



<https://bulletin.vals-asla.ch> · e-ISSN: 2813-7973 · p-ISSN: 1023-2044

Nussbaum, L. & Unamuno, V. (2006). La compétence sociolinguistique, pour quoi faire? *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 84, 47-65. <https://doi.org/10.5169/seals-978446>

Cet article est publié sous la licence *Creative Commons Attribution 4.0 International* (CC BY):
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Luci Nussbaum, Virgínia Unamuno, 2006

La compétence sociolinguistique, pour quoi faire?

Luci NUSSBAUM

Universitat Autònoma de Barcelona, Facultat de Ciències de l'Educació,
Edifici G, E-08012 Bellaterra
luci.nussbaum@uab.cat

Virgínia UNAMUNO

Universitat Autònoma de Barcelona, Facultat de Ciències de l'Educació,
Edifici G, E-08012 Bellaterra
Virginia.unamuno@uab.es

In multilingual communities, competent individuals have the capacity to interpret the significance of language choice and code-switching and to make use of such procedures purposefully. This capacity, like the ability to recognise other forms of variation in a society, constitutes part of the speakers' sociolinguistic competence and is learned by taking active part in speech events that offer participants opportunities to interpret how linguistic resources are being used in talk-in-interaction. In our data, collected in the context of Catalan school, where three languages are learnt, the process of acquiring sociolinguistic competence starts when learners participate in interactions by using mixed or hybrid communicative forms. That creates the ground upon which they will build monolingual competences in the languages they are in contact with.

Key words:

Sociolinguistic competence, plurilingual acquisition, language choice, code-switching, linguistic variation

1. Introduction

Observer la socialisation langagière d'enfants et adolescents dans un contexte social comme celui de la Catalogne, où deux langues peuvent être utilisées dans la vie quotidienne, dans les relations formelles et informelles, dans les médias, etc., de façon juxtaposée ou simultanée, présente tout au moins deux avantages. D'une part, la recherche possède un argument fort pour refuser de comparer les productions d'un individu donné avec celles d'un locuteur monolingue de la communauté: celui-ci n'existe pas. D'autre part, la démarche traditionnelle peut être inversée et au lieu d'explorer la façon dont un individu monolingue devient multilingue, on peut se demander comment des individus multilingues apprennent à participer à des pratiques perçues comme étant monolingues.

N'importe quel enfant autochtone qui arrive à l'école catalane à l'âge de trois ans a déjà eu des contacts avec les deux langues et possède certaines compétences de communication bilingues. L'école se charge – ou du moins cela est son objectif – d'augmenter ces compétences. Mais elle se propose de

le faire, en général, de manière clivée, dans les cours *de* langues et/ou *en* langues (catalan, espagnol et une langue étrangère), de façon à ce que les élèves acquièrent les capacités nécessaires pour participer à des événements de parole, oraux ou écrits, qui sont plutôt définis comme unilingues.

L'examen de ce processus est d'autant plus passionnant lorsqu'on a le privilège d'observer la socialisation langagière d'enfants et adolescents alloglottes issus de l'immigration économique, élevés dans des familles très souvent déjà plurilingues, qui habitent des quartiers avec une forte présence d'une population multiethnique. Les instances d'apprentissage guidé dans les classes fréquentées par ces élèves sont alors en relation dynamique avec des situations d'utilisation et acquisition informelles, en famille, dans le quartier, à travers le contact avec les médias et à l'intérieur même de l'école (Unamuno & Nussbaum, 2006).

De notre point de vue, les processus d'acquisition de compétences de communication sont guidés par les opportunités de participation à des événements de parole, qui constituent non seulement une source d'accès aux formes des langues, une source d'expériences, de possibilités de découverte de la variation, mais surtout des opportunités pour acquérir de l'expertise communicative (Kasper, 2004; Hall, Cheng & Carlson, 2006). Plus concrètement, la participation à des événements de parole divers procure à la personne les clés pour interpréter les formes d'utilisation des ressources langagières et pour les employer de manière efficace afin de devenir un sujet langagier autonome. Le processus débute par la participation aux échanges de la vie quotidienne en ayant recours à des formes de communication mixtes ou mélangées, et ceci crée la toile de fond sur laquelle l'individu pourra bâtir des compétences unilingues en telle ou telle langue; il ou elle pourra ensuite converger ou diverger vers des pratiques monolingues en telle ou telle langue, ou bien créer une ambiguïté quand au caractère monolingue ou plurilingue de la situation.

La rapidité pour atteindre le stade de la compétence multilingue qui permet de prendre part à des pratiques considérées par les locuteurs comme étant unilingues dépend des opportunités de participation, auxquelles nous avons fait allusion, mais aussi du degré d'affiliation (Coulon, 1993) aux différentes communautés de pratique (Lave & Wenger, 1991) avec lesquelles les individus sont en contact et, dans notre cas, plus particulièrement l'institution éducative (Nussbaum & Unamuno, 2006).

Notre travail se situe à un point d'intersection entre une sociolinguistique interactionnelle (Gumperz, 1982; Mondada, 2001) et les approches qui considèrent les connaissances langagières comme ayant leurs racines dans des pratiques situées et étant distribuées de manière dynamique entre les participants (Mondada & Pekarek, 2000 et 2004). Notre but est d'explorer la manière dont les individus que nous étudions utilisent, dans un large contexte

social multilingue, leurs ressources langagières en même temps qu'ils et elles les acquièrent.

Nous observons deux types d'événements de communication dans le cadre scolaire qui ont la particularité de se présenter au départ comme étant explicitement monolingues, mais qui sont, dans la pratique, réalisés chacun de forme radicalement différente. Nous faisons l'hypothèse que la manière de se positionner des individus face aux faits de parole relève d'une compétence sociolinguistique acquise dans la pratique. Cette hypothèse oblige à se demander quelle est la nature d'une telle compétence, ou encore, comment elle peut être décrite.

Dans ce texte, nous nous proposons de répondre à ces questions. Nous commençons par la présentation des données avec lesquelles nous avons travaillé. Nous analysons, dans un deuxième moment, des extraits de notre corpus, afin d'illustrer la manière dont nos sujets participent à des événements de communication différents, d'une part, et, d'autre part, afin de montrer notre démarche analytique. Nous problématisons, dans un troisième moment, la nature de la compétence sociolinguistique, la façon dont elle est souvent explorée et nous ébauchons les approches qui nous semblent utiles pour l'observer. Nous terminons par des remarques concernant la perspective des apprenants et celle des analystes sur les compétences sociolinguistiques¹.

