter des poèmes en langues autres que l'anglais dans un travail collectif qui introduit le concours. Petit à petit, les élèves sont invités à travailler individuellement le poème puis le texte explicatif. Dans ce contexte de classe, les élèves lisent aussi leurs poèmes au reste de la classe. En réception, les élèves font un travail d'intercompréhension et d'éveil aux langues en comparant les langues et les poèmes des uns et des autres.

En parallèle du travail en classe, un travail personnel est fourni à la maison. Des recherches sont faites par l'élève et la famille (cas général, même s'il peut y avoir des exceptions). Les parents lisent des poèmes aux enfants ; les parents et l'enfant cherchent un poème sur Internet ; l'enfant copie le texte écrit par ses parents ; les parents corrigent le texte de l'enfant.

Le cas où l'enfant se retrouve à travailler en autonomie son texte est un troisième type d'évènement de littéracie. Seul, face à son poème, en classe, à la maison ou ailleurs, il met à profit sa compétence plurilingue et pluriculturelle (Conseil de l'Europe, 2001) pour composer sa production bilingue.

Enfin, la production bilingue achevée, l'enfant est amené à lire son poème devant un public, dans le cadre d'une assemblée organisée à l'école ou de la cérémonie de remise des prix publique organisée par le SCILT.

Ainsi, chaque évènement de littéracie se compose d'un ensemble cohérent de pratiques de littéracie. Celles-ci sont caractérisées par différentes activités langagières (Conseil de l'Europe, 2001) : l'interaction et la compréhension écrite dans le travail de recherche avec les parents par exemple, la médiation et la production écrite dans la rédaction du texte explicatif en classe notamment. A chaque fois, il s'agit d'une écriture décomplexée des normes linguistiques. L'écriture dans l'autre langue peut s'effectuer selon une transcription aménagée (translittération).

Acteurs dans ces différents évènements de littéracie, les enfants saisissent peu à peu tous les paramètres propres à l'exercice MTOT ainsi que les spécificités des pratiques de littéracie que ce concours met en jeu. Tout en cernant les caractéristiques de cet exercice en devenant eux-mêmes acteurs, les enfants prennent conscience du caractère exceptionnel de cette activité dans le cadre de l'école. Ainsi, lors des entretiens, lorsqu'ils sont interrogés sur leurs pratiques habituelles des langues, les enfants continuent de préciser des contextes limités au cadre extra-scolaire, ou parfois à la cour de récréation, ou dans le cas du gaélique, à l'école. Ces contextes d'usage des langues seront davantage explorés dans le chapitre suivant, lorsque nous nous intéresserons à l'impact de MTOT sur les représentations des enfants vis-à-vis de la langue du poème.

Pour reprendre les termes de Charmian Kenner (2000 : 144), les enfants ont conscience des pratiques de littéracie qui définissent MTOT, c'est-à-dire « *who writes or reads certain kinds of texts, to whom, where, when and why* ». Dans son article dans un ouvrage consacré aux *New*

Literacies Studies, Charmian Kenner rend compte d'une expérience de pluri-littératie dans une école à Londres. Les enfants témoignent d'une conscience des paramètres précis des pratiques de littéracie instaurées durant cette expérience. Ainsi, lorsqu'en classe, une des participantes repère du matériel jusque-là utilisé exclusivement durant cette expérience (stylos à paillettes), elle pense devoir écrire en « chinois », activité au cœur de cette expérience (2000 : 142) :

'Shall I do some more Chinese? We always do Chinese on this table'. She then added to me, in the tone of an order, 'When we do Chinese, you get the glittery pens out!' Thus, she had identified a conjunction of language with place (the writing table), people (me) and writing materials (glittery pen) — the elements of a potential literacy practice involving 'Chinese' at school.

Le courant des *New Literacy Studies* est peu connu en France alors que la perspective qu'il offre permettrait d'analyser bien des pratiques expressives plurilingues et multiformes. Une notion employée dans le champ de la sociolinguistique et de la didactique des langues en France peut toutefois être rapprochée de celles de pratiques et d'évènements de littéracie. En tant que pratiques sociales, telle que définies avant tout par Brian Street et ses successeurs, les pratiques de littéracie ne peuvent-elles pas être rapprochées de la notion d'instance de socialisation (Coste & Cavalli, 2015), même si celle-ci semble plus portée sur l'interaction verbale ? Conscients des paramètres propres aux contextes de pratiques de littéracie, les enfants se positionnent en tant qu'acteurs de ces pratiques, acteurs dans l'interaction et fondamentalement des acteurs sociaux (Kenner, 2000 : 144) :

Young children look for patterns in literacy activity, and these patterns are additionally marked for the languages in which they take place. Also, children are constantly alert to the social significance of writing and reading, and will participate in the ongoing development of literacy practices, aiming to make the uses of text work for them as social actors.

Au-delà des contextes propres à MTOT, nous verrons dans le chapitre suivant que les enfants ont une conscience très précise des contextes dans lesquels peuvent être pratiquées les différentes langues de leurs répertoires ainsi que du rôle pragmatique de ces pratiques.

Une prise de conscience synonyme d'action réorientée

En prenant conscience des paramètres propres aux pratiques de littéracie définies par MTOT, l'enfant s'en accommode et tire profit de cette situation stabilisante pour avancer dans son processus d'écriture. En adhérant au protocole, en entrant dans ces pratiques en tant qu'acteur social (et plus précisément en tant qu'auteur, ce que nous verrons en fin de sous-chapitre), il évolue dans cette étape liminale : cette prise de conscience peut être considérée comme une action réorientée.

Pour Victor Turner l'action réorientée est « une sorte d'engagement ferme dans ce que promeut le rite » (Goguel d'Allondans, 2002 : 41). L'action réorientée apparaît durant l'étape liminale. Ce « serment », pour reprendre les termes de Thierry Goguel d'Allondans¹⁹⁰, n'est pas verbalisé de manière explicite par les participants mais est appliqué dans les faits : en reconnaissant MTOT comme un évènement de littéracie et en connaissance de ce qu'il implique, en comprenant son fonctionnement, l'enfant adhère à ses principes et les réalise dans sa production bilingue. C'est en reconnaissant MTOT comme évènement de littéracie et en s'inscrivant pleinement dans celui-ci, mais aussi en se rendant autonome (point précédent) et responsable de sa production (point suivant), qu'il parvient à dépasser l'obstacle causé par son sentiment d'insécurité linguistique et à progresser dans cette étape de liminalité.

Dans le quatrième chapitre, nous avons analysé un type de récit personnel que l'enfant met en discours dans les entretiens, où il décrit l'expérience MTOT comme un processus, étape par étape. Nous avons conclu : « Dans ces témoignages, on retrouve une trame narrative évoquant un certain malaise initial dû à une peur de ne pas avoir les connaissances ou compétences nécessaires ; à un certain moment, ce malaise, vu comme obstacle, est dépassé grâce à un élément déclencheur provoqué par l'élève lui-même, pouvant se manifester par exemple par l'émergence d'une idée de création mais étant, semble-t-il, le résultat d'un important travail sur soi » (voir p.208-209). Cet élément déclencheur se résume dans la prise de conscience globale de ce qu'est MTOT et qui mène à une action réorientée. Cette initiative sera ressentie à travers différentes étapes de l'expérience MTOT : le choix du poème, le passage à l'écriture, la prise de parole, la récitation du poème devant toute l'école.

Accompagnant les aspects techniques de cette écriture en langues, façonnée selon ses ressources, l'élève prend conscience et s'engage comme acteur social dans de nouveaux évènements de littéracie créés à l'occasion de MTOT. Aidé ou non par son entourage familial, social et scolaire, il entre dans les pratiques que ces évènements suscitent de manière de plus en plus autonome, en personnalisant de plus en plus son écriture et son rapport à la production bilingue (poème comme texte explicatif) construisant petit à petit un discours chargé de représentations vis-à-vis du plurilinguisme.

¹⁹⁰ Thierry Goguel d'Allondans exprime sa position au sujet de ce concept : « sorte d'engagement ferme dans ce que promeut le rite. Nous n'y souscrivons que partiellement, ce 'serment' n'étant pas systématiquement formalisé » (2002 : 41-41)

3.6.2.2. Mobiliser des territoires socio-affectifs dans l'écriture

Le travail de réflexivité dans lequel les enfants s'engagent en entrant dans les pratiques de littéracie spécifiques à MTOT implique souvent une remémoration d'évènements antérieurs et fait appel au récit de vie. Dans cette section, nous nous intéressons au contenu thématique des productions bilingues des enfants. Lorsque l'enfant entre dans l'écriture du poème mais surtout du texte explicatif, de quel sujet traite-t-il ? Le recensement des thèmes abordés dans les productions bilingues a montré la prédominance d'un aspect en particulier, celui de la mobilisation de territoires affectifs. Cette notion de « territoire » s'entend sous différentes formes ici et nous tenterons de la définir à travers les cinq déclinaisons identifiées dans le corpus : le souvenir d'une anecdote familiale, des lieux de la mémoire révolus et d'autres dits chroniques, un univers autobiographique et un univers fictionnel.

Si l'enfant évoque des territoires affectifs, c'est avant tout parce que l'élaboration d'un poème écrit dans une langue intime ou, encore plus, l'évocation d'un poème déjà connu, lui rappelle des souvenirs familiaux. En racontant ses souvenirs, l'enfant raconte aussi des territoires spatiaux et temporels révolus ou chroniques et se transpose, l'espace du temps de l'écriture, dans ces territoires. Nous verrons alors qu'il y a un va-et-vient entre territoires actuels et territoires d'un autre espace-temps, mais aussi un continuum entre territoires autobiographiques et territoires fictionnels propres au poème. Nous verrons également, par extension, l'omniprésence du thème de la mobilité présenté de manière explicite ou implicite.

Nous verrons à travers les travaux de Chantal Domp martin menés au sujet d'ateliers d'écriture en classe de FLE que l'écriture est l'occasion de poser « son identité composite » (2016 : 248), d'où le recours à l'évocation de territoires affectifs. Ainsi, l'activité d'écriture et les thèmes choisis représentent un propos à expliciter dans cette étape de la liminalité. Elle en constitue la partie productive. En outre, le thème des territoires, lié à l'identité, tisse un canevas important pour les considérations du second chapitre de cette partie, consacré aux représentations des enfants vis-à-vis des langues.

- Narration d'éléments contextuels : des souvenirs aux territoires

L'analyse du corpus de productions bilingues a mis en évidence l'usage de la narration dans le texte explicatif comme stratégie de médiation (chapitre 5). L'enfant utilise le texte explicatif, pour, entre autres, partager des éléments contextuels qui permettent de mieux comprendre le poème. Parmi ces éléments contextuels, on retrouve des éléments factuels, propres à la culture

dans laquelle ce poème s'inscrit : informations sur des coutumes, fruits exotiques inconnus en Ecosse¹⁹¹, ou bien, comme dans le texte ci-dessous, description de la fête nationale en Roumanie.

1. A* Ecole11 S1

The National Day of Romania is celebrated on 1st December. On that day people gather in a big square in Bucharest. There is plenty food set up on long rows of tables and people can help themselves to it. There is never enough though. This song is always sang on that day. There is usually a huge army display: soldiers marching, army cars and tanks, horses and three army airplanes 'painting' Romanian flag in the sky with our national colours, blue, yellow and red. I particularly like the horses, sometimes I was able to come really close to them, it was very exciting. I am from Bucharest and I was going there every year to celebrate the day. You don't have to go to school or work, so we were taking a bus there in the morning and then visiting friends afterwards. The song is about my country, how beautiful it is and worth visiting.

On retrouve aussi des éléments très personnels, lorsque l'enfant raconte des anecdotes, des épisodes de sa vie ou de celles de ses proches, que lui rappelle le poème qu'il présente. Ce lien entre poème et expérience de vie est d'ailleurs mis en évidence dans le discours, avec les occurrences des prédicats « *to remember something* », « *to remind someone of something* » et « *to make someone think of something* ». Dans l'extrait ci-après, l'enfant raconte son souvenir de pratiques familiales du poème choisi (plus précisément ici, il s'agit d'une chanson).

2. MI Ecole2 Dec2015 P6-P7

I am reminded of being in my great grandmother's garden. She had millions of cucumbers. My mum would play the song. I liked this song when I was younger I was dancing every day when I listened to it.

Les anecdotes racontées impliquent souvent des proches de l'enfant : ses parents, ses frères et sœurs, ses grands-parents, parfois ses amis (extrait 3) et occasionnellement des enseignants. Comme c'est le cas avec l'extrait ci-dessus, l'anecdote racontée implique directement le poème puisqu'il s'agit de recontextualiser des pratiques de littéracie ou d'oralité familiales. Le poème a pu être lu par un membre de la famille, typiquement la mère (extrait 4), la grand-mère (extrait 6), ou les deux (extrait 5). De manière plus générale, le poème est inscrit dans une tradition orale familiale. L'extrait 7 (LU Ecole1 Dec2015 LU-SI) raconte une tradition orale familiale qui perdure de génération en génération : alors au Bénin, de la grand-mère à la mère, puis en Ecosse, de la mère au petit frère de l'élève (et sûrement à l'élève) mais aussi de l'élève elle-même à son petit frère¹⁹². Comme nous l'avions remarqué plus tôt dans ce chapitre, l'enfant mobilise son entourage, et plus particulièrement ses parents, pour l'aider dans ses recherches

¹⁹¹ Voir à ce sujet le texte explicatif que nous avons analysé en termes de médiation (réf p du chapitre 6)

¹⁹² Point intéressant car la plupart des pratiques familiales évoquées montre l'enfant dans une position de réception. Ici, l'enfant elle-même a une pratique autre de ce poème et participe à sa transmission dans le cercle familial.

de poème et dans l'écriture. Il n'est donc pas sans surprise qu'un poème introduit initialement par le cercle familial rappelle des pratiques précises inscrites dans celui-ci.

3. I* Ecole13 P4

I know this song really well.

Each time when I sing this song, it reminds me of my country. It reminds me of the place where the days are hot in the summer, of the time when my friends and I sit by the sea playing the guitar and singing songs. It is about the place where we have a barbecue and we swim in the sea. (...)

4. E* Ecole2 P7

When I first saw this poem I was excited because when I was 5 my mum before I went to bed would read the poem to me.

5. K* Ecole6 P4

When I lived in Poland my mum used to read me lots of poems and stories from one of my favourite books.

The poem makes me think about living at home in Poland and being tucked up in bed with my little sister whilst Granny read me poems.

6. D* Ecole7 P4

When I hear the poem it makes me think about my Grandma, who lives all the way at the other side of the world. I can hear her voice reading to me. My friend and cousin, Sophie, lives with my Grandma and so I think about her too.

It makes me also think about my family, especially my sisters, Dalia and Divora.

Divora and I sometimes play pranks on Mum and my little sister! I think about my sisters playing with me. They can be bossy sometimes but I love them just the way they are!

7. LU Ecole1 Dec2015 P7

When my wee brother was born he used to always cry. My mum would sing this song and he would smile and sometimes he would laugh. This poem reminds me of those emotions that I would feel. This song also reminds me of when I was a baby. I used to cry a lot, for my mum a lot of times. My mum told me that her grandma used to sing it to her when she was small living in Benin, Edo State.

When I first saw my little brother I had tears of joy. I was just so happy because he is my only brother and I love him so much. When I feel low he makes me happy with his laughing. He is 5 months old.

I now sing this song to him to help him sleep.

Tous les extraits ci-dessus font état de souvenirs personnels. Lorsque l'enfant apporte des détails factuels propres au contexte culturel dans lequel son poème s'inscrit, il opère souvent une transition vers d'autres détails plus personnels, en racontant notamment son expérience de ce contexte ou du poème. Ainsi, dans l'extrait 1, l'élève décrit la fête nationale en Roumanie d'un point de vue d'abord neutre (« *there is* »). Petit à petit, elle personnalise son discours en introduisant des pronoms à la première personne (« *our national colours* »), en évoquant ses goûts (« *I particularly like the horses* »), et finalement en évoquant des expériences personnelles de la fête nationale (à partir de « *sometimes I was able to come really close to them, it was very exciting* »). Elle précise ensuite : « *I am from Bucharest and I was going there every year to celebrate the day* ».

La narration d'éléments contextuels, qu'il s'agisse d'éléments personnels ou non, implique aussi de les resituer dans des territoires précis : l'Ecosse, d'une part, et, d'autre part, un territoire connu par l'enfant parce qu'il y a vécu (extraits 3 et 5) ou parce que des membres de sa famille y ont vécu ou y vivent encore (extrait 6).

- Récit de vie : évocations des territoires de l'enfant

Les souvenirs familiaux renvoient donc l'enfant vers un autre espace-temps que celui du présent écossais. Il peut s'agir d'un contexte dans lequel a vécu la famille, comme nous venons de le préciser, mais, le plus souvent, il s'agit d'un contexte dont l'enfant a eu une expérience directe : un épisode de vie, désormais révolu, si l'enfant a vécu dans un autre contexte culturel avant de vivre en Ecosse (extrait 5), ou bien un épisode récurrent, chronique, ancré dans un autre contexte culturel spécifique (extrait 8 ci-dessous). Pour ce dernier, le cas typique est celui de l'enfant qui visite sa famille (souvent les grands-parents) pendant les vacances. Cet univers n'est pas révolu, se réalise à un moment donné de l'année (souvent l'été, mais, en l'occurrence ici, en hiver), et le terrain est suffisamment connu pour en identifier un certain nombre de caractéristiques. Certains enfants ont connu les deux situations, nés à l'étranger, vivant désormais en Ecosse et visitant régulièrement la famille restée au pays.

Ces véritables récits de vie donnent à voir un nécessaire équilibre entre deux territoires affectifs, constitutifs de l'identité de l'enfant, équilibre bâti sur ces deux entités. Dans son récit, l'enfant effectue des va-et-vient entre ces deux territoires comme pris d'ubiquité, à tel point que, dans certains cas, notamment dans l'extrait suivant, les deux territoires, souvent comparés, peuvent être confondus.

8. M* Ecole12 S1

In Spain we never get snow so I decided to focus this poem on British Winters. A perfect Christmas I never had. Why I chose this extremely cold season in the first place is because I do enjoy a happy and merry winter. The wind whispering in my ear, the snow gently touching my hair and the marvellous Christmas puddings that taste wonderful, a Winter I never had. In Spain the traditions are completely different, we eat grapes at the start of the New Year while here you have to kiss under the mistletoes. It is a little miracle since I have never seen snow before and it is something that I keep very, very close to my heart. I marvel every time I see winter coming. For me it is something very special and I also wrote about it because winter is coming soon and with that the amazing opportunity to see my beloved family again which I am really really close to. I also like to describe things using interesting vocabulary or as my teacher call it 'WOW words'. I find it very easy to do and I am especially fond of the words I put in my poem because they mean a lot to me since I use them all the time in my pieces of writing. It comes very fluently to me and since this is probably my best skill in English I would like to put it to good use. But overall it was mostly because of my fellow companions and teachers that inspired me to do this poem that I thank deeply. This poem is about winter rolling in and Autumn leaving us. It describes what happens and how it happens. It is sort like the space that separates winter from Autumn.

Dans son commentaire présenté ci-dessus l'élève compare deux territoires, l'Espagne et l'Ecosse, à une même période de l'année, l'hiver. Son commentaire laisse transparaître son affection pour deux territoires qui ne présentent pas du tout les mêmes caractéristiques météorologiques. Or, à force d'alterner les repères géographiques, les deux semblent se fondre pour constituer son univers à elle. Sur un deuxième plan, l'auteure précise que son poème évoque une transition entre deux saisons, l'automne et l'hiver ; une transition qui constituerait un espace à elle seule, tout comme cet interstice entre deux contextes différents, l'Ecosse et l'Espagne, qui serait l'espace personnel de l'auteure : « *It is sort like the space that separates winter from autumn* ».

L'analyse de l'évocation des territoires dans les textes explicatifs soulève un aspect inhérent : l'évocation de territoires, tout aussi exotiques qu'ils puissent paraître au lecteur, permet à l'enfant de construire son récit de vie et sa bi-pluriculturalité. L'extrait suivant met en scène différents espace-temps sans que soient précisées les frontières des territoires auxquels il est fait référence. Il n'y a pas de rupture entre les territoires, comme c'est le cas dans d'autres extraits. Il y a plutôt continuité. Ce passage flou d'un territoire à l'autre est peut-être à l'image de la façon dont l'enfant a vécu la mobilité évoquée.

9. HE Ecole2 Dec2015 P3-P4

I'm not sure why I picked it, I think it is because I knew it since I was a young kid and I sang it every day. It reminds me of summer and holidays and when I was a little kid. And it reminds me of the weekend and when I spend a lot of time with my mum.

Ainsi, les territoires affectifs sont mobilisés par l'enfant comme de véritables repères sociaux qui servent à la fois à construire son récit et à se situer. Les sujets traités par le poème peuvent également refléter cette construction, à travers des thématiques telles que l'amour, la famille, l'amitié, son animal domestique, ou une référence culturelle (un totem, par exemple, ou une fête comme Noël). A un tel point que, parfois, les territoires vécus par l'enfant et ceux propres à la fiction du poème se mêlent.

- Les territoires de la fiction et l'autobiographie : un continuum entre les deux

10. N* Ecole3 P6

The first time I heard this song was when my sister, Lea, played it on the piano. I love the start the best because it has a nice tune to it. I asked Lea what it was called and looked it up on the computer. It is about a boy and a girl who love each other but then the girl has to go somewhere. Levo sings that he found a note saying sorry from the girl and he is sad to have lost his girlfriend.

When I hear the song, it makes me feel lots of things; sometimes happy and sometimes sad. I really like the piano in the background and like listening to Lea play it, however, sometimes I feel really sad because it makes me miss Slovakia. I miss the weather the most. I never got

to experience the snow – it gets really deep! In the summer it gets really hot. Once it was 42 degrees! We have a pool and when we visit we love playing in it with my Godmother's daughter.

Dans ce texte explicatif (extrait 10), différents niveaux de narration sont à l'œuvre : la découverte du poème (en l'occurrence une chanson ici) pratiqué dans un contexte familial l'histoire que raconte cette chanson, la nostalgie de l'élève pour un autre territoire national, la Slovaquie.

L'évocation de cette chanson fait appel aux émotions et aux sensations de l'élève (« *it makes me feel lots of things* ») : d'abord attirée par la mélodie, elle s'est ensuite intéressée au sens des paroles écrites en slovaque. En racontant l'histoire et la nostalgie que cela lui provoque, un lien évident autour des sentiments, des territoires et de la mobilité se crée entre les deux niveaux de narration, la fiction du poème et le récit de vie de l'élève : la chanson raconte la tristesse d'un garçon découvrant que celle qu'il aime l'a quitté pour d'autres contrées. Ecouter cette chanson, pour l'élève, semble avoir un double impact émotionnel : des émotions positives liées au souvenir de sa sœur qui la joue au piano, reliées peut-être à une certaine sécurité affective ; de la tristesse puisque la chanson lui rappelle en même temps un territoire d'origine « qui lui manque », dont elle a été privée et dont elle n'a pas eu la chance de connaître toutes les beautés (« *I never got to experience the snow* »). Il s'agit d'un territoire chronique, tel que nous l'avons défini plus haut, que l'enfant visite l'été pour retrouver des proches. Aucun élément ne précise s'il s'agit également d'un territoire révolu. Pour aller plus loin, on peut voir une sorte d'empathie de la part de l'élève vis-à-vis du protagoniste de la chanson, affecté par la mobilité d'une personne chère. Cette élève est peut-être particulièrement réceptive au chagrin qu'évoque la chanson car cela lui rappelle sa propre mobilité (ou celle de sa famille) et l'éloignement conséquent avec ses proches et un autre territoire que l'Ecosse.

- Le thème de la mobilité dans les poèmes

A travers l'évocation des territoires apparaît donc le thème de la mobilité, de manière implicite ou explicite. Dans le prolongement de nos derniers points, l'extrait 11 montre que l'enfant passe d'éléments factuels à l'évocation de souvenirs précis impliquant des camarades en convoquant différents territoires. Les souvenirs évoqués ne sont pas présentés dans un contexte national précis, et la mobilité, clairement explicitée ici, s'opère dans l'autre sens : de l'Ecosse à la Pologne, comme projet futur.

11. D* Ecole2 P4

It's a circle game. I remember playing it. The bear is sleeping and if you wake it up it will catch you. If it catches you you need to sleep. I was excited when I played the game. This is in Polish. In English people won't know how to say it.

I played it a long time ago. I used to play it with Aureilka and her wee brother. They now live in a different country. People in my class want me to stay in Glasgow. I want to stay in Glasgow. Mum, Dad and sister might go to Poland with me – that makes me sad. I will never see my friends again.

Dans d'autres productions bilingues, le thème de la mobilité est présent dans le poème choisi ou dans son titre, comme le montrent les trois extraits de textes explicatifs suivants. Dans les extraits 12 et 13, la mobilité est abordée sous l'angle de la séparation, comme dans l'extrait 10. Le poème relatif à l'extrait 13 est écrit par une élève en gaélique (AI2) et traite d'un évènement familial : la mort de son grand-père vue par la grand-mère de l'élève. « *Why are you leaving me ?* » évoque en quelque sorte une mobilité que l'on pourrait qualifier de spirituelle, puisqu'il s'agit du départ du grand-père du monde des vivants. Cet évènement, comme ceux racontés dans les extraits 10 et 12, implique une séparation des personnes, des territoires, et plus fondamentalement un changement dans la situation familiale. Cette idée de changement, de mouvement, est également présente dans l'explication du poème de l'extrait 14.

12. S* Ecole11 S3

The title of this poem is a question : « Where do you sleep tonight my friend ? » It is very clear that even though the birds are apart, one of them constantly thinks about the other.

13. AI2 Ecole4 Avr2016 P7

Every member of my family got a chance to say goodbye to my granddad. My gran went up last. She went up to my granddad and asked him, "Why are you leaving me?"

14. W* Ecole18 P7

In this poem, the line "Ciggle zmieniajqca" means "always changing". I wrote this because rivers are always moving and never stopping.

3.6.2.3. Soi : s'assumer en tant qu'auteur

Le poème de l'enfant, repris ou créé de toute pièce, et le texte explicatif qui l'accompagne aboutissent à une production incroyablement personnalisée. Au cours de ce processus d'écriture, l'enfant acquiert le statut d'auteur et d'expert de son poème et de sa langue. L'accès à ce statut s'explique par le travail de médiation effectué et par une inversion des rôles traditionnels dans la transmission des savoirs dans la classe.

Confronté à une grande diversité de langues, l'enseignant EAL n'a plus le rôle d'expert dans les activités MTOT. Les enfants, aidés par leurs parents puis rendus autonomes, en prennent conscience. A l'école de gaélique, si la langue reste un des domaines d'expertise de l'enseignant

qui encadre le projet MTOT, le contenu des productions bilingues n'est pas sous son contrôle. C'est l'élève qui est maître du contenu de sa production bilingue puisqu'il s'agit d'un exercice d'écriture créative, dont le contenu peut être extrêmement personnel.

Même si l'élève a repris un poème déjà connu, il se l'approprie et en devient l'expert progressivement à travers le texte explicatif, dont la forme et le contenu restent libres. La fonction médiatrice de ce texte explicatif implique de la part de l'élève un travail réflexif sur son poème et sur son travail d'écriture. Son rapport au poème de plus en plus personnel et cette position inédite d'expert dans le cadre de l'école lui confèrent une certaine autorité.

L'élève est celui qui connaît le mieux (et parfois le seul) son histoire et sa langue (à l'exception du gaélique) ; à aucun moment ne sont mis en doute ses propos ou ses compétences linguistiques. Cette confiance dans sa production lui permet d'évoluer en tant qu'auteur. Charmian Kenner (2000), dans son expérience de pluri-littéracie réalisée en contexte scolaire britannique, note des pratiques de « chinois » « braconnées », pour reprendre le terme employé par Moore (2005), non remises en question par les pairs ou les adultes, qui permettent au contraire aux enfants d'explorer leur créativité en langues et en littéracie (Kenner, 2000 : 141).

At first, the teacher and I were somewhat bewildered by this range of activity. In my later analysis, I concluded that children were sometimes producing their own versions of Chinese writing which they had seen, as when Ace wrote several symbols based on the title of the cartoon video and told a friend 'This is how you write Chinese'. However, children would also use the label of 'Chinese' to justify experimentation in their writing; it gave them a 'cover' as emergent writers, because nobody could say that they were wrong in what they had done.

Cette liberté de pouvoir écrire ce que l'on veut, comme on le souhaite, sans que personne ne puisse juger de la validité de cette écriture (« *because nobody could say that they were wrong in what they had done* ») peut être déstabilisante dans un contexte scolaire, où l'enseignant joue le rôle de facilitateur mais aussi d'évaluateur. Graduellement, les enfants s'emparent de cette opportunité de création exploratoire et, de fait, en assumant la responsabilité de leur texte, deviennent auteur et expert, l'enseignant ne pouvant jouer ce rôle.

Dans une certaine mesure, il nous semble que les entretiens que nous avons menés ont contribué à cet accès au statut d'expert. En effet, ces entretiens ont été une occasion supplémentaire pour les élèves de s'exprimer au sujet de leurs productions devant les autres membres du groupe et deux adultes. L'entretien peut alors être une occasion pour l'enfant d'asseoir cette autorité acquise au moyen du texte (Kenner, 2000 : 142) :

Children in the nursery had rapidly realised that 'Chinese' writing on their part was unlikely to attract criticism from an adult. In fact, attempts to write in other languages were likely to receive particular

attention and to be praised. Children could thus use 'Chinese writing' to help negotiate a more powerful position for themselves as writers, compared to their peers and to adults.

Véronique Castellotti et Danièle Moore (2009) se sont intéressées aux dessins d'enfants comme supports de discours au sujet du plurilinguisme. De même que les productions bilingues, l'enfant qui réalise un dessin estime être celui qui peut le mieux s'exprimer à son sujet (Castellotti & Moore, 2009 : 1) :

Le dessin est pour les enfants une activité familière, qui fait partie de leur quotidien familial scolaire, social, mais aussi personnel, intime. À ce titre, il est un moyen privilégié pour qui mène une recherche avec des enfants : il leur permet de s'exprimer sur un mode qu'ils maîtrisent au moins aussi bien (souvent mieux, même) que leurs interlocuteurs et qui leur attribue d'emblée une voix d'autorité et un statut légitime. Ils sont, en effet, en position d'auteurs, qui se réapproprient leur dessin et vont proposer des clés pour en construire, en interaction, une interprétation.

En position d'auteur, dessin à l'appui, l'enfant disposerait alors d'une certaine assurance non négligeable en entretien semi-guidé. Il nous semble qu'avec MTOT, la réalisation de la production bilingue, après un certain affranchissement de normes liées aux représentations de l'écrit, conduit l'élève à ce même sentiment de légitimité devant son œuvre, que décrit aussi Charmian Kenner (2000) au sujet de son expérience. Il peut alors, d'abord par le biais de son texte explicatif, puis lors des entretiens, « proposer des clés pour en construire, en interaction, une interprétation » (Castellotti & Moore, 2009 : 1) en faisant un travail de médiation.

Dans une étude portant sur l'enseignement du français pour des élèves allophones en France, Nathalie Auger (2005) analyse également la position d'élèves en tant qu'experts de leurs langues. Les élèves sont amenés à parler de leurs langues et à les comparer afin de mieux comprendre les enjeux métalinguistiques de l'apprentissage d'une langue (en l'occurrence et à terme, le français). Dans cette situation, les rôles entre enseignant et élèves sont inversés, l'enfant étant « élève-expert », ses pairs et l'enseignant en situation d'apprenants (Auger, 2005 : extrait vidéo d'entretien¹⁹³) :

Chacun est expert : les enfants sont experts de leur langue maternelle, ce qui n'est pas le cas de l'enseignant qui ne connaît pas forcément [ces langues], et l'enseignant est expert des connaissances à organiser sur le français. L'enseignant va donc entrer en empathie avec les enfants pour comprendre le fonctionnement des systèmes de leurs langues maternelles et ainsi il va se rendre compte, et cela au-delà même des activités de comparaison, pourquoi il peut y avoir récurrence de certaines erreurs. (...)

Il y a une forme de valorisation dans cette démarche, c'est-à-dire que l'on reconnaît l'élève en ce qu'il est d'une langue et d'une culture et cela va aider à entrer dans le français.

¹⁹³ Ici nous retranscrivons les propos tenus par Nathalie Auger à l'oral dans son documentaire vidéo. La transcription est aménagée (ponctuation) afin d'être le plus fidèle à l'énonciation de l'auteur tout en cherchant à être lisible à l'écrit.

Les propos de l'enseignante K., enregistrée dans un entretien exclusif, entrent en écho avec cette démarche. Dans ce premier extrait, l'enseignante montre qu'elle a conscience de la nécessité de mettre en relation la « langue de la maison » et celle de l'école, ainsi que de l'importance du maintien et de la valorisation de la langue première. Pour K., l'intervention de la langue première et l'expression en anglais au sujet de celle-ci a permis la mise en mot de « *those higher thinking skills* », en d'autres termes le métalangage et le discours réflexif¹⁹⁴ :

- K. It fitted really well because I'm an EAL teacher who tends to work with small groups of children who need support with their English language, but with the MTOT it meant that they were getting support in their first language and getting a wee link up at home and talking about the importance of first language and maintaining that because there isn't another way in school of maintaining their first language
- M. *Yeah*
- K. But then when they came into school to work with me it meant I could help them with those higher thinking skills in English which is what all EAL children struggle with

L'enseignante K. affiche, en temps normal, une posture ouverte à l'égard des répertoires linguistiques de ses élèves allophones. Avec MTOT, elle montre qu'il y a une différence : ce n'est pas elle qui les questionne au sujet de leur langue maternelle, c'est eux qui « amènent un peu de chez eux » (ou la langue de chez eux). Ceci les aide à se sentir plus confiants, se rendant compte alors de leur langue et de « ce qu'elle signifie pour eux ». L'enseignante remarque aussi l'occasion que présente MTOT pour ces enfants de poser leur bagage linguistique en classe et de le partager avec leurs pairs :

- K. and it gave the children a chance to use their first language because there's not many opportunities in a small group I will ask them, what/ can you tell me what it is, what is your first language okay you don't know what it is in English do you know what it is in Polish or Urdu or whichever the language is, but this time it was them coming in and bringing me a bit of the home so I just/ I think it is also it just helps their confidence because that's what a lot of these children need it's just to be aware of their language and what it means to them
- M. *Hmm*
- K. and being able to come in and share it with others

Enfin, l'héritage de Cummins (1976 ; 2000) est perceptible dans le discours de K., enseignante formée et sensibilisée aux enjeux du bilinguisme (à sa propre initiative). En effet, elle met l'accent sur le maintien de la langue première dont l'apprentissage doit être poursuivi afin de ne pas être « bloqué » dans d'autres situations d'apprentissage :

- K. a few parents were asking why, why are they doing this poem in another language they're here to learn English and parents weren't quite understanding why we were putting an emphasis on/ but first language is still important they need to maintain these languages because otherwise they'll get to a stage where they get stuck and they're

¹⁹⁴ Entretien enregistré auprès de l'enseignante K. en décembre 2015. S'agissant de matériel annexe, la transcription intégrale de cet entretien ne figure pas dans le corpus de cette thèse.

going to struggle and it's going to be so much harder to learn anymore because they don't have it in their first language this is the language that they're strongest in so there's been a slight trying to/ it's a way of trying to explain to parents the benefits of bilingualism as well because parents don't know unless someone's told them

Mettre l'élève en position d'expert présente donc des intérêts pédagogiques puissants. Plusieurs démarches pédagogiques ont été évoquées ici suscitant cette position d'élève-expert. En ce qui concerne MTOT, cette prise de position permet à l'élève une certaine confiance, autorité qui le pousse à créer et à s'exprimer au sujet de sa création. L'élève-auteur-expert est alors acteur dans ce projet et en maîtrise le déroulement. La situation initiale de malaise est dépassée et l'insécurité linguistique ne lui fait plus obstacle. Il peut écrire comme il le souhaite car il fait figure d'autorité. Il développe alors un discours sur son écriture que l'on retrouve dans les textes explicatifs et les entretiens.

3.6.2.4. Partage et échange avec le groupe : importance de l'expérience collective

Cette période de liminalité a jusqu'à présent été décrite comme un travail d'écriture autonome, malgré un soutien important de l'entourage. Si l'écriture est éminemment personnelle, l'expérience MTOT est aussi une expérience collective considérable. Elle est vécue par des individus qui apprennent à se rencontrer à travers leurs récits d'enfants plurilingues. Dans le chapitre 4, à travers l'analyse interactionnelle des entretiens, nous mettons en avant la double caractéristique de cette expérience : une expérience personnelle, intime et individuelle assumée et renforcée par son aspect collectif, collaboratif et solidaire. La dynamique de groupe influence fortement la progression de chaque enfant dans ce rite de passage. Le temps passé ensemble, le partage des poèmes et des expériences – du concours, de l'écriture, et surtout de la vie d'individu plurilingue – ont un impact considérable sur l'issue de ce processus de liminalité. Comme nous l'avons déjà expliqué, nous pensons que les entretiens que nous avons menés ont pu représenter pour les enfants une occasion supplémentaire d'échanger au sujet de cette expérience commune vécue pendant quelques mois et de consolider les liens du groupe.

