

heteroglossia

Dossiers e Strumenti



eum x quaderni

Heteroglossia - Dossier e Strumenti

Costruire la ricerca tra lavori in corso e opere di riferimento:

I dottorandi incontrano gli autori del *Précis du Plurilinguisme et du Pluriculturalisme*
(Zarate, Lévy, Kramsch)

Atti del seminario dottorale in Politica, Educazione, Formazione Linguistico-Culturali (P.E.F.Li.C.) 25-26 Marzo 2010

a cura di Danielle Lévy e Mathilde Anquetil

eum

Università degli Studi di Macerata

Heteroglossia - Dossier e Strumenti - n.s. n. 11 | 2011

Quaderno della Sezione Linguistica del Dipartimento di Studi su
Mutamento Sociale, Istituzioni Giuridiche e Comunicazione

Comitato di redazione:

Hans-Georg Grüning
Danielle Lévy
Graciela N. Ricci
Armando Francesconi
Mathilde Anquetil

Comitato scientifico:

Lisa Block de Behar
Aline Gohard Radenkovic
Karl Alfons Knauth
Claire Kramsch
Hans-Günther Schwarz
Manuel Ángel Vázquez Medel
Geneviève Zarate

Isbn 978-88-6056-297-5

©2012 eum edizioni università di macerata

Centro Direzionale, via Carducci 63/a - 62100 Macerata

info.ceum@unimc.it

<http://eum.unimc.it>

Stampa:

stampalibri.it - Edizioni SIMPLE
via Weiden, 27 - 62100 Macerata
info@stampalibri.it
www.stampalibri.it

Silvana Scandella

Mobilité, identité, autobiographie, représentation:
fondements de notre recherche et liens avec le *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*.
Place de la langue-culture d'origine dans cet ouvrage de référence

Introduction

Les réflexions présentées dans cet article constituent la formalisation écrite de l'intervention soutenue au cours du Séminaire International Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme: de nouvelles références pour un questionnement en didactique des langues de la formation doctorale PEFLiC (Politique, Éducation, Formation Linguistico-Culturelles) de l'Université de Macerata, sous la direction de Madame Danielle Lévy, responsable du Doctorat de recherche PEFLiC. Organisé avec la collaboration du CLA (Centro Linguistico d'Ateneo), du Do.Ri.F-Università (Centre de Documentation et de Recherche pour la Didactique de la Langue Française dans l'Université Italienne) et dans le cadre des accords Erasmus avec les Universités de Fribourg, de Paris-INALCO et d'Utrecht, le séminaire a eu lieu les 25 et 26 mars 2010.

Regroupées par thèmes de référence, les différentes interventions des doctorantes étaient suivies d'une réaction de la part des répondantes, auteurs du *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*¹, et d'un débat collectif conclusif. Notre intervention s'est

¹ Zarate G., Lévy D., Kramsch C. (dirs.), *Précis du plurilinguisme et du pluricul-*

déroulée au cours de la journée du 26 mars consacrée au sujet suivant: “Espace tiers, compétences, constructions identitaires et professionnelles: aménagements en didactique des langues”.

Le déroulement de l’intervention prévoyait la présentation de son propre travail de recherche en cours et, dans l’objectif de mettre le *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme* en relation constructive avec son propre travail de thèse, l’exposition de ce qui dans le *Précis* et en particulier dans un de ses chapitres, mais pas exclusivement, pourrait être utile à sa propre recherche en cours. L’explicitation du lien entre son propre domaine de recherche et le *Précis* et en particulier le chapitre de référence qui concerne le plus son propre travail en cours, a suscité la formulation de questions adressées aux auteurs du chapitre qui ont donné leur réponse au cours de l’intervention interactive avec les doctorantes en suivant le schéma d’exposition: présentation/question/réponse.

Recherche en cours

1. *Intitulé de la thèse*

“Stéréotype et quête identitaire dans les récits autobiographiques des apprenants en contexte migratoire. Enseignement et apprentissage de l’italien langue d’origine en milieu francophone européen: les exemples suisse, belge et français. De la notion d’enseignant/apprenant à la notion d’acteur social”.

2. *Contexte migratoire*

Le contexte migratoire qui constitue le terrain de recherche de notre thèse est le milieu francophone européen. La francophonie et l’Europe représentent donc dans ce contexte deux espaces superposables du point de vue linguistique et géographique, même

si ce n'est pas toujours le cas du point de vue politique, compte tenu des pays choisis comme terrain d'investigation. Il s'agit de trois états traditionnellement de forte émigration/immigration italienne en Europe, ceux qui comptent le plus grand nombre d'Italiens après l'Allemagne: la Suisse, la France et la Belgique.