2. Nos données

Notre projet² se propose de décrire les compétences en langues autochtones (espagnol et catalan) et en langue étrangère (anglais) d'enfants et adolescents issus de familles immigrées de pays non appartenant à l'Union Européenne. Il s'agit d'une recherche qualitative qui implique une trentaine d'individus scolarisés dans des établissements d'éducation primaire et secondaire, situés dans trois zones géographiques de la Catalogne caractérisées par une présence importante de populations immigrées.

Nous avons recueilli différents types de données:

- a. Des observations en contexte scolaire réalisées dans chaque établissement par une personne de notre équipe.

¹ Nous remercions Lorenza Mondada pour les commentaires critiques apportés à une première version de ce texte.

² Ont participé à cette étude – qui a reçu des aides financières du Ministère d'Education et Science Espagnol (projets BSO2001-2030 et SEJ2004-06723-C02-00) – E. Baiget, JM. Cots, Tx. Díaz, C. Escobar, M. Irún, X. Martín, L. Maruny, D. Masats, M. Molina Artur Noguerol, L. Nussbaum, A. Tuson, V. Unamuno. Un premier rapport de recherche a été publié dans Nussbaum & Unamuno (2006).

- b. L'enregistrement audio d'entretiens entre chaque sujet participant à la recherche et une personne du groupe de recherche.
- c. L'enregistrement audio d'activités interactives réalisées par des dyades constituées par un individu allochtone et un individu autochtone du même groupe-classe. Ces activités, organisées en séquences de tâches reliées par un axe thématique, comportent la construction de différents types de discours.

La participation d'individus autochtones au même type d'événement communicatif (activités en dyade et entretiens) permet de comparer les usages langagiers des sujets immigrés avec ceux de leurs partenaires autochtones du même âge et grade et, en même temps, d'éviter le piège d'imposer aux données notre point de vue en tant qu'équipe de recherche, en ignorant les pratiques habituelles et les compétences des locuteurs autochtones dans des situations de communication identiques (Firth & Wagner, 1997).

3. S'orienter dans les pratiques scolaires

Les établissements dans lesquels nous avons recueilli nos données sont situés dans des contextes sociolinguistiques où le castillan est la langue de communication habituelle. Cela favorise le fait que la première langue apprise par les nouveaux immigrés soit l'espagnol. Cependant, par des raisons historiques et politiques – que nous ne pouvons pas exposer ici (voir à ce sujet Muñoz & Nussbaum, 1998) – la langue officielle de toutes les écoles publiques de l'enseignement primaire en Catalogne est le catalan; l'espagnol et les langues étrangères sont enseignées en général comme des matières et, parfois, comme langues véhiculaires pour d'autres apprentissages scolaires. Ainsi, en faisant leur chemin de la maison à l'école – à travers des espaces sociaux divers – et de l'école à la maison, les enfants allochtones ont l'occasion d'observer et de participer à des pratiques très diverses.

Dans la section qui suit, nous allons présenter et discuter certaines de nos données, issues d'activités en dyade et de situations d'entretien afin de contraster des pratiques qui entraînent l'utilisation de plusieurs langues avec celles où une seule langue est utilisée. Notre regard sur les données essaie de se situer dans la perspective des locuteurs et d'éviter tout jugement normatif sur leur répertoire.

3.1 Des pratiques plurilingues

Observons l'extrait (1)³ de l'interaction entre Lluís, enfant autochtone de 11 ans et Patricia, fillette du même âge, d'origine équatorienne et scolarisée en Catalogne depuis un an. La dyade a reçu la consigne de réaliser en catalan une activité consistant à associer des objets dessinés sur des cartes et à justifier ces associations⁴.

Extrait 1⁵

41. PAT: vale\| la la bicicleta i el taxi són iguals perquè
són transport\|
d'accord\| le le vélo et le taxi sont pareils parce que ce sont
des (moyens de) transports\|
42. LLU: {(PP) vale\} <4>
{(PP) d'accord\} <4>
43. PAT: vinga ahora te toca a ti\
vas-y c'est ton tour\
44. LLU: <2> espera\| això i això perquè són grocs\|
<2> attends\| ça et ça parce qu'ils sont jaunes\|
45. PAT: pero tienes que decir el nombre-|
mais tu dois dire le nom-|
46. LLU: e· les monedes i la gorra perquè són grocs\
e· les monnaies et la casquette parce qu'ils sont jaunes\
47. PAT: <5>la bu_ la bufanda i els guants per_ perquè són per_|
<5>l' éch_ l'écharpe et les gants par_ parce qu'ils sont pour_|
48. LLU: {(&) fred|}
{(&) froid|}
49. PAT: per abrigar\|
pour chauffer\|
50. LLU: per perquè són prendes de roba\|
parce que ce sont des vêtements\|

En (41) Patricia propose un schéma énonciatif que Lluís accepte en utilisant une pièce lexicale bivalente du point de vue linguistique (Woolard, 1999; Nussbaum, 2006)⁶. Patricia répond avec un énoncé ("vinga"), lui aussi bivalent, pour réguler l'activité, mais elle continue en espagnol. Lluís propose alors une association d'objets en catalan et Patricia (45) lui rappelle, en espagnol, la consigne de nommer les objets. Lluís le fait en catalan et Patricia propose une autre association en catalan qu'ils terminent en coénonciation (46-50).

Malgré la bivalence de certains éléments linguistiques, on peut observer que Patricia et Lluís utilisent le catalan lorsqu'ils répondent à la consigne qui leur a

³ Les fragments de corpus présentés dans ce texte ont été transcrits et/ou révisés par A. Azevedo, JM. Cots, Tx. Díaz, L. Nussbaum & V. Unamuno.

⁴ Une partie des dessins qui figurent sur les cartes à disposition des élèves est présentée en annexe.

⁵ Voir Annexe 1: Conventions de transcription

⁶ Nous entendons par éléments bivalents les énoncés qui peuvent appartenir à deux langues ou bien qui sont utilisés habituellement dans les interactions en une langue donnée, même si, prescriptivement, ne font pas partie de la langue en question.