1. Ecole3 Dec2015 P5-P6

K. *A different one and what about here in school have you ever heard Kevin speak Malayalam before? (to the rest of the group)*

KE1 Well me and my brother/ I want to keep it as a secret identity (laughter) Because everyone/

M. *So at school you just speak English with your brother/*

KE1 Yeah because/ always people ask me to speak in my language but I don't want to because I'm scared and afraid

K. *What are you scared and afraid of?*

- KE1 Because people think what is it/ just/ you know/ like SY you just ask in English instead of your language it's just/ you just feel scared instead of saying your (you're??) English/
- (...)
- KE1. always people ask me to speak in my language but I don't want to because I'm scared and afraid
- K. *What are you scared and afraid of?*
- KE1. Because people think what is it/ just/ you know/ like (...) you just ask in English instead of your language it's just/ you just feel scared (...)
- K. *What about with us here?*
- KE1. I'm confident here because it's people but in class I'm not

Cet extrait met en avant une certaine confiance qui s'instaure dans le groupe, et qui n'existe pas ailleurs, notamment dans la classe ordinaire lorsqu'il s'agit de partager ses langues ou son « identité secrète », pour reprendre les mots de KE1. Les élèves font part d'un respect mutuel et d'empathie les uns envers les autres. Cette solidarité donne lieu à une réelle dynamique sociale.

Ainsi, à travers MTOT, on assiste à la création de projets individuels et personnels en même temps qu'à la construction d'un groupe. MTOT permet finalement l'émergence d'une nouvelle communauté de pratique (Cavalli & Coste, 2015 : 22-23), à laquelle adhèrent les élèves participant au projet, même si, à part l'anglais, ils ne pratiquent pas les mêmes langues. En effet, en plus d'avoir identifié les principes de MTOT en termes de pratiques de littéracie, ils ont saisi les modalités propres aux ateliers mis en place : il s'agit de pratiques de littéracie mais également d'interaction, d'échange et de partage. Au fur et à mesure de l'expérience, les enfants comprennent que, lorsqu'ils se retrouvent dans ces ateliers, ils peuvent s'exprimer au sujet des langues de leurs répertoires, aussi différentes qu'elles puissent être, et les *exposer* en les pratiquant dans la confiance d'être respectés et écoutés.

MTOT, en tant que processus de liminalité, permet de rassembler des élèves aux parcours différents qui ne se connaissaient pas forcément. A ce sujet, Thierry Goguel d'Allondans précise (2002 : 55-56) que les rites ont :

une fonction de construire des ponts symboliques, des ponts qui ne sont pas exclusivement religieux, qui visent à mettre en lien, en relation des êtres et des choses que tout peut séparer. Le beau concept de 'reliance' forgé par Marcel Boll de Ball évoque également cette fonction du rite. Il ne s'agit certes pas de relier uniquement des antagonistes : la rive gauche à la rive droite, le haut et le bas, le sacré et le profane, le divin et l'humain, etc., mais aussi de relier des hommes, parfois des semblables, entre eux, de fortifier une communauté humaine au nom du principe vital que tous les individus qui la composent demeurent par essence, leur existence durant, à la fois égaux et néanmoins différents. Au-delà d'un vœu, il s'agit d'une nécessité sociale.

Au terme de ce processus de liminalité, l'enfant prend conscience de son nouveau statut social : celui d'individu plurilingue assumé qui se reconnaît en tant que membre d'une communauté de pratique créée à l'occasion du projet MTOT. Ce rite de passage est donc à la fois centré sur la personne et sur une dynamique collective. L'aspect personnel et l'aspect collectif se nourrissent l'un et l'autre afin de rendre possible l'épanouissement de chacun dans ce nouveau statut social.

3.6.3. Réassimilation

L'étape de réassimilation dans un processus de liminalité est le moment où l'initié, doté de son nouveau statut, réintègre sa communauté. L'enfant qui participe au concours MTOT réintègre chaque semaine, après chaque atelier, sa classe ordinaire. A l'issue de l'expérience, l'enfant confiant assume donc son identité plurilingue et revient en classe avec un message pour ses camarades (extrait 1) :

1. Ecole1 Dec2015 LU-SI

SI They think that it's actually/ hm people in class every time Miss B* comes like the first time Miss B* came they were like where are you going I told them it's this project about people who speak more than one language and then they were like oh that's cool and I was like why don't you guys join in and they were like oh because I don't speak another language but I was like you do realise we learn Spanish in school you could find a Spanish poem but they're like no I don't wanna do it and they were like well that's great because we've never heard you speaking your language so to get a chance to listen to you saying a poem that's really great

Les témoignages des élèves lors des entretiens montrent des retours positifs et admiratifs de la part de leurs camarades de classe. Cet enthousiasme concourt bien entendu au bien-être de l'individu plurilingue et à son épanouissement, comme nous avons pu le faire remarquer en début de chapitre. Les élèves qui participent au concours témoignent également d'une expérience positive auprès de leurs camarades de classe, et, comme le montre l'extrait ci-dessus, tentent de leur faire prendre conscience de leurs ressources plurilingues en leur proposant de participer.

La cérémonie de remise des prix organisée par le SCILT, autant que les assemblées organisées au sein des écoles pour faire connaître les productions bilingues aux camarades s'inscrivent comme des rites de réassimilation, de même qu'individuellement, le retour dans la classe ordinaire et l'échange avec les camarades de classe constitue un acte de réassimilation. En faisant connaître au public, à sa communauté, ses travaux et ce nouveau statut social acquis, les enfants contribuent aussi à la dynamique pour la promotion du plurilinguisme.

Les langues connues des élèves sont ainsi exposées, mises au grand jour comme des ressources, des atouts devant des camarades qui sont amenés à s'interroger à leur tour sur leur compétence plurilingue et leur répertoire linguistique. Dans le chapitre précédent, au sujet de la médiation comme activité langagière, nous citons Cavalli & Coste (2015 : 30) : la médiation « tend à modifier la position des deux pôles et à les rapprocher par un processus de transformation qu'on peut dire de double altération : modifications affectant l'un et l'autre bords ». Dans ce processus de réassimilation, qui s'accompagne formellement ou non d'une médiation¹⁹⁵, une double altération est espérée : d'une part, le participant ressort de cette expérience liminale avec un nouveau statut ; d'autre part, ses pairs n'ayant pas participé au concours mais y ayant été exposé dans la réception, sont amenés à évoluer en s'interrogeant sur leur devenir plurilingue. A travers ce rite de passage, de quelle manière les représentations linguistiques des enfants sont-elles altérées ? Quels en sont les résultats ? Ceci fait l'objet de nos deux prochains et derniers chapitres.

¹⁹⁵ On entend par opérations de médiation formelles celles établies à l'écrit par le biais de la production bilingue, qui peut être présentée aux camarades de classe tout venants, à l'oral lors de récitations dans le cadre d'assemblées générales, de présentations dans la classe ou de la cérémonie de remise des prix ; et par opérations de médiation informelles celles qui ont lieu dans des échanges directs, spontanés et non encadrés entre participants et camarades de classe tout venants.

Chapitre 7. L'enfant et ses langues : une voix émancipée

Dans ce chapitre, nous nous intéressons à l'impact de MTOT sur les représentations de l'enfant vis-à-vis de la langue de son poème. Dans un premier temps, grâce aux données récoltées, nous rendons compte de la façon dont l'enfant situe cette langue dans son quotidien, hors contexte MTOT, à travers les représentations qu'il construit en discours et à travers les pratiques qu'il déclare. Dans un deuxième temps, et par contraste, nous voyons en quoi *Mother Tongue Other Tongue* porte un impact sur la façon dont l'enfant considère cette langue. Enfin, fort de cet impact, nous cherchons à savoir comment ce concours peut favoriser une (ré)appropriation de la langue et de l'apprentissage de cette langue de la part de l'élève.

3.7.1. Etat des lieux de sa situation d'individu plurilingue

Ce sous-chapitre se sépare en deux sections : d'une part, l'ensemble des dimensions que recouvre la langue pour l'enfant sont explorées ; d'autre part, nous examinons les contextes de pratiques que l'enfant mentionne dans son discours. L'ensemble de ce sous-chapitre tend à caractériser les représentations et les pratiques de la langue du poème par l'enfant, hors contexte MTOT, selon ses déclarations en entretiens ou dans sa production bilingue.

3.7.1.1. Le rapport entre l'enfant et sa langue : dimension affective, sociale et cognitive

Dominante affective		Dominante sociale			Dominante cognitive			Rapports de force entre les langues	
Affective	Identitaire (affective et sociale)	Acquisitionnelle (affective, sociale et cognitive)	Secrète	Exclusive	Esthétique (cognitive et affective)	Expressive	Métalinguistique	Des contradictions dans les propos	Attrition au profit de l'anglais

Le tableau ci-dessus présente de manière synthétique l'ensemble des représentations que nous avons identifiées dans notre analyse des deux corpus. Nous verrons qu'inévitablement des zones de contact sont observables entre représentations des langues en contexte ordinaire et en contexte MTOT. La dimension sociale est la plus représentée. La dimension affective apparaît rarement seule mais intervient dans certaines considérations sociales ou cognitives vis-à-vis de

la langue. La dimension cognitive donne à voir une certaine conscience métalinguistique. Enfin, en lien avec ce que met en avant la dimension sociale, à savoir, le rapport aux langues dans un contexte socio-culturel majoritaire autre, les enfants montrent une conscience des rapports de force entre l'anglais et l'autre langue.

- La dimension affective : une langue « spéciale », amusante et plaisante

Dimension affective exclusive

Dans le texte explicatif suivant (extrait 1), provenant de l'école de gaélique, l'enfant met en avant le caractère « spécial » de la langue. L'enfant complète en disant qu'il s'agit de sa langue préférée et elle argumente son propos avec un élément identitaire : il s'agit de la langue originelle d'Ecosse. L'extrait 2 présente un segment de discours énoncé par cette même élève lors des entretiens semi-directifs. La dimension affective et identitaire est confirmée, même si elle ne parle pas ici d'Ecosse mais d'une symbiose entre elle et la langue (« *it becomes a part of you* »).

1. O* Ecole4 P7

I planned to write my poem in Gaelic because I go to a Gaelic school and Gaelic has a special place in my life. Gaelic is my favourite language because it's the original language of Scotland (where I live).

2. Ecole4 Avr2016 P7-1

SO I really enjoy speaking Gaelic because I feel it's close to my heart like you speak it so much that it almost becomes like a part of you so like I'm proud to speak like it's not just something that I pick up and do because I have to I enjoy doing it and it's/ d'you know like it's fun to learn new words (...)

Dans un autre entretien (Ecole2 Dec2015 P6-P7), un enfant explique sa participation au concours par l'importance de la langue représentée, par le rôle « spécial » qu'il lui confère dans sa vie et dans son répertoire : « *I do it because I think it's special to me* ». D'autres élèves témoignent du plaisir et de l'aspect ludique à parler cette langue, comme dans l'extrait d'entretien ci-dessus (extrait 2).

Ces exemples montrent une dominance de la dimension affective de la langue dans les représentations. Cependant, de manière générale, dans les textes explicatifs comme dans les entretiens, peu d'éléments de discours mettent en avant une dimension exclusivement affective. Ceci s'explique pour plusieurs raisons : d'abord, le cadre scolaire peut limiter l'intensité des confidences faites par les enfants ; ensuite, et de manière liée, il est difficile d'exprimer une relation affective avec une langue, indépendamment de ses fonctions sociale et communicative qui lui permettent de se rattacher à d'autres éléments (personnes, territoires, identité, culture).

Dimension identitaire

Nous considérons la dimension identitaire d'une langue à la croisée de la dimension affective et de la dimension sociale. En effet, s'identifier à une langue est avant tout de l'ordre du ressenti. Il s'agit d'un lien imaginaire que l'on tisse entre soi et la langue. A travers l'identification à une langue on s'identifie également à des personnes et en cela, cette identification s'inscrit également dans une dimension sociale.

Un lien évident peut être formulé entre citoyenneté ou nationalité et langue, comme en témoigne l'extrait 1 (p.292). Est mis en avant dans l'extrait 3 ci-après, non seulement le lien qu'exerce la langue avec le territoire de résidence mais aussi avec un héritage linguistique :

3. Ecole4 Avr2016 P7-1

M. *So KI do you get to speak Gaelic elsewhere?*

KI Hmm not really My sister doesn't speak it at the house ... she would probably kill me if I speak it out to her

A. *Did she come here as well?*

KI Yeah she's in high school

A. *Alright ok*

...

KI My mum doesn't understand it but she's constantly trying to get me to teach her, but we can't really because she's from England Manchester, and so she can't pick up the words properly because she doesn't have the scots to do it

L'enfant explique que sa mère n'arrive pas à apprendre le gaélique, en tout cas son lexique (« *she can't pick up the words* ») car elle est anglaise et elle ne possède pas l'héritage linguistique écossais requis (« *she doesn't have the scots to do it* »). La fin de cette intervention soulève un problème que nous retrouvons plus tard dans le chapitre concernant le mot « *scots* » en anglais, qui peut désigner à la fois un peuple, une langue, ou une variété de langue. Ici, d'après les dires de l'élève, on imagine qu'il s'agit avant tout d'une certaine « modalité d'expression »¹⁹⁶, propre à la culture écossaise, que possèdent seulement ceux qui ont grandi en Ecosse ou que l'on reconnaît comme Ecossais.

L'extrait 4 et l'extrait 5 mettent en scène deux élèves locuteurs du polonais provenant du même groupe MTOT. Ils montrent un lien évident entre langue et nationalité d'une part, dimension affective et identitaire d'autre part, qui ne semble pas nécessaire de discuter pour l'élève :

4. Ecole2 Dec2015 P3-P4

M. *And you speak Polish at home?*

MA2 Yeah

M. *With your parents?*

MA2 Yes

¹⁹⁶Pour plus de détails consulter la première partie de cette thèse dans laquelle a été développée cette idée (renvoi p. 79-85).

K. *Do you like speaking Polish?*
 MA2 Yes
 K. *What is your favorite? Polish or English?*
 MA2 Hm Polish
 K. *Why is Polish your favorite?*
 MA2 Because I AM Polish
 K. *Because you are Polish! Is that/ Which one's easier?*
 MA2 Polish

5. KR Ecole2 Dec2015 P3-P4

I feel good when I speak Polish because it is my own language.

Enfin, un entretien réalisé dans un groupe, dans lequel tous les élèves étaient locuteurs du polonais (Ecole2 Dec2015 P6-P7), a donné lieu à un échange intéressant entre deux participants qui expliquaient avoir ressenti le devoir de participer au concours pour représenter sa langue. Ne pas participer aurait été vécu comme une trahison vis-à-vis de la langue (« *it's like betraying your own language* ») :

6. Ecole2 Dec2015 P6-P7

K. *So why did that change this year?*
 MI Why did it change this year hm I don't know I just sort of (??)/ I thought I would just do it because like I didn't do it and I remember like I don't feel un/I feel uncomfortable if I don't do the poem
 K. *Aah*
 MI And/
 BL it's like betraying your own language or something?
 MI Yeah
 K. *Say that again?*
 BL It's like betraying your own language if you just don't wanna use it /
 MI so I just thought
 BL you feel bad

- La dimension sociale : accéder au langage et faciliter ou restreindre la communication

À travers leurs discours, les élèves participant au concours MTOT évoquent la dimension sociale que recouvre la langue du poème. Deux points particulièrement saillants émergent de notre analyse. D'abord, beaucoup conçoivent cette langue comme leur « première langue », non pas pour signifier celle dans laquelle ils s'estiment les plus compétents, mais plutôt comme première langue de socialisation qui lui a permis d'accéder au langage. Ensuite, la dimension sociale que recouvre cette langue est fortement influencée par la présence de l'anglais comme langue dominante. Ainsi, utiliser cette langue dans certains contextes permet de restreindre l'accès à l'information à certaines personnes non compétentes dans la langue. A l'inverse, dans un contexte où l'anglais est majoritaire et le monolinguisme de rigueur, certains enfants tentent de garder secrète l'existence de cette langue. Elle n'est utilisée qu'avec un nombre restreint de personnes qui sont tenus de garder le secret de ce code.

Dimension acquisitionnelle

A la croisée entre dimension sociale, affective et cognitive, les élèves témoignent d'une certaine conscience de leur plurilinguisme lorsqu'ils sont amenés à formuler leur biographie langagière. Certains désignent la langue du poème comme leur « première langue », celle qui leur a permis d'accéder au langage. Comme le montrent ces extraits, la description de la langue en ces termes intervient fréquemment lorsque l'enfant est amené à raconter ses rencontres avec les langues de manière chronologique.

7. Ecole4 Avr2016 P7-1

LI1 When I was little I started talking Arabic I started talking Arabic because I'm hm Moroccan and hm my granny and my auntie and my mum started when I was born and when I grew older I started learning in Arabic so that was the first language that I learned

8. Ecole4 Avr2016 P7-1

AO Hm I never started speaking English until I was like 4 or 5 because my mum was born in Barra and my dad was born in Ireland so like my first language was Gaelic and then it was Gaelic [gejlIk] and then when I came to (...) nursery then I started learning English I lost my Irish

9. Ecole2 Dec2015 P3-P4

K. *What did you think about writing in Polish?*

KR Hm good

K. *(laugher) why?*

KR Because it was MY FIRST LANGUAGE

K. *It was your first language and what was it you said hm/ because it was really interesting what you said about when you lived in Poland what did you think then when you lived in Poland?*

KR That... the Polish language was the only language

K. *It was the only language*

KR I thought that

K. *Oh*

KR I didn't know that there were/

M. *And how come/ when did you realise that there were more languages?*

KR When I was/ when I moved to Scotland

M. *Because?*

KR They were speaking in another language

10. MI2 Ecole4 Avr2016 P7

I am from Chile and my first language is Spanish, but as I go to a Gaelic school, I had to write my poem in Gaelic.

À travers cette désignation de « première langue », les enfants s'attachent davantage à la chronologie qu'aux compétences. En effet, ils ne parlent pas explicitement de compétences dans cette langue. La même chose semble transparaître avec l'usage du terme « *mother tongue* » dans ces deux extraits, particulièrement dans le premier, le deuxième offrant une marge d'interprétation possible :

11. M* Ecole13 P7

The song is about being a Christian. Most of my life, I have been writing in English so being able to write in Polish is a big challenge for me. I think if I had not gone to the Polish school, I would not have been able to write in my mother tongue.

Polish is a very difficult language it has different letters from English letters. This often confuses me. I am very proud of being able to write in Polish.

12. S* Ecole11 S2-S3

It was much easier for me to write a poem in my mother tongue, than it would be in English. I managed to find the rhymes for many of the words. It was fun doing that.

Dimension secrète

L'entrée au concours MTOT et le fait de devoir s'exposer avec une langue autre que l'anglais a pu être source de gêne pour certains élèves. En effet, à moins d'avoir des interlocuteurs potentiels à l'école dans cette langue (c'est le cas du polonais notamment), la quasi-exclusivité de l'anglais (et du gaélique dans l'école bilingue) dissuade les enfants d'exposer leurs compétences dans d'autres langues. Certains cherchent alors à maintenir cette langue à l'intimité familiale. Nous verrons d'ailleurs dans le prochain point que les enfants témoignent d'une conscience très fine des contextes propices aux pratiques de leurs différentes langues. Pour certains, parler une langue autre que l'anglais fait partie d'une « identité secrète » à l'école (extrait 13). Plusieurs expliquent avoir peur de parler cette langue à l'école (extraits 13, 14 et 15), notamment lorsqu'il s'agit d'une demande de camarades non locuteurs de cette langue.

13. Ecole3 Dec2015 P5-P6

K. *A different one and what about here in school have you ever heard KE1 speak Malayalam before? (to the rest of the group)*

KE1 *Well me and my brother/ I want to keep it as a secret identity (laughter) Because everyone/*

M. *So at school you just speak English with your brother/*

KE1 *Yeah because/ always people ask me to speak in my language but I don't want to because I'm scared and afraid*

K. *What are you scared and afraid of?*

KE1 *Because people think what is it/ just/ you know/ like SY you just ask in English instead of your language it's just/ you just feel scared instead of saying your (you're??) English/*

14. Ecole1 Dec2015 JA-NI-SA-DE

M. *Did you think so too? What language did you use again?*

DE *Yoruba and I didn't want to speak it because... I think because I was just scared... and ... hm... my friend speaks Yoruba ... and... she helps me*

15. Ecole1 Dec2015 JA-NI-SA-DE

K. *How do you feel about being able to speak more than one language?*

NI *(??) Scary (laughter)*

K. *Scary?*

- NI Ahm
 K. *Why do you think it's scary?*
 NI Because like I feel if someone asks you what language do you speak and then say hello and then the next thing you don't know how to speak hello in that language and you forget it'll be scary because then they'll ask how do you know that language even though you don't like know how to say it you just know how to read it and understand it

Dans le dernier extrait, l'élève explique que cette peur est en fait celle de ne pas être à la hauteur des compétences exigées par les camarades monolingues. Il s'agit fondamentalement d'une peur du jugement de l'autre, d'être ridiculisé et décrédibilisé, rendant illégitime une identité linguistique à laquelle l'enfant est attaché ou rattaché par ses pairs. Dans le précédent chapitre, nous avons démontré que MTOT agissait comme un acte de passage permettant à l'élève concerné d'assumer aux yeux de tous son identité plurilingue. Dans l'idéal, ce sentiment initial devrait alors se dissiper avec l'expérience de MTOT. Nous verrons si cela a pu être vérifié aux termes de MTOT lorsque nous aborderons son impact.

Face à cette crainte, les élèves construisent des stratégies de défense qui consistent principalement à maintenir l'identité secrète ou en tout cas discrète. L'extrait 16 est intéressant car il montre de la part de l'enfant une sorte de contrôle sur la divulgation de son identité linguistique : l'élève choisit de confier son secret ou de le cacher.

16. Ecole1 Dec2015 LU-SI
 M. *And so how does it feel to use this language in Scottish school?*
 SI It feels great because nobody else knows what language I speak if I don't I tell them (laughter)
 M. *So was that like a discovery for other people ?*
 SI Yeah
 K. *Do you think people are surprised when they find out you can speak another language?*
 SI Yeah because I don't usually tell them I speak a different language
 K. *they find out*
 SI My friends but
 K. *Just your friends*
 SI They wouldn't actually take it as I do speak it because I never speak it in school so they would be quite surprised

La dernière intervention de l'élève dans cet extrait évoque aussi le jugement des camarades de l'école : si l'élève ne montre pas qu'elle sait parler la langue, alors rien ne prouve que cela est vrai. Ce jugement comme sentence sur les compétences et l'identité des élèves contraste avec les résultats de Charmian Kenner (2000) évoqués dans le chapitre précédent, portant sur une

expérience de pluri-littéracie dans une école britannique, où était sollicitée, notamment, une version quelque peu bricolée ou personnalisée du « chinois » (Kenner, 2000 : 141)¹⁹⁷ :

At first, the teacher and I were somewhat bewildered by this range of activity. In my later analysis, I concluded that children were sometimes producing their own versions of Chinese writing which they had seen, as when Ace wrote several symbols based on the title of the cartoon video and told a friend 'This is how you write Chinese'. However, children would also use the label of 'Chinese' to justify experimentation in their writing; it gave them a 'cover' as emergent writers, because nobody could say that they were wrong in what they had done.

La langue désignée comme « chinoise » ne faisant pas partie du répertoire de l'entourage scolaire (pairs, enseignant, chercheur), les élèves scripteurs pouvaient alors s'en emparer pour expérimenter des pratiques de pluri-littéracie. Dans ce contexte expérimental, les élèves deviennent auteurs et experts de la langue qu'ils imaginent, en partie car personne n'est apte à juger de la validité de leur écrit (« *because nobody could say that they were wrong in what they had done* »). Ce contraste s'explique : la situation « normale » qu'évoquent les élèves dans ces derniers extraits (extraits 13, 14, 15 et 16) produit crainte, insécurité linguistique et discrétion vis-à-vis de la langue car, à l'inverse de l'expérience de Charmian Kenner (2000) et de celle de MTOT, qui restent des circonstances exceptionnelles, le multilinguisme et les pratiques plurilingues ne sont pas mis en valeur.

Dimension excluante

Certains élèves profitent de la dimension excluante d'une langue qui n'est pas connue de tous. Comme le montrent les extraits suivants, les élèves locuteurs du polonais peuvent jouer de leur bilinguisme anglais-polonais à l'école afin de choisir s'ils incluent leurs camarades anglophones dans l'interaction ou s'ils les excluent lorsque la conversation porte sur des sujets catégorisés « privés » ou « secrets » :

17. Ecole2 Dec2015 P6-P7

K. *Which do you prefer to use?*
(...)

BL I'd say Polish because then you go oooooh did she say that to you and then you say it in Polish and then they can't understand it's really funny

M. *You can tell secrets*

BL Yeah

MI And Polish is really good because you can talk to your friends like Polish friends in Polish and if you have a trusted friend you can just tell him secrets in Polish and the other guys don't understand

18. Ecole2 Dec2015 P6-P7

K. *Do you enjoy having two languages?*

BL Yeah I like it ...

¹⁹⁷ Extrait cité dans le chapitre précédent, nous le présentons à nouveau ici.

- M. *And so sometimes/ with some of your friends you have like a choice of using Polish or English how does that work?*
- BL Well basically we just talk English with other people but we speak Polish just by ourselves like for stuff that is private or like we can talk English anytime but we usually we just we like start with English but then we just get into Polish for no reason

Ainsi, la langue autre que l'anglais prend la « valeur cryptique d'une langue secrète » (Moore, 2005 : 65). Dans son étude de pratiques cross-scripturales de deux petites filles en langue « braconnée » « chinoise », Danièle Moore identifie cette langue secrète partagée comme permettant de « maintenir le lien qui les unit, de tracer les frontières d'une nouvelle communauté, largement imaginée, dont elles deviennent les membres centraux mais non exclusifs, puisque s'y incorporent les autres membres de la communauté sinophone telle que les petites filles se l'inventent et se l'approprient » (2005 : 65). Ici, pour les élèves locuteurs du polonais, ces pratiques de la langue, notamment lorsqu'il s'agit d'évoquer des sujets « privés » ou « secrets » permettent de consolider les liens entre eux au sein d'une communauté linguistique. Dans l'extrait 19, l'enfant explique que parler le tchèque, langue opaque pour les autres, peut s'avérer utile si l'on souhaite ne pas être compris. Il explique aussi la perméabilité possible de ces informations en présence de locuteurs du polonais. Ceci a pu être confirmé dans ses interventions lors de l'entretien avec son groupe (extrait 20).

19. SI1 Ecole2 Dec2015 P3

I like speaking Czech, so that other people don't know what I'm saying. Sometimes Polish people understand because Polish is like Czech.

20. Ecole2 Dec2015 P3-P4

- K. *That's brilliant who do you speak Check with?*
- SI1 My mum/ my family
- K. *With all your family lovely thank you very much*
- KA1 yeah I heard you one time when I was walking behind your back I heard you speaking a different language so I was like that's a weird language
(...)
- M. *Did you recognise the language?*
- KA1 No
- K. *No?*
- KA1 But I did recognise you (laughter)
- K. *Because Simon told me something very interesting and that was that sometimes he can understand what you're all saying*
- All Polish
- K. *even though you're speaking Polish*
- SI1 Aha because Polish is nearly like Check
- KA1 it's near Romanian
- S1 it's similar
- KR Hi country neighbour!

- La dimension cognitive : forme et métalangage

Dimension esthétique

Certains élèves expriment un attachement à la langue à travers sa dimension esthétique. Il s'agit alors à la fois de la dimension affective, et de la dimension cognitive, car ils sont capables de prendre du recul par rapport à la langue et de produire un discours métalinguistique sur celle-ci, voire métaexpérientiel propre à la diction (« *when you speak too much Gaelic your mouth starts to water (laughter) and I love/ I don't know why but I love that type of feeling and my mouth* ») :

21. Ecole4 Avr2016 P7-1

MI1 What I love about Gaelic is that when we speak Gaelic we can speak for hours
?

MI1 Like there's this like/ I don't know what it is but what I love about Gaelic is that when you speak too much Gaelic your mouth starts to water (laughter) and I love/ I don't know why but I love that type of feeling and my mouth/ and I'm like (...)

22. Ecole4 Avr2016 P7-2

AI2 (...) I guess languages like Polish and everything you know you get loads of consonants next to each other

M. *Yeah*

AI2 you're just like how do you say that

M. *But isn't it the case in Gaelic?*

AI2 No

M. *Don't you have sometimes loads of consonants or is it just the -ch you have next/*

AI2 Got -Ch but that makes the sound [r]

M. *[r]*

HA *Yeah and/*

AI2 Also like all the little lines in every/ they're really cool

M. *Yeah?*

AI2 *Yeah (laughter) (ensuite ils parlent des différents accents typographiques dans les différentes langues) (...) But it's like the beauty of language you know so different*

Dimension expressive

Beaucoup s'expriment sur les difficultés à écrire dans la langue du poème ou, d'un point de vue objectif, avec réflexivité, sur la complexité de la langue justifiant que l'on puisse la caractériser de langue difficile. Quelques témoignages, pour autant, précisent que la langue choisie permet une expression plus satisfaisante de la part de l'élève, comme le montre l'extrait 23 relatif au gaélique :

23. S* Ecole4 P7

I'm proud I wrote this in Gàidhlig. I think Gàidhlig helps me write better poetry.

Aussi, beaucoup d'élèves expliquent qu'ils s'expriment plus facilement en anglais, y compris une majorité des élèves rencontrés à l'école immersive en gaélique. L'extrait qui suit contraste avec le segment de texte explicatif ci-dessus :

24. Ecole4 Avr2016 P7-2

- A. *Did you like doing it in Gaelic? would it've been easier in English?*
 HA Easier in English
 A. would it've been easier in Spanish? Did you like doing it in Gaelic?
 HA English
 AI2 I liked
 HA because we're f/ Gaelic is obviously (?) than English
 AI2 I liked I liked/ I would have preferred to do it in English because it's easier than Gaelic/
 HA vocabulary
 AI2 but (...)
 HA vocabulary is bigger in English there we go
 AI2 And it's also easy to like hm/ you know when you sort of/ you know that sort of poetic thing where you like sort of make it sound all fancy you can't really like/ well you can do it in Gaelic but you need to think a lot harder
- M. *Hmm*
 AI2 it doesn't come as natural (...)
 MI2 And Gaelic is reeeaally hard to rhyme
 M. *To rhyme?*
 MI2 Yeah it's reeeaally hard to rhyme
 AI2 I didn't rhyme in mine
 MI2 No I didn't either (*overtalk*)
 AI2 My friend ** he spent like/ ages and ages on his poem that's because it all rhymed and I read it and obviously it wasn't the best poem but I was in complete awe of actually how he managed to get it because I couldn't think of one word (*Then they try rhymes*)

Cependant, comme l'extrait ci-dessus le montre, les élèves évoquent des aspects esthétiques et expressifs importants propres à la poésie (rimes, choix des mots, style) qui montrent qu'ils ont des capacités d'analyse et de jugement littéraire importantes en gaélique.

Une langue difficile objectivement : aspects métalinguistiques

Un aspect fait quasiment l'unanimité dans le concours : peu importe l'histoire qu'a vécue l'enfant avec cette langue, il explique dans son texte explicatif et dans les entretiens qu'il s'agit d'une langue « difficile » (« *hard* », « *difficult* »). L'enfant fait preuve de réflexivité à ce sujet et est capable de mettre en discours une réflexion métalinguistique qu'il porte sur la langue, qu'il compare parfois à l'anglais. Parmi l'ensemble des extraits qui témoignent de cette difficulté, nous en avons sélectionné quelques-uns particulièrement saillants.

Certaines langues utilisées possèdent un système d'écriture différent de l'alphabet latin utilisé en anglais. Les enfants expliquent alors, avec leurs propres mots et leurs propres images, les difficultés que représente la transcription dans un autre système graphique. Plusieurs expliquent

dans leur texte explicatif que la langue a « des lettres différentes » : par exemple, « *Polish is a very difficult language it has different letters from English letters* » (M* Ecole13 P7).

Durant les entretiens, deux élèves ont tenté de m'expliquer les différences entre le système graphique de l'anglais et celui de leurs langues. Pour cela, ils ont recours à d'autres techniques comme le dessin, de telle sorte, notamment, que dans l'extrait 25, l'élève raconte qu'elle essaie de copier ce que j'ai « dessiné » (« *what she's drawn over there* ») en faisant référence à son prénom que j'avais écrit au préalable en arabe. Dans l'extrait 26, l'enfant décrit des lettres présentes en polonais mais inexistantes en anglais, en expliquant comment les former à partir de lettres connues, avec l'aide de l'enseignante :

25. Ecole1 Dec2015 ZA-MA1

ZA I try to join the letters but I can't because it's so hard when I do like this like what she's drawn over there (*pointing at her name I'd written down*) it's harder than the English bit the Arabic because it's so hard to join the letters

26. Ecole2 Dec2015 P3-P4

KE Coz see "W" has a knot inside there/ it's only like/ this is "W" "L"

K. Yeah so a "W" is like a line with a line through it (...)

KE It's like a "T" (...)

K. Yeah so the letter "W" in Polish looks like a "T" it does it's called a [w]

Face aux difficultés que présente la langue autre que l'anglais, certains élèves expliquent qu'ils préfèrent l'anglais. Cependant, la préférence d'une langue ou d'une autre varie d'un contexte de pratiques à l'autre. Nous évoquerons à nouveau ces cas lorsque nous aborderons les pratiques linguistiques telles qu'elles sont présentées par les élèves. Pour KE1 (Ecole3 Dec2015 P5-P6), les mots anglais sont « plus faciles » : « *that's why I like English because they're easier words* ».

L'extrait suivant porte à confusion. On retient que pour l'élève (BL), le polonais est une langue plus difficile objectivement que l'anglais. En revanche, c'est une langue plus « automatique » car davantage pratiquée à la maison, bien qu'elle précise ensuite qu'elle pense « toujours en anglais », alors que pour utiliser l'anglais, elle doit davantage se concentrer :

27. Ecole2 Dec2015 P6-P7

BL English is quite easier/ it's easy it's like you've just got it in your brain whereas English I need to actually use my brain and like think ... I don't know

M. You/ KA2 do you think English is easier?

KA2 Hmm

M. And you think Polish is easier (to BL)

BL No I think/

M. English

- BL English but / you just need to like think about English whereas Polish you don't/ you just don't
- K. *So Polish is more automatic*
- BL Yeah it's like
- K. */ but ... with English you really need to think about it hm when you are thinking are you thinking in English or in Polish?*
- BL English
- K. *You think in English?*
- BL Always English

D'autres expliquent la difficulté de la langue par sa complexité morpholexicale, notamment des mots « longs » et « difficiles », en tagalog (extrait 28) et en gaélique (extrait 29) :

28. F* Ecole2 P5

It is hard to say it in Tagalog because the words are harder and longer. I try to learn this so I can understand my mum and dad better. Sometimes I get confused when they speak. It is longer than I thought. My mum wrote it real quick.

29. Ecole4 Avr2016 P7-1

- AO It's hard/
- SO Most of the time/
- MI1 Hmm it's harder than our own/
- AO English because all the words are different/
- MI1 because when we were obviously well we were brought up to like speak English and then as soon as we reached I think nursery/
- LI1 we started learning Gaelic/
- MI1 Aha so it's/I think it's / it's easier/
- SO No that's the opposite for me
- AO It's like the big words it's like the big words like we're always going through big dictionaries yeah /
- (...)
- MI1 f I said like each word that's big you would think that because we know Gaelic/ is like our language as well and is/ well because we've learned it since we were young we know most words that are like common to us/ when it comes to big words you would think that we would be able to like/ know what they were (*laughter in voice*) and be able to find out like straight away or off someone else in our class but when it actually comes to it (*laughter in voice*) nobody actually knows it / like we'd have to search/even teachers sometimes forget some of the words
- A. *Like complicated words?*
- MI1 Yeah
- A. *Words you don't use very often?*
- MI1 Yeah I know this is/ this isn't a big word but omelette (*laughter*) I don't think /
- AO Some of the like really easy words
- MI1 Aha
- AO like they're really hard as well

Enfin, certains témoignent d'une conscience des problèmes de traduction. Dans l'extrait 30, l'élève explique que, pour elle, la difficulté du français réside notamment dans le fait que, pour un même mot, plusieurs sens sont possibles et chacun a un équivalent lexical différent en anglais :

30. Ecole4 Avr2016 P7-1

LI1 (...) I kind of find that quite hard and easy at the same time

- M. *Hmm*
 LI1 and I'm just learning more things
 M. *Hm why do you think you find it easy and hard at the same time?*
 LI1 Because some of the words that I know that/ were/ my mum was kind of teaching/ hm like what sports do you like to do and what things you prefer to do and what you do not like to do like la netball (in French) and football and basketball and all sports ...
 M. *so there's words you know and other words you didn't know/ maybe it's a different way of learning as well*
 LI1 And there's two ways of saying things in French it's kind of confusing because [oke] is hockey but it's also hick-up (laughter)

À travers les entretiens et les textes explicatifs, les élèves montrent donc qu'ils ont un certain recul sur la langue en tant qu'objet. Ils verbalisent leurs réflexions métalinguistiques pour expliquer les difficultés des langues de leur poème, comparées à la langue qui les relie, l'anglais. Ils témoignent d'une réelle conscience linguistique, voire même d'une « surconscience linguistique » (Dompmartin, 2016 : 235¹⁹⁸ ; Gauvin, 2005), qui favorise le terrain pour l'apprentissage d'autres langues. Ces aspects plus propres au plurilinguisme et à l'apprentissage seront discutés dans la partie consacrée à l'impact du concours sur les représentations vis-à-vis du plurilinguisme.

- Rapports de force entre les langues : l'anglais et la langue du poème

L'ensemble des représentations émanant des discours des élèves sont influencées par le rapport de pouvoir qui se joue entre l'anglais et l'autre langue dans les contextes sociaux-culturels et scolaires propres à l'enfant.