À chaque pays est liée une étude de cas dérivée d'une investigation directe sur le terrain. Nous avons ainsi trois pays: la Suisse, la Belgique et la France et trois exemples: Neuchâtel, Bruxelles, Paris/Nice. Les exemples neuchâtelois et bruxellois constituent le résultat d'une recherche-action sur le terrain réalisée en tant qu'enseignant-chercheur en milieu scolaire, niveau secondaire et précisément dans les Cours de Langue et Culture Italiennes destinés aux collégiens pour le cas de Neuchâtel, aux collégiens, lycéens et en partie aussi aux adultes pour le cas de Bruxelles. L'exemple français réalisé en tant que chercheur-observateur externe se réfère en réalité à deux terrains d'enquête d'enseignement/apprentissage de l'italien langue d'origine, toujours en milieu institué, niveau secondaire, constituant les exemples parisien et niçois. Nous avons donc comme modalité d'investigation deux exemples de recherche-action (Neuchâtel, Bruxelles) et deux exemples d'observation externe (Paris, Nice); comme terrains d'élection, trois capitales et une région frontalière.

3. *Corpus*

Les récits autobiographiques, écrits en langue italienne, des apprenants en contexte migratoire forment le corpus de notre recherche. À l'intérieur de ce corpus nous distinguons deux sortes de récits selon l'objectif didactique, la modalité et la situation d'écriture.

Le premier groupe est constitué de récits rédigés dans une situation d'écriture guidée ou semi-guidée. Il s'agit de l'utilisation du récit en classe comme éducation à l'écriture, un outil pour l'apprentissage de l'italien, et comme moment formatif pour les apprenants en âge évolutif. Ce premier groupe est le fruit de la

recherche-action réalisée dans les expériences neuchâtelaise et bruxelloise.

Le deuxième groupe est constitué de récits rédigés dans une situation d'écriture spontanée ou semi-spontanée. Il s'agit de textes personnels produits en situation d'évaluation institutionnelle, pendant le développement de l'épreuve d'italien de l'examen final du collège, pour obtenir le diplôme de «*Licenza Media*» (Brevet) destiné aux travailleurs. Il s'agit donc d'adultes dont l'âge peut varier entre quinze et soixante-dix ans. Ce deuxième groupe est le fruit de la recherche documentaire réalisée en consultant les archives du Service Scolaire du Consulat d'Italie à Bruxelles.

Stérotypie et quête identitaire sont les deux sujets sur lesquels nous focalisons la lecture du corpus. À l'intérieur des récits nous allons analyser les images, les représentations, les auto-stéréotypes et les hétérostéréotypes des apprenants par rapport à la langue-culture d'origine et à la langue-culture du pays d'accueil, dans un contexte plurilingue et pluriculturel. Des questionnaires d'enquête sur ce sujet complètent la vue d'ensemble de la stéréotypie des apprenants. En analysant leurs récits autobiographiques nous allons mettre en évidence les dynamiques identitaires de découverte, de construction, de reconstruction, de co-construction alimentant leur recherche identitaire que nous avons voulu appeler «quête» pour mieux souligner le caractère évolutif, provisoire, instable de leur processus d'identification et d'appartenance.

Mobilité et réflexion identitaire: liaison avec le Précis du Plurilinguisme et du Pluriculturalisme

Mobilité et réflexion identitaire sont les deux aspects prépondérants de la définition des thèmes du corpus ouvrant l'intitulé de notre thèse: Stéréotypie et quête identitaire dans les récits autobiographiques des apprenants en contexte migratoire.

1. *Mobilité*

Le chapitre de référence du *Précis* qui traite l'aspect de la mobilité est le numéro 3 dont la macro-entrée est définie par le noyau conceptuel "Mobilités et parcours"², et elle est déclinée en sept micro-entrées (p. 135-162) précédées d'une introduction (Gohard-Radenkovic, Murphy-Lejeune: 127-134) et suivies d'un contrepoint (Soulet:163-165) et de la bibliographie.