été donnée pour faire l'activité et le castillan lorsqu'ils gèrent la tâche. L'alternance des codes constitue ainsi un moyen auquel faire appel pour contextualiser de manière rapide et économique les microactivités nécessaires pour accomplir leur tâche.

Observons maintenant l'extrait (2), lorsque l'activité d'association est terminée et que Teresa, l'enquêtrice, vient de dire aux deux enfants qu'ils peuvent jouer au *memory*.

Extrait 2

73. LLU: va primen\|
on y va moi d'abord\|
74. PAT: está rodando todavía\|
ça tourne encore\|
75. TER: sí sí\|
oui oui\|
76. LLU: va ah ui mira\|
on y va ah oh regarde\|
77. TER: sí\|
oui\|
78. LLU: a ver\|
voyons\|
79. TER: sí sí\ <0>
oui oui\<0>
80. LLU: quina és la parella d'aquesta/ <5>
quelle est la paire de celle-la/ <5>
81. PAT: {(PP) (&) cuál puede ser/} <2>
{(PP) (&) ça peut être laquelle/} <2>
82. LLU: son tres turnos vale\|
c'est trois tours d'accord\|
83. PAT: {(PP) (&) éste/}\|
{(PP) (&) celui-la/}\|
84. LLU: sí\| quin\| jo\| te lo quedas\| ahora tú\ <4> XXX <4>
oui\| lequel\| oh\| tu le gardes\| *c'est à toi\ <4> XXX <4>*
85. PAT: {(PP) XXX\|} qué haces/ <2>
{(PP) XXX\|} *qu'est-ce que tu fais/ <2>*
86. LLU: es éste\|
c'est celui là\|
87. PAT: ah\| bien\|
ah\| super\|
88. LLU: ahora yo\ <2> quina es la parella de d'aquesta/ <3>
c'est à moi\ <2> quelle est la paire de de celle-là/ <3>
89. PAT: pueden ser dos\|
les deux sont possibles\|
90. LLU: quina es la parella\|
quelle est la paire\|
91. PAT: puede ser la camisa_ el jersey rojo o puede ser la camisa_|
ça peut être la chemise_ le chandail rouge ou ça peut être la chemise_|
92. LLU: coje unō\| XXX |
prends-en un\| XXX |
93. PAT: puede ser dos\|
ça peut être les deux\|
94. LLU: pero cójelo-|
mais prends-le-|

Au départ, Lluís, avec un énoncé bivalent, montre son enthousiasme face au jeu. Teresa est encore présente et Patricia lui demande, en espagnol, si le magnétophone fonctionne toujours et elle répond affirmativement (tours 74-

75). Luís veut commencer et montre quelque chose à une des deux partenaires avec un énoncé toujours ambigu; Teresa répond affirmativement et Lluís reprend, cette fois-ci en espagnol (tours 75-79). À partir du tour 80, les enfants sont seuls. Lluís pose une question en catalan; après une longue pause, Patricia répond très bas, en espagnol; elle semble chercher la paire de la carte choisie par Lluís (tours 80-81); celui-ci propose alors, aussi en espagnol, une règle pour le jeu; Patricia répond en espagnol à la question posée en 80 (tours 82-83). Lluís répond dans un tour qui débute en catalan pour gérer ensuite à nouveau le jeu en espagnol (tour 84). L'activité continue en espagnol (tours 85-87), mais en 88 et 90 Lluís reprend en catalan la formule qu'il a déjà utilisée en 80, tandis que Patricia utilise toujours l'espagnol aussi bien pour réaliser la tâche (tour 91) que pour la gérer. Il semblerait qu'il existe entre les deux enfants une divergence par rapport à la compréhension de ce qu'ils sont en train de faire. Pour Lluís, jouer au *memory* fait partie de l'activité scolaire, ce qui est évident par le fait qu'il se sert de ses ressources linguistiques de la même manière qu'il le fait dans l'extrait (1). Par contre, Patricia reste en dehors, puisqu'elle active son répertoire autrement; ici elle utilise tout le temps l'espagnol, tandis que dans la séquence précédente elle alterne l'usage des deux langues.

Ces pratiques, celle de Lluís orientée vers la consigne donnée par Teresa et celle de Patricia orientée vers le jeu, illustrent bien les dynamiques sociolinguistiques dans le cadre scolaire où il est possible, en choisissant une langue ou une autre d'adopter l'identité d'élève (c'est le cas de Lluís dans le fragment précédent) ou celle de copine de classe, comme le fait Patricia.

Cependant, les choix de langues ne s'organisent pas d'après une logique diglossique selon laquelle le catalan serait utilisé pour répondre à la demande (scolaire) de l'enquêtrice et l'espagnol pour la gestion de l'activité ou pour les relations entre camarades.

Le recours au catalan est toujours une possibilité ouverte; ce fait est particulièrement saillant dans les tâches qui, d'après la consigne, doivent être faites en anglais, comme dans l'extrait (3). Khawar (enfant de 12 ans, originaire du Pakistan, scolarisé à Barcelone depuis un an) et Raul (enfant autochtone du même âge) ont chacun en main une image. On leur a donné la consigne d'essayer de trouver ensemble les différences entre les deux images⁷ sans regarder celle du partenaire.

⁷ Les dessins sont présentés en annexe.