Des propos ambivalents

L'extrait suivant, que nous avons déjà en partie traité, présente des contradictions :

31. Ecole2 Dec2015 P6-P7
 BL I don't know any Polish songs
 K. *Do you not?*
 BL No
 K. *But you know some Polish poems*
 BL Well that's because/ yeah it's because my mum likes poems in Polish and she always like reads to me and she gets those big books and I'm like I don't want to read that
 K. *And why do you not want to read it?*
 BL It's just/ I like English more and I don't know Polish is like boring because I was born with it and it's like/
 KA2 English is quite easier/
 BL it's easy it's like you've just got it in your brain whereas English I need to actually use my brain and like think ... I don't know (...)I just don't like it I like English more

¹⁹⁸ La surconscience linguistique désigne le fait de témoigner « d'une sensibilité plus grande à la problématique des langues » (Gauvin, 2005 : 173). L'auteur de ce concept l'utilise pour penser le rapport de certains auteurs francophones plurilingues vis-à-vis de leurs langues en précisant : « Surconscience, c'est-à-dire conscience de la langue comme lieu de réflexion privilégié, comme espace de fiction voire de friction, comme territoire imaginaire à la fois ouvert et contraint. » (2005 : 172).

- (...)
M. *How about you do you use Polish elsewhere ... than home ?*
KA2 *A lot (...)*
M. *With friends or?*
KA2 *Yeah with friends a lot sometimes in English*
K. *Which do you prefer to use? (...)*
KA2 *English*
K. *You prefer using English do you know why ?*
KA2 *Don't know*
K. *Not sure... that's okay*
BL *I'd say Polish because then you go ooooooh did she say that to you and then you say it in Polish and then they can't understand it's really funny*

BL et KA2 parlent de l'anglais comme d'une langue « facile » (« *easy* »). A lire cette transcription, on ne sait pas si elle parle d'une facilité, au sens cognitif ou au sens social et communicatif, c'est-à-dire pour une langue plus spontanée. Toujours est-il que BL conclut (à deux reprises) qu'elle préfère l'anglais au polonais. On peut se demander si ces déclarations ne sont pas le résultat de phénomènes d'auto-haine linguistique (Alen Garabato & Colonna, 2016). Plus tard dans l'entretien, elle intervient dans le récit de KA2 pour préciser qu'à choisir, elle préfère utiliser le polonais car cette langue permet la confiance (conformément à ce que nous avons présenté au début de ce sous-chapitre). Ce changement d'attitude à l'égard de la langue dans la même interaction est à l'image de l'ambivalence des rapports que peuvent avoir les enfants avec leurs langues. Des propos à première vue contradictoires ont été également recensés dans les entretiens lorsque l'enfant parle de ses pratiques ou auto-évalue ses compétences linguistiques. Dans les représentations comme dans le discours qui les donne à voir, la réalité des pratiques et des compétences peut être *arrangée* selon l'influence du rapport affectif de l'enfant avec ses langues. Charmian Kenner note également dans son étude et les entretiens en résultant des fluctuations dans les propos des élèves, qui dénotent qu'ils conçoivent des évolutions possibles (« *flexibility and change* ») dans leurs représentations, leurs rapports avec les langues et leurs pratiques, en fonction des contextes, des situations et des moments de leurs vies (2000 : 138) :

Whilst participating in these interactions, the children in my study seemed to have formed associations between people, places and language use which gave a sense of a multi-layered, yet coherent linguistic world. Within this world, there was room for flexibility and change, as shown by Meera's evaluation of her sister as someone who both spoke Gujarati and did not speak Gujarati.

Attrition au profit de l'anglais

Les rapports de force entre l'anglais et l'autre langue transparaissent à travers une crainte de l'attrition dont témoignent de nombreux élèves. Dans le texte explicatif suivant, l'élève (MA1)

explique comment MTOT a pu jouer un rôle contre l'attrition de l'arabe. Nous discuterons de ce rôle dans le prochain point dédié à l'impact de MTOT sur les représentations.

32. SA + MA1 + ZA Ecole1 Dec2015 P4-P7

MA1 : I liked writing the poem, it has a lot of words in it. I liked using Arabic letters because we don't want to forget our Arabic. Sometimes we think that English is more important but Mrs B says we should keep learning two languages.*

Pour les élèves de l'école immersive en gaélique, le risque d'attrition se pose aussi en cas de changement d'établissement. Les élèves en ont conscience :

33. Ecole4 Avr2016 P7-1

MI1 I don't want to go to secondary because I find it hard

M. *Do you?*

MI1 Yeah but I'm going to first year and I'll see how that is but hm I might be leaving I don't know I want to stay here and continue with Gaelic but at the same time I don't want to continue if I can't do it /

AO I won't lose my language I don't think because my mum still makes me like/ not make me but I still I do still want to do it it's just like, it's going to be so much easier because like I live closer (...)

Enfin, dans cet extrait de texte explicatif, l'enfant explique avoir conscience qu'elle perd ses compétences dans sa langue maternelle, le géorgien, mais explique aussi que pour elle, ce n'est ni une bonne, ni une mauvaise chose :

34. S* Ecole2 P6

It was harder to write in Georgian because I've been here for 2 years. I've forgotten how to write but I can still speak Georgian. I'm not happy that I've forgotten how to write, I'm also not sad about it. I enjoyed writing in Georgian.

L'enfant montre ainsi une certaine conscience des rapports de force entre les langues de son répertoire. Dans la prochaine section, nous présentons les différents contextes de pratiques des langues sur la base des déclarations des enfants. Celles-ci mettent en avant également une conscience que ces contextes se définissent toujours en rapport avec l'autre langue.

3.7.1.2. Pratiques

- Une conscience de contextes spécifiques déterminant les pratiques linguistiques

35. Ecole3 Dec2015 P5-P6

KE1 Miss B. I speak Malayalam with [my brother] in the night time, at lunchtime, and sometimes in the morning

M. *Not in the afternoon?*

KE1 Well sometimes in the afternoon but in the afternoon I do my homework

M. *Aha*

K. *And what language do you do your homework in?*

KE1 English

K. *In English*

Cet extrait d'entretien est certainement le plus représentatif de la conscience développée par les enfants quant aux contextes dans lesquels les différentes langues de leur répertoire peuvent être utilisées. KE1 relève les moments du quotidien où le malayalam peut être utilisé avec son frère jumeau. Plus que les lieux, ce sont les activités qui dictent le choix des langues : d'après ses dires, dès que les deux frères ne sont plus dans une situation d'apprentissage scolaire, ils parlent en malayalam. Plus tard dans l'entretien, KE1 distingue plus fondamentalement deux lieux, ou plutôt deux contextes, qui marquent des usages de langues précises : le malayalam pour la maison et l'anglais pour l'école, ou pour tout ce qui touche à l'école (les devoirs à la maison, par exemple). Cette distinction entre deux mondes ne se fait pas qu'à l'échelle linguistique. KE1 distingue également des pratiques culturelles selon les contextes :

36. Ecole3 Dec2015 P5-P6

KE1 imagine if I said my name in Malayalam and no one understands like that

K. *Is your name different in Malayalam?*

KE1 Yeah

M. *What is it?*

KE1 [kevi]

M. *Ah*

K. *[kevi] ah*

KE1 That's my short name

K. *Yeah and who calls you that?*

KE1 My mum my dad everybody in India

K. *In India and what about in school then what do people call you in school?*

KE1 Kevin

K. *Kevin, how does that make you feel?*

...

KE1 I don't want to say that to my class

K. *You don't want your class to know your Malayalam name*

KE1 Yeah

K. *Why not?*

KE1 Because I'm scared like/

...

K. *It's okay*

Ainsi, l'enfant reconnaît deux façons de se prénommer qui diffèrent d'abord objectivement en fonction de contextes nationaux, puis de manière plus personnelle, en fonction des contextes familial (dans lequel son prénom indien est d'usage) et scolaire. Concernant ce dernier, KE1 souhaite que son prénom indien ne soit pas révélé. On retrouve le thème du secret, la langue de l'intimité, que nous avons évoqué plus tôt au sujet des représentations linguistiques de cet élève.

Pour les élèves inscrits en contexte immersif en gaélique, c'est évidemment l'inverse : le gaélique est pratiqué en contexte scolaire, et ce de manière quasi-exclusive, étant donné que les parents sont rarement eux-mêmes locuteurs de cette langue. D'après les témoignages recueillis, les frères et sœurs plus âgés, éventuellement inscrits dans la même école, ont tendance à rejeter le gaélique comme langue de communication. « *They find it uncool* » nous dit AO (Ecole4 Avr2016 P7-1). Dans le témoignage suivant provenant du même groupe, l'élève explique l'impossibilité de communiquer en gaélique à la maison : sa sœur le parle mais ne l'accepterait pas, et sa mère, étant anglaise, ne « peut » pas parler le gaélique¹⁹⁹ :

37. Ecole4 Avr2016 P7-1

M. *So KI do you get to speak Gaelic elsewhere?*

KI Hmm not really My sister doesn't speak it at the house ... she would probably kill me if I speak it out to her

A. *Did she come here as well?*

KI Yeah she's in high school

A. *Alright ok ...*

KI My mum doesn't understand it but she's constantly trying to get me to teach her, but we can't really because she's from England Manchester, and so she can't pick up the words properly because she doesn't have the scots to do it

Les enfants interrogés dans cette école sont en dernière année d'école primaire. En abordant le passage au secondaire, certains expliquent qu'ils vont peut-être changer d'école pour une autre où l'anglais est la seule langue d'enseignement. Dans un tel cas, l'école n'est plus le lieu privilégié des pratiques du gaélique. Ils parlent alors spontanément de risques d'attrition, que certains craignent et dont d'autres pensent pouvoir se prémunir en déplaçant des pratiques d'enseignement / apprentissage à la maison. Cette stratégie est mise en avant par les rares élèves dont au moins un des parents a hérité du gaélique.

38. Ecole4 Avr2016 P7-1

MI1 I don't want to go to secondary because I find it hard

M. *Do you?*

MI1 Yeah but I'm going to first year and I'll see how that is but hm I might be leaving I don't know I want to stay here and continue with Gaelic but at the same time I don't want to continue if I can't do it /

AO I won't lose my language I don't think because my mum still makes me like/ not make me but I still I do still want to do it it's just like, it's going to be so much easier because like I live closer (...)

Cette place faite aux pratiques du gaélique en contexte scolaire contraste fortement avec d'autres langues. Comme nous le verrons à travers d'autres témoignages dans le paragraphe

¹⁹⁹ Point abordé dans le paragraphe précédent relatif aux représentations vis-à-vis de la langue et qui sera davantage discuté dans la partie relative au plurilinguisme dans le prochain chapitre.

suitant, MTOT a pu être une occasion de pratiquer des langues habituellement ignorées à l'école. Cependant, plusieurs témoignages montrent que le polonais, première langue parlée après l'anglais aujourd'hui en Ecosse comme dans tout le Royaume-Uni, est présent dans la cour de récréation où se côtoient des enfants d'origine polonaise.

39. Ecole3 Dec2015 P5-P6

K. *Do you get to use your Polish a lot in school?*

OL Well I talk Polish with my friend

SY Like **

OL Yes and **

K. *And is that in class or in the playground?*

OL In the playground

K. *What about in school then do you ever get to use your Polish?*

OL Sometimes like people ask me how to say things

K. *And is that/ other people who are asking you are they Polish or are they/ hm do they speak another language or are they wanting to/*

OL They're Scottish

K. *So are they wanting to learn from you then?*

OL Yes

K. *So how does that make you feel?*

OL Happy

L'extrait de texte explicatif suivant, provenant de la même école, fait également état de pratiques du polonais entre élèves hors temps d'apprentissage, lors des pauses de récréation. Ces pratiques restent des interactions orales, non formelles. Cette élève explique que MTOT a permis, en outre, de montrer des pratiques d'écrit. Ceci sera plus amplement discuté dans le prochain paragraphe consacré à l'impact de MTOT.

40. K* Ecole3 P5

I enjoyed the mother tongue other tongue competition because I only get to really speak Polish in the playground but I could show people how good I was at writing in Polish when I was working with people. I would like to join in the competition next year.

Enfin, certains expliquent qu'ils ont l'occasion de pratiquer leur langue autre que l'anglais dans d'autres écoles qu'ils fréquentent, les *complementary schools* présentées en première partie. Dans ce cas, les pratiques sont alors explicitées. Il ne s'agit pas simplement d'interactions informelles (comme dans la cour de récréation entre deux camarades) mais également de situations d'apprentissages linguistiques, culturels et parfois religieux. Si la langue ne semble pas toujours être le premier objet d'apprentissage, à travers les exemples qu'ils donnent de leurs pratiques, on voit que les enfants développent des compétences tant à l'écrit qu'à l'oral, en réception comme en production. Que la langue soit le premier objet d'apprentissage à l'école associative ou non, l'enfant semble voir directement un parallèle avec la langue et les

compétences qu'il a développées pour elle, et de même ses difficultés, comme le montrent les extraits 41 et 42 :

41. Ecole2 Dec2015 P3-P4

KA1 Oh yeah Polish school I hate that

K. *Do you go to Polish school?*

KA1 Yeah I need to go because I keep on forgetting Polish words

K. *How does that make you feel that you keep on forgetting Polish words?*

KA1 Difficult because I'm trying to speak to my mum and she's like but what that mean what that mean

42. Ecole3 Dec2015 P5-P6

M. *And at Sunday school you learn Malayalam*

KE1 Yeah

K. *Are you learning to read the bible in Malayalam?*

KE1 Yeah

K. *Yeah*

KE1 Well I'm a little not confident of the bible because hm have you/ I/ sometimes you get it in the meaning the bible and in India you get like this bible and it is in the Malayalam words and just don't understand so I wish in the future there will be like/ English Malayalam like that so I could just read it and just see it instead of getting just Malayalam words

Dans l'extrait 43, l'enfant met en avant le rôle de la *complementary school* dans son acquisition écrite de la langue. Il s'agit aussi, comme le montrent d'autres témoignages, d'un lieu privilégié de socialisation dans la langue et avec d'autres enfants de la même communauté linguistique ou culturelle.

43. M* Ecole13 P7

I learnt to read and write in Polish at Polish Saturday School. The school was run by a Polish priest and my mum.

I liked that school because I met other Polish children there. We had a lot of fun playing together.

- Certains contextes autorisent la présence des deux langues

Malgré l'identification de contextes spécifiques pour chacune des langues, les élèves expliquent que, dans certains cas, plusieurs langues sont tolérées. Il s'agit alors de pratiques familiales ou de pratiques entre camarades partageant un répertoire linguistique commun. Dans l'extrait 44, l'élève fait état de pratiques d'alternance codique pour restreindre l'accès aux informations lorsque celles-ci deviennent plus confidentielles (« *private* »). En effet, comme nous l'avions évoqué en début de chapitre, la langue permet de dire des secrets. L'alternance codique peut aussi se réaliser de manière spontanée et inexplicitée d'après cette élève.

44. Ecole2 Dec2015 P6-P7

- M. *And so sometimes/ with some of your friends you have like a choice of using Polish or English how does that work?*
- BL Well basically we just talk English with other people but we speak Polish just by ourselves like for stuff that is private or like we can talk English anytime but we usually we just we like start with English but then we just get into Polish for no reason
- K. *Does that ever happen with your family?*
- BL Yeah we're like hello mum and then blblblb she just uses Polish
- K. Yeah? *What about you KA2 do you use both languages in your family?*
- KA2 Not really just Polish ...

L'alternance codique présente un avantage phatique plus important que l'usage exclusif d'une langue ou de l'autre : elle restreint les interlocuteurs, permet un partage d'informations précises personnalisé, plus rapide, facile et efficace. Cependant, pour d'autres élèves, l'alternance codique rend la communication plus opaque lorsqu'elle est source d'incompréhension, notamment lorsque les deux participants à l'interaction dans laquelle se réalise cette alternance codique ne possèdent pas les mêmes compétences. Les deux extraits provenant de deux entretiens différents (extrait 45 et extrait 46) mais présentant les témoignages de trois cousines ayant réalisé un poème ensemble (SA + MA1 + ZA Ecole1 Dec2015 P4-P7) illustrent l'échec communicatif que peut représenter cette alternance : les dernières interventions de chacun des extraits, énoncées par les deux filles les plus jeunes du groupe (SA et ZA) montrent des problèmes de compréhension.

45. Ecole3 Dec2015 P5-P6

- M. *And did you speak Arabic together or English with your cousins?*
- SA Sometimes Arabic but a lot of the words English
- M. *Ahm*
- SA I'm good at speaking Arabic and English sometimes (*hésitante*)
- M. *You speak Arabic at home with your parents?*
- SA Ahm sometimes I say like words in Arabic and then I say them in English and my mum says what does that mean

46. Ecole1 Dec2015 ZA-MA1

- K. *Do you get to use Arabic a lot in school?*
- MA1 Ahm ... a little bit ... with you
- ZA Or sometimes we speak
- K. *with me*
- ZA English and when we go home sometimes we speak hm Arabic and sometimes in the home we speak Arabic and mix it up with English I do that all the time
- M. *And do you speak English and Arabic together?*
- ZA Yeah we speak English and then sometimes she changes it to Arabic and I??
- K. *And can you understand it?*
- ZA Yes A little bit not really

Dans ce dernier extrait, ZA explique que l'arabe est parfois mélangé à l'anglais (« *when we go home sometimes we speak hm Arabic and sometimes in the home we speak Arabic and mix it*

up with English I do that all the time », plutôt qu'alterné (« *she changes it to Arabic* »). Dans ce même entretien, elle commente le travail du poème (référence) présenté en trois versions : le poème en arabe, une version translittérée et une version traduite en anglais. Elle explique comment les trois cousines ont mis à profit et combiné l'ensemble de leurs différentes ressources pour créer cette production multiforme. Elle utilise alors le même verbe *to mix* : « *I mixed it she wrote it just the Arabic I mixed it because I don't know how to write* », certes, en réponse à ma question : « *did you mix English and Arabic* ».

KE1 utilise également à plusieurs reprises le verbe *to mix*, suggérant des interférences plutôt que de l'alternance codique (extrait 47). « *I can get mixed up with which one's which* » suggère bien une confusion des codes. Malgré des pratiques alternées de ses langues qu'il présente selon un emploi du temps quotidien, KE1 avoue qu'il confond parfois ses langues. Contrairement à d'autres, comme BL (extrait 44, p.311) qui présente ses pratiques bilingues dans un même contexte amical comme une modalité d'expression et de communication tout à fait légitime, KE1 semble voir le recours aux deux langues pour un même contexte de communication comme une faiblesse. De nombreuses raisons peuvent expliquer ces différences. Le fait que BL, locutrice du polonais, a un choix plus important de camarades avec qui interagir dans sa langue dans la cour de récréation, semble une des raisons évidentes. Aussi, parmi d'autres raisons évidentes, l'influence des parents et des attitudes dont il témoigne à l'égard des pratiques plurilingues est tout aussi bien à prendre compte.

47. Ecole3 Dec2015 P5-P6

K. *You had to read it out and do you get to read a lot in Malayalam?*

KE1 Yeah

K. *In school/*

KE1 *When I went to* India hm some/ you know like Malayalam words are different than English so I can get really mixed up with which letters are which because it's too difficult to tell which one's which

M. *Is it similar do you think?*

KE1 No because sometimes you get like this (*writes a sign in Malayalam*) and other words are like this so you get like mixed up and I don't know/ I've improved a little bit talking Malayalam but not the words (...)

M. *Okay and do you like being able to speak both languages?*

KE1 Yeah but I like English better

M. *Do you?*

KE1 I like English better than Malayalam

M. *Why?*

KE1 but I do speak a lot of Malayalam at home but when I'm at school I do English

M. *Hmm*

KE1 because sometimes you know you can get mixed up with the words so I just use Malayalam/ (*to Kirsten*) you know like M* and G*e they can swop too so they use English instead of ... (*perturbation – quelqu'un sort de la salle*) and they ... hm M* like me and G* get our words swopped because we're in different countries so we don't know what to say

K. *So you sometimes mix up your words? Yeah like/ ...*

- M. *So why do you prefer English do you know?*
 KE1 I prefer English at school (*affirmative, peut-être a-t-il compris "where"*)
 M. *And at home?*
 KE1 At home Malayalam

Finalement, KE1 évoque des interférences entre les deux langues à l'écrit et un recours à l'alternance codique à l'oral, face à un manque lexical. Son texte explicatif semble aller dans ce sens :

48. KE1 Ecole3 Dec2015 P5-P6

If there were other children in my school I would talk to them in Malayalam. There is one, he is my brother. I talk to my brother at lunchtime in Malayalam. Sometimes I forget some English words. When that happens I use the word in Malayalam.

Enfin, ce dernier extrait met en avant peut-être une des acceptions du verbe « confondre » (plus prégnante en français qu'en anglais d'ailleurs) que nous n'avons pas évoquée en tant que telle, mais qui ressort de la spontanéité exprimée dans le témoignage de BL plus haut (extrait 44). Parfois, les enfants perdent conscience de la langue qu'ils sont en train d'utiliser : « *it changes to Afrikans but it feels English* » :

49. Ecole1 Dec2015 LU-SI

M. *And so do you get to speak Afrikans a lot?*
 SI Yeah all the time when I get home it changes to Afrikans but it feels English because I've had/ I've been with my mum for so long that I've got used to the language

Les élèves de l'école immersive en gaélique expliquent aussi qu'ils ne sont pas forcément conscients de la langue qu'ils utilisent dans leurs différentes activités scolaires, tantôt en anglais, tantôt en gaélique : « *Whenever we have to do English we always do Gaelic and then when we have to do Gaelic we always end up doing English* » AO, Ecole4 Avr2016 P7-1).

- Les pratiques en contexte familial : l'élève en position de réception

Sans prétendre faire l'inventaire exhaustif des pratiques linguistiques familiales de chaque enfant, cette section se focalise sur deux aspects récurrents dans les textes explicatifs et les entretiens : des pratiques passives de l'enfant et la transmission intergénérationnelle de langues absentes de l'école.

L'extrait 50 avait fait l'objet d'une analyse dans le chapitre 4 afin de montrer sa structure argumentative. Les reprises dans ce segment par changement de pronom de « *we* » à « *I* » pour enfin adopter « *they* » dénotent une certaine mise à distance de la langue que ME désigne tantôt

comme « *my language* » tantôt comme « *their language* ». Les prédicats utilisés « *they never spoke to me in their language* », « *I could get told off* », « *they would tell me to* » montrent une certaine passivité vis-à-vis de cette langue. ME n'a pas de prise sur les pratiques de cette langue à la maison, elle ne peut qu'être en situation de réception. Son propos final le confirme, ses compétences en étant le résultat : « *I can understand but I can't really speak* » :

50. Ecole1 Dec2015 P4

ME Yes, I learned more about my language because at home we never/ I never really/ (they) never really spoke to me in their language

K. *Oh did you not? So what language would you use at home?*

ME Hm hmh I could get told off in my language I could get they would tell me to finish something in my language or go and get them something in my language so they won't really speak English at home that much but speak my language. I can understand but I can't really speak

À travers la construction du récit suivant (extrait 51), on comprend petit à petit la façon dont la langue (shona) est présente dans l'environnement familial de l'enfant. Comme ME, JA a une pratique plutôt passive de cette langue, marquée par des activités de réception et d'apprentissage. Sa mère et ses sœurs interagissent en shona entre elles. JA, en réception, peut comprendre ce qu'on lui dit. Elle précise que sa mère lui enseigne la langue. Elle explique qu'elle bénéficie de cet apprentissage car, comme sa petite sœur, elle est née en Angleterre. On ne sait pas où sont nés les autres membres de la famille (dont ses autres sœurs), mais on peut comprendre qu'ils ont baigné dans une autre culture et une autre langue (shona) avant sa naissance, puisque « tout le monde parle shona » (« *everybody speaks Shona* »), ce qui laisse penser que ce n'est pas son cas, et puisqu'elle et sa sœur sont « les seules Britanniques » (« *we're the only British people in the family* »). On note, à travers ce récit, une caractéristique finalement récurrente des pratiques de la langue du poème par l'enfant en contexte familial : dans son discours, l'élève lie de manière logique une certaine passivité dans ses pratiques, des compétences de réception en cours de développement et l'apprentissage plutôt informel de cette langue.

51. Ecole1 Dec2015 JA-NI-SA-DE

M. *and what about the language you used, Shona?*

JA Hm I speak a little bit of Shona but my mum and my sisters talk in shona a lot because sometimes if my sister speaks to me in Shona I can understand it

M. *Ahm*

JA Because my mum teaches me a bit of Shona because I was born in England and everybody speaks Shona and me and my little sister are the only British people in our family so my mum tries to teach me how to speak Shona a bit

K. *Would you like to learn some more Shona?*

JA Yeah ... because I know a little bit of Shona from just learning ...

Dans l'extrait 52, le rapport à la langue à travers un apprentissage formel et informel est mis en avant. L'enfant bénéficie d'un enseignement formel en parallèle de l'école, épaulé à la maison par sa mère.

52. Ecole1 Dec2015 JA-NI-SA-DE

NI My mum speaks to me in Mandarin sometimes in Cantonese and I understand it I only know a little bit of Cantonese I'm in this school/ Chinese school and you get like levels and if you're in level 15 you'll be in Cantonese so I'm still on level 10 because I hardly know that much Mandarin so my mum is always trying to get me on it so I decided to try and ask my mum to make me learn Cantonese so I know how to learn it so if we're doing Mother Tongue Other Tongue next year I could do like a Cantonese poem

L'extrait 53 met en lumière le rapport étroit qu'établissent les enfants entre pratiques des langues avec les parents et transmission intergénérationnelle. L'enfant évoque ici aussi des compétences écrites (écrire des SMS pour sa mère) en tagalog. On peut penser que ses pratiques font partie de stratégies d'enseignement/apprentissage entre parents et enfants.

53. Ecole3 Dec2015 P5-P6

K. *And what was that like writing in a different language?*
MY Hm ... I think it's very very good that I get a chance to actually do that
K. *Yeah had you written in Tagalog before?*
MY Hm yeah ahm I do it with my mum's texts
K. *Oh lovely so you text your mum*
MY Hm no/
K. Or d'you text for her?
MY My mum/ because I text for my mum because she tells me what to write and I just do it so, yeah
M. *So you speak Tagalog with your mum?*
MY Hm yeah (hesitant) my mum's teaching me because yeah because you know and hm my dad also teaches me (*somebody comes in to ask for another pupil*) and my dad teaches me like/ see when he says/ sometimes when he goes that means this and like/ because I ask him sometimes and he goes like that means this and that means that and then I go like/ okay

Le texte explicatif de cet enfant met en exergue deux éléments. Du point de vue des compétences, l'enfant fait part d'une production difficile malgré une certaine connaissance (lexicale) de la langue. En ce qui concerne l'apprentissage de la langue, seuls les parents peuvent jouer le rôle de transmission (extrait 54) :

54. MY Ecole3 Dec2015 P5-P6

I think it is very simple to learn, however my mum and dad are very busy. I know the words but I can't speak it.

Ainsi, les pratiques d'une langue ou de l'autre sont extrêmement liées à l'apprentissage : une langue pour l'école, en situation d'apprentissage formel ; l'autre pour la maison, dans le cadre

d'une transmission intergénérationnelle. Rappelons ici que nous nous sommes focalisée sur deux aspects des pratiques, excluant celles du gaélique notamment, largement marquées par l'école.

3.7.2. MTOT : un impact sur les représentations vis-à-vis de la langue ?

MTOT bouleverse les contextes de pratiques linguistiques en faisant intervenir une part de soi à l'école : la langue de la maison et une écriture plus intime, moins formelle que ce qui est normalement requis à l'école. Ainsi, qu'il s'agisse du gaélique, langue de l'école, ou d'autres langues, n'ayant habituellement pas ou très peu de place à l'école, il y a une modification des repères habituels. Comment sont alors perçues les langues choisies pour le poème ?

3.7.2.1. Des pratiques accrues de la langue dans le cadre de l'école

La participation au concours MTOT a permis à certaines langues d'entrer dans l'école. Les élèves initialement gênés par la présence de ces langues intimes, confidentielles voire « secrètes », se sont finalement révélés enthousiastes à l'idée de les dévoiler et de les pratiquer à l'école. Ces pratiques, même si elles se sont cantonnées aux ateliers MTOT, ont eu un impact sur les représentations des élèves vis-à-vis de leurs langues ainsi que sur leurs compétences.

- Représentations

Tout d'abord, MTOT a permis à chaque enfant de prendre conscience de l'importance de cette langue à ses yeux. Au-delà d'un code de communication, la langue prend alors une dimension affective et identitaire moins mise en avant lorsque les enfants sont interrogés au sujet de leurs rapports aux langues hors contexte MTOT. En effet, nous avons remarqué une dominance de la dimension sociale de la langue dans les discours évoquant la biographie langagière des enfants. Dans les deux extraits suivants provenant du même entretien, les élèves imaginent ce qu'il se serait passé si l'enseignante n'avait pas pris l'initiative d'organiser le concours, si elles n'y avaient pas participé ou si celui-ci n'avait pas eu lieu. Elles comprennent alors que cette discussion inédite réalisée à l'école autour de leurs rapports aux langues ne se serait pas réalisée, que les activités qui la précèdent n'auraient pas eu leur place et qu'elles n'auraient pas quitté leur classe ordinaire. Le groupe MTOT n'aurait pas été créé, il n'y aurait pas eu d'écriture, d'acte de passage, de réalisation de soi en tant qu'individu plurilingue. Pour LU, MTOT « lui a sauvé la vie » : une prise de conscience de son potentiel et de son identité. SI évoque la fatalité

de l'attrition sans ce concours, à part pour quelques enfants dont la langue a une pertinence à l'école.

1. Ecole1 Dec2015 LU-SI

LU I think actually it saved my life

(general cheer)

LU It did because see if there were no languages well maybe / no languages poem they wouldn't actually exist like right now we wouldn't be here I'd be in my class just working right now

K. *And you'd be missing out on this experience*

LU Hmm

K. *Those languages do give you/ open up lots of experiences for you*

2. Ecole1 Dec2015 LU-SI

SI And I felt that way on the European Day of languages nobody else knew what other languages celebrities spoke and actually it made me realise that if Miss Barrett wasn't here no one would have actually mentioned about this competition

K. *Oooh*

SI And the fact that no one in the school apart from a couple of people would get a chance to speak their own language in school and they'd forget their own culture and the language that they speak at home

Pour MY (extrait 3), l'expérience a permis d'établir une relation directe et plus proche avec la langue, une langue qui est sienne et qu'il partage avec d'autres :

3. Ecole3 Dec2015 P5-P6

M. *And has mother tongue other tongue changed the way you see Tagalog?*

MY Hm

M. *Again to speak it at school or ...*

K. *You're allowed to say no*

MY Well kind of/ you know/ like I used to see it as just a language that I didn't really know but now I really see it as a/ my language and some/other people's language and yeah

M. *So you liked it ...*

D'autre part, au fur et à mesure des ateliers MTOT, les enfants se sont habitués à pratiquer leurs langues, à les exposer, à les expérimenter. Ils prennent goût à l'usage de pratiques décomplexées de leurs langues et certains font part d'une volonté de voir ces pratiques se normaliser à l'école, notamment par le biais d'un apprentissage formel de la langue, ce que reverrons dans la section dédiée à la notion d'appropriation.

4. N* Ecole3 P6

I enjoyed taking part in the competition because we speak Slovak in the house and I don't really get the chance to speak too much Slovak in school. I can speak to some of my friends in Polish but there are not many Slovak children. I liked using Slovak in school!

Pour ceux qui utilisaient déjà une langue autre que l'anglais dans les interactions avec leurs camarades (cas du polonais dans certaines écoles, notamment), la possibilité de reconnaître la

langue comme légitime dans une classe contribue à apporter une valeur institutionnelle à leurs compétences linguistiques.

- Compétences

Les pratiques de la langue qu'occasionne MTOT a permis aux élèves d'exploiter leurs compétences langagières et linguistiques et a pu, parfois, révéler des compétences insoupçonnées. Par exemple, les élèves ayant eu recours à la translittération comme stratégie de médiation mais surtout de transcription d'une langue dont le code écrit n'est pas connu ont pu être satisfaits et fiers de leurs accomplissements. Il s'agit là de compétences transversales faisant appel à l'orthoépie, leur compétence métalinguistique et métaphonétique de l'anglais, mais aussi fondamentalement la compréhension orale²⁰⁰. Et pour d'autres, la pratique de la langue à travers l'expérience d'écriture MTOT a permis de revoir son auto-évaluation de compétences à la hausse. En effet, tous niveaux confondus, nombreux sont ceux qui ont été agréablement surpris de leurs résultats. Ces compétences ont pu être valorisées, exploitées, mises en avant lors des séances MTOT par l'enseignant, par l'élève et par ses camarades. Dans l'extrait suivant (extrait 5), l'élève AI2, inscrite en école immersive en gaélique, raconte sa satisfaction face à son résultat de poème. Généralement, elle a l'impression de pouvoir mieux s'exprimer en anglais qu'en gaélique. Aux termes de cette expérience, elle est fière d'avoir réussi à décrire un certain nombre d'émotions en gaélique. Ainsi, la satisfaction et la découverte de compétences ont fait partie de l'expérience de tous les élèves, même ceux dont le niveau de compétence est le plus avancé.

5. Ecole4 Avr2016 P7-2

AI2 Yeah but at the same time I was kind of proud because when like whenever the teachers say we'll write in English I always feel happy and in Gaelic I always feel that I can't express myself that much but I actually felt like/ I was really proud because I felt that like in that poem I actually portrayed quite a lot of emotions

Dans l'extrait 6, l'élève explique comment MTOT lui a permis de mettre à profit des compétences et des connaissances récemment acquises.

6. N* Ecole3 P6

I loved coming to Mother Tongue Other Tongue. It helped me learn my language a little bit more. Four months ago, I visited my family in Finland and they taught me words and I used them in the competition. I would like to take part in the competition again!

²⁰⁰ En effet, pouvoir retranscrire le plus fidèlement possible les sonorités d'une langue requiert de l'écouter, indépendamment de la comprendre, avec beaucoup d'attention. Si l'enfant ne connaît pas le code écrit du poème déjà connu, c'est qu'il l'a au moins entendu. Ainsi, il recourt à la translittération en écoutant une autre personne l'énoncer ou en le récitant lui-même.

Enfin, l'expérience MTOT a pu avoir un impact sur d'autres compétences transversales de l'enfant, pour lui donnant confiance en lui pour mener d'autres activités de la vie quotidienne (extrait 7) :

7. Ecole3 Dec2015 P5-P6

- K. *That's lovely and would you like/ are you going to try and share your poem with the school*
- MY Hm
- K. *Maybe a little bit*
- MY Yeah I think I'd just/ yeah
- K. *How would that make you feel?*
- MY I think that would give me more confidence and/
- K. You think that would build your confidence a little
- MY on that other stuff I'm doing
- K. *Ahm*
- MY and daily/ daily stuff in my life and all the various stuff that comes up/
- K. *Yeah hm and do you think you'd be a little bit nervous?*
- MY Hm not really
- K. *Well ...*
- MY and yeah, I wouldn't really be that nervous because I've been/ done plays in front of parents and/
- K. *And did you do that in Tagalog?*
- MY No it was Annie the play

- Pratiques de l'écrit

MTOT a permis à chaque élève de pratiquer sa langue à l'écrit, de manière créative, en mettant à profit les ressources dont il dispose. Cela a fait l'objet de développements, notamment dans le chapitre 5 pour caractériser l'écriture plurilingue et pluriforme que requiert MTOT. Nous soulignerons ici, à l'instar de ce qui vient d'être dit au sujet des compétences, que MTOT a permis de pratiquer l'écrit et d'en découvrir de nouveaux aspects, et ce pour tous les niveaux de compétence.

3.7.2.2. Une façon d'apprendre la langue

L'impact le plus important que semble avoir eu MTOT porte sur l'apprentissage. Cet impact est corollaire de pratiques accrues des langues. MTOT a permis un apprentissage de la langue et au sujet de la langue. Ces deux aspects sont présentés par MY dans l'extrait d'entretien suivant :

8. Ecole3 Dec2015 P5-P6

- M. *What did you think of the experience of mother tongue other tongue?*
- MY Hm I think it was hm ... a very nice experience to actually have/ like learn a bit of my language, learn about my language and you know all that other stuff

Dans l'extrait 9, l'élève fait référence à un courrier rédigé par l'enseignante EAL à destination des parents²⁰¹. Il s'agit de l'attestation portant consentement à la participation des enfants au concours MTOT. Dans ce courrier, l'enseignante met en avant le fait que cette expérience peut permettre aux enfants d'améliorer leurs compétences dans la langue familiale. L'enfant confirme ces propos en expliquant qu'il développe en effet des connaissances lexicales en malayalam (« *I think of new Malayalam words everyday now* », « *the poem made my language bigger* ») et, de ce constat, il conclut qu'il peut maintenant parler en malayalam « *so now I can talk now Malayalam* ») :

9. Ecole3 Dec2015 P5-P6

- KE1 You see when I got the letter to join in
 K. *Ahm*
 KE1 it said you will improve and you'll get to know your language better so you all get to improve your language
 K. *And do you think you've improved a little in Malayalam*
 KE1 Yeah
 (...)
 M. *Okay alright, hm so you said mother tongue other tongue this poem experience helped you learn your language? Yeah Do you think it's changed how you see Malayalam?*
 KE1 Yeah because ... when I was at home, I would / say a little of Malayalam and now I've improved in it and I just think of new Malayalam words everyday now
 M. *Really? Since the poem?*
 KE1 Yeah, because the poem made my language bigger so now I can talk now Malayalam

Dans l'extrait 10, je²⁰² propose une déduction²⁰³ pour synthétiser et préciser le propos de KA2 en l'orientant vers une compétence en langue particulière, à l'écrit. L'élève me reprend en ajoutant l'oral comme compétence. L'expérience MTOT a ainsi permis aux enfants d'améliorer leurs compétences tant à l'oral qu'à l'écrit.

10. Ecole2 Dec2015 P6-P7

- M. *KA2? Has it changed the way you feel about Polish or/*
 KA2 Yeah quite yeah because when I came here I didn't know real Polish or English so it was hard to write or something and mother tongue other tongue really helped me with it
 M. *Hmm specially with writing and stuff*
 KA2 Hmm and talking and writing

Au-delà de l'apprentissage de la langue que permet cette expérience d'écriture, le concours MTOT a, pour certains, constitué une source de motivation pour s'engager dans un processus d'apprentissage à l'avenir : « *I liked taking part in the MTOT competition. It was fun to do the tasks and made me want to learn more about my mother tongue* » (E* Ecole3 P6). Cette piste

²⁰¹ Malgré nos requêtes, cette lettre n'a pas pu être archivée pour cette thèse.

²⁰² Pour rappel, la première personne du singulier est utilisé lorsqu'il s'agit d'actes de langage et d'actions réalisées dans le cadre des entretiens semi-directifs, en tant qu'intervieweuse et enquêtrice.

²⁰³ Voir à ce sujet les stratégies des intervieweuses, notamment p.193.

d'actions futures sera davantage explorée lorsque nous aborderons l'appropriation des langues dans ce chapitre.

Cette dimension d'apprentissage a été perçue par beaucoup comme un moyen de lutter contre l'attrition de la langue autre que l'anglais (extraits 11, 12 et 13). Parler du concours et du rapport à la langue en lien avec l'école lors des entretiens a souvent soulevé une crainte de perdre les compétences dans la langue autre que l'anglais, en situation minoritaire par rapport à l'anglais.

11. Ecole2 Dec2015 P3-P4

- M. *Tell me what about the competition? Do you think it helps you with your Polish?*
KA1 Aha it helps me because I normally used to talk a lot of Polish and I've known how to talk Polish but now because I talk in English for very / a lot with my friends and the teachers I kind of forget some words in Polish now

12. Ecole1 Dec2015 JA-NI-SA-DE

- M. *And so has this competition helped you reconnect with your language do you think?*
JA Yeah because my cousin used to go to school (?) close to his house and he's forgotten how to speak Shona now because his people speak English but he didn't know what that means so they helped him speak English but now he's forgotten Shona
K. *That's a shame that's a waste it's always a shame when you forget your language*
JA Because he was from Africa and now he's forgotten, he knows it/ he's forgotten how to say but he can understand a bit of it

13. Ecole1 Dec2015 LU-SI

- M. *What was your first feeling when Mrs Barrett told you about the competition?*
(...)
SI I was really happy because I thought I would never ever be able to speak my language in school ever again and that I might forget it and then after Miss Barrett told me I was so happy because at least I know I can share my own language with far more (?) other peoples in the group and we were all excited to learn what other languages everybody speaks

3.7.2.3. Gaélique, langue de l'école : comment MTOT intervient dans les pratiques et les représentations ?

Nous avons, dans les deux dernières sections, évoqué à quelques reprises des exemples provenant des entretiens à l'école immersive en gaélique. En effet, bien que l'écriture en gaélique ait pu être présentée initialement dans l'entretien (Ecole4 Avr2016 P7-1) comme habituelle par les élèves, au point qu'elles confondent les projets de poésie effectués dans l'année, MTOT a permis pour certains (notamment AI2 du groupe Ecole4 Avr2016 P7-2) d'explorer davantage son potentiel créatif et ses compétences en littéracie. Toutefois, s'agissant de la langue de l'école, nous proposons ici quelques caractéristiques propres à ces deux groupes.

- La dimension scolaire de la langue

Dans une école où la langue de scolarisation est le gaélique, l'usage de celle-ci dans le poème est présenté comme une évidence dans plusieurs productions : « *I planned to write my poem in Gaelic because I go to a Gaelic school* » (extrait 14). Une relation logique entre langue de scolarisation et langue du poème explique ce choix, ou cette contrainte : « *as I go to a Gaelic school, I had to write my poem in Gaelic* » (extrait 15). Le fait que l'enseignement soit dispensé en gaélique ne semble pas être la seule explication. En effet, il y a aussi une dimension identitaire et culturelle non négligeable à prendre en compte comme nous l'avons vu précédemment dans ce chapitre :

14. O* Ecole4 P7

I planned to write my poem in Gaelic because I go to a Gaelic school and Gaelic has a special place in my life. Gaelic is my favourite language because it's the original language of Scotland (where I live).

Les entretiens menés auprès de deux groupes de onze élèves au total ont montré qu'une bonne partie avaient dans leur répertoire linguistique, selon divers degrés de maîtrise, de multiples autres langues : espagnol, hongrois, allemand, français, arabe, irlandais et scots (même si cette dernière langue n'était pas forcément revendiquée). Rien n'indique la présence de ces langues à travers la production bilingue, à l'exception d'une, celle de MI2, étudiée dans le chapitre 5. Dans son texte explicatif, MI2 explique qu'elle « a dû » écrire son poème en gaélique étant élève de l'école en gaélique mais que sa « première langue » est l'espagnol :

15. MI2 Ecole4 Avr2016 P7

I am from Chile and my first language is Spanish, but as I go to a Gaelic school, I had to write my poem in Gaelic. Sometimes I feel a bit disappointed that I couldn't write my poem in Spanish, after all, since everyone in my class was going to do one, there would be plenty of Gaelic ones. But I do like Gaelic so I didn't do too much complaining but I decided there must be some tiny link to Chile and Spanish in my poem.

Elle explique ensuite son regret de ne pas avoir pu participer avec l'espagnol en appuyant sur le fait qu'il y aurait, de toute façon, beaucoup de contributions en gaélique puisque toute la classe participait.

À travers ces deux extraits (14 et 15), quel est le discours sous-jacent de l'école au sujet des langues ? Peut-on voir un discours diglossique sous-jacent ? Considérons à nouveau l'évidence constatée entre langue de scolarisation et langue du poème. MTOT est présenté comme un concours qui permet de valoriser les langues autres que l'anglais, de donner une voix aux élèves plurilingues. La langue de scolarisation est habituellement l'anglais. Ici, le gaélique est langue

de l'école, une langue minoritaire à protéger et à promouvoir selon les recommandations du Conseil de l'Europe (1992). Dans un autre entretien, des enfants avaient évoqué une certaine responsabilité vis-à-vis de leur langue, le polonais, un devoir de participer pour ne pas « trahir » leur langue. À travers cet argument posé comme évident, ce lien entre langue de scolarisation et langue du poème, ne peut-on pas voir également un sens du devoir ? Être inscrit dans une école immersive en langue régionale ou minoritaire, n'est-ce pas, en quelque sorte, participer à la protection de cette langue ? En participant, les élèves ont cette responsabilité de communiquer au sujet de leur langue et de la porter en tant que locuteur. Cette vision est probablement celle que transmet l'école en ne considérant pas la possibilité que d'autres langues soient présentées dans le concours MTOT.

Or, dans une telle idéologie, d'après nos entretiens et les productions bilingues, nous avons pu remarquer une certaine ouverture à parler des langues. Mais ce cas, et les témoignages à l'égard de la pauvreté de l'offre en matière d'enseignement d'autres langues (qui n'est pas plus que ce que les autres écoles proposent) nous laisse penser que l'école conserve une vision binaire des langues, avec un bilinguisme institutionnel anglais-gaélique, laissant peu ou pas de place à l'expression d'autres langues que connaîtraient les élèves. En tout cas, c'est le choix qui a été fait concernant le projet MTOT. Le cadre diglossique ne porte donc pas ici sur l'oppression du gaélique, mais plutôt sur la mise au silence des autres langues des répertoires familiaux.

- Le gaélique dans un panorama du multilinguisme

Les entretiens menés auprès de deux groupes d'élèves de l'école en gaélique ont montré, d'un point de vue discursif et communicatif, une certaine aisance à parler des langues. Dans le chapitre 4, nous avons montré le recours au récit polylogal pour expliquer des fonctionnements ou des opinions collectives à l'égard du gaélique. Les enfants témoignent d'une grande capacité à objectiver la langue et à formuler du discours métalinguistique à son égard, voire d'une surconscience linguistique (Domp martin, 2016 ; Gauvin, 2005). Ils s'expriment sans gêne, au contraire, plutôt avec une certaine assurance et confiance, exposant leurs savoirs sur le gaélique et leurs autobiographies langagières. Ils s'expriment également sans complexe pour parler d'écriture créative, faisant état d'une habitude à écrire de la poésie et à passer d'une langue à l'autre, à l'oral, à l'écrit. Une habitude telle que les élèves ne se rendent plus compte des moments où les langues alternent (« *Whenever we have to do English we always do Gaelic and then when we have to do Gaelic we always end up doing English* » AO, Ecole4 Avr2016 P7-1) et se rappellent difficilement des poèmes précis écrits à l'occasion de MTOT :

16. Ecole4 Avr2016 P7-1

(They can't remember what they did for MTOT)

M. *Was it because it was part of an exercise?*

(They get confused and talk about another exercise to do with the BBC)

MI1 All that month was about poems

(...)

MI1 We were doing that and that was like feel the music and it was different songs that we had to like explain how they felt and then when it came to poems we had to explain what we felt when we read the poem so we had that on the same type of/

SO we had to write a poem and then we had to write how Gaelic was with us (...) and how we feel speaking it

MI1 yeeeeeah

SO I remember/ I remember my one on that

Dans le cadre du projet MTOT, les élèves de l'école immersive en gaélique sont confrontés à de nouveaux défis : d'une part, présenter la langue à travers une production bilingue à un public plus large, constitué de personnes qui ne sont pas forcément initiées à cette langue ; d'autre part, exposer cette langue parmi d'autres langues pratiquées en Ecosse aujourd'hui. En cela, MTOT rompt avec une vision binaire anglais-gaélique qui peut être plus courante. Les entretiens ont été l'occasion de confronter les élèves à la diversité linguistique que révèle MTOT. Nous avons pu observer les enfants découvrant les anthologies de poèmes lauréats des deux années précédentes. MTOT permet de redécouvrir le gaélique parmi une multitude d'autres langues. Cette relecture sera explorée dans le dernier sous-chapitre relatif à l'impact de MTOT sur les représentations vis-à-vis du multilinguisme. En ce qui concerne l'école de gaélique, nous émettons l'hypothèse d'un impact de MTOT portant principalement sur le multilinguisme, et ce par le contact que le concours permet avec d'autres langues.

3.7.2.4. Forger un discours réflexif

À travers l'exercice de médiation qu'exige le texte explicatif, mais aussi les échanges au fur et à mesure des ateliers de préparation au concours ainsi que, dans une certaine mesure, mes entretiens, l'expérience MTOT favorise un discours réflexif de la part des élèves participant. Les élèves sont amenés à prendre du recul par rapport à leurs compétences, leurs biographies langagières et leurs productions, à mener une réflexion, à la verbaliser et à enrichir cette réflexion à travers les échanges entre eux et avec les encadrants du projet. Aussi, l'acte même de mettre sur le devant de la scène une langue et une situation sociolinguistique peu connues dans le contexte scolaire donne matière à réflexion. Ce discours réflexif leur permet de valoriser leur compétence plurilingue et constitue un pas vers l'*empowerment* de l'élève (Domp martin, 2016). En effet, à travers son statut d'expert, l'enfant se rend compte qu'il peut mener une réflexion, une opinion sur la langue.

3.7.2.5. Endosser un rôle actif vis-à-vis de la langue

Nous avons pu constater à travers l'analyse des corpus que les langues des poèmes se caractérisent habituellement par des pratiques majoritairement passives, pour ceux dont il s'agit d'une langue de famille, ou par des pratiques essentiellement scolaires ou formelles, pour ceux dont il s'agit de la langue de scolarisation. MTOT permet d'être pro-actif dans cette langue, de retrouver une part de créativité à travers cette langue. Pour Les élèves dont la langue choisie n'est pas toujours « maîtrisée », l'accomplissement de la production bilingue permet de dépasser ses doutes et ses craintes, de se prouver à soi-même que l'on est capable de créer un texte avec les ressources dont on dispose dans cette langue.

En outre, le rôle de l'expert en devenir devient celui de médiateur et de diffuseur de la langue choisie. Ce statut confère *empowerment* pour l'élève, mais il lui permet aussi de « se reprendre en main », en quelque sorte, et d'assumer sa responsabilité vis-à-vis de la langue. À travers son rôle d'expert et la médiation qu'il effectue, l'enfant joue un rôle actif vis-à-vis de la promotion et la diffusion de sa langue.

3.7.2.6. Faire changer le regard de l'autre : feedback positif des camarades de classe

En prolongement du rôle actif que joue l'enfant vis-à-vis de sa langue, il a la possibilité de faire changer le regard de l'autre. Les trois extraits suivants donnent à voir un *feedback* positif de la part de camarades ne participant à MTOT à l'égard des compétences et performances des participants :

17. Ecole1 Dec2015 LU-SI

SI I think doing the writing process was actually fun because some of my friends were in the ICT room when we were writing it and they came up to my computer and they were like how do you know how to write your own language and was like it's actually different from what I know and I was like yeah

M. *hmm*

SI it's different spellings

M. *The writing process in Afrikans you mean?*

SI Yeah

LU People were like woooo that is amazing how can you do that and I was like it's just languages it's just it's just

M. *Who said that?*

LU It's like /people like/ sometimes we were doing stuff and then people from other classes would come in to say that's really good that how do you do that

M. *So you're looking forward to presenting your poems to the rest of the school?*

18. Ecole1 Dec2015 LU-SI

SI That's the same with Lucy I was thinking about it too much I was like oh what are they gonna say and I was like dyou know want I'm just gonna tell everybody what language I speak and they were like waow that's amazing you can speak more than one language

19. Ecole4 Avr2016 P7-1

SO I remember doing it and then I remember because they found it so cool that we spoke Gaelic and we did ceilidh dancing I remember thinking like it's so different but it's not it's like you speak it everyday you go home you speak English you know you don't really like they don't ask how was school like speaking Gaelic it was just how was school so it's quite/... sometimes when people always ask you like what's it like how different is it it's quite hard to explain it because it's not diff/ we've been brought up/ it's just like/ yeah it's not different at all/

Ces témoignages montrent un changement de posture au terme de MTOT, contrastant avec d'autres témoignages cités en début de chapitre lorsque nous abordions les représentations initiales des enfants à l'égard de leurs langues. Certains expliquent en effet qu'ils préfèrent cacher leur identité plurilingue à l'école, de peur qu'elle ne soit remise en cause par les pairs et mal jugée. A l'issue de MTOT, ces témoignages montrent à la fois une fierté de la part des participants à exposer leur compétence plurilingue et des attitudes extrêmement positives de la part des camarades à cet égard. Nous poursuivons cette exploration du rapport entre l'enfant et sa ou ses langue(s) dans le dernier sous-chapitre avec la notion d'appropriation telle que la conçoit Véronique Castellotti (2017).

3.7.3. MTOT : pour une (ré)appropriation de la langue et de son apprentissage

Dans ce sous-chapitre, nous essayons de voir dans quelle mesure la notion d'appropriation (Castellotti, 2017) peut être utile pour comprendre la façon dont les représentations de l'enfant évoluent vis-à-vis de la langue de son poème. A partir de cette notion, nous examinerons également la façon dont l'enfant conçoit des projets futurs avec cette langue.

3.7.3.1. La notion d'appropriation selon Véronique Castellotti (2017)

Pourquoi apprend-on encore et toujours des langues ? Cette question est au fondement de la démarche de Véronique Castellotti (2017) dans son ouvrage consacré à une proposition pour une nouvelle approche de l'enseignement des langues, fondée sur une didactique de l'appropriation. En contexte francophone, et plus largement mondial, cette question se pose devant l'hégémonie de l'anglais. Pourquoi continuer à apprendre des langues quand l'anglais pourrait suffire ? Inversement, face à notre terrain britannique où l'on tente depuis plus d'une décennie de promouvoir l'apprentissage des langues, cette question peut aussi se poser :

pourquoi encourager les élèves à apprendre d'autres langues ? La crainte que la langue anglaise puisse se voir détrônée de son rôle de *lingua franca* constitue-t-elle une motivation suffisamment importante pour répondre à cette question ? Quelle relation construisent alors les individus avec les langues qu'ils apprennent ? Quelles représentations en ont-ils ? S'agit-il simplement d'outils de communication, d'attributs de pouvoir, ou même de disciplines scolaires ?

Les raisons culturelles, identitaires, sociales, cognitives qui expliquent pourquoi il est tout à fait pertinent d'apprendre, encore et toujours, d'autres langues, ne manquent pas. Véronique Castellotti explore ce domaine en se dirigeant plutôt vers une remise en question idéologique de la didactique des langues : centrée sur les processus d'apprentissage et d'acquisition des langues, on oublie de s'intéresser aux raisons personnelles et uniques qui poussent chaque individu à accroître son répertoire linguistique. Pour Véronique Castellotti, la notion d'appropriation permet de conceptualiser la relation qui se crée entre un individu et une langue à travers un projet, d'apprentissage ou autre. L'appropriation est à la fois le processus et le résultat d'une « expérience éminemment personnelle » (2017 : 51) :

Aucun [humain] ne s'approprie une nouvelle 'langue' ni n'éprouve une nouvelle expérience linguistico-culturelle sur le même mode, car cette appropriation constitue une expérience à chaque fois différente, en fonction de son histoire et de ses projets.

Véronique Castellotti distingue acquisition, apprentissage et appropriation des langues. En didactique des langues, la notion d'appropriation est entendue traditionnellement comme un processus permettant à l'apprenant d'accéder à un usage personnel de la langue, soit un processus d'acquisition, « naturel, implicite et inconscient », ou un processus d'apprentissage, « artificiel, explicite et conscient » (Cuq & Gruca, 2008 : 113). En séparant appropriation des notions d'apprentissage et d'acquisition, il est alors possible d'envisager une relation entre l'apprenant et la langue au-delà de l'objectif didactique à termes d'usage de la langue. Dans cette démarche, *s'approprier* une langue ne signifie pas forcément la *maîtriser*, au sens d'en posséder une compétence de communication langagière, et n'implique pas non plus, comme son sens premier pourrait l'indiquer, d'en *prendre possession*. Ainsi, l'auteur regrette (Castellotti, 2017 : 45) : « on apprend le code, on le manie pour le 'maîtriser' en tant que savoir et le 'pratiquer' d'un point de vue communicatif, mais on n'envisage pas une autre manière d'être *en* langue (Debono, 2010), d'expérencier en langue la relation aux autres ».

Pour Véronique Castellotti, l'apprentissage d'une langue n'implique pas forcément son appropriation : on peut en effet être apte à communiquer dans une langue, en acquérir une

certaine *maîtrise*, sans forcément tisser de lien personnel avec celle-ci, sans *se l'approprier*. Pour illustrer ce possible détachement entre apprentissage et appropriation, elle donne deux exemples. Le premier provient d'une étude de seconde source, portant sur un lycéen passionné d'« américain ». Cet élève obtient de bons résultats au baccalauréat en anglais et réussit, en somme, son apprentissage, selon les attentes scolaires. En outre, les activités personnelles qu'il mène en parallèle de ses cours – cinéma en version originale, musique, recherches sur la langue et la culture noire américaine – forgent son « parcours d'appropriation » (Castellotti, 2017 : 46 – 47) :

Ce que Gundur s'est approprié, de mon point de vue, ce n'est pas seulement un moyen de communiquer et/ou de réfléchir (ce que sont principalement les objectifs de l'apprentissage, en particulier scolaire), c'est une autre expérience du monde, qui faisait sens pour lui en relation à sa propre expérience, et qui fait qu'il s'y engage aussi autrement que par les moyens que lui propose l'école, avec le projet de comprendre ce qui se joue dans cette expérience culture-identité noire américaine. Et, dans la description qui est donnée de son histoire, la compréhension de cette altérité (écoute, visionnage, lecture) apparaît première et centrale, l'apprentissage linguistique au sens habituel du terme n'étant qu'un moyen de réaliser ce projet, et non pas celui d'avoir une 'maîtrise' d'un code.

Véronique Castellotti fait ensuite part de son propre cas, celui d'une adolescente ayant appris l'allemand à l'école, langue qu'elle est parvenue à maîtriser mais pour laquelle elle ne s'est « jamais projetée dans [l'] apprentissage comme semble le faire Gundur » (2017 : 47). Puis à l'âge adulte, en reprenant la nationalité italienne, elle a cherché à *s'approprier* l'italien, a suivi quelques cours sans forcément chercher à véritablement maîtriser cette langue. L'auteure cite et se reconnaît alors dans l'extrait culte d'un entretien de Jacqueline Billiez : « ma langue, c'est l'arabe, mais je ne la parle pas ». Pour conclure, à travers ces deux exemples, Véronique Castellotti met en avant la « dimension identitaire ou existentielle et/ou celle de projet » qui peut être indépendante et même prévaloir la capacité de l'individu à communiquer au travers d'un code.

MTOT ne requiert pas de niveau de compétence en langue autre que l'anglais précis. Comme nous l'avons vu au fil des chapitres, la *maîtrise* de la langue du poème est extrêmement variable d'un élève à l'autre. Mais le résultat d'un long travail sollicitant la pluri-littéracie de l'élève est une production bilingue, peu importe son niveau de compétences et les stratégies de production et de médiation mises en œuvre. Les biographies langagières de notre échantillon de population présentent également des histoires et des rencontres différentes avec les langues. La place qu'occupe la langue à l'école, nous l'avons vu, influence également la relation que l'enfant tisse avec cette langue. Cependant, MTOT, qui offre à chaque élève une opportunité de valoriser ses langues à l'école, de prendre du recul sur son parcours linguistique, constitue en soi pour chacun

une « expérience éminemment personnelle » (Castellotti, 2017 : 49) des langues, ou en tout cas, l'occasion de revivre cette expérience. Dans cette dernière partie du sous-chapitre propre à l'impact de MTOT sur les représentations des élèves vis-à-vis de la langue de leur poème, nous chercherons à montrer comment le concours permet de définir un projet avec sa langue et ainsi une appropriation ou une réappropriation de celle-ci (Pedley, 2018).

Pour ouvrir les perspectives, la notion d'appropriation telle que la développe Véronique Castellotti peut s'avérer utile dans le contexte britannique actuel cherchant à promouvoir l'apprentissage des langues à l'école. En s'intéressant à la manière dont des enfants s'approprient des langues et en mettant en place les conditions propices à la construction par d'autres élèves de projets avec des langues, on pourra alors peut-être favoriser et rendre plus légitime leur apprentissage. C'est en quelque sorte ce qu'il se passe avec MTOT.

- Appropriation ou réappropriation linguistique dans le concours MTOT

À travers les récits de vie émanant des entretiens et des textes explicatifs, nombreux sont les élèves qui témoignent de changements de vie importants impactant les relations entre les langues de leur répertoire. Le chapitre précédent analysait l'importance des territoires évoqués dans les textes explicatifs. Nous avons montré que la dichotomie territoire d'origine et territoire d'adoption dans le cas d'enfants issus de l'immigration n'était pas suffisante pour décrire la complexité de leurs expériences. Nous avons alors proposé de penser ces territoires *autres* en synchronie, selon s'il s'agissait de territoires révolus, c'est-à-dire vécus par l'enfant à une période de sa vie désormais révolue, ou (et parfois les deux à la fois) de territoires chroniques, c'est-à-dire des territoires régulièrement visités et, donc, dans une certaine mesure, toujours d'actualité. Ces deux conceptions du territoire sont définies par le prisme de l'enfant : il est clair qu'en soi, un territoire, qu'il soit défini comme chronique ou révolu pour un enfant, existe et évolue indépendamment de ce dernier.

Ainsi, les relations qu'entretiennent les enfants avec les langues de leurs répertoires ont pu changer au cours de la vie. La peur de l'attrition est un thème commun à l'ensemble des participants, conscients qu'à tout moment (comme cela a déjà été le cas pour certains), la situation linguistique connue peut changer et les rapports de force entre les langues s'inverser, et ainsi la relation entre l'individu et celles-ci. Certains élèves ont mentionné dans leurs témoignages avoir eu le sentiment de délaisser leur langue première au profit de l'anglais, langue de scolarisation et langue commune du pays d'accueil. Pour ces enfants, le travail de

MTOT implique alors de retrouver ou même de créer un rapport avec ces langues actuellement délaissées, invisibles à l'école. On parlera alors de *réappropriation linguistique*, lorsqu'il s'agit de réactiver une relation sommeillante avec la langue ou bien lorsqu'il s'agit de créer une relation nouvelle, différente, adaptée à de nouveaux paramètres contextuels. On parlera d'*appropriation linguistique* lorsque l'enfant s'engage, pour la première fois, dans une relation avec la langue.

En cela, nous suggérons que l'appropriation d'une langue peut être mouvante et qu'elle peut se modifier en fonction du contexte. Dans cette même perspective, Véronique Castellotti analyse le rapport au temps et à l'espace dans une perspective d'appropriation (2017 : 176) :

La question de l'espace et du temps peut se penser à différents niveaux : espace-temps de la relation, espace-temps de l'appropriation, du point de vue individuel et collectif. Le rapport à l'espace et au temps est en effet fonction de l'expérience personnelle, mais celle-ci est aussi inscrite dans un environnement historique, spatial, social plus collectif, qui n'est pas pour autant 'objectif'.

Chacun réagit de manière personnelle aux changements de situation, et la langue peut être plus ou moins mise à distance, sans que cela n'empêche qu'elle puisse réapparaître, notamment à la faveur d'une expérience telle que celle de MTOT, le temps du concours au moins. Pour décrire cette relation renouvelée instantanément avec la langue, Véronique Castellotti évoque la sensation étrange que l'on peut ressentir en retrouvant certaines personnes longtemps absentes de son environnement mais que l'on a l'impression d'avoir vu la veille. Inversement, on peut se retrouver nez-à-nez avec une personne que l'on côtoie régulièrement et qui nous paraît soudainement étrangère. L'auteure fait alors l'analogie entre ce sentiment envers des personnes que l'on fréquente et des langues que l'on utilise ou que l'on affectionne (Castellotti, 2017 : 177) : « je pense que nous éprouvons le même type de phénomène pour l'appropriation : si appropriation il y a, une certaine forme de 'proximité' temporelle et spatiale s'instaure ». Pour Castellotti, l'appropriation suppose une relation.

- Problématisation : de l'acte de passage à l'appropriation

La langue choisie pour son poème ne laisse pas l'enfant indifférent. Nous l'avons vu au travers des témoignages faisant le bilan de cette expérience. Les enfants montrent qu'à l'étape initiale du concours, ils ont déjà construit un imaginaire autour de cette langue, faisant appel aux dimensions affective, sociale et cognitive, influencés par le contact avec l'anglais et la pertinence de cette langue à l'école. Cependant, le contexte social, culturel et scolaire qu'ils connaissent n'est pas toujours propice à laisser entrer cette langue dans un projet qui a lieu à l'école. Pour expliquer cela, notre hypothèse est la suivante : l'expérience MTOT, en termes de

rite de passage et grâce à l'ensemble des activités qu'elle suppose et leurs conséquences, permet à l'élève participant, dans une certaine mesure, de se projeter dans et avec cette langue, et ainsi de laisser place à son appropriation ou à sa réappropriation.

MTOT, en tant qu'acte de passage, conduit l'élève participant à s'assumer en tant qu'individu plurilingue. Mais qu'est-ce que ce statut implique réellement en termes de projet avec une langue ? L'acte de passage, décomposé en étapes de séparation, liminalité et réassimilation suppose de déconstruire ses repères, son identité pour mieux les reconstruire. En reconstruisant un rapport aux langues, en adoptant de nouvelles attitudes, comment le comportement de l'enfant évolue-t-il ?

MTOT favorise un discours réflexif et une posture d'acteur vis-à-vis de la langue. Le temps, l'écoute, le partage autour de sa langue permettent à l'enfant d'exprimer sa voix plurilingue, et de l'évaluer : en verbalisant sa réflexion, l'enfant peut aussi s'écouter, évaluer son propos, l'ajuster et même agir en conséquence. Nous nous interrogeons alors : quel projet l'élève va-t-il alors imaginer suite à MTOT, et quels changements dans les représentations ce concours suscite-t-il ? Quelles actions, individuelles ou collectives, peuvent alors être envisagées au lendemain du concours ?

3.7.3.2. Informer, sensibiliser, former aux langues et aux cultures de MTOT : (ré)appropriation et enjeux futurs

1. Ecole3 Dec2015 P5-P6

M. *And has mother tongue other tongue changed the way you see Tagalog?*

MY Hm

M. *Again to speak it at school or ...*

K. *You're allowed to say no*

MY Well kind of/ you know/ like I used to see it as just a language that I didn't really know but now I really see it as a/ my language and some/other people's language and yeah

M. *So you liked it ...*

Dans cet extrait, l'élève montre un lien plus fort et intime ressenti avec la langue et sa communauté de locuteurs aux termes de l'expérience MTOT. La « dimension identitaire et/ou existentielle » (Castellotti, 2017 : 47) de l'appropriation est à l'œuvre dans cet exemple. Quelles potentielles actions implique ce changement d'attitude et de positionnement vis-à-vis de la langue ? Et, dans un deuxième temps, une fois le concours terminé, quels sont les besoins de l'enfant pour continuer de s'épanouir dans cette langue ?

Comme le montrent les entretiens, les enfants ont apprécié de pouvoir pratiquer des langues et ce par le biais de l'écriture créative. Quasiment tous les élèves rencontrés lors des entretiens ont exprimé un souhait de renouveler l'expérience lors des prochaines éditions du concours MTOT. Certains, surtout les plus jeunes, ont exprimé l'idée de travailler davantage la partie créative du projet, en intégrant plus d'illustrations personnelles ou en complexifiant l'écriture plurilingue en mélangeant encore plus de langues²⁰⁴. La répartition bilingue de la production est un format qui convient aux enfants, qui se retrouvent dans cet équilibre entre deux langues, deux formes textuelles.

2. Ecole2 Dec2015 P3-P4

K. *Is there anyone here that would have preferred to do their poem in English? ... oh some of you (?) No would you have liked to have done your poem in English and not in Polish?*

KA1 I would like to do it in Polish and English /

?? or half Polish half English (...)

K. *So would you like it if next year I said you're not allowed to do it in Polish, Czech or Urdu? Would that be a good idea?*

All Nooo

Outre l'ambition de poursuivre un travail d'écriture et de création mêlant plusieurs codes et plusieurs formes sur la base du modèle MTOT, l'étude des segments de discours des élèves mentionnant des projets possibles dans nos deux corpus montre la saillance d'un aspect en particulier : une grande partie des élèves souhaitent à la fois bénéficier d'un apprentissage approfondi de leurs langues et diffuser celles-ci auprès de leurs camarades d'école. Le désir d'apprentissage est intimement mêlé à celui de diffusion et d'enseignement pour tous dans un projet global.

En termes de projet à bâtir pour donner suite à MTOT, nous portons un intérêt particulier à ce désir, qui, bien qu'il n'ait pas été mentionné par tous les élèves, n'a jamais fait l'objet d'opposition ou de contestation²⁰⁵. Ce projet d'enseignement / apprentissage s'inscrit dans une dynamique globale des langues : il ne s'agit pas simplement de voir sa langue prendre place à l'école mais un ensemble de langues (voire, dans la mesure du possible, l'ensemble des langues) représentées au concours qui entreraient ainsi dans une dynamique de diffusion, d'apprentissage et de partage. Ainsi, l'individuel et le collectif sont ici aussi reliés : MTOT agit sur les représentations de sa langue dans une perspective plus large de plurilinguisme partagé. À

²⁰⁴ Segment de visite des classes non enregistré.

²⁰⁵ On relève juste la volonté de SY (Ecole3 Dec2015 P5-P6) d'accéder à l'apprentissage de l'allemand (langue de son poème) par un biais autre que l'école. Plus précisément, SY explique qu'elle peut envisager l'apprentissage de l'allemand en secondaire mais pas en primaire. Ce cas sera présenté plus en détails dans le dernier chapitre.

l'image du groupe d'enfants plurilingues créés à l'occasion de MTOT, les élèves souhaitent une mise en valeur de l'ensemble de leurs langues.

Comme le montrent les extraits ci-après, les enfants souhaitent ainsi approfondir leurs propres connaissances mais aussi intéresser les autres élèves aux langues : enseignement ou découverte des langues des autres, sensibilisation aux enjeux que représentent les langues et le fait d'en parler plusieurs. MTOT favorise une (ré)appropriation de la langue convergeant vers une volonté d'ouverture sur le plurilinguisme et la diversité linguistique.

Pour mettre en place ce projet, les enfants évoquent parfois la nécessité de recruter des intervenants extérieurs mais ce qui émerge surtout, c'est une volonté de partage et d'échange, comme le montre cet extrait de texte explicatif :

3. MA Ecole1 Dec2015 P4

I like this song because it is very good in Zulu. I liked doing this competition because I got to use my Zulu. It would be good to do more because we don't get to use Zulu in school. I speak zulu only in the house. Maybe we could invite other people in to teach us other languages?

Dans ce texte, une ambiguïté peut être décelée : « *Maybe we could invite other people in to teach us other languages ?* ». L'auteur peut faire référence à des intervenants (adultes) extérieurs comme à d'autres enfants plurilingues de l'école n'ayant pas participé au concours. Les deux cas de figure semblent possibles et correspondraient à l'ouverture dont ont fait part l'ensemble des élèves à l'égard d'un projet global autour du plurilinguisme, en adéquation avec les propos posés dans l'extrait d'entretien suivant (extrait 4). Dans ce segment, l'enfant propose, comme suite possible à MTOT, des ateliers d'écriture qui permettraient de continuer à développer ces pratiques. Ici aussi, l'enfant ne précise pas l'encadrement nécessaire pour ces ateliers. Elle utilise le pronom personnel « *we* », montrant une prise d'initiative globale dans laquelle elle s'implique. L'enseignante répond en proposant une déduction recentrant les rôles autour de l'école, l'institution et les enseignants : « *Oh so you think maybe sometimes it should be in school that we give you a chance to write* » et poursuit sans transition en faisant référence au concours « *what about the competition then did that help you write in your language?* » qu'elle propose comme modèle possible « *so maybe we could do things more like this* ». À travers ce projet présenté à l'état d'ébauche, cette élève montre, comme c'est le cas dans le précédent extrait, une volonté d'intervention et une prise d'initiative importante. Les enfants se projettent dans des rôles pro-actifs pour la langue, qui rappellent l'expérience d'écriture d'adultes en Médoc décrite par Alain Viaut (1998).

4. Ecole3 Dec2015 P5-P6

- K. *So what was your favourite part of the competition?*
OL Writing the poem
K. *Writing the poem and hm you wrote it in Polish do you write in Polish a lot at home then?*
OL Yeah
K. *What about in school?*
OL Not really
K. *Not really, would you like to write more in Polish in school?*
OL Yes
K. *How d'you think we could do that?*
OL Like/ like sometimes like for example for Mondays we like get an hour and we'll go maybe to the conference room and we will write something in our own language
K. *Oh so you think maybe sometimes it should be in school that we give you a chance to write/ what about the competition then did that help you write in your language?*
OL Yeah
K. *So maybe we could do things more like this*
OL Yeah

Dans l'extrait 5 ci-après mettant en scène la même élève un peu plus tard dans l'entretien, on note une ouverture vis-à-vis des langues qui pourraient être enseignées dans le cadre de l'école. L'enfant imagine ainsi le polonais à côté d'autres langues comme « le français, l'arabe, ou l'espagnol ». Elle propose un choix de trois langues en précisant que certains pourraient avoir envie d'apprendre autre chose, faisant preuve d'empathie tout en cherchant à satisfaire l'ensemble de la communauté scolaire. Dans une deuxième partie, elle explique pourquoi elle n'a pas parlé de MTOT à ses camarades qui ne parlent pas le polonais. Selon elle, ses camarades monolingues (ceux qui « ne parlent pas vraiment d'autres langues ») n'auraient pas été intéressés par son récit. Afin de changer cela et de les intéresser, OL propose d'exposer ces enfants aux langues autres que l'anglais parlées par les enfants dans le cadre des « *language clubs* » que propose l'enseignante K..

5. Ecole3 Dec2015 P5-P6

- M. *And you said earlier that you'd quite like to learn other languages at school*
OL Yes
M. *Hm would you include Polish for example at school or would you have other/*
OL Yeah
M. *Yeah ... Why do you think?*
OL Because then like if other people/ if we only have like three languages that would be like easier for them but they might want to learn something else
M. *So what other three languages?*
OL Hm like just for example French Spanish and Arabian and like a person would like to know how to speak Polish so ...
(...)
M. *And have you talked to any of your friends or people who don't speak Polish about mother tongue other tongue?*
OL No
M. *No, why not?*
OL Because I think they might not be interested in that
M. *Why do you think they're not interested?*
OL Because they don't really speak other languages
K. *Do you think we could change that?*
OL Yeah

- K. *How could we change that?*
 OL Like we could invite them to the language club and they would like learn some other languages
 K. *That's a very good idea fantastic (...)*

Pour OL, cette exposition permettrait de changer les attitudes des enfants monolingues vis-à-vis de l'apprentissage des langues. Parmi le projet global d'enseignement/apprentissage des langues, cette volonté d'inclure les élèves monolingues semble être une préoccupation partagée. Mais les élèves eux-mêmes ont conscience qu'il y a un travail à faire pour changer les mentalités et ouvrir les individus vers le plurilinguisme. SI, qui, dans son entretien, a évoqué à plusieurs reprises l'admiration de ses pairs monolingues à l'égard de sa performance plurilingue, a déjà entamé ce travail, ne serait-ce qu'en communiquant avec eux. Elle raconte qu'elle leur a proposé de rejoindre MTOT en écrivant un poème en espagnol, langue qu'ils apprennent à l'école, et ainsi, langue de leur répertoire. Pour elle, comme pour d'autres, ce projet d'enseignement / apprentissage doit intégrer également des aspects culturels et ne pas perdre de vue la volonté d'ouvrir les yeux à la diversité linguistique locale. Il ne s'agirait pas juste d'apprendre des langues mais d'apprendre des éléments contextuels et culturels propres à ces langues avec, à l'appui, des exemples concrets de personnes parlant ces langues, les élèves à l'initiative du projet. En effet, comme le montre son intervention ci-après, elle présente ce projet sous l'angle de l'échange et du partage. L'apprentissage de la langue deviendrait alors pertinent, en particulier, si les apprenants sont amenés à « voyager dans des pays où les langues sont parlées »²⁰⁶.