Extrait 3

4. RAU: el dinero\\
l'argent\\
5. KHA: qué pasa con el dinero/ <0>
qu'est-ce qui se passe avec l'argent/ <0>
6. CEC: in English\\ only in English\\||
en anglais\\ seulement en anglais\\||
7. KHA: yes\\
oui\\
8. RAU: XXX XXX\\
9. KHA: with money\\
avec l'argent\\
10. RAU: the picture XXX\\
le dessin XXX\\
11. KHA: XXX apple\\
XXX pomme\\
12. RAU: apple /|
pomme/|
13. KHA: apple\\
pomme\\
14. RAU: ah\\| hello\\| XXX| yes\\| XXX|
ah\\| bonjour\\| XXX| oui\\| XXX|
15. JON: hello\\| this is a Khawar\\
bonjour\\| c'est Khawar\\
16. RAU: banana\\
banane\\
17. JON: this is Khawar\\ Khawar/| this is Khawar\\
c'est Khawar\\ Khawar/| c'est Khawar\\
18. RAU: hello hello my name is Raul i sóc el millor del món\\
hello hello mon nom c'est Raul et je suis le meilleur du monde\\
19. JON: no\\| ets el David Bisbal\\|
non\\| tu es David Bisbal\\|
20. RAU: sí\\| jo sóc el David Bisbal XXX una merda XXX|
oui\\| je suis David Bisbal XXX une merde XXX|
21. KHA: tienes que preguntar\\ cuánto valen e-| las las manzanas/|
XXX XXX|
tu dois demander\\ combien coûtent e-| les pommes/| XXX XXX|
- ***
55. RAU: e-| milk/| er six\\| e-| do you have +eipie+_ apple\\
e-| lait/| er six\\| e-| vous avez des pommues\\
56. KHA: no\\|
57. RAU: no/|
58. KHA: XXX\\|
59. RAU: one two three four five\\
un deux trois quatre cinq \\
60. KHA: five\\ <7>
cinq\\ <7>
61. RAU: Khawar\\ do you have-| cistel of fruits/|
Khawar\\ as tu-| panier de fruits/|
62. KHA: {(PP) un dos tres cua_} otra diferencia\\ no\\ i_i have apple-|
{(PP) un deux trois qua_} une autre différence\\ no\\ i_i have
apple-|
63. RAU: apple two\\
pomme deux\\
64. KHA: apple milk-| salad_ no\\ hay XXX milk salad and orange\\
pomme lait-| salade_ no\\ hay XXX milk salad and orange\\
65. RAU: and bananas\\
et bananes\\

Après avoir reçu la consigne, Raul commence l'activité en espagnol et Khawar s'aligne sur ce choix; Cecilia, l'enquêtrice, dans le tour 6, les interrompt pour leur indiquer que l'activité doit être réalisée en anglais. Ils acceptent et ils continuent en anglais en nommant les pommes. Mais un autre enfant du même groupe, Jonny (originaire des Philippines, scolarisé à Barcelone depuis un an et demi), arrive et Raul le salue (tour 14); Jonny semble vouloir présenter Khawar à un public hypothétique (tour 15), tandis que Raul nomme un autre fruit parmi ceux qu'il a sur son dessin (tour 16). A partir d'ici et jusqu'au tour 20, Jonny et Raul simulent une sorte de reportage radiophonique en jouant avec le magnétophone. Khawar revient sur la gestion de l'activité en espagnol en nommant à nouveau les pommes. La gestion de l'activité en espagnol est observable aussi au tour 62, plus tard dans l'interaction.

Nous observons que les enfants se servent des alternances de langue pour contextualiser leurs activités. Ce qui est perçu par les locuteurs comme étant scolaire (en réponse à la consigne formulée par l'enseignante) est réalisé en anglais; le catalan est utilisé pour projeter un autre *frame* (la simulation radiophonique), tandis que l'espagnol est employé pour gérer l'activité, comme nous l'avons vu faire par Lluís et Patricia dans les extraits (1) et (2). Mais les enfants utilisent aussi le catalan comme base pour codifier en anglais ("cistell de fruta" en catalan devient "cistel of fruits", prononcé à l'anglaise dans le tour 61), ce qui semble accorder à cette langue le statut de 'ressource académique', ou tout au moins d'outil servant à se rapprocher de la tâche scolaire.

Cette interprétation des régimes linguistiques (Blommaert *et al.*, 2005) au sein de l'école est aussi observable, dans une autre dimension, dans l'extrait (4). Ici Kamal (enfant de 11 ans d'origine marocaine, scolarisé en Catalogne depuis quatre ans) et Raquel (fille autochtone du même âge) ont préparé, en anglais, un jeu de rôles. L'enquêtrice Teresa leur demande, en catalan, de le présenter devant la classe. Mais Kamal ne veut pas. Raquel l'encourage en espagnol en lui disant de représenter son rôle, même s'il le fait en catalan. Teresa l'encourage aussi sans préciser la langue qu'il doit adopter; alors Kamal dit (tour 91) qu'il parlera en catalan, comme le lui a conseillé Raquel. Teresa n'accepte pas et Raquel propose alors à Kamal de "mélanger un peu".

Extrait 4

87. TER: vosaltres que heu acabat els primers\| va\|
vous qui avez terminé les premiers\| allez-y\|
88. KAM: no\| no\| no\| no\| <1>
non\| non\| non\| <1>
89. RAQ: va\| aunque hables en catalán\|
vas-y\| même si tu parles en catalan\|
90. TER: vinga\|
allez-y\|
91. KAM: vale\| pero hablo en catalán\|
d'accord\| mais je parle en catalan\|
92. TER: no·- <0>
no·- <0>
93. RAQ: mézclalo un poquito\|
mélange-le un peu\|

Ce qui est remarquable dans cette séquence de négociation des langues est le fait que, sans que personne n'utilise la langue cible (l'anglais), Raquel encourage la participation de Kamal d'abord en lui proposant d'utiliser 'l'autre langue scolaire' et ensuite, quand cela n'est pas accepté par Teresa, en lui proposant une pratique mélangée, qui est, d'ailleurs et comme nous l'avons observé dans les fragments précédents, habituelle à l'école.

Nous l'avons vu dans les extraits (1), (2) et (3), ces enfants réalisent, pour accomplir la consigne qui leur a été donnée, deux activités d'ordre différent:

- a. ils construisent des schémas interactifs utiles pour associer des objets ou pour trouver des différences entre des dessins en utilisant la langue prévue dans la consigne,
- b. ils gèrent l'activité. L'alternance des langues leur sert à contextualiser ces deux grandes tâches, à indiquer leurs frontières et à marquer une nouvelle activité, en même temps qu'ils affichent une identité de camarade de classe. IL s'agit d'alternances *discourse related*, dans la terminologie de Auer (1996).

Ce petit aperçu des données montre comment les jeunes étrangers déploient leurs compétences multilingues pour agir dans une pratique semi-institutionnelle dans laquelle ils insèrent des activités informelles. Examinons maintenant une pratique très différente: celle des entretiens.