6. Ecole1 Dec2015 LU-SI

- SI Yeah and like other people who like want more information about your background and where you come from and what languages you speak and they would want to know how you say some stuff and I think sharing that a bit of your language with other people will actually have a change because they never know they might go to these countries that you're from and they might end up speaking the language

Il s'agirait donc d'un projet de co-construction émanant des enfants ayant participé à MTOT, issus de ce rite de passage. Cette expérience leur donne confiance et ils prennent conscience qu'ils ont des ressources mobilisables pour produire un contenu plurilingue et, pourquoi pas, à l'avenir, mettre en œuvre un projet de diffusion, de sensibilisation et de formation aux langues en présence à destination de toute l'école.

²⁰⁶ Cette motivation rejoint celle de SI dans l'apprentissage des langues étrangères. Nous y reviendrons dans le dernier chapitre.

En participant au concours MTOT, les représentations de l'enfant vis-à-vis de la langue de son poème sont ainsi amenées à évoluer, peu importe la langue. Il prend conscience de sa compétence plurilingue et pluriculturelle et de son potentiel créatif dans cette langue à travers l'écriture. En s'investissant dans son poème, il s'investit aussi dans sa langue, devient pro-actif, et entre dans un procédé d'appropriation ou de réappropriation linguistique.

L'enfant prend également du recul sur sa langue, sur ses pratiques, sur le rapport qu'il entretient avec celle-ci, et, inscrit socialement dans le groupe, prend conscience de la place de sa langue parmi d'autres. L'appropriation le conduit à élaborer des projets de diffusion et de transmission de sa langue, cela en considérant celle des autres et en imaginant des projets de collaboration. MTOT influence ainsi la manière dont l'enfant perçoit sa langue, la relation qu'il construit avec celle-ci, mais son impact principal s'inscrit au niveau collectif : sa langue entre dans une dynamique commune à celles des autres et ce sont surtout les représentations du multilinguisme et du plurilinguisme qui viennent à évoluer. Ceci fait l'objet de notre dernier chapitre.

Chapitre 8. Impact de MTOT sur les représentations vis-à-vis du plurilinguisme et du multilinguisme

Ce dernier chapitre présente l'impact de MTOT sur les représentations des enfants vis-à-vis du plurilinguisme dans un premier temps, et du multilinguisme, dans un deuxième temps. La distinction entre ces deux sous-chapitres est légitime. En effet, si l'enfant s'ouvre à la diversité des langues qui l'entoure, s'il développe des attitudes plus positives à l'égard de la langue de son poème, s'il montre un intérêt pour l'apprentissage des langues en général, il montre aussi une conscience de la valeur symbolique des langues. Ainsi, ils ne montrent pas la même sensibilité à l'égard de toutes les langues lorsqu'il est question d'un éventuel apprentissage de sa part.

En ce qui concerne leurs représentations vis-à-vis du multilinguisme, les enfants font preuve, comme cela a déjà été dit, d'une grande ouverture à l'égard des langues de leurs camarades. Des groupes de travail créés à l'occasion de MTOT, émerge une réelle dynamique, empreinte de solidarité, respect, tolérance, empathie et admiration telle qu'elle nous pousse à proposer le concept de communauté plurilingue. C'est à partir de cette communauté que peut se réaliser un réel changement dans les mentalités à l'égard des langues et de la diversité dans le contexte écossais.

3.8.1. Le plurilinguisme : une compétence à valoriser et à développer

A travers son expérience de MTOT, l'élève prend conscience de sa compétence plurilingue et pluriculturelle et de la richesse de son répertoire linguistique, en tant que ressource. Il montre également une certaine curiosité à l'égard d'autres langues et témoigne de sa motivation pour l'apprentissage de sa langue et d'autres langues. Il prend conscience du plurilinguisme comme atout. En revanche, l'enquête permet de révéler des représentations des langues, que MTOT n'a pas perturbées, empreintes de valeurs symboliques. Celles-ci peuvent avoir été forgées par un vécu personnel de l'enfant ou portées par des représentations collectives qu'il a déjà intégrées. Ceci permet d'anticiper le débat déjà évoqué en première partie et qui sera relancé lors de l'implémentation effective de l'Approche 1+2, à savoir, quelles langues enseigner parmi l'ensemble de celles qui sont parlées sur le territoire ?

3.8.1.1. Prise de conscience de son répertoire linguistique comme ressource

En ce qui concerne les représentations vis-à-vis de la langue du poème, le précédent chapitre a montré que les enfants donnent à voir en discours une certaine conscience métalinguistique, à travers l'identification et l'argumentation de difficultés propres à cette langue, comparée à l'anglais, dont le système linguistique est présenté comme différent. Cette conscience métalinguistique se manifeste également à d'autres fins. Les élèves montrent en effet des zones de chevauchement sur le plan formel entre les langues qu'ils connaissent et des zones de perméabilité possibles au niveau de la communication intercommunautaire. Les jeunes experts des textes et des langues qu'ils représentent modélisent alors le continuum possible entre les langues en jouant des cloisons qui les séparent.

Dans ce premier extrait, l'enfant endosse son rôle d'expert du poème et de la langue, le tagalog, en invoquant deux langues qui ne sont jamais présentées dans son répertoire linguistique. Pourtant, il sait que sa langue, le tagalog, présente des similitudes formelles avec celles-ci, le portugais et l'espagnol, comme s'il *suffisait* de les mélanger pour parler tagalog :

1. MY Ecole3 Dec2015 P5-P6
Tagalog is like squeezing Portuguese and Spanish together

Dans ce deuxième extrait, SA est interrogée au sujet de son ressenti vis-à-vis de l'apprentissage de l'espagnol à l'école. En réponse, elle explique des facilités dans cet apprentissage dues à une proximité avec le portugais et le brésilien.

2. Ecole1 Dec2015 JA-NI-SA-DE
M. *How do you find learning Spanish SA?*
SA *It's easy for me because Spanish is a bit the same as Portuguese and Brazilian*
K. *Yes it's very very similar isn't it*

Lors d'échanges non enregistrés avant l'entretien semi-directif, SA s'était présentée comme locutrice du portugais et du brésilien. Il est révélateur de remarquer que pour elle, il s'agit de deux langues différentes très proches, l'une étant la langue de sa mère (le portugais), l'autre la langue de son père d'origine brésilienne.

Dans ce troisième extrait, le groupe ne présente pas le gaélique comme une langue proche de l'anglais mais explique certaines constructions lexicales possibles en gaélique à partir d'un emprunt de l'anglais, comme le mot « *crisp* ». MII présente ce type d'opération morphologique comme une stratégie applicable à « certains mots » mais pas tous : « *we don't do it with every names because we know it's only certain names that can be changed* ».

3. Ecole4 Avr2016 P7-1

M. *So do you tend to/ when you don't know the word in Gaelic you just try with an English word?*

(All) Yeah (laughter)

AO *You try* and make it sound like it

MI1 *Usually* usually add [err] or [en]

(All) (laughter)

MI1 *to the* word like crisp, crispen exactly like if I/ I think that's what the/ what actually people who made that word had done like they thought crisp what's that in Gaelic hm crisp, crispen (laughter)

AO yeah and like plane

MI1 If we don't know a word/ we don't do it with every names because we know it's only certain names that can be changed (...)

Dans ce quatrième extrait, l'élève établit des ponts de communication possibles entre les locuteurs du polonais et ceux du tchèque, qui s'expliquent par une proximité entre leurs langues :

4. S11 Ecole2 Dec2015 P3

I like speaking Czech, so that other people don't know what I'm saying. Sometimes Polish people understand because Polish is like Czech.

Cette démarche de comparaison entre les langues laisse apparaître une vision personnalisée de la manière dont s'articulent les langues de son répertoire pour chaque enfant. Elle constitue un pas important vers notre objectif de thèse : en mettant en scène différentes langues reliées de manière personnalisée, les enfants tendent à montrer que l'on peut penser les langues dans une dynamique commune. Ici, cette dynamique est propre aux représentations de chacun vis-à-vis de son plurilinguisme et des langues qui le composent. En outre, au-delà de l'aspect individuel, des représentations collectives et partagées émergent de nos corpus, donnant à voir une dynamique commune pour l'ensemble des langues représentées par les élèves participant au concours MTOT.

Au-delà des rapprochements formels, certains élèves expliquent des chevauchements entre les langues lorsqu'il s'agit de produire un acte de langage. Ils montrent ainsi que l'ensemble du répertoire linguistique est sollicité, même si le contexte requiert l'usage exclusif d'une langue. Les extraits suivants montrent qu'en pratique, pour l'individu, les langues ne sont pas entièrement cloisonnées d'un point de vue cognitif (extrait 5) ni d'un point de vue perceptif (extrait 6) :

5. Ecole1 Dec2015 JA-NI-SA-DE

K. *Do you think you would mix them up?*

JA Yeah by accident

K. *Do you mix them up now?*

JA Hm sometimes because if I say something in Shona I sometimes will say it in Spanish

M. *Ha are you learning Spanish?*

JA Yeah

Du point de vue des représentations du plurilinguisme, l'extrait 6 est intéressant car il montre la conscience dont dispose l'enfant à l'égard de la pluralité de son répertoire et du fait qu'en situation d'apprentissage comme de pratique de langues secondes, l'ensemble du répertoire est sollicité. Dans ce deuxième segment d'entretien (extrait 6), l'élève met en avant deux types de rapprochement entre les langues : d'un point de vue descriptif, l'enfant explique que l'afrikaans présente des similitudes formelles avec d'autres langues (dont l'isindebele et le zoulou qui sont cités) ; mais d'un point de vue perceptif et tout à fait personnel, lorsqu'il s'agit d'utiliser une des langues de son répertoire, l'anglais ou l'afrikaans, elle explique qu'elle ne ressent pas de différence (« *it changes to Afrikaans but it feels English* »).

6. Ecole1 Dec2015 LU-SI

M. *And you said it's in Afrikaans*

SI Yeah

M. *And you said that Afrikaans is quite similar to English ?*

SI Hm it's quite similar to/ there's 11 languages that in South Africa they speak there's Afrikaans Sindebele Zulu and there's many other and they've got the same similarities of the pronunciation of words and hm some of the words are the same but they'll have different meanings to it ... (bruit dans le couloir)

M. *And so do you get to speak Afrikaans a lot?*

SI Yeah all the time when I get home it changes to Afrikaans but it feels English because I've had/ I've been with my mum for so long that I've got used to the language

En somme, les élèves font preuve de réflexion à l'égard des langues et des relations qu'elles entretiennent, d'un point de vue objectif et descriptif mais aussi d'un point de vue plus subjectif sur la base de leurs expériences sensibles et cognitives de pratiques plurilingues. Il semblerait que cette réflexion et la capacité à la verbaliser placent les élèves dans une position favorable à la rencontre de l'autre et d'autres langues : de nouvelles langues à apprendre dans un contexte formel ou informel, de nouvelles personnes à rencontrer, comme dans le cas de MTOT, ayant chacune un bagage culturel et linguistique différent. Les recherches de Nathalie Auger (2005) menées sur le travail de comparaison des langues dans des classes UPE2A ont montré que les élèves peuvent s'appuyer sur le fonctionnement d'une langue pour aller vers une autre, en l'occurrence, le français. Dans une même perspective, nous soutenons que le travail de réflexion mené par l'élève au sujet des langues dans le cadre de MTOT favorise à la fois son développement en tant que locuteur de l'anglais, qu'il s'agisse d'un locuteur natif ou non, et l'apprentissage d'autres langues.

Le documentaire réalisé et analysé par Nathalie Auger (2005) met en scène des activités effectuées au sein de classes UPE2A où les enfants sont invités à assumer leur rôle légitime de mini-experts des langues qu'ils connaissent. Chacun à leur tour, les élèves expliquent à l'enseignant et aux camarades des phénomènes propres à leurs langues. Ils le font en s'exprimant par le français, et, par conséquent, forcément dans un rapport plus ou moins distancé avec le fonctionnement de cette langue et des représentations métalinguistiques qu'elle véhicule. La séance se déroule dans un réel échange entre élèves et enseignant qui cherche à comprendre et à expliciter le raisonnement de l'élève-expert. Les camarades sont amenés à établir des liens entre les fonctionnements exposés et le français mais aussi d'autres langues qu'ils connaissent, la parole étant alors donnée à un autre élève-expert. Cette expérience a pour but de mettre l'élève en confiance et de lui faire prendre conscience qu'il peut tout à fait « s'appuyer sur des scripts maternels pour aller vers le français » (Auger : 2005).

Le travail de MTOT et la réflexion émanant des discours des élèves en entretien et dans les textes explicatifs en anglais permettent, de la même façon, ce développement de la langue-cible, en l'occurrence ici l'anglais. En effet, prendre conscience des différences formelles entre les langues permet, premièrement, à l'apprenant d'enrichir sa base de représentations métalinguistiques. Deuxièmement, expliquer cette réflexion par l'anglais requiert un effort considérable qui lui permet de développer l'activité langagière de production. L'enseignante K. avec qui nous avons pu collaborer a conscience du fort impact que peut avoir ce travail à partir des langues d'origine sur le développement de l'anglais. En ses termes, MTOT permet d'activer et de verbaliser des « compétences de réflexion plus élevées » (« *higher thinking skills* ») en anglais, une opportunité qui manque souvent aux élèves EAL et qui est indispensable pour le développement de leurs compétences en anglais²⁰⁷.

Nous ajouterons que ce travail de réflexion aide à prendre conscience de la richesse de son répertoire linguistique, au-delà d'un rapport binaire entre l'anglais et la langue du poème. Si les élèves prennent conscience de la valeur de leur compétence, même partielle, dans la langue du poème, ils effectuent un travail sur l'ensemble des connaissances qu'ils possèdent au sujet de et dans les langues, toutes confondues, et notamment celles enseignées en tant que langues secondes à l'école. La reconnaissance de chacune des tâches que peut accomplir l'élève dans les différentes langues de son répertoire et sa capacité à produire un texte, certes parfois « bricolé » mais de manière cohérente, l'aide à prendre conscience de sa compétence

²⁰⁷ Ce segment d'entretien avec l'enseignante K. a déjà été commenté dans le chapitre 6. Pour une lecture plus détaillée, voir p.285-286.

plurilingue et pluriculturelle, partielle, complexe, composite et évolutive (Conseil de l'Europe, 2001). Dans l'extrait suivant, SI raconte un échange avec des camarades de sa classe n'ayant pas participé à MTOT. Elle explique que tout le monde aurait pu participer, ne serait-ce qu'avec l'espagnol, langue apprise par tous.

8. Ecole1 Dec2015 LU-SI

SI They think that it's actually/ hm people in class every time Miss B* comes like the first time Miss B* came they were like where are you going I told them it's this project about people who speak more than one language and then they were like oh that's cool and I was like why don't you guys join in and they were like oh because I don't speak another language but I was like you do realise we learn Spanish in school you could find a Spanish poem but they're like no I don't wanna do it and they were like well that's great because we've never heard you speaking your language so to get a chance to listen to you saying a poem that's really great

Cette considération pour une langue étrangère enseignée en contexte scolaire doit également être retenue dans la présente étude. Les participants ont conscience des compétences partielles dont ils disposent dans d'autres langues mais comprennent que l'ensemble des activités requises par MTOT permet de mettre à profit ses compétences, de s'approprier la langue du poème, et de créer avec celle-ci. C'est donc un réel travail de valorisation qui est à l'œuvre, la langue n'est plus perçue comme une matière mais comme un réel objet d'appropriation possible. Cet exemple donne donc à voir des attitudes extrêmement positives à l'égard de la compétence plurilingue et pluriculturelle dont s'empare l'élève. Son discours est très encourageant à l'égard de l'apprentissage des langues, comme l'espagnol enseigné à l'école primaire ou d'autres langues plus tard en secondaire ou dans un autre cadre. Ainsi, SI montre qu'elle a conscience du potentiel infini qu'offrent les langues et cherche à transmettre cette conscience aux autres.

Enfin, pour terminer et pour compléter, l'extrait 9 révèle une conscience plurilingue déjà à l'œuvre avant MTOT. Dans ce segment d'entretien, l'élève explique qu'il a pris conscience que d'autres langues existaient, et que le polonais n'était pas la seule langue lorsqu'il est venu vivre en Ecosse. Cette réalisation précoce annonce une curiosité possible pour la diversité des langues, un intérêt somme tout indispensable lorsque l'on s'engage dans l'apprentissage d'une langue nouvelle.

9. Ecole2 Dec2015 P3-P4

K. *It was your first language and what was it you said hm/ because it was really interesting what you said about when you lived in Poland what did you think then when you lived in Poland?*

KR That... the Polish language was the only language

K. *It was the only language*

KR I thought that

K. *Oh*

KR I didn't know that there were/

- M. *And how come/ when did you realise that there were more languages?*
KR When I was/ when I moved to Scotland
M. *Because?*
KR They were speaking in another language

Dans l'ensemble, MTOT permet de conforter une disposition à l'apprentissage des langues et une réalisation de sa propre compétence plurilingue et du potentiel qu'elle représente. Les enfants valorisent leurs expériences d'apprentissage, quelles qu'elles soient, scolaires ou non, et montrent un intérêt vis-à-vis des langues en général et vis-à-vis de l'apprentissage des langues. Mais quelles sont leurs motivations ? La seconde partie de ce sous-chapitre tend à répondre à cette question.

3.8.1.2. Choisir des langues pour l'école : toutes égales ?

A l'issue de l'édition MTOT 2015-2016 et de nos échanges dans le cadre des entretiens semi-directifs, des interrogations surgissent quant aux suites que l'on peut imaginer à ce projet. L'évolution des représentations à l'égard des langues, le dynamisme et l'enthousiasme qu'a insufflé MTOT laissent penser que l'on pourrait envisager, dans un avenir très proche avec la mise en œuvre de l'Approche 1+2, que les langues présentées au concours puissent bénéficier d'un cadre d'apprentissage à l'école.

Une grande majorité des enfants rencontrés ont manifesté un intérêt à voir la langue de leur poème proposée comme langue vivante étrangère à l'école. Quelques témoignages, en revanche, montrent un désintérêt à cet égard. Certains ont témoigné de leur attrait pour d'autres langues, venant enrichir leur répertoire linguistique et leur compétence plurilingue. Comment les familles se positionnent-elles alors au regard de l'inclusion de leur langue à l'école, dans un cadre formel ? Dans un cas comme dans l'autre, quels arguments justifient leurs choix ? Ce qui suit tend à montrer les limites auxquelles doit se confronter une approche inclusive des langues dans le champ de l'éducation.

Dans une interview accordée à la revue *Sciences humaines*, le sociolinguiste Louis-Jean Calvet explique²⁰⁸ :

Chaque langue vaut toute autre langue en dignité, et dire que les langues sont toutes égales est alors une tautologie : toutes les langues sont des langues. Mais, socialement, les langues ne sont pas égales, elles n'ouvrent pas les mêmes portes, ne donnent pas les mêmes débouchés, ne donnent pas accès aux mêmes carrières.

²⁰⁸ Quéré, Anna, 2017, « Ce que la mondialisation fait aux langues. Entretien avec Louis-Jean Calvet », *Sciences humaines*, numéro 295, Août/septembre 2017, https://www.scienceshumaines.com/ce-que-la-mondialisation-fait-aux-langues-entretien-avec-louis-jean-calvet_fr_38466.html, consulté le 18.07.18.

Si l'objectif de cette thèse est de montrer que l'on peut concevoir une dynamique commune autour de langues présentes localement mais dont les caractéristiques sociales sont représentées dans l'imaginaire collectif comme étant distinctes, nous ne pouvons pas nier qu'elles continueront de susciter différents enjeux de pouvoir, notamment dans un contexte de marché économique mondial. L'école, tout à fait sensible aux enjeux politiques, économiques et sociaux que représentent les langues, est contrainte de choisir les langues qu'elle enseigne, notamment par souci financier et logistique. Louis-Jean Calvet et Alain Calvet ont établi un baromètre des langues les plus puissantes dans le monde en fonction de onze facteurs²⁰⁹ qui définissent la valeur marchande d'une langue (Calvet, 1999) dans le monde actuel. De manière synthétique, les politiques éducatives s'intéressent au pouvoir que confère une langue, à son capital symbolique, notion définie par Pierre Bourdieu (1982) qui s'intéresse avant tout aux enjeux de pouvoir entre les participants d'une interaction verbale. L'interaction est alors vue comme une transaction, chaque acte de parole ayant un coût et une valeur (Bourdieu, 1982 : 59-60) :

Relation de communication entre un émetteur et un récepteur, fondée sur le chiffrage et le déchiffrement, donc sur la mise en œuvre d'un code, ou d'une compétence génératrice, l'échange linguistique est aussi un échange économique, qui s'établit dans un certain rapport de forces symbolique entre un producteur, pourvu d'un certain capital linguistique, et un consommateur (ou un marché), et qui est propre à procurer un certain profit matériel ou symbolique. Autrement dit, les discours ne sont pas seulement (ou seulement par exception) des signes destinés à être compris, déchiffrés ; ce sont aussi des *signes de richesse* destinés à être évalués, appréciés et des *signes d'autorité*, destinés à être crus et obéis.

En croisant cette perspective avec celle de Louis-Jean Calvet (1999), on peut affirmer que chaque langue présente un coût et une valeur économique différente. Parler plusieurs langues augmente le capital linguistique de l'individu, d'autant plus s'il s'agit de langues ayant une valeur symbolique économique élevée. L'enjeu de pouvoir des langues ainsi présenté correspond au discours sous-jacent à la promotion de l'apprentissage des langues actuel d'un bout à l'autre du Royaume-Uni : rendre plurilingues les nouvelles générations britanniques permet de réagir au constat que l'anglais ne suffit plus pour être compétitif sur le marché international. Andy Hancock (2012), chercheur à l'Université d'Edimbourg, critique le fait que les « *community languages* » sont souvent en retrait dans l'enseignement des langues, derrière d'autres langues jugées plus rentables sur le plan économique, comme le mandarin aujourd'hui. Pour Andy Hancock, ce choix de stratégie montre que l'Ecosse n'est pas prête à investir dans

²⁰⁹ Pour chaque langue, un coefficient est établi en fonction des facteurs suivants : nombre de locuteurs, véhicularité, entropie, langues officielles, traduction langue source, traduction langue cible, prix littéraires internationaux, articles Wikipédia, Indice de développement humain, taux de fécondité, taux de pénétration Internet (www.wikilf.culture.fr/barometre2012/ consulté le 03/01/2018).

le capital linguistique dont elle dispose à travers les ressources en langues de sa population (Hancock, 2012 : 253) :

With the exception of Chinese and Urdu (taught modern foreign languages in some secondary schools) there are presently very few opportunities available within mainstream schools in Scotland for speakers of minority languages to develop their first language skills. This policy context and coercive relations of power, means Scotland is not currently in a favourable position to capitalise on its linguistic resources (McPake, 2006). In fact, the status of community languages is frequently at the discretion of shifting political and economic ideologies rather than a concern for social justice. For example, China's re-emerging position of strength within global trading systems has seen increased funding to support the expansion of teaching of Chinese in Scotland. This is not unlike the promotion of Japanese in schools in the 1990s to support Scotland's commercial activity with Japan.

Proposer l'enseignement d'une langue dans le système scolaire implique de former des enseignants. Quelle formation proposer à des enseignants d'une langue qui n'a, jusqu'à présent, pas été enseignée à l'école ? L'offre de nouvelles langues dans l'enseignement suscite un certain nombre de questions logistiques, stratégiques et financières. Quelle posture adoptent alors les enfants ? Le terrain MTOT, certes exceptionnel à l'école, constitue un laboratoire idéal pour observer la manière dont se construit une réflexion autour des langues en présence et de leur pertinence à l'école. C'est de cette dynamique que nous allons traiter maintenant.

- Une curiosité à l'égard de la diversité des langues

Les élèves sont-ils sensibles à la valeur marchande d'une langue (Calvet, 1999) ? La sensibilité dont ils font preuve à l'égard des différents contextes d'usage de leurs langues nous pousse à penser qu'ils ont certainement déjà conscience de ce que peut permettre une langue plutôt qu'une autre. De même qu'ils peuvent rejeter la présence d'une langue dans un contexte précis ou bien l'accueillir pour des raisons que nous avons définies, on peut penser que, face à un choix éventuel de langues dans l'apprentissage, ils seraient à même d'argumenter leur orientation. Voyons alors les extraits de corpus qui argumentent un désir ou un rejet d'apprentissage de langue à l'école.

Le désir de mobilité et l'aspect pratique d'une langue pour communiquer lors d'un voyage semblent être une motivation récurrente. Dans l'extrait 1, on voit que SI, qui s'est déjà exprimée au sujet de l'espagnol, langue vivante étrangère, rentre dans un processus d'appropriation de cette langue :

1. Ecole1 Dec2015 LU-SI

SI. I do think it's good hm learning Spanish in school like fluent Spanish because I remember we went on holiday to ?? with my family and I was the only person that could answer/ understand what the people were asking us and they were like if you hadn't learned Spanish then where would we be now

2. Ecole4 Avr2016 P7-2

M. *So you'd like to learn another language?*

MI2 Yes I would like to learn lots and lots and lots and lots and lots and lots you get the idea of languages

(...)

MI2 Portuguese oh I really want to learn Portuguese when I'm 30 I want to know at least 7 languages

Dans l'extrait 2, MI2, dont la langue première est l'espagnol et qui est inscrite en école immersive en gaélique explique son désir d'augmenter le nombre de langues de son répertoire linguistique. Une autre élève explique qu'elle aimerait apprendre une autre langue en particulier, le japonais, et qu'elle aurait d'ailleurs préféré écrire un poème dans cette langue plutôt qu'en polonais (même si elle ne précise pas si elle connaît cette langue) :

3. HE Ecole2 Dec2015 P3-P4

It is in Polish. I would like it more if it was in a different language so I could learn more. I would like to learn Japanese.

Ainsi, on note à nouveau un attrait pour les langues en général. On peut même penser que la prise de conscience et la valorisation de la compétence plurilingue et pluriculturelle de l'élève l'encourage à apprendre d'autres langues supplémentaires. C'est ce qui a pu être mis en avant après étude de l'impact d'autres projets pédagogiques à l'initiative de *Routes into Languages*²¹⁰ en Angleterre, avec augmentation du taux d'inscrits aux examens GCSE²¹¹ en langues et augmentation des réussites aux GCSE dans certaines zones défavorisées ayant participé au programme (Gallagher-Brett et al., 2014 : 46) :

Handley (2011) tracked groups of students who had participated in Routes activities in North-West England and found sustained improvements in attitudes, which converted into decisions to study languages post-14. A particularly interesting development in the North West has been the resulting increased uptake in French, German and Spanish GCSE following engagement with activities in languages such as Arabic and Urdu. Furthermore, evidence from some schools in socially deprived areas demonstrates that the programme is helping to keep GCSE going (Schechter et al, 2012).

Cependant, et c'est aussi ce que montre l'extrait de Gallagher-Brett et al. (2014), l'impact porte sur l'offre déjà existante à l'école, soit en français, allemand et espagnol dans presque tous les cas. Qu'en est-il des autres langues, notamment celles des familles ou pour être plus précis, celles des poèmes de MTOT? Pour Roisin McKelvey (2017), l'inclusion des langues des familles dans l'offre scolaire est essentielle. Si l'Approche 1+2 s'inscrit dans la continuité de l'offre proposée jusqu'à présent, elle pourrait avoir un impact négatif sur les motivations et les

²¹⁰ Pour rappel, *Routes into Languages* est un consortium d'universités galloises et anglaises à l'origine de la conception du projet *Mother Tongue Other Tongue* avant qu'il ne soit repris en Ecosse par le SCILT en 2014.

²¹¹ L'examen équivalent en France serait le brevet des collèges.

performances d'apprentissage des enfants dont on ignore les ressources développées dans des langues moins populaires à l'école, à un point tel que la transmission intergénérationnelle ne serait plus assurée (Roisin McKelvey, 2017 : 83) :

Within education itself, the limited application of the Scottish Government's 1+2 strategy might negatively affect pupils; the lack of provision for or promotion of a range of allochthonous languages may impact inclusion within the school community and the value attributed to allochthonous languages, which for many pupils are their home languages. If even the most significant allochthonous languages are not included in the Scottish education system—even under a strategy that explicitly promotes language learning—this suggests a low status for these languages and reinforces negative perceptions of them. This lack of mainstream provision and the reliance on community-led initiatives for allochthonous language teaching discourages intergenerational transmission (A. Sorace, Director of Bilingualism Matters, personal communication, 10 June 2013).

Nos corpus ont montré, de manière générale, une volonté que la langue du poème soit reconnue à l'école, par le biais d'un enseignement formel de celle-ci ou non. Comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent dans la partie relative à la notion de (ré)appropriation de la langue, les enfants ont pu faire part d'idées de projet de transmission de la langue dont ils seraient eux-mêmes les acteurs. Dans l'extrait 4, OL explique deux façons de donner une place au polonais à l'école : dans un projet d'écriture où les élèves sont relativement autonomes, à l'image de MTOT, et dans un projet d'enseignement de langue vivante étrangère.

4. Ecole3 Dec2015 P5-P6

K. *Not really, would you like to write more in Polish in school?*

OL Yes

K. *How d'you think we could do that?*

OL Like/ like sometimes like for example for Mondays we like get an hour and we'll go maybe to the conference room and we will write something in our own language

K. *Oh so you think maybe sometimes it should be in school that we give you a chance to write/ what about the competition then did that help you write in your language?*

OL Yeah

K. *So maybe we could do things more like this*

OL Yeah

M. *And you said earlier that you'd quite like to learn other languages at school*

OL Yes

M. *Hm would you include Polish for example at school or would you have other/*

OL Yeah

M. *Yeah ... Why do you think?*

OL Because then like if other people/ if we only have like three languages that would be like easier for them but they might want to learn something else

M. *So what other three languages?*

OL Hm like just for example French Spanish and Arabian and like a person would like to know how to speak Polish so ...

Dans le même groupe d'entretien, une autre élève a expliqué vouloir se perfectionner dans la langue du poème, l'allemand, sans forcément passer par un apprentissage formel (en tout cas au niveau primaire). Ce témoignage illustre encore une fois la sensibilité dont font preuve les

élèves à l'égard de l'ensemble des paramètres qui définissent leurs pratiques plurilingues personnelles :

5. Ecole3 Dec2015 P5-P6

M. *Do you think at school you could learn German?*

SY No

K. *Why not?*

SY I don't know I've just got that feeling

(...)

K. *Don't you think school could be a good place to learn languages?*

SY Well I think high school yes but not primary school

Enfin, si aucun commentaire n'a été relevé manifestant une opposition à l'apprentissage d'une langue en particulier, des remarques précises ont été faites à l'égard du scots. Dans les deux groupes rencontrés à l'école de gaélique, l'anthologie de l'édition 2015 de MTOT a été feuilletée par les élèves. Lorsqu'ils ont reconnu le scots, des réactions contrastées ont été exprimées. Dans le premier groupe (Ecole4 Avr2016 P7-1), on note une réaction immédiate montrant une attitude très négative à l'égard du scots : « *Let's not read that* » dénote un certain rejet de cette langue, aussitôt réévalué par « *I like that though* » de la même élève. Les élèves lisent alors spontanément le poème (à l'encontre de la première réaction) à haute voix et rient. Elles commentent alors en montrant une certaine relation avec le scots : termes employés en contexte familial et explications sémantiques. En réponse à mon intervention où je signale à SO qu'elle ne m'avait pas précisé qu'elle parlait scots, celle-ci explique des pratiques isolées : elle connaît un peu le scots, elle lit des livres en scots, mais elle ne le parle avec personne (« *I don't really speak it to anyone* »). Pour ainsi dire, il semblerait que le scots soit pour elle une langue intime, secrète, que l'enfant cache ou qu'elle ne peut tout simplement pas utiliser en situation d'interaction, faute d'interlocuteurs ou faute de légitimité perçue vis-à-vis de cette langue. Or, comme en témoignent les interventions de ses camarades dans cet extrait, le scots semble finalement être présent dans la vie de chacune. AO intervient alors en expliquant qu'à une occasion, leur enseignante avait essayé de lire le livre écrit en scots qu'avait amené SO à l'école. Enfin, concernant le poème lu dans l'anthologie, AO précise : « *this is really Glaswegian* » faisant preuve d'une certaine expertise de la langue, ou du moins de son dialecte local.

6. Ecole4 Avr2016 P7-1

AO *let's not read that / I like that though*

(ells lisent le poème à haute voix ensemble et éclatent de rire)

AO *My dad always say I give it loudy / it sounds like Aldi / I think it's do your best*

SO *It's basically a play on words*

M. *You didn't tell me you could speak scots*

SO *I don't really speak it to anyone I just know some scots I've some books in scots / got a book /*

AO oh yeah I remember you bringing it / (...) the teacher was trying to speak it out
(laughter) (...) like this is really Glaswegian

Cet extrait montre que le scots semble susciter à la fois dédain et amusement pour certains. Aussi, les élèves ne se disent pas locuteurs du scots mais présentent quelques connaissances remarquables envers cette langue, qui montrent qu'elles y sont toutes exposées dans la vie de tous les jours.

Dans le deuxième groupe (Ecole4 Avr2016 P7-1), les élèves n'expriment pas d'attitudes négatives à l'égard du scots mais montrent aussi une posture plutôt distancée à l'égard de cette langue témoignant d'un certain degré d'insécurité linguistique, qu'AI2 explique principalement par ses origines. Peut-être influencé par ma question « *would you be able to understand the poem ?* », le récit mené par AI2 (et soutenu par HA) s'inscrit immédiatement dans une approche d'apprentissage de la langue : elle s'exprime en termes de compétences et d'insécurité linguistique (« *oh I'm so bad* », « *I'm usually quite good with languages but Scots I just can't get my head round it* »), explique avoir eu un cours de scots l'an passé (« *you see we did Scots* ») et que ses camarades P* et SO (du groupe Ecole4 Avr2016 P7-1 évoquée dans l'extrait précédent) présentaient plus de facilités qu'elle en réception comme en production, ce que HA a également ressenti.

7. Ecole4 Avr2016 P7-2

M. *I just saw you flicking through the book and you saw Scots/*
HA There was a lot of Scots
M. *Yeah so that was from last year this year there were some entries but there were no winners, would you be able to understand the poem?*
HA Well
AI2 Oh I'm so bad right coz you see we did Scots and every/
M. *You did scots did you?*
AI2 Last/ this year
HA For a little tiny bit
AI2 You see I'm usually quite good with languages but scots I just can't get my head round it and these people like P* and SO/
HA Oh P*/
AI2 P* there's like/ right this boy in our class called P* and a girl called SO and you see Scots they just like look at it and they're like yeah I know what that means and I'm looking at them like what/
HA So like glikket means that but this
AI2 Actually I think the teacher kind of expected us to know and I/ (noise) my mum used to treat scots as you know ... /
HA Slang/
AI2 no not slang she used to think it was so cool and she had all these fridge magnets and she'd go wow this is so incredible we're so rich in culture here and then she realised almost nobody speaks scots nowadays
M. *Do you never hear scots?*
HA Aye (I?) well it's/
MI2 some people in our school speak it
AI2 Like P*

HA P* speaks a lot of scots he/ hm /
 AI2 he speaks in scots all the time and I don't know what he's saying
 HA Yeah
 AI2 half the time
 HA Half the time I'm like/ he's like di you think I should do this and (??) bunch of scots
 and I'm like / I'm like hhm
 (laugh)

Dans cet extrait, trois éléments courants dans les représentations collectives du scots sont cités, mais seule un est assumé par AI2 : il s'agit d'un parler familier (HA aide AI2 à trouver ses mots en proposant « *slang* »), le scots est un élément riche de la culture écossaise (image que semble avoir la mère d'AI2), pratiquement personne ne parle cette langue (présenté comme un fait par AI2). Dans l'extrait suivant, AI2 justifie cette distance par rapport au scots par ses origines et son accent, même en anglais. Elle ne semble pas pouvoir parler scots car sa famille n'est pas écossaise et elle n'a pas elle-même l'accent écossais lorsqu'elle parle anglais. Ceci rejoint les propos de KI (Ecole4 Avr2016 P7-1) commentés dans le chapitre 7, qui expliquait « que sa mère n'arrive pas à apprendre le gaélique, en tout cas son lexique (« *she can't pick up the words* ») car elle est anglaise et n'a pas le bagage linguistico-culturel nécessaire (« *she doesn't have the scots to do it* »). ». Cette position est d'autant plus intéressante qu'elle provient d'une école immersive en gaélique écossais. Ses camarades HA et MI2 soutiennent cette position et, à travers ce récit, on comprend que le scots appartient à une autre communauté que la leur : « *I always feel like I'm intruding someone else's language when I speak Scots* », « *like an American tourist trying to speak Scots* » renchéri par MI2 « *it's like another language* » et HA « *it's like you're insulting them by like putting it on* ». A la fin de ce récit et pour conclure, à travers la description de son accent, AI2 ne remet pas en cause son identité écossaise. Elle n'a pas l'accent écossais, ou du moins elle est « celle qui a le moins l'accent écossais », mis à part « les gens qui sont anglais » dans l'école : « *I've got like the least Scottish accent in like almost the entire school apart from the people who are English* ».

8. Ecole4 Avr2016 P7-2

AI2 you see as well like my family nobody's from Scotland right when I'm with my friends sometimes I pick up a tiny bit of Scottish accent but you see when I go to Ireland right I've got a really strong Irish accent yeah and same in Germany I don't sound German but I begin to lose my Scottish accent because I'm with people who obviously don't have a Scottish accent bit I always feel/ I always feel like I'm intruding someone else's language when I speak Scots because it's kinda like ... it's kinda like I don't/ I don't feel / I feel like I'm like you know
 MI2 it's like another language
 AI2 like an American tourist trying to speak Scots because when I speak it I don't have a Scottish accent (...) so I TRY to do a Scottish accent right and then I sound like I'm someone from a soap opera

- HA It's like you're insulting them by like putting it on but like wherever I go according to the friends I make there hm ... I coz you know how you always say that like I don't feel like I have an accent but of course you actually do but wherever I go I've never lost my Scottish accent
- AI2 Oh really? I'm the complete opposite
- HA my friends're always like oh you're Scottish you sound so like a typical Scottish person and I'm like no I don't
- AI2 And the thing is like seriously compared to my friends I've got like the least Scottish accent in like almost the entire school apart from the people who are English hm but then I go over to my cousins

Ainsi, les enfants témoignent de représentations complexes et ambivalentes à l'égard du scots : ils se présentent comme distants vis-à-vis de cette langue, tout en faisant des commentaires précis, argumentés et documentés, montrant qu'elle ne leur est pas si étrangère. Certains expliquent ne pas disposer d'un héritage linguistique et culturel nécessaire pour *s'approprier* cette langue, montrant ainsi une posture fixe quant à leur relation avec celle-ci. L'apprentissage du scots est peu abordé et ne semble pas être envisagé pour la plupart des participants rencontrés lors des entretiens. Ces représentations sont à l'image de ce que nous avons exposé dans le chapitre 2. Dans l'ensemble, on remarque un certain malaise pour les élèves de l'école en gaélique qui ne savent pas comment se positionner : est-ce une langue ? un code que l'on peut utiliser pour communiquer avec d'autres ? Quels critères doit-on valider pour en être un locuteur légitime ? Peut-on apprendre cette langue à l'école ? D'après les éléments de discours étudiés, tout semble indiquer que, pour ces enfants, le scots n'est pas une langue comme les autres, que sa légitimité n'est pas considérée comme acquise.

Dans son récent ouvrage, Véronique Castellotti (2017) pose la question : pourquoi apprend-on toujours des langues aujourd'hui ? A ce stade du travail, il semble pertinent de poser la question suivante : quel rapport d'influence mutuelle y a-t-il entre la relation personnelle qu'investit un individu envers une langue et la valeur symbolique de celle-ci, principalement alimentée par des représentations collectives et sociales ? En ce sens, Véronique Castellotti écrit (2017 : 35) :

Cette histoire et ce projet peuvent être individuels, familiaux, portés ou non par un élan collectif. Ils peuvent être liés à des contraintes politiques, sociales, économiques fortes, s'inscrire en conformité ou en résistance par rapport à ceux-ci. Ils peuvent aussi relever de choix très personnels, voire intimes. Dans ce cas, il ne s'agit pas de vouloir à tout prix les 'dévoiler' mais il est important d'explicitier les éléments qui président à ces choix ou qui les accompagnent.

John Christie et al. (2016), dans leur rapport au nom de l'ADES (Association of Directors of Education in Scotland), ne montrent pas de grandes surprises quant aux langues envisagées pour la mise en place de l'Approche 1+2, du moins en ce qui concerne l'école primaire. En effet, le rapport présente deux listes de langues par ordre de « popularité » (c'est-à-dire, dans l'ordre, celles les plus citées par les autorités locales représentant les choix des écoles primaires

recensées en Ecosse), selon lesquelles le français, l'espagnol et l'allemand restent parmi les langues les mieux classées. La liste concernant les langues envisagées en L2 présente le français en tête (24 voix), suivi de l'espagnol (14), du gaélique *Learner*²¹²(6), de l'allemand (5), du mandarin (2), de l'italien (1), de l'ourdou (1), de l'anglais (1). En ce qui concerne la L3, les langues envisagées par les écoles primaires sont les suivantes : espagnol (19), allemand (16), français (14), mandarin (13), gaélique *Learner* (12), langue des signes britannique (BSL) (8), italien (6), scots (4), latin (2), polonais (1), russe (1), ourdou (1), arabe (1), « *community/heritage languages* » encore à préciser²¹³ (1), makaton (1).

On note toutefois, la montée en popularité du gaélique en tant que langue seconde (L2 et L3) et du mandarin (« *community language* » et grande langue internationale promue en Ecosse (Hancock, 2012)), qui devancent l'italien, aujourd'hui quatrième langue la plus enseignée à l'école en Ecosse. On remarque aussi la prise en considération des langues dites « *community languages* », à travers cette même appellation pour la L3 (la langue n'est pas encore spécifiée mais ce choix de dénomination traduit une priorité pour les écoles), l'ourdou en L2 et en L3, le scots, le polonais le russe et l'arabe en L3. Concernant l'ourdou, le russe et l'arabe, on peut aussi faire le constat qu'il s'agit de langues de communication de surcroît internationale. La place accordée à la langue des signes britannique, « *community language* », et le makaton (au statut linguistique faisant polémique) montre une nette évolution dans les représentations de la part du secteur éducatif à leur égard et à l'égard de la communauté sourde-muette écossaise. Enfin, la mention de l'anglais en tant que L2 tient du nombre croissant d'enfants allophones à l'école écossaise²¹⁴.

Que pensent de cela les familles et la société écossaise en général ? Un sondage révèle que 89 % de la population pense qu'il est important (ou très important) d'apprendre une langue autre que l'anglais à partir de 5 ans (Scottish Government Social Research, 2016). Les langues les plus citées sont les « langues d'Europe de l'Ouest » (63 %) pour reprendre la formulation du rapport, avec le français en tête (30 %), suivi de l'espagnol (25 %). Le rapport présente le classement par catégories de provenance (langues du Moyen Orient, d'Asie, d'Europe Centrale et de l'Est) mais, si l'on s'en tient aux langues désignées, la suite du classement est la suivante : gaélique

²¹² voir chapitre 2 où les différents dispositifs ont été présentés.

²¹³ Ici nous avons retranscrit l'expression en anglais telle qu'elle apparaît dans le texte.

²¹⁴ Pour rappel, l'Approche 1+2 préconise que chaque enfant apprenne au cours de sa scolarité deux langues en plus de sa langue première, celles-ci dans la limite des choix disponibles. Toutefois, le modèle exige que si la L1 est autre que l'anglais, la L2 doit forcément être l'anglais selon le dispositif EAL.

(8 %), langue des signes britannique (7 %), mandarin (6 %), polonais (5 %), scots (2 %), arabe (1 %), cantonais (1%), russe (moins de 1 %).

Ces résultats sont comparables à ceux du rapport de l'ADES (Christie et al., 2016) concernant les choix opérés par les écoles. On remarque ici aussi la prédominance marquée des langues traditionnellement enseignées, européennes, voisines, mais aussi de communication internationale. On note la montée en popularité du gaélique et du mandarin, ainsi qu'une considération plus importante accordée à la langue des signes (BSL). Le polonais, première langue parlée après l'anglais, tient également une place importante. Le classement du scots, relativement bas, dénote toutefois une évolution dans les représentations de la société qui conçoit son intégration à l'école.

Róisín McKelevey critique la priorité toujours accordée aux langues européennes dans l'éducation écossaise au détriment de langues plus représentées par la diversité, dont la transmission formelle passe alors par les « *complementary schools* » très peu financées (2017 : 19) :

This is also the case in other aspects of the Scottish education system, such as the limited implementation of the Scottish Government's 1+2 Language Strategy: many schools continue to prioritise European languages such as French and German, while languages with significant speaker communities, such as Polish, are rarely included in the mainstream education system (Hancock, 2014, 2017). As a result, community-run complementary schools are a significant source of cultural and linguistic education for other allochthonous languages and receive little state support (Hancock, 2014, 2017; Wang, 2011). Although there are opportunities for greater inclusion in the Scottish education system in terms of legal and policy frameworks, both practical and attitudinal constraints remain and there is a lack of truly diverse provision.

Pour l'auteure, cela témoigne d'un phénomène *trade-off* entre des politiques qui encouragent les mobilités intra-européennes mais ne mettent pas en place les dispositifs d'enseignement dont les communautés ont besoin, alors qu'une approche inclusive est affichée par le gouvernement écossais et qu'un modèle éducatif ouvert sur les langues pourrait les intégrer (2017 : 82) :

There [is] a trade-off between mobility and inclusion: intra-EU mobility has led to the establishment of a significant Polish-speaking community but, in responding to this, the linguistic needs of this community have not been approached in an inclusive way within the Scottish education system.

Les « *community languages* » demeurent donc généralement en marge du système scolaire. Pour Andy Hancock (2014), l'autonomie de ces langues par le biais des *complementary schools* relève peut-être, dans certains cas, d'une responsabilité assumée de la part des familles. Celles-ci peuvent ainsi assurer la transmission formelle de leur langue par le biais de structures dans lesquelles elles peuvent s'investir et qui leur réservent un rôle plus important et personnel que

l'école. Andy Hancock invite alors à changer de point de vue vis-à-vis des *complementary schools* en se décentrant de la position dominante de l'école. Toutefois, comme Joanna McPake (2006), il invite à réfléchir à des moyens pour que ces deux systèmes éducatifs puissent communiquer (2014 : 16-17) :

An alternative view is to move away from dichotomous positions about linguistic rights and dominance of English (Pennycook, 2006) and recognize that minority communities have a desire to maintain control and ownership of their community-initiated schools. Consequently, this type of grass roots provision has a role in providing 'safe spaces' (Creese et al., 2006) for children and young people's exploration of self and evolving learner identity formation (Francis et al., 2009), translanguaging (García, 2009) and the production and reproduction of biliteracy development (Hancock, 2012). There is a postmodern argument here that language and literacy practices associated with diasporic communities no longer represent backward looking traditions, but may be allied to global youth culture and urban sophistication in an increasingly interconnected world (Martin-Jones et al., 2012). What is required is a fusion of agency and structure and moves towards closer links to be established between mainstream and complementary schools. Some seminal work on developing operational partnerships between the two sectors has been developed in England (The National Centre for Languages, 2008; Kenner & Ruby, 2012) but this kind of school-community collaboration has still to make significant inroads in Scotland.

Cette décentration permet de comprendre alors certains témoignages d'élèves qui ne souhaitent pas apprendre leur langue à l'école (SY – Ecole3Dec2015) ou qui s'orientent plutôt vers d'autres langues : au-delà d'une volonté d'accroître son répertoire linguistique et de mettre à profit sa compétence plurilingue et pluriculturelle, il peut y avoir tout simplement un désir de ne pas inclure la langue à l'école. Ces témoignages restent toutefois largement minoritaires et on note plutôt une volonté de donner plus de place à sa langue à l'école, d'une manière ou d'une autre.

Inscrit dans la perspective de l'Approche 1+2, MTOT agit sur les représentations et sur les attitudes linguistiques avant que l'école ne choisisse les langues (L2 et L3) qui seront enseignées. Ce concours permet aux enfants de réaliser que toutes les langues qu'ils parlent sont des ressources dans lesquelles ils peuvent puiser et ce de manière légitime et sans restriction. Cela signifie pouvoir penser, imaginer, communiquer à travers différents codes, plus ou moins secrets, plus ou moins bricolés ou maîtrisés, mais tous valables. En même temps qu'il valorise la langue de l'enfant, le concours MTOT valorise toutes les langues du groupe. MTOT ouvre les yeux sur la richesse de la diversité linguistique de l'environnement de l'élève et l'intègre, lui et sa langue, dans cet ensemble. C'est donc au niveau des représentations du multilinguisme environnant que MTOT va avoir le plus d'impact. Ceci fait l'objet de notre dernier sous-chapitre.

3.8.2. Regard sur l'environnement linguistique : émergence d'une communauté plurilingue

Participer au concours MTOT implique de passer par un processus que nous avons qualifié de rite de passage (chapitre 6). En adhérant au projet, l'élève quitte sa classe ordinaire pour rejoindre un groupe parfois inconnu le temps des ateliers de travail et ce durant plusieurs semaines. A l'issue de ce rite, l'enfant assume son identité plurilingue et se reconnaît dans les autres membres du groupe, comme faisant partie d'une communauté émergente, la communauté plurilingue. Il développe alors une attitude ouverte sur la diversité linguistique qui l'entoure. Ce dernier sous-chapitre expose et développe ce concept de communauté plurilingue, impact collectif de MTOT, qui permet un nouveau regard sur le multilinguisme.

3.8.2.1. Définition du concept

À travers l'expérience MTOT, au sein des groupes de travail et à une échelle élargie à tous les participants du concours²¹⁵, on assiste à la convergence d'individus autour d'un même phénomène : l'exposition de leur plurilinguisme et la reconnaissance du multilinguisme environnant comme une richesse. MTOT permet la révélation d'un groupe social, que nous nommons communauté plurilingue. L'expérience MTOT, décrite en termes de rites de passage, mène les participants à prendre conscience d'une communauté qu'ils construisent et dans laquelle ils se reconnaissent. Ces enfants ont, dans leur répertoire linguistique, plusieurs langues, aux statuts variés, et dans lesquelles ils ont des compétences différentes, souvent partielles mais en définitive assumées. Lorsque l'enfant se trouve en situation de communication au sein de la communauté plurilingue, notamment dans le cadre d'un atelier ou d'autres événements de littéracie propres à MTOT, il sait qu'il peut s'exprimer par le biais et au sujet d'une langue autre que l'anglais, dont il a acquis le statut d'expert, dans la confiance d'être écouté, respecté et même encouragé par les autres élèves du groupe.

D'un point de vue linguistique, cette communauté est certes une communauté multilingue, au sens général du terme, puisqu'en son sein une multitude de langues sont connues et peuvent être pratiquées. Mais la notion de communauté plurilingue que nous proposons nous semble

²¹⁵ Les témoignages relatifs à la cérémonie de remise des prix en attestent : voir propos d'AI2 (Ecole4 Avr2016 P7-2).

plus précise pour définir la particularité de ce groupe : en effet, une communauté multilingue ne requiert pas de chacun de ses membres d'être compétent dans chacune des langues représentées et il est tout à fait possible que certains d'entre eux soient monolingues. En ce qui concerne MTOT, le plurilinguisme caractérise chacun des membres et donne lieu à des pratiques précises : chacun peut s'exprimer dans sa langue dans un but d'exposition et de partage, mais l'interaction entre les participants se fait principalement par l'anglais. La communauté plurilingue est une communauté de pratiques au sens de pratiques sociales, linguistiques et d'apprentissage : « *Communities of practice are groups of people who share a concern or a passion for something they do and learn how to do it better as they interact regularly.* » (Lave & Wenger, 1998).

Cette communauté en émergence se manifeste à travers des pratiques de littéracie, comme nous avons pu le voir dans le chapitre précédent quoique, d'un point de vue social, elle se définit également par certaines pratiques qui ne relèvent pas que de la littéracie mais bien de la communication et du lien social tout en participant à des apprentissages : chacun peut pratiquer sa langue (et être écouté, respecté et encouragé, admiré pour l'aspect esthétique de son énoncé, sa fonction poétique, ou pour les compétences linguistiques qu'il expose) ou échanger au sujet de sa langue, de sa situation d'élève plurilingue avec ses camarades.

Enfin, comme pour toute communauté, il s'agit d'une communauté imaginée (Anderson, 1991). Dans son chapitre introductif, Benedict Anderson définit le concept de nation comme « communauté politique imaginée » et explique (Anderson, 1991 : 6) :

It is *imagined* because the members of even the smallest nation will never know most of their fellow members, meet them, or even hear of them, yet in the minds of each lives the image of their communion. (...) In fact, all communities larger than primordial villages of face-to-face contact (and perhaps even these) are imagined. Communities are to be distinguished, not by their falsity / genuineness, but by the style in which they are imagined

Dans le cas de MTOT, la communauté plurilingue se crée avec et par les participants, d'abord de manière très concrète à l'échelle des ateliers puis, par extrapolation, à l'échelle de l'ensemble des participants au concours, par imagination, puisque tous ne se rencontreront pas mais sont en communion les uns avec les autres à travers ce qu'ils ont construit. Ceci donne lieu à une émulation autour des langues à promouvoir mais surtout autour du groupe à fédérer, protéger, défendre. Cette communauté fédère des élèves d'écoles écossaises marqués par des langues que, jusqu'alors, tout semblait séparer. Mettre en évidence des points communs permet

d'estomper leurs différences trop souvent mises en avant. De ce point de vue, MTOT en tant que rite fait sens (d'Allondans, 2002 : 56) :

Il est évident que l'absence d'un minimum de rites – et évidemment de mythes – communément partagés par l'ensemble des individus d'une communauté permet aux différences d'exacerber encore un peu plus leurs violences, d'accroître les tensions, de favoriser les conflits. *A contrario*, des ponts rituels peuvent être aménagés pour apaiser des colères, des rages, pour amoindrir la violence d'évènements perturbateurs et pour faire face à diverses figures de l'altérité.

MTOT, en permettant l'émergence d'une communauté plurilingue, est également un projet de cohésion sociale. Cette idée de pont pour atténuer des différences se retrouve également dans la notion de « capital social » qu'appliquent Gallagher-Brett et al. (2014) pour caractériser le projet de *Routes into Languages*, fédérant différents acteurs autour d'une même ambition. Dans cette perspective, les ressources de chacun sont unies de manière à créer un projet plus fort (Gallagher-Brett et al., 2014 : 40) :

We find Putnam's (2000) conceptualisation of social capital, which focuses on the importance of social networks and reciprocal relationships to effect positive change, a useful analytical tool. Putnam and others (e.g. Baron et al, 2000) showed how the trust that people build up between one another whilst they create social networks and interact through them can lead to greater cohesiveness and a sense of community, thereby enabling individuals to do more collectively than they could on their own.

Pour poursuivre cette métaphore du pont, précisons que les auteurs proposent trois types de capital social, en fonction du lien qui unit les forces, toujours en se basant sur les travaux de Robert Putnam²¹⁶ : *bonding* (lorsqu'il s'agit d'unir des semblables – image de la famille), *bridging* (lorsqu'il s'agit de rassembler des groupes hétérogènes), *linking* (axé sur le partage du pouvoir et des ressources).

Il nous semble que cette notion de « capital social » peut s'appliquer pour expliquer la dynamique issue de la communauté plurilingue émergeant de MTOT. Les ressemblances et différences, à travers les ressources, les vécus, les identités, les compétences, sont alors réunies pour créer une communauté et un projet encore plus fort.

3.8.2.2. Caractéristiques de cette communauté plurilingue : exemples des corpus à l'appui

À travers les extraits d'entretiens et de productions bilingues, nous avons pu relever les différentes caractéristiques propres à cette communauté plurilingue. De cette communauté émerge solidarité, respect, confiance, empathie, admiration pour les connaissances et compétences des membres.

²¹⁶ Putnam, Robert, 2000, *Bowling alone: the collapse and revival of American community*, New York: Simon Schuster.

- Lumière sur la diversité linguistique environnante

MTOT a permis aux participants de prendre conscience d'autres langues connues par leurs camarades, d'abord à l'échelle de leurs établissements, puis, dans une certaine proportion, des langues que d'autres enfants de leur âge connaissent en Ecosse, à travers la cérémonie de remise des prix nationale et l'anthologie des lauréats. Outre l'opportunité de s'exprimer par le biais et au sujet de sa langue, les élèves ont montré un grand intérêt à l'égard des compétences de leurs camarades et des langues qu'ils découvraient.

1. S* Ecole3 P6

I have enjoyed taking part in this project. I liked to work in groups and read cool poems. Sometimes they were in other languages and I couldn't understand them but it was cool to hear everyone using their mother tongue.

Cette découverte a été tellement appréciée que les enfants ont pris conscience de l'importance de ce concours pour ne pas oublier leur langue et leur culture et pour prendre conscience de la diversité locale. Ils réalisent que, sans le concours, ceci n'aurait pas eu lieu (extrait 2).

2. Ecole1 Dec2015 LU-SI

SI And I felt that way on the European Day of languages nobody else knew what other languages celebrities spoke and actually it made me realise that if Miss B* wasn't here no one would have actually mentioned about this competition

K. *Oooh*

SI And the fact that no one in the school apart from a couple of people would get a chance to speak their own language in school and they'd forget their own culture and the language that they speak at home

Les élèves qui se sont rendus à la cérémonie de remise des prix ont également témoigné de l'enthousiasme et de l'émerveillement à l'égard des performances des lauréats, comme en atteste AI2 dans l'extrait 3.

3. Ecole4 Avr2016 P7-2

M. *And what did you think about taking part in this competition which involved loads and loads of languages*

AI2 *I think it was a really really good experience because you see like when I was hearing the other poems some of them I ... like ... yeah actually/ no I was about to say some of them I could understand that's a lie, I could understand some of it in French because we're doing French in school I could understand some of the little girl next to me hm but ... like it was really interesting because I'd never heard Danish being spoken before and I think it's like/ my mum was saying it's a very beautiful language and that girl who was doing it in sign language my mum was like (...) she was like completely inspired you know and you know she copied the link on her/your website and then on Facebook she wrote this like passage on how inspiring she was*

A. *Oh I'll tell her then because I know the teacher that came with K*(...)*

AI2 *Yeah like my mum was completely outstanced she thought she was incredible and so did I like you know*

En termes de réception, l'exposition des langues des autres a été vécue comme une expérience sensorielle avant tout : la signification des poèmes restant souvent opaque, les élèves s'attachent alors aux sens, à l'ouïe et à la vue, pour apprécier la langue inconnue. Les enfants ont aimé écouter les sonorités du poème, les comparer à ce qu'il pouvait y avoir de semblable dans leurs répertoires linguistiques. Ils ont aussi aimé regarder et commenter les aspects visuels de la langue écrite. Ils remarquent que ce que donne à voir et à écouter MTOT est un ensemble de langues qui s'écrivent et qui se prononcent de façons « si différentes » (« *it just sounds so different all of them* », « *they just all look so different* »). Ne pas avoir systématiquement accès au sens littéral du poème ne paraît pas être un obstacle pour ces enfants qui s'initient de manière sensible à la langue et remarquent des caractéristiques propres à la prosodie (« *some of them sound like they're being sung* »), au système phonétique (« *I guess languages like Polish and everything you know you get loads of consonants next to each other* ») ou graphique (« *like all the little lines* »), comme le montre l'extrait 4 ci-dessous.

4. Ecole4 Avr2016 P7-2

- M. *MI2 what did you think of MTOT what did you think of the fact that there's lots of languages? And you speak different languages*
- MI2 Well I like it and it's really interesting and I like seeing them written down and hearing them being spoken and it just sounds so different all of them
- AI2 Yeah I want to point this out it's really you see like when I was like skipping through the anthology we got from this year right I saw the poems written down for me like when I read Gaelic or English I'm like yeah that makes sense and then you see like in say/ there's one speaking Danish
- HA Yeah
- AI2 one speaking like I don't know I've forgotten already what the language was but loads of different languages and you see when you look at them written down they just all look so different you know it's like actually the one thing I really loved / one thing I really loved about hm (laughter in voice) this is gonna sound really stupid hm one thing that I really liked about (?) for example is you know I guess languages like Polish and everything you know you get loads of consonants next to each other
- (...)
- AI2 Also like all the little lines in every/ they're really cool
- (...)
- AI2 But it's like the beauty of language you know so different
- HA I like/
- MI2 And it sounds really nice as well
- M. Hmm
- HA I like
- M. the different sounds of languages
- MI2 Yeah
- AI2 Yeah I love hearing all the languages being spoken/
- MI2 Yeah some of them sound like they're being sung

Dans l'extrait ci-dessus, AI2 explique finalement que ces différences font la beauté (ou le charme) des langues (« *the beauty of language* »). Les enfants sont alors d'autant plus attentifs

aux éléments paraverbaux pour interpréter le sens du poème récité : la gestuelle, le rythme, l'expression.

5. Ecole4 Avr2016 P7-2

- M. *Yeah you were saying that you/ earlier you said that you enjoyed hm*
AI2 *Not knowing*
M. *telling your poem to an audience that did'nt/*
AI2 *didn't speak Gaelic*
M. *Yeah*
AI2 *what I'm saying*
M. *So they probably felt the same*
AI2 *But at the same time when I was like you could sort of tell that the poem fast pace maybe it's something cheerful you know you can get so much from like tone and*
M. *Hm*
HA *like Speed*
AI2 *Speed*
HA *and sort of expression*
M. *Hmm*
AI2 *Body language*
HA *Body language (...)*

- L'expérience de l'empathie

Dans l'extrait suivant, AI2 revient sur la question posée plus tôt dans l'entretien (« *And what did you think about taking part in this competition which involved loads and loads of languages ?* », extrait 3 présenté ci-dessus). Elle explique cette expérience nouvelle qu'a été pour elle d'écouter des langues étrangères et en vient à témoigner de son admiration pour les performances des autres lors de la cérémonie de remise des prix, notamment celle d'une petite fille plus jeune qu'elle. Elle explique aussi que ce concours a été une occasion inédite de se rendre compte de la diversité culturelle et linguistique de l'Ecosse actuelle.

6. Ecole4 Avr2016 P7-2

- AI2 *The question you asked/ so I think it's really cool that there's like/ coz like I said when I was like hearing all/ I didn't know/ like I heard lots of languages but I'm not used to hearing them so it was really cool to hear like/ especially the younger children*
M. *Hmm*
AI2 *it's like look at that little girl speaking French and it's really cute there were lots of them and they're adorable and it's really impressive that like especially like the little ones that they can speak two languages you know/ I was about to say I couldn't do that but yeah actually I could but you know hm yeah it's kinda like hm it's impressive but it's also like really cool to see all this like diversity in this like one country you know it's like how many languages in this one really small island you know well on the scheme of things it's really small*
HA *Yeah I*
AI2 *And it's just really/ really impressive you know to see how like diverse we are in culture*
M. *Hmm*
AI2 *Oh I worded that really well*
(laughter)

En expliquant pourquoi elle admire la performance de cette petite fille, elle se rend compte dans son discours qu'elle partage des caractéristiques : « *they can speak two languages you know/ I was about to say I couldn't do that but yeah actually I could* ». Elle adopte alors un point de vue plus large pour conclure « *it's really cool to see all this like diversity in this like one country* » pour faire référence à l'ensemble des langues présentes au concours, parmi lesquelles la sienne, le gaélique, et s'inclut ainsi dans cette diversité, de manière évidente par « *we* » : « *And it's just really/ really impressive you know to see how like diverse we are in culture* ».

La réception sensorielle et sensible qu'expérimentent les enfants à l'égard des productions plurilingues de leurs camarades présente donc un effet miroir : à travers l'admiration qu'ils ont pour les performances des autres, ils prennent conscience de la richesse de leur propre compétence plurilingue. Ils se reconnaissent alors en l'autre, se rendent compte qu'ils font partie d'une même dynamique commune, qu'ils vivent des situations semblables et qu'ils peuvent entrer en empathie, c'est-à-dire comprendre leur compétence, leur situation, leurs limites et ce qu'ils ressentent. Au niveau des représentations de l'enfant, la langue qu'il porte s'inscrit alors dans un réseau de nombreuses langues parlées par les enfants écossais. Les deux extraits suivants, mettant en scène deux jeunes filles différentes, provenant d'écoles différentes, illustrent parfaitement cette empathie à l'œuvre. Pour expliquer une sensation propre à la bilinguïté, chacune s'appuie sur une langue différente de la sienne en expliquant que, dans les deux cas, peu importe la langue, la situation est la même. Dans l'extrait 7, LU explique que parler édo à l'école est « normal », autant que parler polonais. Dans l'extrait 8, SO explique qu'être bilingue anglais-gaélique n'a rien d'exceptionnel, de « différent », que c'est la même chose qu'être bilingue français-anglais lorsqu'on est français et que l'on vient vivre en Ecosse.

7. Ecole1 Dec2015 LU-SI

M. *How did it feel to talk about and to speak in Edo at school?*

LU. It feels ... just normal (...) like speaking Polish (...) I don't know speaking Polish in school like if you are like Polish is ... it just feels normal to me (...)

8. Ecole4 Avr2016 P7-1

SO. it's not different at all/ if you're like French for example and you haven't spoken any English and then you come and move here and you speak English like/ in France they'd be like oh is it any different but it's not (...)

Ce qui ressort de particulièrement intéressant de ces extraits n'est pas la banalité de la situation des enfants au sujet de leur bilinguïsmes individuel, notamment dans le cadre de l'école, mais

plutôt la comparaison que chacun d'entre eux fait avec une autre langue, afin de dire, que peu importe les langues, la situation pourrait être la même.

Dans ce dernier extrait, l'enfant imagine ce qu'un autre enfant non locuteur du gaélique peut éprouver à l'écoute de son poème. Elle imagine que sa réaction serait la même que la sienne lorsqu'elle écoute des poèmes dans des langues qu'elle ne comprend pas.

9. Ecole4 Avr2016 P7-2

AI2 And some of them they sound like completely gibberish to us but I was just/ I was thinking as well/ well Gaelic and English to them probably sound really weird you know

- Une confiance et une solidarité qui s'instaurent dans le groupe

En se rendant compte des traits qu'ils partagent avec les autres membres du groupe, les enfants se sentent plus en confiance pour partager leurs expériences d'élèves plurilingues. Ils peuvent alors partager leur poème, leur ressenti dans l'assurance d'être écoutés, compris et respectés. L'extrait suivant marque la différence en termes de confiance et de confidences possibles que fait KE1 dans deux instances de socialisation scolaire, sa classe ordinaire et le groupe MTOT.

10. Ecole3 Dec2015 P5-P6

KE1. always people ask me to speak in my language but I don't want to because I'm scared and afraid

K. *What are you scared and afraid of?*

KE1. Because people think what is it/ just/ you know/ like (...) you just ask in English instead of your language it's just/ you just feel scared (...)

K. *What about with us here?*

KE1. I'm confident here because it's people but in class I'm not

À la fois très personnelle et intime, l'expérience MTOT est une grande expérience collective. Nous avons pu le remarquer au fil de cette thèse. Analysée en tant que rite de passage, l'individu dépourvu de statut particulier finit par s'identifier à la communauté plurilingue qu'il a contribué à créer. Aussi, l'analyse interactionnelle du corpus d'entretiens a mis en évidence une dynamique discursive alternant entre récits personnels et récits polylogaux collaboratifs, donnant à voir des représentations parfois individuelles, parfois collectives. L'aspect collectif de cette expérience permet de créer une dynamique au sein du groupe qui renforce les motivations individuelles : s'investir dans sa production bilingue, améliorer ses compétences en langues, aller vers l'autre, s'ouvrir à de nouvelles langues.

11. E* Ecole3 P6

I liked taking part in the MTOT competition. It was fun to do the tasks and made me want to learn more about my mother tongue. It was fun to work with children who speak different languages. I liked making multilingual cards – I liked hearing the different languages

12. SY Ecole3Dec2015 P5-P6

I liked being a part of the mother tongue other tongue competition because it's really fun to do. You can hang out with people you don't normally talk to. It has made me want to learn more German because I haven't spoken much since I was five years old.

13. M* Ecole12 S1

But overall it was mostly because of my fellow companions and teachers that inspired me to do this poem that I thank deeply.

- Élargir la communauté plurilingue et la faire connaître

De la consécration de cette communauté plurilingue, en lien avec l'appropriation personnelle de chaque individu qui participe à ce rite de passage vis-à-vis de sa langue, émerge une volonté d'élargir la communauté plurilingue, de la faire connaître et de lever des tabous concernant le plurilinguisme. Les enfants réalisent que leurs langues doivent être valorisées par eux-mêmes et par les autres autour d'eux, à commencer par leurs camarades de classe.

Le sentiment d'appartenance à la communauté plurilingue donne confiance et une impulsion pour ouvrir la communauté plurilingue et s'ouvrir aux autres, notamment à travers la langue que l'enfant souhaite voir enseignée, transmise ou diffusée.

La notion de communauté imaginée (Anderson, 1991) permet en outre d'envisager la force du sentiment d'appartenance de ses membres comme vecteur d'une certaine transparence au sein de la société. La visibilité d'une telle communauté pourrait permettre à tout acteur et à tout témoin de ce projet d'envisager le plurilinguisme à travers l'ensemble des facettes qui le composent comme un phénomène beaucoup plus large qu'il n'est représenté. Les enfants participant au projet semblent l'avoir déjà compris. L'image suivante illustre cette communauté plurilingue à l'œuvre. Il s'agit d'une production plurilingue collaborative réalisée lors de l'édition successive, en 2016-2017, mêlant l'anglais, l'italien, le scots, le français, l'ourdou et l'espagnol.

Oor Battlefield blether

HIGHLY
COMMENDED

At battlefield we talk
At battlefield we chatter
At battlefield we speak in different languages
It's an important matter

It helps us learn to care
It helps us travel too!
It helps us if we ever end up in
Germany or Peru

J'aime bien, j'aime bien
J'aime le im bru
Mais je déteste, je déteste
Homework that is due

Me gusta mucho, me gusta mucho
Oor Scottish saltire flag
No me gusta nada, no me gusta nada
Getting a pure sore jag

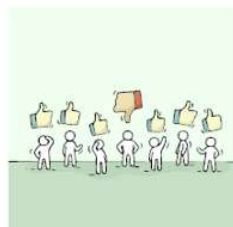
Ah dae like, ah dae like
A bonnie steak pie
Ah dinnae like, ah dinnae like
A dark grey sky

Mi piace, mi piace
Oor Gallery of Modern Art
Non mi piace, non mi piace
A really stinky fart

Meji pasand, meji pasand
The bonnie Scottish hills
Meji pasand nei hai, meji pasand nei hai
Weather that gies me chills

Is maith liom, is maith liom
A wee fluffy terrier
Ni maith liom, ni maith liom
Edinburgh Dungeon 'cause it's scarier

(Inspired by a collective class discussion)



We looked at likes and dislikes relating to Scotland and Scottish traditions and thought we could use each other's cultures and languages in the class. We chose French because that's what we've been learning in class. We chose Italian because a classmate lived in Italy. We chose Spanish because our teacher knows a bit of it. We chose Urdu because a few people in the class are from Pakistan. We all worked well together and it was a really fun task.

P7-S1
(French, Spanish, Italian, Urdu, and Scots)

Bien que ce sous-chapitre ait mis en avant l'importance de l'interaction en interne entre les membres pour faire émerger cette communauté plurilingue, celle-ci doit également être tournée vers l'extérieur pour pouvoir évoluer. Toutefois, l'élargissement de la communauté plurilingue et la diffusion de ses idées ne doivent pas être perçus uniquement comme des objectifs, il s'agit aussi de moyens qui contribuent à légitimer et valoriser la compétence plurilingue et pluriculturelle de chacun. En effet, comme nous l'avons vu au fur et à mesure de ces chapitres, ce concours fonctionne pour la communauté plurilingue en devenir mais il est orienté vers une réception large : l'exercice que requiert MTOT est un exercice de médiation de texte à texte, d'une langue à l'autre, de l'élève à la communauté scolaire englobante ; MTOT, en tant que rite de passage, implique une phase de réassimilation vers la communauté initiale, la classe *mainstream* de l'élève ; l'enfant communique au sujet de l'expérience et désire transmettre des éléments de sa langue à ceux qui ne sont pas initiés.

Ainsi, bien que la communauté plurilingue ait pu émerger grâce à un climat de confiance et de réciprocité durant les semaines de préparation, elle continue d'exister et évolue parce qu'elle maintient un lien, qui évolue également, avec sa communauté initiale, la classe *mainstream*.

L'un et l'autre bords des « pôles distants ou en tension », dont l'écart est réduit grâce à l'opération de médiation se trouvent alors altérés (Coste & Cavalli, 2015). La communication avec la communauté englobante est donc essentielle, en même temps qu'elle est implicite par rapport à l'expérience que met en place MTOT. Sans cette communication vers l'extérieur, la communauté plurilingue est perçue comme marginale, « anormale », contrainte de s'en tenir à un processus « *othering* » (Costa, 2015 ; Lowing, 2017)²¹⁷, contre-productif et voué à l'échec. Aussi, la communauté plurilingue ne doit pas être perçue comme élitiste, bien qu'on la valorise. Dans le sens de MTOT et de la stratégie de promotion du plurilinguisme dans laquelle ce projet s'inscrit, c'est l'ensemble de la communauté scolaire, et par extension, de la société, qui doit être touché et sensibilisé par ces enjeux.

Dans ce chapitre, nous avons mis en évidence deux phénomènes parallèles à l'égard du plurilinguisme et du multilinguisme. Si le concours MTOT a un impact positif sur la façon dont les participants perçoivent ces deux enjeux sociétaux, il est évident que la valeur symbolique des langues, qu'elle soit alimentée par des critères personnels ou collectifs, qu'elle soit marquée davantage par l'aspect économique, culturel, esthétique, professionnel ou tout autre critère, continuera d'orienter les choix des individus, dès le plus jeune âge, mais aussi, et surtout, ceux des politiques et de l'école, en ce qui concerne l'apprentissage des langues. En revanche, les participants au concours ont été invités à vivre une expérience d'immersion dans les langues des poèmes et d'empathie à travers les récits de leurs camarades. La prise de conscience de la diversité linguistique environnante et l'ouverture dont témoignent les enfants à l'égard de celle-ci constituent une réelle avancée sociale.