3.2 Des pratiques unilingues

Considérons un premier exemple. Hafid est un jeune marocain de 15 ans arrivé il y a 7 mois en Catalogne et scolarisé dans une classe d'accueil. L'enquêteur Antonio initie l'entretien en catalan et Hafid répond sans hésiter. Tout au long de l'interaction, le jeune ne donne jamais de signe d'incompréhension, minimise les pauses entre tours de parole et propose souvent des explications complexes comme celle du tour 127. Nous observons aussi que le jeune n'accepte pas la proposition d'Antonio d'utiliser une autre langue (126), lorsque Hafid semble chercher un mot (125).

Extrait 5

124. ANT: que hi ha alguna cosa que no t'agrada de Catalunya/|
il y a quelque chose qui ne te plaît pas de la Catalogne/|
125. HAF: el·|| com es diu això/|
le·\|| comment on dit cela/|
126. ANT: digues-ho en castellà\| o en francès o·\|
dis-le en castillan\| ou en français ou·\|
127. HAF: les nens que.- que. que marxen al carrer\| igualment així\|
al Marroc no.-| no igual\|
les enfants que·- que : qui marchent dans la rue\| également
comme ça\| au Maroc non·-| non égal\|

L'usage linguistique de Hafid manifeste des multi compétences (Cook, 2003) qui lui permettent de puiser dans l'ensemble de son répertoire – qui comprend des formes linguistiques de quatre langues – afin de communiquer de manière efficace, malgré la complexité discursive de ses propos (tour 127, p.ex.). Cependant, ce qui attire notre attention c'est le fait qu'il veuille s'afficher comme locuteur monolingue catalan, même quand l'enquêteur, en répondant à ce qui semble être une demande d'aide (tour 125), lui propose d'adopter une autre langue (tour 126). De notre point de vue, Hafid catégorise son interlocuteur comme un membre de l'institution scolaire, où la langue officielle est le catalan, et il agit en s'orientant vers ces catégorisations (Nussbaum & Cots, 2005). La langue serait ici pour Hafid non seulement un outil pour communiquer, mais un objet qui renvoie à des valeurs sociales et culturelles (Schieffelin, Woolard & Krostritty, 1998) auxquelles Hafid, en tant qu'élève affilié à l'institution, veut adhérer.

Considérons un autre exemple (fragment 6.). Dans ce cas, il s'agit d'un entretien entre l'enquêtrice Teresa et Kamal, que nous avons déjà vu agir dans l'extrait (4). Dans la séquence, Teresa met en valeur les compétences de l'enfant (278, 280); lui les minimise et justifie ses limitations par son manque d'opportunités d'utilisation de la langue (281, 283, 285). Mais lorsque Teresa converge vers ce point de vue (286), il s'y oppose, en affirmant qu'il utilise aussi le catalan dans la rue et avec les voisins (291, 293).

Extrait 6

278. TER: però en saps molt tu de català\| no/|
mais tu sais bien le catalan\| non/|
279. KAM: sí\|
oui\|
280. TER: i saps llegir bé i escriure bé\| no/|
et tu sais bien lire et bien écrire\| non/|
281. KAM: sí\| a_ algunes vegades e_ algunes coses no les entenc\|
oui\| q_ quelquefois e_ certaines choses je ne les comprends pas\|
282. TER: bueno\|
bon\|
283. KAM: perquè se'm olviden\|
parce que je les oublie\|
284. TER: clar però- <0>
c'est ça mais- <0>

285. KAM: perquè parlo· castellà només amb els meus amics llavors
les coses se'm olviden\|
parce que je parle· castillan seulement avec mes amis alors les
choses je les oublie\|
286. TER: ja\| clar\| només parles català amb la mestra\| no/ <0>
oui\| c'est ça\| tu parles catalan seulement avec la
maîtresse\| non/ <0>
287. KAM: sí\ <0>
oui\ <0>
288. TER: i amb mi ara\|
et avec moi maintenant\|
289. KAM: sí\|
oui\|
290. TER: [elle rit] molt bé doncs escolta'm- <0>
très bien alors écoute- <0>
291. KAM: i al carrer també\|| hablo català\|
et dans la rue aussi\|| je parle catalan\|
292. TER: ah· al carrer ta_ clar\| català\|
ah· dans la rue ta_ bien sûr\| catalan\|
293. KAM: i amb els veïns\|
et avec les voisins\|

Au-delà de la manière dont il justifie ses compétences, ce qui nous intéresse est la capacité de Kamal à participer en catalan, en proposant de nouveaux thèmes (le rapport entre compétence et usage en 285) ou en rouvrant l'échange lorsque Teresa veut le clore (290). Ceci indique, à notre avis, que Kamal catégorise – de la même manière que Hafid – la situation comme étant institutionnelle et le catalan comme la langue légitime pour l'occasion; il s'oriente vers ces catégorisations à partir de la production de certains mouvements conversationnels (proposition de thèmes, ouverture d'échange).

L'entretien se présente au regard des participants comme un cadre institutionnel et ceci, non seulement par l'espace physique et son arrangement classique, mais surtout par les formes de l'interaction et parce que l'une des personnes a recours aux procédures typiques de la communication exolingue et asymétrique (cf. le comportement d'Antonio proposant à Hafid d'utiliser une autre langue ou les mouvements de traitement de la face amorcés par Teresa en 278 et 280 vis-à-vis de Kamal). Les interviewés mobilisent alors les ressources disponibles pour s'adapter, mais aussi parfois pour résister à ces formes interactives (Nussbaum, 2003), en contribuant ainsi à (re)définir les contextes interactifs.

La façon dont les enfants interviennent et organisent leurs activités, aussi bien dans les entretiens que dans les tâches en dyade, montrent, d'une part, leur compréhension des régimes linguistiques scolaires et, d'autre part, leurs théories sur l'utilisation et l'apprentissage des langues. De notre point de vue, ces phénomènes relèvent d'une compétence sociolinguistique acquise dans la pratique. C'est de cette notion que nous allons discuter dans la section suivante.

4. La nature de la compétence sociolinguistique

En didactique des langues secondes, la compétence sociolinguistique a été décrite comme l'habileté à reconnaître les variétés de la langue et à utiliser les formes linguistiques adéquates en fonction de la situation de communication. *Le Cadre commun de référence pour les langues* considère comme partie intégrante de la compétence sociolinguistique la capacité à utiliser et interpréter des marques linguistiques qui expriment la relation sociale, la politesse, les registres, les dialectes et les accents. Souvent, des cas déviants sont choisis pour illustrer cette notion. Dans ce cadre, l'individu sociolinguistiquement compétent serait celui qui aurait acquis les patterns de la variation que connaît une personne native (Bayley & Regan, 2004). D'autre part, des travaux récents postulent que la maîtrise de la variation ne s'acquiert que lorsque la connaissance des formes linguistiques de base est assurée (Rehner & Mougeon, 1999; Rehner, Mougeon & Nadasdi, 2003; Dewaele & Regan, 2002). L'accès à la compétence sociolinguistique serait donc le résultat d'un long processus d'apprentissage.

Ces conceptions et approches de la compétence sociolinguistique ne semblent pas utiles pour aborder son apprentissage ou pour explorer ses manifestations dans des communautés multilingues. Dans ce cadre, il semble nécessaire d'adopter d'autres perspectives que nous allons esquisser dans les lignes qui suivent.

1. En général, la capacité à choisir et alterner des langues n'est pas considérée comme partie intégrante de la compétence sociolinguistique, mais tout juste comme une stratégie de communication (Reyes, 2004, p.ex.), quand elle n'est pas considérée comme une déficience. Cependant, dans les communautés multilingues comme en Catalogne, les individus plurilingues possèdent, au delà des capacités sociolinguistiques communes aux pratiques monolingues, celle d'interpréter le sens des choix et des alternances codiques et d'y recourir. Ces possibilités peuvent alors être utilisées par les individus de la même manière que d'autres marques de la variation sociolinguistique (régionale, sociale, stylistique, d'âge, de sexe, etc.). Dans ce sens, il nous semble nécessaire d'adopter une vision radicalement multilingue des compétences et des apprentissages (Lüdi, 2004) qui considère, au-delà des regards unilingues sur les sociétés contemporaines, les réalités langagières actuelles, de plus en plus plurielles et diverses (Firth & Wagner, 1997).
2. La perspective stable et figée des répertoires des individus ignore précisément la variabilité des connaissances et performances chez les personnes et leur dépendance des enjeux interactionnels. Ce regard porte à isoler les marques de la compétence, à les considérer des propriétés indépendantes des instances où elles sont exhibées, sans trop

tenir compte des processus sociaux où cette compétence est déployée et/ou appréhendée (Arditty, 2003). Ce fait est paradoxal parce que, s'il s'agit d'une compétence "socio"-linguistique, il semblerait nécessaire d'observer sa manifestation en considérant les individus en tant qu'êtres sociaux et non seulement en tant qu'êtres linguistiques. Il faudrait donc une approche qui considère les connaissances linguistiques en contexte, enracinées dans la situation et distribuées de manière dynamique entre les individus au cours de leurs pratiques de communication.

3. Les travaux sur la compétence sociolinguistique considèrent en général les contextes comme des *a priori* qui guident les choix langagiers des locuteurs afin de s'y adapter. La sociolinguistique, depuis Goffman, a bien montré l'importance de la situation dans les événements de parole. Mais l'ethnométhodologie (Garfinkel, 1967; Sacks, 1999) s'est chargée de souligner (et nos données le corroborent) que, à l'intérieur d'une même situation, les individus peuvent réaliser des activités très diverses qui actualisent chacun des contextes différents. Il semble donc légitime de se poser la question autrement, à savoir: quel contexte est en train d'être construit par les locuteurs à partir du recours à de telles formes? Ou encore: comment l'usage de telle ou telle ressource est-il interprété par les interlocuteurs comme construisant tel ou tel contexte? Cette manière de poser le problème permettrait de comprendre les possibilités de négociation des ressources linguistiques, du contexte et, peut être, des apprentissages (Porquier & Py, 2004). L'explication classique de la diglossie veut que le recours à une langue donnée évoque, dans l'interaction, un contexte particulier et que les choix de langues soient déterminés par l'activité en cours. De notre point de vue, c'est plutôt le choix ou l'alternance de langues qui contextualisent l'activité. La compétence sociolinguistique serait alors inséparable de la capacité à catégoriser l'activité en cours (Mondada, 1999).

Examinons un dernier extrait (7), provenant d'un cours d'anglais dans lequel l'enseignante, Sonia, essaye de travailler sur la symbolologie des couleurs dans les cartes géographiques.

Extrait 7

61. SON: you can see different colours\| can you see different colours/\|
yes or no/\| can you see different colours here/\|
vous pouvez voir des couleurs différentes \| vous pouvez voir
des couleurs différentes/\| oui ou non/\| vous pouvez voir des
couleurs différentes ici/\|
62. A1: yes\|
oui\|
63. SON: yes qué/\| I can see--\|
oui quoi/\| je vois--\|
64. A1: {(DC) I can see-| different colours\}\|
{(DC) je vois-| des couleurs différentes\}\|

65. SON: ok\|| the colours\| vale\| los colores\| the colours have\|
the colours have a meaning\| llevan un significado\| sí\|
això ho heu parlat alguna vegada XX\| amb el de socio o no\|
sí o no\| qué vol dir:- dark browns\| por ejemplo\|
los marrones\|
ok\|| les couleurs\| d'accord\| les couleurs\| les couleurs
ont\|
les couleurs ont un sens\|elles ont un sens\| oui\|
ça vous l'avez parlé une fois XX\| avec celui de socio ou non\|
oui ou non\| qu'est ce que ça veut dire:- marron foncé\| par
exemple\|
les marrons\|
66. A2: tierra\|
terre\|
67. SON: ya\|| cómo tierra/ <3> eh\||
oui\|| *comment terre/* <3> hein\||
68. A2: earth\|
terre\|
69. SON: no\| it's the world\|| all the world\|| soil or:-
non\| c'est le monde\|| tout le monde\|| terrain ou:-
70. A3: ground\|
sol\|
71. SON: ground\| yes\| very well\| ground\| a ver\|
por qué son diferentes esos colors\|| a ver\| venga nens\ <5>
le voy a dar caña a la profe de sociales\| eh\| a ver\|
tú\ <3> eh\| a ver\| venga\| vamos\|
sol\| oui\| très bien\| sol\| voyons\|
pourquoi elles sont différentes ces couleurs\||voyons\| allons-
y les enfants\ <5> je vais l'attraper votre prof de socio\|
hein\|
voyons\| toi\ <3> hein\| voyons\| allons-y\| allons-y\|
72. A4: {(DC) el color marron és de terra\|
el color verd es de hierba\||
{(DC) la couleur marron est de terre\| la couleur verte est
d'herbe\}}
73. SON: herba\| clar\| {(A) english \| in english\||
herbe\| c'est ça\| {(A) anglais \| en anglais\}}
74. A4: and blue\| river:-|
et bleu\| rivière:-|
75. SON: yes\| river\| and what is this?|
oui\| rivière\| et qu'est-ce que c'est ça?|