Cette partition dans ce chapitre entre plurilinguisme et multilinguisme permet de montrer qu'il est tout à fait possible de valoriser les langues de tous dans un contexte scolaire sans être freiné par différentes valeurs marchandes qu'on leur attribue. L'enfant comprend alors que toutes les langues sont des richesses, qu'elles sont égales, et que la situation que vit un camarade avec d'autres langues est semblable à la sienne. Il nous semble que cette prise de conscience est une étape fondamentale dans une démarche inclusive des langues.

²¹⁷ Pour plus de détails, voir p.123 de cette thèse où est développé ce concept utilisé par ces deux auteurs pour faire référence à la marginalisation des élèves locuteurs du scots dans certaines classes.

Conclusion de la troisième partie

Cette partie s'est consacrée à l'ensemble des changements vécus par l'enfant qui participe au concours MTOT. L'analyse de l'expérience MTOT en termes de rite de passage a permis de mettre en évidence l'ensemble des étapes par lesquelles l'enfant passe pour réaliser sa production bilingue et pour, au travers de cette progression, s'assumer en tant qu'individu plurilingue.

Au terme de l'exercice à la fois fortement personnel et soutenu par une dynamique collective, ses représentations vis-à-vis de la langue du poème ont évolué, notamment au regard de sa pratique de l'écrit. Il s'approprie ou se réapproprie la langue, en formulant des projets futurs avec celle-ci : apprentissage, enseignement, diffusion, sont mentionnés comme autant de motivations qui émergent à la suite du projet créatif. L'expérience de l'écrit incite certains aussi à vouloir la réitérer. De manière générale, l'enfant prend conscience de la présence de cette langue dans son répertoire et de ce qu'elle signifie pour lui.

Les représentations de l'enfant évoluent également vis-à-vis de la diversité linguistique. Au travers de sa langue, il prend conscience de la compétence plurilingue et pluriculturelle comme ressource et identifie ce qu'il sait faire avec les langues de son répertoire en tant que telle. Il a conscience également que parmi les langues qu'il peut apprendre certaines pourront lui être particulièrement utiles, notamment en situation de mobilité. Toutefois, il identifie le plurilinguisme comme un atout pour tous, peu importe les langues parlées. Il s'ouvre à l'ensemble des langues parlées dans son environnement, et notamment celui de MTOT, et se reconnaît en l'autre comme son semblable plurilingue, même si, mises en commun, leurs langues sont totalement éloignées et l'intercompréhension parfois impossible. En somme, l'enfant plurilingue perçoit que, quelles que soient les langues et leurs statut juridique ici ou ailleurs, et leur valeur symbolique, il vit des situations comparables à son pair du groupe MTOT, communauté de pratique que nous avons nommée « communauté plurilingue ».

Les enfants témoignent ainsi de cette approche inclusive des langues de la communauté, celle-ci étant représentative de la diversité linguistique contemporaine écossaise. Peu importe la

langue de son camarade, l'enfant se reconnaît en lui et visualise les points de convergence entre leurs situations comme étant nécessaires et suffisants pour se comprendre.

Quelles sont les possibilités d'une extrapolation de ces résultats à une échelle plus large ? Cela sera un des propos de la conclusion générale, enquête MTOT à l'appui.

CONCLUSION GENERALE

1. Synthèse

La thèse, développée en trois parties et huit chapitres, s'est penchée sur le projet pédagogique *Mother Tongue Other Tongue* qui a lieu dans les écoles primaires et secondaires écossaises et qui promeut le plurilinguisme en valorisant le multilinguisme latent. L'objectif de l'enquête réalisée était de caractériser l'évolution des représentations des enfants participant à ce projet vis-à-vis de leur répertoire linguistique, du plurilinguisme et du multilinguisme. En effet, MTOT a été choisi comme terrain d'enquête pour cette thèse motivée par l'ambition de montrer, dans quelle mesure, l'ensemble des langues présentes sur un territoire, autochtones ou allochtones, peuvent être considérées de manière inclusive. Le concours de poésie MTOT a eu lieu à un moment charnière pour les politiques éducatives linguistiques écossaises, à la veille de la mise en action d'un plan pour l'enseignement des langues, et à un stade encore expérimental de ce plan, où le champ des possibles était ouvert en ce qui concerne les approches didactiques et le choix de langues à enseigner. En ce sens, MTOT constituait un laboratoire idéal d'observation et d'expérimentation d'une approche inclusive des langues. L'enquête a permis de situer plus précisément les limites de cette approche-là. Il convient alors d'intégrer ces points de résistance et de savoir comment s'en accommoder sans qu'ils ne freinent cette prise en compte globale des langues.

La première partie a permis de situer le contexte dans lequel nous avons pensé cette thèse et réalisé l'enquête. Les deux chapitres qui la constituent ont permis, à la fois, de justifier de la pertinence de notre thèse dans une nation comme l'Ecosse, et, d'introduire progressivement le terrain de l'enquête sur *Mother Tongue Other Tongue*.

La diversité linguistique et culturelle est de plus en plus importante en Ecosse. Celle-ci a doublé en proportion ces dernières années, marquée par une population jeune, dans un contexte où le vieillissement démographique n'a jamais été aussi fort. Deux langues régionales ou minoritaires sont reconnues en tant que telles, le scots et le gaélique, cette dernière étant aussi co-officielle avec l'anglais. Comme dans le reste du Royaume-Uni, le polonais est, depuis cette dernière décennie, la première langue allochtone parlée en Ecosse, et, selon certains sondages, la première langue parlée après l'anglais, devant le scots.

On assiste à l'heure actuelle, en contexte concomitant de Brexit et de volonté accrue d'indépendance de la part de l'Ecosse, à un discours inclusif vis-à-vis de la diversité, et notamment celle représentée par les « *new minorities* ». Les « *New Scots* » sont invités à se sentir inclus dans une identité écossaise contemporaine, qui cherche à se différencier de l'identité britannique.

Au même moment, les politiques éducatives visent à améliorer la situation de l'enseignement des langues, alors que l'on réalise, de part et d'autre du Royaume-Uni, que l'anglais ne suffira bientôt plus pour être compétitif sur le marché mondial. L'Approche 1+2 s'assurera dès 2021 que chaque enfant apprend, au cours de sa scolarité, deux langues en plus de sa langue première. A un stade encore exploratoire, cette approche suscite de nombreuses propositions en matière d'approches didactiques et de choix de langues à intégrer.

Pour répondre à cet enjeu éducatif de taille, une stratégie consiste à utiliser les ressources linguistiques déjà présentes comme levier pour le plurilinguisme. En valorisant les langues déjà présentes, on se rend compte, certes, de la proportion de la population déjà plurilingue dans un Etat connu pour son monolinguisme en anglais, mais on vante également les mérites du plurilinguisme et on donne envie d'apprendre des langues.

Ainsi, l'Ecosse se présente comme une nation tout à fait pertinente pour explorer les limites et les caractéristiques d'une approche inclusive des langues en situation minoritaire. Celle-ci se manifeste déjà à travers certains discours politiques à visée sociale, identitaire, et éducative, mais reste globalement idéologique, voire rhétorique. Quelles manifestations d'une approche inclusive des langues peut-on voir dans le fonctionnement du pays ?

Nous avons consacré une partie du chapitre 2 à la visibilité des langues dans l'espace public et avons évoqué certaines actions qui témoignent d'une conscience des langues parlées dans la société et d'une volonté de communiquer avec l'ensemble des citoyens, notamment en utilisant des langues aussi variées que l'ourdou, le mandarin, le polonais, le gaélique ou le scots. Le gouvernement écossais propose ainsi la traduction de textes de loi dans différentes « *community languages* ». Lors du référendum pour l'indépendance de l'Ecosse, il était alors possible d'obtenir un guide électoral dans une variété de langues. Aussi, un guide conçu et adapté aux « nouveaux Ecosseis » a été élaboré et traduit dans une dizaine de langues pour apporter des informations sur les lois écossaises.

Dans ce même chapitre, nous avons abordé l'écriture créative, et plus précisément l'écriture créative *en langues*, comme une activité culturelle et expressive traditionnelle et toujours d'actualité en Ecosse, surtout à travers la poésie, et comme une manifestation possible de la présence d'autres langues que l'anglais dans la société. Au hasard de nos visites et de nos rencontres, nous avons constaté la fluidité spontanément présente dans l'écriture entre l'anglais, le scots et le gaélique. Au vu de l'enquête qui allait suivre (tant dans le plan des chapitres que dans la chronologie de nos recherches), nous nous demandions si cette fluidité des langues ne pouvait pas faciliter l'accueil d'autres langues dans un projet éducatif et créatif tel que *Mother Tongue Other Tongue*. Au moment de la rédaction, ce choix de consacrer une partie du chapitre à l'écriture créative en langues se justifiait d'autant plus que nous nous demandions si ce n'était pas dans ce champ précisément que l'on pouvait toucher les Ecossois, en développant les pratiques d'écriture et de langues, et ainsi les imaginaires autour de celles-ci. Cette importance de la poésie que nous avons ressentie dans la société écossaise est également développée dans la thèse en cours de Christelle Ferrère qui a récemment écrit un article sur le rôle de la poésie, à travers celui des *Makars*, dans le renouvellement de l'identité écossaise (2018).

Nous avons alors choisi d'explorer l'existence, ou du moins, la pertinence d'une approche inclusive des langues dans les représentations des citoyens, et notamment ceux qui connaissent des situations plurilingues. Le concours de poésie multilingue *Mother Tongue Other Tongue* s'inscrit dans une démarche pédagogique « *voice* » et dans la dynamique actuelle pour la promotion du plurilinguisme par la valorisation du multilinguisme.

La deuxième partie a été consacrée à l'enquête, de la présentation du contexte, à nos méthodes et à une première analyse des corpus obtenus. Dans le troisième chapitre, après avoir présenté de manière plus précise le contexte, le principe et les contraintes du concours organisé par le SCILT, nous avons présenté notre enquête : le positionnement adopté vis-à-vis de MTOT, projet pédagogique déjà en place, au vu de la problématique de la thèse ; les objectifs de l'enquête ; nos méthodes et les caractéristiques de la population étudiée.

Les entretiens oraux semi-directifs réalisés auprès de 49 participants en décembre 2015 et avril 2016 ont donné lieu à la création d'un corpus de transcription. Le deuxième corpus est constitué de 96 productions bilingues soumises au concours. Les deux autres chapitres de la deuxième partie ont chacun été consacré à l'étude de ces corpus.

Grâce à une analyse interactionnelle (Kerbrat-Orecchioni, 1990) du corpus d'entretiens, nous avons pu mettre en avant, dans le quatrième chapitre, l'aspect collaboratif du discours et l'importance de la dynamique collective au sein du groupe de travail MTOT. Ainsi, même si, par nature, le projet requiert un travail réflexif et un investissement personnel, le corpus montre que MTOT est aussi un espace/temps de partage et d'échange, qui permet de construire une réflexion collective. Nous avons vu dans les chapitres qui suivent la prédominance du groupe MTOT sous différents angles.

Le corpus de productions bilingues a été analysé dans le chapitre 5 en s'appuyant sur la notion de médiation en tant qu'activité langagière (Conseil de l'Europe, 2001). L'enjeu était de cerner ce que l'enfant choisit de transmettre du poème à son texte explicatif, d'une langue à l'autre, de lui-même à son lecteur, et les stratégies qu'il met en place pour le faire. Dans ce chapitre centré sur cette notion, nous avons montré que MTOT est un travail précieux du point de vue de l'expression, mais aussi de la réception. Cette analyse a permis de mettre en avant le fait que l'enfant use de stratégies créatives pour parvenir à ses fins : s'exprimer dans les deux langues, selon deux styles, coûte que coûte, et ce, conscient de l'objectif de réception, ou plus précisément d'exposition. Ainsi, à travers la notion de médiation, c'est l'interaction entre auteur et public qui se joue, et l'identification de ces deux pôles : nous avons conclu que MTOT constituait un travail de médiation linguistique mais aussi de médiation sociale, les deux pôles, dont la distance peut être réduite, étant l'enfant et ses pairs monolingues.

Dans la troisième et dernière partie de la thèse, nous avons répondu aux objectifs de l'enquête, à savoir mesurer l'impact de MTOT sur les représentations linguistiques des participants. Le sixième chapitre a introduit cette dernière partie en proposant une lecture de MTOT en tant que rite de passage. Nous avons alors revu l'ensemble des étapes par lesquelles passe le participant au concours à l'aune de ce cadre conceptuel développé par Arnold Van Gennep (1909) et repris par Victor Turner (1969). Nous en avons conclu que MTOT agissait comme rite de passage selon le schéma suivant. D'abord, le participant quitte sa communauté *mainstream*, la classe ordinaire, en mettant en avant sa différence linguistique et une part de soi à travers l'écriture en langues (séparation). Après un malaise initial dû à la nature du travail demandé (écriture créative, invocation d'éléments sensibles et parfois d'une langue ignorée) et à l'adhésion à un nouveau groupe d'individus, l'enfant met en place les stratégies nécessaires pour dépasser cette gêne et produire (aide des pairs, de la famille, de l'enseignant ; stratégies de translittération ; recherches de poèmes). Peu à peu, en participant aux activités pour préparer le concours, l'enfant prend confiance en lui, en sa compétence plurilingue et pluriculturelle, et dans le groupe

MTOT qu'il a rejoint. C'est la période de liminalité. En phase de réassimilation, l'enfant prend conscience de son nouveau statut, celui d'individu plurilingue assumé, et rejoint sa communauté de départ, la classe ordinaire, avec un message de bienveillance à l'égard du concours et d'encouragements pour que ses camarades participent, quel que soit leur niveau de compétence en langue(s) autre(s) que l'anglais.

Ainsi, mis en avant par ce chapitre, MTOT suscite un bouleversement pour l'élève qui réévalue son rapport aux langues et à la diversité. Dans le septième chapitre, centré sur l'évolution des représentations de l'enfant vis-à-vis de ses langues, nous avons montré que cette expérience de pratiques de littéracie sollicitant l'ensemble du répertoire de l'enfant lui permet d'adopter une attitude pro-active vis-à-vis de la langue du poème. Les discours témoignent alors d'une appropriation (Castellotti, 2017), ou parfois d'une réappropriation, de celle-ci de la part de l'élève qui construit alors des projets pour l'avenir avec cette langue. Dans ce chapitre, une réflexion a été introduite sur l'après-MTOT en proposant des pistes données par les élèves lors des entretiens : apprentissage accru de la langue, enseignement de la langue à ses pairs, poursuite d'ateliers d'écriture en langues dans le cadre de l'école. Cette conclusion générale sera l'occasion d'aborder ces pistes et ce que l'on peut envisager pour la suite.

Dans le dernier chapitre, nous avons montré comment se caractérisent les représentations des participants vis-à-vis du plurilinguisme et du multilinguisme aux termes du concours. A travers l'appropriation de la langue du poème, les enfants prennent également conscience de l'ampleur de leur compétence plurilingue et pluriculturelle, et ce, lorsqu'il y a lieu, en intégrant les autres langues de leur répertoire linguistique, acquises en contexte informel ou apprises en contexte formel. Ils présentent en discours le plurilinguisme comme une ressource. Toutefois, lorsqu'il s'agit d'apprendre de nouvelles langues, les enfants évoquent des préférences en fonction de critères précis comme la mobilité.

A ce stade de la thèse, nous avons mis en perspective ces éléments avec des rapports officiels récents montrant une convergence entre attitudes de la société à l'égard de l'apprentissage des langues et langues choisies par les écoles dans le cadre de la prochaine mise en œuvre de l'Approche 1+2. Si la population écossaise pense majoritairement que l'apprentissage de langues autres que l'anglais est important, ses préférences restent traditionnelles : le français, l'espagnol et l'allemand en premier. Ces trois langues de pays voisins européens et grandes langues de la communication internationale sont celles qui sont majoritairement (pour ne pas dire quasi-exclusivement) enseignées en Ecosse. Le choix des écoles quant à l'Approche 1+2

est sensiblement le même. Le classement propose ensuite d'autres langues présentes en Ecosse : le gaélique, le mandarin, le russe, le polonais, le scots et l'arabe – soit des langues dites « *community languages* », les deux langues autochtones ou des grandes langues de la communication internationale.

Chaque langue présente des enjeux spécifiques pour chaque individu, définis selon son rapport personnel avec la langue et ce qu'elle véhicule, mais aussi sous l'influence de caractéristiques reconnues collectivement. Pour autant, malgré les affinités et les préférences possibles envers certaines langues lorsqu'il s'agit d'apprentissage, les individus sont capables d'adopter une vision inclusive des langues lorsqu'il s'agit de comprendre la diversité environnante, sa propre situation linguistique comme celle de l'autre. C'est ce que l'enquête MTOT a permis de montrer et c'est ce que nous avons cherché à clarifier en distinguant deux parties dans ce chapitre.

Aux termes de l'expérience MTOT, l'enfant assume son identité plurilingue et se reconnaît dans les autres membres de la communauté plurilingue émergente du groupe MTOT : en instance de socialisation avec ce groupe, il peut s'exprimer librement au sujet de et par le biais de la langue du poème, dans l'assurance d'être écouté, respecté, admiré et compris, car il manifeste une compétence que les autres partagent, même s'ils présentent des répertoires linguistiques différents. Les entretiens ont mis en évidence des passages où des langues différentes ont été évoquées pour mettre en avant le fait que les situations que vivent les élèves sont comparables.

En ce qui concerne l'école, comme cela a été le cas avec MTOT, une approche inclusive des langues s'impose dans les discours de la part de l'ensemble de la communauté scolaire. Il est important que toutes les langues en présence, sans égard à leur valeur marchande, soient présentées comme des richesses à valeur égale pour les enfants. Quelques soient les langues que parle un enfant, il doit pouvoir être fier de son répertoire plurilingue et doit pouvoir évoluer grâce à cette reconnaissance. D'une part, toutes les langues participent au développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle et ainsi au développement des apprentissages de l'élève. D'autre part, reconnaître le répertoire de l'enfant contribue à admettre sa compétence à communiquer langagièrement, ses savoirs (savoir, savoir-être, savoir-faire, savoir-apprendre), et est indispensable pour son développement personnel. L'enfant peut alors s'épanouir conscient d'où il vient, où il est et où il va.

2. Discussion

2.1. De MTOT à une approche inclusive du multilinguisme en sociolinguistique

La problématique de thèse a été présentée comme un enjeu sociolinguistique général. L'enquête a été réalisée sur le terrain scolaire et a permis de tester la pertinence et les limites d'une approche inclusive auprès d'enfants dans un cadre bien précis, où celle-ci était promue. Au-delà d'une éthique commune entre terrain et thèse, le choix de MTOT se justifie par son ancrage scolaire. Christiane Perregaux introduit ainsi un ouvrage collectif dédié à l'accueil des langues des familles à l'école (2015 : 7) : « L'école est [pourtant] ce lieu particulier où s'entrechoquent les problématiques qui traversent la société ». A l'instar d'Andy Hancock, il nous semble aussi que l'école peut influencer de manière significative les représentations collectives associées aux langues (2014 : 168) : « *Of all the language policy domains the educational context is one of the most powerful and far-reaching forces of language control as formal education provides a conduit for the conversion of political and societal ideologies into practice* ». En ce sens, l'école reflète la réalité multilingue sociétale actuelle et elle constitue, en même temps, un premier terrain de sensibilisation à l'approche inclusive des langues.

Bien que dans le cas de l'Approche 1+2, les trente-six langues représentées par le concours de poésie ne pourront peut-être pas être toutes enseignées, ne serait-ce que par contraintes logistiques, MTOT a montré qu'une évolution était possible en ce qui concerne les représentations de ces langues comme caractéristiques de la diversité locale. Cette capacité dont ont fait preuve les enfants à relier des langues qui ne sont pas communément présentées comme proches, en utilisant l'expérience sensible et personnelle comme base d'analyse, nous semble une voie à explorer pour soutenir une approche inclusive des langues dans un contexte donné : l'ensemble des langues en présence peut être considéré comme un ensemble cohérent, dynamique et solidaire, dans le sens où ces langues sont autant de façons de dire le monde pour des personnes qui vivent, ici et maintenant, dans le même espace. Prendre pour modèle des enfants aux répertoires constitués de différentes langues, qu'ils parviennent à comparer et rapprocher, permet de montrer qu'il est possible de ne plus s'arrêter sur ce qui les différencie mais plutôt de se rendre compte qu'elles partagent beaucoup plus de points communs qu'on ne le pense.

2.2. Approche inclusive : apport et limites

Dans l'introduction générale, nous avons posé et confronté des concepts qui disent la diversité linguistique, certains selon une approche renouvelée et distancée d'une vision normative centrée sur le monolinguisme. Comment s'intègrent ces nouveaux concepts dans les discours scientifiques puis politiques et dans les mentalités en général ? Sont-ils voués à être réutilisés ?

Alastair Pennycook, auteur du concept de *polylingualism* et *metrolingualism*, expose dans un article les avancées dans les façons de penser la diversité linguistique en sociolinguistique, en évoquant également l'émergence du concept de *translanguaging*. Il parle alors d'un certain paradoxe (2016 : 208-209) : même si la pertinence d'un concept est démontrée au détriment d'un autre utilisé traditionnellement, le changement discursif ne s'opère pas immédiatement. Par exemple, dans les théories qu'il défend, il précise que l'on continue à parler de « langue » et de « mélange des langues ». Ce paradoxe tient en partie au fait que les concepts n'ont pas encore pénétré d'autres sphères, comme les sphères publique et politique. L'institutionnalisation d'une notion, bien qu'elle soit portée par ses auteurs, n'est reconnue que lorsqu'elle est employée de manière diffuse. En revanche, sa recontextualisation implique aussi un risque de déviation sémantique (Pennycook, 2016 : 210) :

The difficulty here, then, is that these terms [translanguaging, polylingualism] have been developed to escape what has happened to terms that were themselves developed to do not dissimilar things [code-switching, bilingualism]. These terms have been put to use within the contexts of a sociolinguistics that has been unable, particularly in European and North American scholarship, to escape its statist language ideologies, limiting the scope of multilingualism or code-switching in ways that were often not intended. Yet the new terminologies may already be in the process on inscription into the same language ideologies, rendering them equally susceptible to normative conceptualizations. (...) There is nothing intrinsic to the ideas of language, code-switching, or bilingualism that render them static and fixed, nor is there anything about translanguaging that will guarantee its more transgressive meanings.

La perméabilité des idées d'une sphère à l'autre est cependant indispensable si l'on veut voir un réel changement s'opérer dans les mentalités et les comportements de la société à l'égard des langues.

2.3. MTOT... et après ? Quel impact durable pour les élèves ?

Au résultat de l'expérience MTOT, l'enthousiasme s'est avéré général. La notion émergente de communauté plurilingue, et ce qu'elle recouvre, représente à notre sens une avancée pour démontrer la pertinence de cette approche inclusive des langues. Avec le temps, que va-t-il rester de cette expérience positive et valorisante du multilinguisme ?

Les représentations linguistiques sont fortement influençables et elles évoluent en permanence. L'individu peut adhérer, se distancier, prendre du recul par rapport à une représentation qui lui est soumise (Moore et Py, 2008 : 276) :

C'est dans et par le discours que les représentations se construisent, se modifient et se transmettent. C'est aussi dans et par le discours qu'une représentation sociale est diffusée et circule dans un groupe social. Cette circulation ne signifie pas nécessairement que chaque membre y adhère, mais plus simplement qu'il la reconnaît et en comprend et en interprète le sens pour un groupe et à un moment donnés. La représentation assure en ce sens un lieu de connivence initiale entre les membres d'un groupe, qui peuvent ensuite prendre de la distance par rapport à son contenu. Il est ainsi nécessaire aussi d'établir une distinction entre les diverses représentations d'origine culturelle préfabriquées et intégrées dans les ressources personnelles de chaque membre d'une communauté culturelle d'une part, et d'autre part les représentations en construction qui s'élaborent au moment même où elles sont énoncées, par exemple chez les interlocuteurs d'un débat. Les discours peuvent marquer toute une variété de positions intermédiaires, par exemple quand un locuteur énonce une expression préfabriquée, tout en prenant ses distances à titre personnel (...)

En ce sens, la communauté plurilingue émergente du concours, si elle n'est pas entretenue, peut perdre de sa force, voire disparaître. L'entretien de cette communauté, en tant que communauté de pratiques²¹⁸, réside dans la régularité de ses contacts autour de pratiques communes, mais aussi dans le partage des représentations à l'égard du plurilinguisme et du multilinguisme. De nouveaux membres peuvent y adhérer comme certains peuvent la quitter.

L'édition 2015-2016 de MTOT a été suivie de deux éditions consécutives présentant deux évolutions majeures : l'enfant doit proposer un poème inédit créé de toute pièce, il n'est plus possible de proposer un poème repris ; le concours s'est ouvert à une nouvelle catégorie d'âge, toujours en contexte formel mais ouvert aux adultes, les étudiants de l'enseignement supérieur. Le SCILT, dans un contexte de promotion de l'apprentissage des langues, a mis en place ces dernières années un certain nombre de projets éducatifs dans cette optique, en parallèle de MTOT, comme par exemple, *LinguaChef*, *Word Wizard*, ou des événements autour de la Journée Européenne des Langues²¹⁹. Également, d'autres organismes locaux²²⁰ s'investissent grandement dans cette cause en assurant sensibilisation, soutien aux familles, conseils, échanges et formation avec les enseignants. Toutes ces initiatives peuvent assurer la continuité et l'actualisation de cette communauté plurilingue, qui peut évoluer, s'agrandir et se redéfinir.

²¹⁸ Pour rappel : « *Communities of practice are groups of people who share a concern or a passion for something they do and learn how to do it better as they interact regularly.* » (Lave & Wenger, 1998).

²¹⁹ Consulter le site Internet du SCILT pour plus de renseignements : <https://www.scilt.org.uk/>, consulté le 23/07/18.

²²⁰ A Glasgow et à Edimbourg, on pense, par exemple, à *Multilingualism Matters*, qui cherche à mettre en avant les avantages du bi-plurilinguisme pour tous, l'association SATEAL (*Scottish Association for Teachers of English as an Additional Language*, regroupant enseignants EAL en Ecosse), l'association SALT (*Scottish Association for Language Teaching*, centré surtout sur l'enseignement des langues vivantes), le *Scots Language Centre*, mais aussi d'autres organismes centrés sur les pratiques de littéracie, comme *Scottish Book Trust*, qui met en place des concours d'écriture ouvert aux langues.

Cette thèse s'est inscrite « à un moment donné » en suivant « un groupe donné » (Moore et Py, 2008 : 276) et nous ne pouvons prédire, à ce stade, ce qu'il adviendra de cette dynamique. Toutefois, nous nous sommes attachée à montrer qu'il était effectivement possible de créer une dynamique commune autour des langues en présence, quelles qu'elles soient. Cette réflexion pose les prémices de perspectives éventuelles de recherche à la suite de cette thèse.

3. Perspectives

Afin de vérifier la durabilité de l'impact de MTOT sur le plurilinguisme et sur l'apprentissage des langues, une enquête pourrait être réalisée a posteriori : lorsque l'Approche 1+2 n'en sera plus au stade exploratoire et sera à l'œuvre dans toutes les écoles écossaises, et que les enfants rencontrés en 2015-2016 auront fait des choix de langues en école secondaire. Aussi, si ces choix sont opérés en fonction de leur valeur marchande, il serait intéressant d'étudier, dans le contexte anglophone que représente l'Ecosse, quelles langues sont considérées comme stratégiques.

Nous nous sommes concentrée sur une initiative en particulier qui condense un ensemble de caractéristiques actuelles : écriture créative, promotion du plurilinguisme par la valorisation du multilinguisme. En Ecosse, on assiste à un certain nombre d'initiatives de ce type, portées par différents acteurs et secteurs professionnels. Dans le cadre d'une recherche plus large, il serait intéressant de comprendre ce phénomène de mouvement social en s'intéressant à la façon dont sont reliées l'ensemble des initiatives recensées. En revanche, une telle recherche devrait s'ouvrir davantage à partir de l'approche sociolinguistique en s'articulant à celles de la sociologie, des sciences de l'information et de la communication, des sciences politiques et de l'économie.

Les témoignages de l'enseignante K., recueillis à travers l'entretien lui étant dédié et ses interventions dans les entretiens auprès des élèves, montrent que ses représentations ont été influencées suite à l'expérience du concours. Une manière de valoriser à la fois cette recherche et ce concours serait de former les enseignants à l'approche inclusive des langues. Par ailleurs, les résultats de cette enquête pourraient être utilisés pour former et sensibiliser les enseignants à la diversité linguistique et culturelle des classes.

De manière générale, il semble évident que ce travail peut prendre de l'ampleur s'il touche d'autres sphères en termes de valorisation de la recherche. Il conviendrait alors de communiquer au sujet de ces résultats en les faisant remonter à un niveau plus institutionnel des politiques

linguistiques et des politiques éducatives. De même, pour toucher d'autres domaines, un travail similaire mais adapté aux spécificités du public pourrait être réalisé auprès d'adultes.

D'un point de vue méthodologique, cette enquête a permis de mettre en avant les rapprochements établis et mis en mots par les enfants à l'égard de langues communément pensées comme relevant de dynamiques sociolinguistiques différentes. Conduire des travaux de recherche mettant les participants en situation d'expérience réflexive similaire nous semble une piste intéressante à suivre. En effet, se concentrer sur le point de vue émique des participants, à partir de leurs réflexions en évolution, nous semble être la méthode la plus efficace pour faire changer les mentalités. En même temps, ce type d'expérimentation permet de découvrir des façons authentiques, nouvelles, personnalisées, de penser les contacts des langues.

Enfin, l'enquête MTOT a montré à quel point les enfants pouvaient s'investir dans un projet qui leur parle en proposant des pistes d'action concrètes. En s'intéressant à la perspective théorique et idéologique « *student voice* », il nous semble que, si MTOT devait avoir une suite, celle-ci devrait donner une place privilégiée aux élèves en tant que porteurs de projet. De manière générale, dans le cadre de MTOT ou non, des projets de recherche-action donnant un rôle central aux élèves devenant pro-actifs pour les langues donneraient encore plus de poids à l'approche inclusive des langues et permettraient de mettre en avant de nouvelles façons de concevoir la diversité. De même, un projet venant des enfants ouvert sur la diversité linguistique environnante pourrait avoir un impact important tant sur la communauté scolaire que sur les communautés satellites.

BIBLIOGRAPHIE

ADEN, Joëlle, 2012, « La médiation linguistique au fondement du sens partagé : vers un paradigme de l'enaction en didactique des langues », *ELA-Etudes de linguistique appliquée*, 167, 267-284.

ALLEN GARABATO, Carmen & COLONNA, Romain, 2016, *Auto-odi. La "haine de soi" en sociolinguistique*, Paris : L'Harmattan.

ALLADINA, Safder & EDWARDS, Viv, 1991a, *Multilingualism in the British Isles: The older mothertongues and Europe*, volume 1, London: Longman.

ALLADINA, Safder & EDWARDS, Viv, 1991b, *Multilingualism in the British Isles: Africa, Asia and the Middle East*, volume 2, London: Longman.

ANDERSON, Benedict, 1991, *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*, Revised edition, New York :Verso.

ANDERSON, Jim, KENNER, Charmian, GREGORY, Eve, 2008, "The National Languages Strategy in the UK : Are Minority Languages Still on the Margins?", in HELOT Christine, de MEJIA Anne-Marie (éds.), *Forging Multilingual Spaces: Integrating Perspectives on Majority and Minority Bilingual Education*, Bristol (UK) : Multilingual Matters, 183-200.

AUDRAS, Isabelle, BIGOT Véronique et VASSEUR Marie-Thérèse, 2013, « Quand des élèves enquêtent sur les langues de leur école : retour sur un projet pédagogique. » dans Bigot, V, Bretegnier, A et Vasseur M-T (eds), *Vers le plurilinguisme ? 20 ans après*, Paris : Editions des archives contemporaines, 339-353.

AUGER, Nathalie, 2005, *Comparons nos langues, une démarche d'apprentissage du français auprès des enfants nouvellement arrivés*, Editions CNDP, collection Ressources Formation Multimédia, CRDP Languedoc-Roussillon.

AUGER, Nathalie, 2010, *Elèves nouvellement arrivés en France. Réalités et perspectives pratiques en classe*, Paris : Editions des archives contemporaines.

BAKER, Colin & EVERSLEY, John, 2000, *Multilingual Capital : the languages of London's schoolchildren and their relevance to economic, social and educational policies*, London : Battlebridge publications.

BEACCO, Jean-Claude, 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 à l'éducation plurilingue*, Conseil de l'Europe.

BLOMMAERT, Jan & RAMTON, Ben, 2011, « Language and Superdiversity », *Diversities*, volume 13, numéro 2, UNESCO, www.unesco.org/shs/diversities/vol13/issue2/art1, consulté le 11/07/2018.

BOURDIEU, Pierre, 1982, *Ce que parler veut dire : l'économie des échanges linguistiques*, Paris : Fayard.

CALVET, Louis-Jean, 1999, *Pour une écologie des langues du monde*, Paris : Plon.

CANDELIER, Michel, 2008, « Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre », *Les cahiers de l'Acedle*, volume 5, numéro 1, 65-90.

CASTELLOTTI, Véronique, & MOORE, 2009, “Dessins d'enfants et constructions plurilingues. Territoires imagés et parcours imaginés”, dans MOLINIE, Muriel (dir.), *Le dessin réflexif. Eléments d'une herméneutique du sujet plurilingue*, CRTF Cergy, Le Kremlin Bicêtre : Belles Lettres, 45-85.

CASTELLOTTI, Véronique, 2017, *Pour une didactique de l'appropriation. Diversité, compréhension, relation*, Paris : Didier.

CAVALLI, Marisa & COSTE, Daniel, 2015, *Education, mobilité, altérité. Les fonctions de médiation à l'école*, Strasbourg : Conseil de l'Europe.

CHRISTIE, John, ROBERTSON, Bruce, STODTER, John, on behalf of ADES (Association of Directors of Education in Scotland), 2016, *A Review of Progress in Implementing The 1+2 Language Policy*, <http://www.gov.scot/Resource/0050/00501993.pdf>, consulté le 18/07/18.

CLYNE, Michael, 1991, *Community Languages: The Australian Experience*, Cambridge : Cambridge University Press.

CONSEIL DE L'EUROPE, 1992, *Charte européenne des langues régionales ou minoritaires*, séries des traités européens n.148, <https://www.coe.int/en/web/conventions/full-list/-/conventions/rms/090000168007c07e>, consulté le 15/07/18.

CONSEIL DE L'EUROPE, 1999, *Rapport soumis par le Royaume-Uni en vertu de l'article 25, paragraphe 1 de la Convention-cadre pour la protection des minorités nationales*, https://www.coe.int/t/dghl/monitoring/minorities/3_fcnmdocs/PDF_1st_SR_UK_fr.pdf, 02/10/2017.

CONSEIL DE L'EUROPE, 2002, Barcelona European Council. Presidency Conclusions, http://ec.europa.eu/invest-in-research/pdf/download_en/barcelona_european_council.pdf, consulté le 15/07/18.

CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, *Un cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*, Paris : Didier.

COSTA, James, 2010, *Revitalisation linguistique : Discours, mythes et idéologies. Une approche critique de mouvements de revitalisation en Provence et en Ecosse*, Thèse de doctorat, Université de Grenoble. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00625691>, consulté le 03/07/2018.

COSTA, James, 2015, « Can Schools Dispense with Standard Language? Some Unintended Consequences of Introducing Scots in a Scottish Primary School », *Journal of Linguistic Anthropology, American Anthropological Association*, 25, 25 – 42.

CUMMINS, Jim, 1976, « The Influence of Bilingualism on Cognitive Growth : A synthesis of Research Findings and Explanatory Hypotheses », *Working papers on Bilingualism*, n°9, 1-43.

CUMMINS, Jim, 2000, *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*, Clevedon: Multilingual Matters.

CUQ, Jean-Pierre & GRUCA, Isabelle, 2003, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

DE PIETRO, Jean-François, 2009, « Pour une approche plurielle des langues, quelles qu'elles soient », *Babylonia*, 4, 54-60.

DFES (Department for Education and Skills), 2001, *Languages for All : Languages for Life. A Strategy for England*, <https://www.languagescompany.com/wp-content/uploads/the-national-languages-strategy-for-england-1.pdf>, consulté le 26/07/18.

DOMBROWSKI et al., 2015, « Learner Uptake and Attainment in Scotland: A Response Focusing on Gaelic and Urdu », *Scottish Languages Review*, 30, 1-16.

DOMPMARTIN-NORMAND, Chantal, 2016, « Ecrivains plurilingues et étudiants de FLE », *Carnets : revue électronique d'études françaises, série II*, 7, 234-250.

DOUGHTY, Hannah, 2017a, *Language Trends Scotland. Entries at National 4 and 5. 2014-2016*, SCILT, <https://www.scilt.org.uk/Portals/24/Library/statistics/Statistics%20Slides%20N4-5%202014-2016.pdf>, consulté le 26/07/18.

DOUGHTY, Hannah, 2017b, *Language Trends Scotland. Higher and Advanced Higher Grade. 2012-2016*, SCILT, <https://www.scilt.org.uk/Portals/24/Library/statistics/Statistics%20Slides%20H-AH%202012-2016%20.pdf>, consulté le 26/07/18.

DUNBAR, Robert, 2002, “Language Legislation and Language Rights in the United Kingdom”, *European Yearbook of Minority Issues Online* 2, 95–126.

EDUCATION SCOTLAND, 2015, *Advice on Gaelic Education*, https://www.parant.org.uk/images/publications/news/AdviceonGaelicEducation_February-2015.pdf, consulté le 25/07/18.

EXTRA, Guus & GORTER, Durk (eds.), 2001, *The other languages of Europe. Demographic, sociolinguistic and educational perspectives*, Clevedon, Multilingual Matters.