L'enseignante, comme le font Khawar et Raul dans l'extrait (3), réalise en anglais l'activité scolaire; le castillan semble plutôt introduire des activités d'hétérofacilitation, ce qui indique que l'enseignante catégorise cette langue comme étant la langue que les apprenants utilisent habituellement, aspect corroboré par nos observations ethnographiques. Par contre, le catalan semble être utilisé comme langue de base 'officielle' quand l'anglais fait défaut, aspect sur lequel s'oriente, par exemple, l'élève A4 dans le tour 72.

Nous pouvons facilement imaginer que les alternances de langue et le répertoire mixte que construit l'enseignante constituent des modèles vers lesquels les apprenants essayent de converger dans ce cas, de la même manière que les pratiques des enfants autochtones constituent des modèles pour les enfants étrangers.

L'analyse de ces données pose au premier plan l'émergence de deux phénomènes. Premièrement, et comme nous l'avons déjà souligné, loin de

suggérer une distribution diglossique, les choix et les alternances de langue constituent pour les locuteurs un moyen privilégié pour donner des pistes d'interprétation de l'activité en cours. Deuxièmement, les pratiques multilingues semblent constituer la base à partir de laquelle participer de manière efficace à des événements de parole unilingues, comme, en fait, le signale Raquel en conseillant à Kamal de 'mélanger un peu'.

6. Remarques finales

La définition de la compétence sociolinguistique peut être envisagée du côté des apprenants-usagers et du côté des analystes. Commençons par les apprenants.

De notre point de vue et dans les situations que nous avons observées, la compétence sociolinguistique est la capacité de maîtriser les conventions de contextualisation des activités qui sont réalisées habituellement dans une communauté de pratique. Ainsi comprise, la compétence sociolinguistique permettrait aux apprenants de donner du sens aux activités dans lesquelles ils et elles participent; elle ferait partie d'une compétence plus large qui est la compétence de catégorisation (Mondada, 1999). Cette compétence de catégorisation ne peut être acquise qu'à partir de la participation active de l'apprenant, en tant que locuteur autonome, dans des événements de parole. Nous postulons donc, avec Roberts (2001), que les positionnements interactifs – les formes de participation – dans les interactions sont ce qui permet de développer la compétence sociolinguistique dans un contexte multilingue.

Contrairement à ce que soutiennent certaines études, nous affirmons que l'acquisition de la compétence sociolinguistique, loin de constituer une étape finale de la capacité à communiquer, est plutôt un processus qui guide l'acquisition de compétences formelles. Dans ce sens, nous pensons que la compétence sociolinguistique dynamise l'apprentissage d'autres compétences (discursives, grammaticales, etc.).

Du côté des analystes, l'étude de la compétence sociolinguistique permet de comprendre la manière dont les sujets catégorisent les activités et construisent le contexte de l'interaction. Ces capacités, cependant, ne peuvent pas être décrites seulement comme un résultat, mais elles doivent être explorées à travers l'analyse du processus de leur construction, dans des situations précises et avec des interlocuteurs précis. En d'autres termes, la compétence sociolinguistique ne peut pas être évaluée en dehors des activités où elle est déployée, car les choix des individus ne sont pas le résultat de déterminismes macro-sociaux, mais des formes de décrypter le contexte ici et maintenant et de contribuer à le produire à partir de formes diverses d'ajustement conversationnel.

BIBLIOGRAPHIE

- Arditty, J. (2003): Acquisition et interaction. In: LINX, 49, 19-40.
- Auer, P. (1996): Bilingual conversation dix ans après. In: AILE, 7, 9-34.
- Bayley, R. & Regan, V. (2004): Introduction: The acquisition of sociolinguistic competence. In: Journal of Sociolinguistics, 8, 3, 323-338.
- Blommaert, J., Collins, J. & Slembrouck, S. (2005): Spaces of Multilingualism. In: Language and Communication, 25, 197-216.
- Cook, V. (2003): The effects of the Second Language in the First. Clevedon (Multilingual Matters).
- Coulon, A. (1993): Ethnométhodologie et éducation. Paris (Presses Universitaires de France).
- Dewaele, J.-M. & Regan, V. (2002): Matriser la norme sociolinguistique en interlangue française: le cas de l'omission variable de ne. In: Journal of French Language Studies, 12, 2, 131-156.
- Firth, A. & Wagner, J. (1997): On Discourse, Communication and (Some) Fundamental Concepts in SLA Research. In: The Modern Language Journal, 81, 286-300.
- Garfinkel, H. (1967): Studies in Ethnomethodology. Englewood Cliffs, NJ (Prentice Hall).
- Gumperz, J. (1982): Discourse Strategies. Cambridge. (Cambridge University Press).
- Hall, J.K., Cheng, A. & Carlson, M. T. (2006): Reconceptualizing Multicompetence as a Theory of language Knowledge. In: Applied Linguistics, 27/2, 220-240.
- Kasper, G. (2004): Participant orientations in German conversation for learning. In: Modern Language Journal, 88, 4, 551-567.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991): Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation. Cambridge (Cambridge University Press).
- Lüdi, G. (2004): Pour une perspective bilingue sur les études de linguistique. In: L. Gajo *et al.* (éds.), Un parcours au contact de langues. Textes de Bernard Py commentés. Paris (Didier), 165-170.
- Mondada, L. (1999): L'accomplissement de l'"étrangéité" dans et par l'interaction: procédures de catégorisation des locuteurs. In: Langages, 134, 20-34.
- Mondada, L. (2001): Pour une linguistique interactionnelle, In: Marges linguistiques, 1.
- Mondada, L. & Pekarek Doehler, S. (2000): Interaction sociale et cognition située: quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues? In: AILE, 12, 147-174.
- Mondada, L. & Pekarek Doehler, S. (2004): Second Language Acquisition as Situated Practice: Task Accomplishment in the French Second Language Classroom. In: The Modern Language Journal, 88, iv, 501-518.
- Muñoz, C. & Nussbaum, L. (1998): Les enjeux linguistiques dans l'éducation en Espagne. In: AILE, 10, 3-20.
- Nussbaum, L. (2003): Immigration et dynamiques polyglossiques en Catalogne. In: L. Mondada et S. Pekarek (éds.), Plurilinguisme, Mehrsprachigkeit, Plurilingualism, Tübingen (Francke), 15-28.
- Nussbaum, L. (2006): La transcripción de la interacción en contextos de contacto y de aprendizaje de lenguas. In Y. Bürki & E. De Stefani (eds.), Transcrivere la lingua. Transcribir la lengua. Berna (Peter Lang) 195-218.
- Nussbaum, L. & Cots, JM. (2005): Pratiques linguistiques des jeunes immigrés en Catalogne. In: C. Van Den Avenne, C. (éd.), Mobilités et contacts de langues. Paris (L'Harmattan) 95-107.
- Nussbaum, L. & Unamuno, V. (eds.) (2006): Usos i competències multilingües entre escolars d'origen immigrant. Bellaterra (Publicacions Universitat Autònoma de Barcelona).
- Porquier, R. & Py, B. (2004): Apprentissage d'une langue étrangère: contextes et discours. Paris (Didier).
- Rehner, K. & Mougeon, R. (1999): Variation in the spoken French of immersion students: To ne or not to ne, that is the sociolinguistic question. In: Canadian Modern Language Review, 56, 124-154.

- Rehner, K., Mougeon, R. & Nadasdi, T. (2003): The learning of sociolinguistic variation by advanced FSL learners: The case of nous versus on in immersion French. In: *Studies in Second Language Acquisition*, 25.
- Reyes, I. (2004): Functions of Code-switching in Schoolchildren's Conversations. In: *Bilingual Research Journal*, 28, 1, 77-98.
- Roberts, C. (2001): Language acquisition and language socialisation in and through discourse? Towards a redefinition of the domain of SLA. In: C. Candlin, & N. Mercer, N. (eds.), *English language teaching in its social context*. Londres (Routledge), 108-121.
- Sacks, H. (1999): Everybody has to lie. In N. Coupland & A. Jaworski (eds.), *Discourse Reader*. London (Routledge), 252-262.
- Schieffelin, B., K. Woolard & P. Kroskrity (eds.) (1998): *Language Ideologies: Practice and Theory*. New York (Oxford University Press).
- Woolard, K. (1999): Simultaneity and Bivalency as Strategies in Bilingualism. In: *Journal of Linguistic Anthropology*, 8 (1), 3-29.

Annexe 1

Conventions de transcription

Initiales majuscules:	pseudonymes des participants		
Intonation:	descendante: \;	montante: /;	maintenue: -
Pauses:	courte ;	moyenne: ;	longue: <nombre de '>; sans pause: <0>
Allongement vocalique:	 selon leur longueur		
Chevauchements:	=texte		
Interruptions:	texte_		
Piano:	{(P)texte};	pianissimo:	{(PP)texte}
Forte:	{(F)texte};	fortissimo:	{(FF)texte}
Ton haut:	{(A)texte};	bas:	{(B)texte}
Débit rapide:	{(AC)texte}	lent:	{(DC)texte}
Énoncés prononcés en riant:	{(@) texte}		
Commentaires:	[texte]		
Essai de transcription:	+texte+		
Fragments incompréhensibles:	XXX		
Fragments douteux:	{(&)) texte}		

Dans la traduction, les alternances codiques sont indiquées comme suit:

prononciation espagnole: italique

prononciation catalane: normal

prononciation anglaise: souligné

Annexe 2

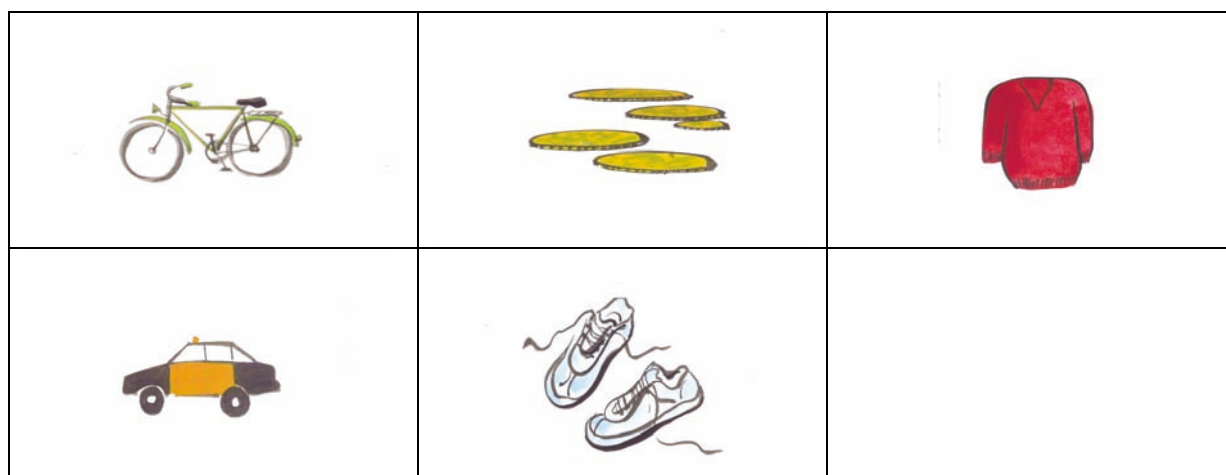


Fig. 1-5 Exemples de dessins à disposition des enfants lors de la réalisation de l'extrait (1)

Annexe 3



Fig. 6-7 Dessins à disposition des participants lors de la réalisation de l'extrait (3)