EXTRA, Guus & GORTER, Durk, 2008, « The constellation of languages in Europe: An inclusive approach », in EXTRA, Guus & GORTER, Durk (eds.), *Multilingual Europe: Facts and Policies*, Berlin : Mouton de Gruyter, 3-61.

EXTRA, Guus & YAGMUR, Kutlay (eds.), 2004, *Urban Multilingualism in Europe: Immigrant Minority Languages at Home and School*. Clevedon: Multilingual Matters.

EXTRA, Guus & YAGMUR, Kutlay (eds.), 2012, *Language Rich Europe. Trends in Policies and Practices for Multilingualism in Europe*, Cambridge: Cambridge University Press, British Council.

FENOGLIO, Irène, 1997, « Parler d'une langue, dire son nom », in TABOURET-KELLER, Andrée (éd.), *Le nom des langues I. Les enjeux de la nomination des langues*, Louvain : BCILL, 241-250.

FERGUSON, Charles, 1959, « Diglossia », *Word*, 15, 325-340.

FERRERE, Christelle, 2018, « Le rôle des *Makars* contemporains dans la reconstruction de l'identité écossaise », *Études écossaises* [En ligne], numéro 20 | 2018, <http://journals.openedition.org/etudeseccossaises/1414>, consulté le 14/07/18.

FEUSSI, Valentin, 2014, « Pluralités linguistiques et culturelles : les tendances actuelles de la recherche en sociolinguistique », *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, 2014/1, numéro 5, 5-22.

FISHMAN, Joshua, 1967, « Bilingualism with and without Diglossia », in MACNAMARRA, John (éd.), *Problems of Bilingualism*, *Journal of Social Issues*, 23, 29-38.

FONSECA, Mariana & GAJO, Laurent, 2016, « Apprendre dans le plurilinguisme : contact, intégration et alternance de langues en intercompréhension intégrée », *Domínios de Linguagem*, 4/10.

FRAENKEL, Béatrice, & MBODJ-POUYE, Aïssatou, 2010, « Introduction. Les New Literacy studies, jalons historiques et perspectives actuelles », *Langage et société*, 3, numéro 133, 7-24.

GALLAGHER-BRETT, Angela, DOUGHTY, Hannah, MCGUINNESS, Heather, 2014, « Social Capital and Modern Language Initiatives in Times of Policy Uncertainty », *Scottish Languages Review*, 27, 39-52.

GARCIA, Ofelia, 2009, *Bilingual Education in the 21st Century. A Global Perspective*, Wiley-Blackwell, Chichester : Royaume-Uni.

GAUVIN, Lise, 2005, « Surconscience linguistique », in BENIAMINO, M. & GAUVIN, L. (dirs.), *Vocabulaire des études francophones. Les concepts de base*, Limoges : 172-174.

GIROUX, Henry A., 1988, « Literacy and the Pedagogy of Voice and Political Empowerment », *Educational Theory*, volume 38, numéro 1, 61-75.

GOGUEL D'ALLONDANS, Thierry, 2002, *Rites de passage, rites d'initiation. Lecture d'Arnold van Gennep*, Québec : Presses de l'Université Laval.

GOÏ, Cécile, 2015, « Langues et rencontre interculturelle en éducation : loyautés, conflits, autorisations », in Simon, Diana-Lee, Dompmartin-Normand, Chantal, Galligani, Stéphanie & Maire Sandoz, Marie-Odile (dirs.), *Accueillir l'enfant et ses langues : rencontres pluridisciplinaires sur le terrain de l'école*, Paris, Riveneuve, 95-118.

GREGORY, Eve, LYTRA, Vally, CHOUDHURY, Halimun, 2013, « Syncretism as a Creative Act of Mind: The Narratives of Children from Four Faith Communities in London », *Journal of Early Childhood Literacy*, 13(3), 322–347.

GUMPERZ, John J., 1982, *Discourse strategies*, Cambridge : Cambridge University Press.

HAMERS Josiane, 2001, « Bilinguisme et bilinguisme en contexte francophone », *Dialogues et cultures*, numéro 45, Tome 1, 212-219.

HANCOCK, Andy, 2012, « Capturing the Linguistic Landscape of Edinburgh: A pedagogical tool to investigate student teachers' understanding of cultural and linguistic diversity » in HELOT, Christine et alii, *Linguistic Landscapes, Multilingualism and Social Change*, Frankfurt : Peter Lang, 249-266.

HANCOCK, Andy, 2014, « Language Education Policy in Multilingual Scotland : opportunities, imbalances and debates », *Language Problems and Language Planning*, 38, 167-191.

HELOT, Christine, 2007, *Du bilinguisme en famille au bilinguisme à l'école*, Paris : L'Harmattan.

JAKOBSON, Roman., 1963, *Essais de linguistique générale*, Paris : Editions de Minuit .

JUDGE Anne, 2004, « Linguistiques politiques, langues collatérales et langues différenciées dans le cadre du Royaume-Uni » in Eloy J-M (dir.), *Des langues collatérales : problèmes linguistiques, sociolinguistiques et glottopolitiques de la proximité linguistique*, Paris : L'Harmattan.

KENNER, Charmian, 2000, in MARTIN-JONES, Marilyn, and JONES, Kathryn, *Multilingual Literacies. Reading and Writing in Different Worlds*, Amsterdam : John Benjamins Publishing Company.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine, 1990, *Les interactions verbales*, tome 1, Paris : Armand Colin.

LATOURE, Vincent, 2014, *Le Royaume-Uni et la France au test de l'immigration et à l'épreuve de l'intégration : 1930-2012*, Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux.

LAVE, Jean & WENGER, Etienne, 1998, *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*, Cambridge : Cambridge University Press.

LINGUISTIC MINORITIES PROJECT, 1985, *The Other Languages of England*, London : Routledge.

LO BIANCO, Joseph, 2001, *Language and Literacy Policy in Scotland*. Stirling : Scottish Centre for Information on Language Teaching and Research.

LOWING, Karen, 2017, « The Scots language and its cultural and social capital in Scottish schools: a case study of Scots in Scottish secondary classrooms », *Scottish Language*, 37.

LYLE, Kaliani, 2016, « Foreword », in MEER, Nasar (éd.), *Scotland and Race Equality. Directions in Policy and Identity*, London : Runnymede, 2.

MAINGUENEAU, Dominique, 2009, *Les termes clés de l'analyse du discours*, Paris : Editions Le Seuil.

MBODJ-POUYE, Aissatou & VAN DEN AVENNE, Cécile, 2007, « 'C'est bambara et français mélangés'. Analyser des écrits plurilingues à partir du cas de cahiers villageois recueillis au Mali », *Langage et Société*, 2007/2, 120, 99-127.

MCKELVEY, Róisín, 2017, « Language Provision in Education : A view from Scotland », *Social Inclusion*, 4, 78-86.

MCLEOD, à paraître, « The nature of minority languages: insights from Scotland », *Multilingua*.

MCLEOD, Wilson, 1998, « Scotland's languages in Scotland's Parliament », *Scottish Affairs*, 24.

MCLEOD, Wilson, 2009, « A New Multilingual United Kingdom ? The Impact of the European Charter for Regional or Minority Languages », in PERTOT S. et al., *Rights, Promotion and Integration Issues for Minority Languages in Europe*, Basignstoke : Palgrave Macmillan, 44-56.

MCPAKE, 2002, *Mapping the Languages of Edinburgh*, SCOTLANG Seed Project 6, Scottish CILT.

MCPAKE, 2006, *Provision for Community Language Learning in Scotland*, SCILT.

MCPAKE, Joanna, & SACHDEV, Itesh, 2008, *Community Languages in Higher Education: Towards Realising the Potential*, Routes into Languages.

MCPAKE, Joanna, TINSLEY, Teresa et al., 2007, *Valuing All Languages in Europe*, Strasbourg / Graz : Council of Europe / European Centre for Modern Languages.

MEER, Nasar, 2016, *Scotland and Race Equality. Directions in Policy and Identity*, London : Runnymede Perspectives.

MITRA, Dana L. & GROSS, Steven J., 2009, « Increasing Student Voice in High School Reform. Building Partnerships, Improving Outcomes », *Educational Management Administration & Leadership*, volume 37, numéro 4, 522–543.

MOORE, Danièle & PY, Bernard, 2008, « Introduction : Discours sur les Langues et Représentations Sociales », in ZARATE, Gèneviève & KRAMSCH, Claire J., *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Editions des Archives Contemporaines : Paris, 271-280.

MOORE, Danièle, 2001, *Les représentations des langues et de leur apprentissage : références, modèles, données et méthodes*, Paris : Didier.

MOORE, Danièle, 2005, « Rencontres graphiques, pratiques cross-scripturales et mondes imaginés », *Synergie France*, 3, 58-75.

MOORE, Danièle, 2006, *Plurilinguismes et école*, Paris : Didier.

NISRA (Northern Ireland Statistics and Research Agency), 2011, “Household questionnaire”, *Northern Ireland 2011 Census*, <https://www.nisra.gov.uk/sites/nisra.gov.uk/files/publications/2011-census-household-questionnaire.pdf>, consulté le 15.07.18

NISRA (Northern Ireland Statistics and Research Agency), 2013, “Census 2011: Detailed Characteristics for Northern Ireland on Ethnicity, Country of Birth and Language”, Northern Ireland’s Census 2011, <https://www.nisra.gov.uk/sites/nisra.gov.uk/files/publications/2011-census-results-detailed-characteristics-statistics-bulletin-28-june-2013.pdf>, consulté le 26/06/18.

NRS (National Records of Scotland), 2011, “Household questionnaire”, *Scotland's Census 2011* http://www.scotlandscensus.gov.uk/documents/Householdpre-addressed27_05_10specimen.pdf, consulté le 15.07.2018

NRS (National Records of Scotland), 2013a, “ Key Results on Population, Ethnicity, Identity, Language, Religion, Health, Housing and Accommodation in Scotland - Release 2A ”, *Scotland's Census 2011* <http://www.scotlandscensus.gov.uk/documents/censusresults/release2a/StatsBulletin2A.pdf>, consulté le 15.07.2018

NRS (National Records of Scotland), 2013b, “Language used at home other than English (detailed) All people aged 3 and over”, *Scotland's Census 2011*

http://scotlandcensus.gov.uk/documents/censusresults/release2a/rel2A_Language_detailed_Scotland.pdf, consulté le 15.07.2018

NUFFIELD FOUNDATION, 2000, *Languages : The Next Generation*, http://www.nuffieldfoundation.org/sites/default/files/languages_finalreport.pdf, 02/10/2017.

O.N.S. (Office for National Statistics), 2011, "Household Questionnaire", <https://www.ons.gov.uk/aboutus/transparencyandgovernance/freedomofinformationfoi/2011censusformforenglandandwales>, consulté le 26/07/18.

O.N.S. (Office for National Statistics), 2013, « 2011 Census : Quick statistics for England and Wales, March 2011 », *ONS Statistical Bulletin*, available online : http://www.ons.gov.uk/ons/dcp171778_290685.pdf

OTSUJI, Emi & PENNYCOOK, Alastair, 2010, « Metrolingualism : fixity, fluidity and language in flux », *International Journal of Multilingualism*, volume 7, numéro 3, 240-254.

PASCAUD, Antoine, & PEDLEY, Malika, 2016, « Catégoriser les langues en France et au Royaume-Uni : deux conceptions de la diversité linguistique ? », *Cahiers de linguistique*, 42/2, 159-165.

PASCAUD, Antoine, 2014, *Langues d'immigration et rapport au territoire. Le cas des communautés migrantes européennes dans l'agglomération de Bordeaux*, Thèse de doctorat, Université Bordeaux Montaigne.

PATTANAYAK, Debi Prasanna, 1991, « Foreword », ALLADINA, Safder & EDWARDS, Viv, 1991b, *Multilingualism in the British Isles: Africa, Asia and the Middle East*, volume 2, London: Longman.

PEDLEY, Malika, (à paraître), « Promouvoir l'apprentissage des langues en Ecosse : exemple d'un projet scolaire qui valorise les identités plurilingues », *Revue Essais*.

PEDLEY, Malika, 2018, « Mother Tongue Other Tongue : approche créative des langues pour une (ré)appropriation linguistique », *Lidil* [En ligne], 57.

PENNYCOOK, Alastair, 2016, « Mobile times, mobile terms: The trans-super-poly-metro movement », in COUPLAND, Nikolas (éd.), *Sociolinguistics: Theoretical Debates*, Cambridge: Cambridge University Press, 201-216.

PERREGAUX, Christiane, « Préface », in Simon, Diana-Lee, Dompmartin-Normand, Chantal, Galligani, Stéphanie & Maire Sandoz, Marie-Odile (dirs.), *Accueillir l'enfant et ses langues : rencontres pluridisciplinaires sur le terrain de l'école*, Paris, Riveneuve, 7-13.

PETITJEAN, Cécile, 2008, « Représentations linguistiques et accents régionaux du français », *Journal of Language Contact*, 1, 20-51.

PY, Bernard, 2004, « Pour une approche linguistique des représentations sociales », *Langages*, numéro 38, 6-19.

RASHEED, Maleeha Ather, 2017, English as an Additional Language (EAL) Service in Aberdeen: A Case Study, *Scottish Language*, 37.

ROBERTSON, James, 2017, « Prologue : Scots language inside and outside the classroom in the twenty-first century », GRAHAM, Lesley (éd.), *The Production and Dissemination of Knowledge in Scotland*, Besançon : Presses Universitaires de Franche-Comté.

SABATIER, Cécile, MOORE, Danièle et DAGENAIS, Diane, 2013, « Espaces urbains, compétences littéraires multimodales en immersion française au Canada », dans « Lieux de ségrégation sociale et urbaine : tensions linguistiques et didactiques ? », *Glottopol*, 21, 138-161.

SANDRÉ, Marion, 2013, *Analyser les discours oraux*, Paris : Armand Colin.

SCILT (Scotland's National Centre for Languages), 2007, *A strategy for Scotland's Languages. Response by the Scottish Centre for Information on Language Teaching and Research*, <http://www.gov.scot/Resource/Doc/127600/0051620.pdf>, consulté le 15/07/18.

SCILT (Scotland's National Centre for Languages), 2015, *Mother Tongue Other Tongue Teacher's Pack*, document téléchargeable en bas de la page : <https://www.scilt.org.uk/MTOT201516/tabid/5255/Default.aspx>, consulté le 16/07/18

SCOTT, James, 2015, « Modern Languages in Scotland : Learner Uptake and Attainment 1996-2014 », *Scottish Languages Review*, 39, 11-26.

SCOTTISH EXECUTIVE, 2006, Building the curriculum 1 – The contribution of curriculum areas : <https://www.education.gov.scot/Documents/btc1.pdf>, consulté le 06/02/2017.

SCOTTISH EXECUTIVE, 2007, *A strategy for Scotland's Languages. Draft for Consultation*. <http://www.gov.scot/Publications/2007/01/24130746/2>, consulté le 25/07.18.

SCOTTISH GOVERNMENT LANGUAGES WORKING GROUP, 2012, Language Learning in Scotland. A 1+2 Approach. Report and Recommendations. <http://www.gov.scot/resource/0039/00393435.pdf>, consulté le 9/01/2018.

SCOTTISH GOVERNMENT SOCIAL RESEARCH, 2015, *Scottish Social Attitudes Survey 2014: Public Attitudes to Sectarianism in Scotland*. http://www.scotcen.org.uk/media/830110/ssa2014_full-report-public-attitudes-to-sectarianism-in-scotland.pdf, consulté le 11/07/2018.

SCOTTISH GOVERNMENT SOCIAL RESEARCH, 2016, *Attitudes Towards Language Learning in Schools in Scotland. Research findings Draft 3/2016*, https://www.scilt.org.uk/Portals/24/Library/research/SG_2016_ScottishSocialAttitudesSurvey.pdf, consulté le 18/07/18

SCOTTISH GOVERNMENT, 2007, *The Adult English for Speakers of Other Languages (ESOL) Strategy (2007)*, <https://www.gov.scot/Publications/2007/05/09155324/0>, consulté le 26/07/18.

SCOTTISH GOVERNMENT, 2012, *Language Learning in Scotland. A 1+2 Approach. The Scottish Government's Response to the Report of the Languages Working Group*, <https://beta.gov.scot/publications/1-2-language-learning-policy-scottish-gov-response/Language%20Learning%20in%20Scotland%20-%20A%201%20plus%20%20Approach.pdf?inline=true>, consulté le 26/07/18.

SCOTTISH GOVERNMENT, 2013, *Advisory Group on Tackling Sectarianism in Scotland Independent Advice to Scottish Ministers and Report on Activity 9 August 2012 – 15 November 2013*. <http://www.gov.scot/Resource/0044/00440386.pdf>, consulté le 11/07/2018.

SCOTTISH GOVERNMENT, 2014, *New Scots : Integrating Refugees in Scotland's Communities 2014*, <http://www.gov.scot/Resource/0043/00439604.pdf>, consulté le 15.07.18

SCOTTISH GOVERNMENT, 2015a, "British Sign Language (BSL) National Plan 2017-2023", <http://www.gov.scot/Resource/0052/00526382.pdf>, consulté le 15/05/2018

SCOTTISH GOVERNMENT, 2015b, *Welcoming our learners: Scotland's English for Speaker of Other Languages (ESOL) Strategy 2015-2020*, http://dera.ioe.ac.uk/22892/2/ESOLStrategy2015to2020_tcm4-855848_Redacted.pdf, consulté le 26/07/18.

SCOTTISH GOVERNMENT, 2016a, "Pupil Census 2016 Supplementary Data", *Pupil Census 2016*, <http://www.gov.scot/Topics/Statistics/Browse/School-Education/dspupcensus/dspupcensus16>, consulté le 15.07.2018

SCOTTISH GOVERNMENT, 2016b, *Race Equality Framework* <http://www.gov.scot/Resource/0049/00497601.pdf>, consulté le 15.07.18

SCOTTISH GOVERNMENT, 2017, *New Scots : Integrating Refugees in Scotland's Communities 2014-2017, Final Report* <http://www.gov.scot/Resource/0051/00515713.pdf>, consulté le 15.07.18

SCOTTISH GOVERNMENT, 2018, *New Scots Refugee Integration Strategy*, <https://beta.gov.scot/publications/new-scots-refugee-integration-strategy-2018-2022/documents/00530097.pdf?inline=true>, consulté le 15.07.18

SCOTTISH PARLIAMENT, 2005, *Gaelic Language (Scotland) Act 2005*, https://www.legislation.gov.uk/asp/2005/7/pdfs/asp_20050007_en.pdf, consulté le 15.07.18

STRATILAKI, Sofia, 2009, « Des identités, des langues et des récits de vie. Schèmes constitués ou nouvelles analogies dans la parole des élèves plurilingues ? », *Revue de sociolinguistique en ligne*, 168-191.

STRATILAKI, Sofia, 2011, *Discours et représentations du plurilinguisme*, Francfort : Peter Lang.

STREET, Brian, 1984, *Literacy in Theory and Practice*, Cambridge University Press : London.

STREET, Brian, 2000, « Literacy events and literacy practices. Theory and practice in the New Literacy Studies » , in MARTIN-JONES, Marilyn, and JONES, Kathryn, *Multilingual Literacies. Reading and Writing in Different Worlds*, Amsterdam : John Benjamins Publishing Company, 17-29.

SWANN, Michael, 1985, *Education for all. The Swann Report*, London: HMSO, <http://www.educationengland.org.uk/documents/swann/swann1985.html> , 02/10/2017.

TABOURET-KELLER, 1997, Andrée (éd.), *Le nom des langues I. Les enjeux de la nomination des langues*, Louvain : BCILL.

THAMIN, Nathalie & SIMON, Diana-Lee, 2009, « Réflexion épistémologique sur la notion de biographies langagières », in *Carnets d'Ateliers de Sociolinguistique (CAS)* n°4.

THE MIGRATION OBSERVATORY, 2013, *Scotland : Census Profile*, University of Oxford.

TURNER, Victor, 1969, *Le phénomène rituel. Structure et contre-structure*, Presses Universitaires de France : Paris.

UK PARLIAMENT, 1976, *Race Relations Act 1976*, <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1976/74>, consulté le 15/07/18

UK PARLIAMENT, 1999, *United Kingdom : Immigration and Asylum Act*. https://www.legislation.gov.uk/ukpga/1999/33/pdfs/ukpga_19990033_en.pdf, consulté le 15/07/18

UK PARLIAMENT, 2010, *Equality Act 2010*, <https://www.legislation.gov.uk/ukpga/2010/15/contents>, consulté le 15/07/18

VAN GENNEP, Arnold, 1981 [1909], *Les rites de passage*, Paris : Editions Picard.

VERTOVEC, Steven, 2006, « The Emergence of Super-Diversity in Britain », *COMPAS Working Paper*, Université d'Oxford, Numéro 25.

VIAUT, Alain, 1998, *Écrire pour parler : los Tradinaires présentation d'une expérience d'écriture en occitan en Médoc*, Bordeaux : Maison des Sciences de l'Homme d'Aquitaine.

VILATTE Jean-Christophe, 2007, « L'entretien comme outil d'évaluation », *Formation Evaluation 1-4 décembre 2007*, Lyon.

WEI, Li, and MOYER, Melissa G., (eds.), 2008, *The Blackwell Guide to Research Methods in Bilingualism and Multilingualism*, Malden, MA: Blackwell Publications.

Welsh Assembly Government, 2002, *Languages Count: The Welsh Assembly Government's National Modern Foreign Languages Strategy*. Cardiff: Welsh Assembly Government.

WESSENDORF, Susanne, 2010, « Commonplace Diversity : Social Interactions in a Super-diverse Context », *MMG Working Paper* 10-11.

WESSENDORF, Susanne, 2015, « 'All the people speak bad English' : Coping with language differences in a super-diverse context », *IRIS Working Paper Series*, numéro 9/2015.

WILLIAMS, Colin, (eds.), 2000, *Language Revitalization. Policy and Planning in Wales*, Cardiff : University of Wales Press.

YIP, J. & GARCIA, O., 2015, « Translanguaging : Practice Briefs for Educators », *TRAUE*, vol.4, issue 1. : <https://traue.commons.gc.cuny.edu/volume-iv-issue-1-fall-2015/translanguaging-practice-briefs-for-educators/> consulté le 07/08/2017.

ANNEXES

Annexe 1

Lettres adressées aux parents d'élèves dans le cadre de l'enquête :

- A. Lettre aux parents (décembre 2015)
- B. Lettre aux parents (avril 2016)

Annexe 1.A. Lettre aux parents (décembre 2015)

Friday November 27th 2015

Dear parents,

As part of my research on multilingualism in the United Kingdom, I am very interested in the poetry competition *Mother Tongue Other Tongue* run by the Scottish National Centre for Languages. I think it is an amazing opportunity for children to speak in and about their mother tongue.

I am planning to visit Mrs B*'s workshop in December (14th-18th) to observe the class working on their poems. My hypothesis is that *Mother Tongue Other Tongue* impacts positively the way children perceive multilingualism and their language skills.

I would like to ask the pupils a few questions about the poem they each chose, their experience of poetry and the way they relate to languages.

Would you give me your consent to:

- Record your child's testimonial on an electronic voice recorder? yes no
 - Use a transcript of the recording for my research and eventually for publication? yes no
- Audio recordings and transcripts will be kept anonymous and will be used for the purpose of my research only.

Thank you very much,

Best regards,

Malika Pedley

PhD student, IKER UMR5478

malika.pedley@u-bordeaux-montaigne.fr

Dear parents,

Monday, February 22nd, 2016

As part of my research on multilingualism in the United Kingdom, I am very interested in the poetry competition *Mother Tongue Other Tongue* run by the Scottish National Centre for Languages. I think it is an amazing opportunity for children to speak in and about a language they cherish.

I am planning to visit Mrs D*'s P7 class on Friday April 22nd to ask the teacher and pupils a few questions about their experience of *Mother Tongue Other Tongue*. My hypothesis is that *Mother Tongue Other Tongue* has a positive impact on the way children perceive their language skills.

Would you give me your consent to:

- Record your child's testimonial on an electronic voice recorder? yes no
 - Use a transcript of the recording for my research and eventually for publication? yes no
- Audio recordings and transcripts will be kept anonymous and will be used for the purpose of my research only.

Thank you very much,

Best regards,

Malika Pedley

PhD student, IKER UMR5478, France
malika.pedley@u-bordeaux-montaigne.fr

Annexe 2

Présentation de l'enquête aux groupes d'élèves

2.A. Présentation (décembre 2015)

2.B. Présentation (avril 2016)

Annexe 2.A. Présentation de l'enquête (décembre 2015)

Hi, my name is Malika. I live in France and I was born in France too.

Just like most of you I grew up with **more than one language**: two for me, but maybe some of you have three, four, or five! I grew up in France, so I learned French from a really young age, but my parents spoke another language.

They spoke English. My language situation was **comparable** to yours, but the languages switched roles : English is for you at least the language of the school, for me the language of the school was French, and English was the language of the family.

I grew up with my mum who is Cornish (south west of England). My dad is Scottish but I didn't know my dad so well when I was a child. I have an older brother and a younger sister.

My mum used to speak to us mainly in French, but with a **really strong English accent!** She also spoke to us in English: when she would tell us off! But in happy times too, when she sang us lullabies, played with us or read stories to us. Sometimes she would **mix the two languages**, and although we didn't speak **perfect English**, we would always understand what she had to say!

My brother, my sister and I learned English from my **grandparents**. They never lived in France, but they came over on holiday and we used to visit them too, in Cornwall.

There are many ways of **learning languages** and also many ways of **practicing** them and **keeping them alive**. You all have different stories when it comes to languages and these are reflected in your poems. The important thing here is not about being able to speak perfectly another language, the important thing is to keep it alive because it is a **part of you**.

Why am I here today? I am a student at University in France. I have a project which intends to study **languages spoken throughout the United Kingdom**. I am here because I am really interested in Mother Tongue Other Tongue. I think it is a great project for all children to **realise how much you can do when you know different languages**. And you don't have to know them perfectly well either! I'm sure some of you have realised that after making your own poems.

When I was at school in France, pupils had to learn a foreign language. English was the most popular language, so I was quite used to hearing bits of my language in the school. But for some of you, the family language is **never heard at school**. So this is something very new at school in Scotland, being able to talk about different languages, and I'd like to know how you felt about that.

Anyway I came here today because I'd like to ask you how you got on with Mother Tongue Other Tongue. I'm really interested in the pieces you've created or that you rewrote, because although you might not have written them, **they say something about you!**

So I will let Mrs B* get on with the class, and then if some of you are happy about it, maybe I can ask you a few questions?

Annexe 2.B. Présentation de l'enquête (avril 2016)

Hi, my name is Malika. I live in France and I was born in France too.

Just like most of you I grew up with **more than one language**: two for me, but maybe some of you have three, four, or five! I grew up in France, so I learned French from a really young age, but my parents spoke another language.

They spoke **English**. My mum is Cornish but she doesn't speak **Cornish**. My Dad is Scottish, but he doesn't speak **Gaelic**.

Why am I here today? I am a student at University in France. I have a project which intends to study **languages spoken throughout the United Kingdom**.

I've been following **Mother Tongue Other Tongue** poetry competition, which you have participated in.

I think it is an amazing opportunity to use these other languages. And for me it is an amazing opportunity to meet children who speak other languages in Scotland. I have met pupils from other primary schools in Glasgow who speak about **15 other languages** last December!

I haven't met anyone who speaks Gaelic yet and **I don't know much about Gaelic**. Today, I'm hoping you can teach me a bit of and about Gaelic and I'm hoping you'd be willing to tell me a bit more about your poems. I have read all of them as well as the English commentary that goes with it.

Maybe by telling me a bit about your poem, you can tell me a bit about Gaelic too?

Because, really, what I'm interested in is finding out how Mother Tongue Other Tongue has helped you improve your skills and **connect** with Gaelic.

Annexe 3

Grilles d'entretien

3.A. Grille d'entretien élèves (décembre 2015)

3.B. Grille d'entretien élèves (avril 2016)

Annexe 3.A. Grille d'entretien élèves (décembre 2015)

Amorce : Hello (xx), I am really interested in how you came up with this poem, can I ask you a few questions? Do you mind if I record our conversation (I've got very bad memory...)?

Identification	What's your name? How old are you ? What class are you in ?...
Poème	Tell me about your poem ... What's the story? (<i>les enfants refont le travail du texte explicatif à l'oral – on pourra alors comparer</i>). How did you come up with it? Was it your first idea? What does it mean to you? Does it relate to your own story ?
Pratiques de la langue	The language you used ... How would you describe being able to speak this language at school? <i>Cool, fun, weird, ...</i> Where do you normally speak this language? Do you speak it at home? Somewhere else? Who do you speak it with? Has it always been this way? Did it use to have more importance? Do your brothers and sisters speak it too? Do you speak this language together?
Apprentissage / acquisition	When and how did you learn this language ?
Compétences en langues et littéracie	How did you manage writing your poem in your language? Was it easy? Did you need any help? Is it a language you're used to writing in?
La langue et Glasgow	How does this language fit with your Glaswegian life? Community? Friends? Family? School?
La langue et l'anglais	How do you manage both languages? How do you see both languages?
L'expérience MTOT	Tell me about your MTOT experience: What was your first feeling about MTOT when you were told about it? What did you enjoy about MTOT? What's the next step? Have you had a chance to show it to any of your friends/classmates? What did they think of it? What did they say? Have you had a chance to show it to your family? What did they think/say? Are you looking forward to presenting your poem to the rest of the school?

1. About the poem

Do you want to read your poem in Gaelic?
Can you tell me what it's about?
Why did you choose this topic?
Does it make sense to you to write about this topic in Gaelic?
Can you talk about anything in Gaelic?
Did you find it easy to write in Gaelic?

2. About Gaelic

Is it a language you're used to writing in?
How long have you known Gaelic?
Where do you speak Gaelic? School? Home? Street?
Do you speak Gaelic with your parents? Family? Anyone outside school? Friends?
Is it your parents' language? Or the language of any one around you?
Do you like writing in Gaelic?
When did you start learning Gaelic?
How many languages do you speak?
Gaelic poems were part of the Other Tongue part in MTOT : would you say Gaelic is your first language or your second language? What about English? Why?

3. About creative writing

Was it the first time you wrote poetry? In Gaelic? In English? Did you enjoy it? Are you used to writing? Writing poetry?

4. About Mother Tongue Other Tongue

Did you enjoy MTOT? What did you enjoy best about it?
What did you think about it when you were first introduced to the project?
What do you think is the idea behind MTOT?
How has / can participating in MTOT be beneficial for you?

5. About spreading and sharing Gaelic

Was it the first time you shared Gaelic with an audience? Through the form of poetry?
What did you think about sharing the language with people who don't speak Gaelic?

6. About multilingualism

How would you say Gaelic fits into this poetry competition?
What did you think of the other languages? Do you speak any other languages?
Did you learn about any other languages through this competition?
Would you like to learn other languages?

7. In hindsight?

Do you think MTOT has helped you improve your skills in Gaelic? How?
Has it changed the way you relate to Gaelic?

8. What next?

What would you do to improve MTOT?
Have you imagined what the next step could be after MTOT?
Has any event taken place in your school following MTOT?

Annexe 4

Analyse interactionnelle

Classement des interventions des intervieweuses

Forme	Contenu sémantico-pragmatique	Réaction de l'élève (ou des élèves)	K. (7)	M. (9)	A. (2)
Echo simple	Validation du propos tenu par l'élève	Sentiment d'être écouté(s), mis en confiance. modalisation/reformulation du propos si jugé inexact, poursuite du récit.	4	2 + 1	
Echo + forme interrogative		Développement, précision du propos précédent	1	3	
Echo (amorce) + (forme déclarative +) forme interrogative		poursuite du récit de manière logique	2		
Reflet	mise en contexte, vérification d'un contenu référentiel	validation, rectification, développement du propos		11 + 2	
Reformulation	reformule un propos entier de l'élève, le rendant plus intelligible	Validation, clarification du sens	4		2
Reformulation	s'adresse à l'ensemble du groupe	l'ensemble du groupe se sent concerné et peut interagir	2		
Reformulation + forme interrogative	synthèse, clarification du propos de l'élève et introduction d'une nouvelle thématique	poursuite du récit	2	1	
Forme interrogative (modale)	interroge l'interviewé sur son opinion, son ressenti, ses goûts	témoignage personnel, opinions, expression d'émotions	40	49 + 7	3
Forme interrogative	Référentiel	explicitation de contenu référentiel	19	29 + 9	3
Forme déclarative (souvent amorcée par « because ») (+ question tag/ forme interrogative/reformulation interrogative)	mise en contexte précis, contenu référentiel implicite connu de Kirsten et l'élève (ou le groupe)	révélation de ce contenu référentiel par l'élève	4		
Forme déclarative/interrogative	Précision du propos précédent de l'élève	explicitation d'un mot, développement d'une proposition, mention d'une donnée non explicitée dans le propos de l'élève	11	21 + 5	4
Forme interrogative et déclarative	Demande d'argumentation du propos précédent		5	4 + 4	1

Forme déclarative/interrogative	Demande de précisions contextuelles	Apporte un détail contextuel au récit / Ne se passe pas avec K. car c'est elle qui donne des infos		1 + 3	2
Forme déclarative/interrogative	Recentre, synthétise l'idée		6	8 + 5	3
Forme déclarative/interrogative	Déduit un raisonnement logique entre deux propositions (dont une peut être hypothétique)		3	4 + 1	1
Forme interrogative	s'adresse à un autre membre du groupe	changement d'interlocuteur : d'un élève à un autre	9	2 + 1	1
Forme interrogative	s'adresse à l'ensemble du groupe	changement d'interlocuteur : une voix commune, ou des voix différentes	2		2
Forme déclarative	Opinion de l'intervieweuse argumentée	mise en confiance	26		
Forme déclarative	opinion à valeur de vérité	mise en confiance, validation du propos de l'élève	7	1	
Forme déclarative	Apport de contenu référentiel et partage d'expérience	empathie	6		
Forme déclarative et interrogative	apport de contenu référentiel pour introduction d'une nouvelle thématique dans l'entretien	consentement, opinion	2		

Annexe 5

Lettre d'autorisation du SCILT pour publication


I, the undersigned, Angela de Britos, professional development officer at SCILT (*Scotland's National Centre for Languages*), project leader of *Mother Tongue Other Tongue* poetry competition, authorise Malika Pedley to use images and texts produced in the context of this competition:

- the complete corpus generated for this PhD (96 anonymous bilingual productions from 2015-2016 edition)
- extracts from the corpus within the dissertation when mentioned in the text
- Communication image produced by SCILT (2015-2016) to illustrate the corpus

These images and texts appear within the PhD project entitled : « Approche inclusive des langues en situation minoritaire : le cas de l'Ecosse » / « Inclusive approach to languages in a minority situation : the case of Scotland », as *Mother Tongue Other Tongue* run by SCILT was the candidate's fieldwork.

(Place)..... Glasgow

(Date) 31/8/18

Signature 

Je, soussigné(e),

Angela de Britos, membre du SCILT (*Scotland's National Centre for Languages*) et responsable du concours *Mother Tongue Other Tongue*, autorise Malika Pedley à diffuser les images et textes produits dans le cadre de ce concours :

- l'intégralité du corpus généré pour la thèse de doctorat (96 productions bilingues anonymisées provenant de l'édition 2015-2016)
- des extraits du corpus dans le corps du texte de la thèse lorsque ceux-ci sont mentionnés
- l'affiche de l'édition 2015-2016 du concours pour illustrer la couverture du corpus intégral

Ces images et textes apparaissent dans le cadre de la thèse de doctorat intitulée « Approche inclusive des langues en situation minoritaire : le cas de l'Ecosse », le concours *Mother Tongue Other Tongue* proposé par le SCILT ayant constitué le terrain de recherche de la candidate.

A Glasgow

Le 31/8/18

Signature



Approche inclusive des langues en situation minoritaire : le cas de l'Ecosse

Malika Pedley

La catégorisation des langues en sociolinguistique est de plus en plus foisonnante et complexe. Si cette action permet de mieux caractériser les langues dans des contextes précis, elle engendre également une différenciation accrue au niveau des représentations collectives des langues. L'enjeu pour cette thèse est de démontrer la pertinence d'une approche inclusive des langues en contexte local, créant ainsi des liens entre des situations et des communautés linguistiques habituellement considérées comme séparées.

Deux langues régionales ou minoritaires, le scots et le gaélique, sont reconnues en Ecosse, et des centaines d'autres langues sont pratiquées sur le territoire, dont le polonais, première langue parlée après l'anglais. Dans un contexte concomitant de Brexit et de volonté d'indépendance du Royaume-Uni, l'Ecosse affiche un discours positif à l'égard de la diversité croissante. En outre, un mouvement prend de l'ampleur visant à promouvoir le plurilinguisme et l'apprentissage des langues, afin de favoriser une sortie du monolinguisme en anglais. Une des stratégies consiste alors à valoriser les langues déjà présentes.

L'enjeu sociolinguistique de cette thèse a été testé directement sur un projet qui s'inscrit dans cette stratégie, le concours de poésie multilingue *Mother Tongue Other Tongue*. Il propose aux enfants d'écoles primaires et secondaires écossaises de mettre à profit leur compétence plurilingue et pluriculturelle en arborant une langue de leur répertoire. Toutes les langues sont alors mises au même niveau, sans hiérarchie aucune. Nos analyses reposent sur deux corpus : les productions soumises au concours et les transcriptions d'entretiens menés auprès d'élèves participants. Les résultats montrent que l'expérience de *Mother Tongue Other Tongue* donne lieu à des changements dans les représentations vis-à-vis des langues présentes dans l'environnement de l'élève, convergeant alors vers une approche inclusive des langues, même si, en ce qui concerne l'apprentissage, celui-ci reste conscient de la valeur symbolique de chacune des langues. Le message que portent ces enfants doit être pris en considération afin d'élargir cette partie du champ d'application de la sociolinguistique.