1.1 *Migration/mobilité*

Une lecture attentive, en particulier du chapitre susmentionné, nous a permis d'examiner le concept de mobilité, un aspect en liaison avec notre travail de thèse, en mettant en évidence les passages qui interrogent notre recherche. Notre premier questionnement concerne l'utilisation des termes migration et mobilité. Sont-ils synonymes? Le mot mobilité est-il le terme général qui peut contenir toutes les formes de déplacements? Dans le *Précis*, il est utilisé plutôt dans ce dernier sens. Mais si le discours scientifique a englobé dans ce terme toutes les formes de déplacements, il faut remarquer que dans le discours ordinaire de l'opinion publique son utilisation est différente. Pour donner un exemple il suffit de prendre en considération la situation bruxelloise et son internationalisation. Dans ce contexte, dans le discours ordinaire les termes émigration/immigration/migration sont utilisés pour indiquer les déplacements surtout de vieille date, mais pas seulement. Par contre, le terme mobilité est utilisé pour indiquer les déplacements des fonctionnaires des institutions européennes, internationales, de l'OTAN, etc., donc une mobilité institutionnelle, mais aussi pour les déplacements liés aux entreprises, aux techniciens spécialisés, etc., c'est-à-dire une mobilité professionnelle.

² Gohard-Radenkovic A., Murphy-Lejeune, chapitre 3: "Mobilités et parcours", in Zarate G., Lévy D., Kramsch C. (dirs.), *Op. cit.*, pp. 125-170.

À notre avis plusieurs critères sont à la base de l'utilisation différenciée de ces termes. Premièrement le critère historique. On parle d'émigration/immigration de vieille date effectuée par nécessité, c'est l'émigration forcée concernant surtout les flux migratoires italiens vers les mines belges à la suite des Accords italo-belges de 1946. Deuxièmement le critère indiquant la stabilité ou l'instabilité, le caractère définitif ou provisoire du déplacement. Les termes émigration/ immigration/migration dans ce contexte renvoient plutôt aux formes de déplacement stable, tandis que le terme mobilité est utilisé pour les déplacements provisoires. En effet, on entend souvent l'expression être en mobilité dans le discours ordinaire pour définir la situation de ce genre de déplacement. Troisièmement le critère socio-économique. Les termes émigration/immigration/ migration sous-entendent une recherche de travail dans un pays d'accueil où l'on est rémunéré par ce pays et où l'on se rend par nécessité. Par contre le terme mobilité est utilisé pour indiquer un travail dans un milieu que l'on pourrait définir comme international, du point de vue institutionnel et/ou professionnel, où l'on est mandaté et donc souvent rémunéré par son propre pays d'origine. Ce sont des déplacements institutionnels et professionnels internationaux, des déplacements effectués par choix, pour améliorer sa situation, pour faire une expérience. C'est le passage de la vieille migration avec la valise en carton à la nouvelle mobilité avec la mallette. Si les connotations des deux mots sont très marquées dans l'usage du discours ordinaire, ne faudrait-il pas trouver un autre terme général qui puisse englober les deux formes? Pourrait-on suggérer le terme déplacement, moins exploité et donc moins connoté?

1.2 Mobilité et didactique des langues-cultures

Nous trouvons très intéressante la distinction, que l'on peut déduire de la lecture des sept micro-entrées du chapitre ainsi que des exemples illustrés, entre la mobilité élitaine (les échanges scolaires, la mobilité estudiantine, éducative, la mobilité interna-

tionale issue de la mondialisation...) et la mobilité inégalitaire (la mobilité migratoire, les diasporas, les migrants sans territoire...). Ces deux catégories renvoient au critère socio-économique que nous venons d'analyser, mais quelle est leur retombée en didactique des langues-cultures? Cette réflexion nous amène à poser une première question:

Q1 La déclinaison de la notion de «mobilité», élitaire ou inégalitaire concernant une pluralité d'actants, acteurs et co-acteurs, ne pousse-t-elle pas à prôner une didactique «des mobilités» plutôt que «de la mobilité»?

La notion de didactique de la mobilité est plusieurs fois reprise dans l'introduction du chapitre 3 du *Précis*:

Une didactique de la mobilité est à construire si l'on veut analyser la complexité des flux et des parcours désynchronisés qu'ils produisent (p. 128).

Une didactique de la mobilité, tout en étant informée de ces modèles explicatifs, devrait s'en distancier pour élaborer des outils spécifiques aux problématiques des langues et cultures (p. 131).

De nouvelles intersections, pluridisciplinaires, sont à imaginer pour construire une didactique de la mobilité (Gohard-Radenkovic, Murphy-Lejeune: 134).

Ne faudrait-il donc pas parler de «didactique des mobilités» plutôt que «de la mobilité», notion calquée sur le modèle du passage de la didactique «d'une langue» à la didactique «des langues»? Pour une explicitation de terrain, il suffit de considérer encore une fois la situation bruxelloise qui constitue un exemple particulier concernant les Cours de Langue et Culture Italiennes où dans la même classe nous trouvons des apprenants issus des différentes «mobilités». À Bruxelles, il n'y a pas d'école italienne. Il y a une école grecque, allemande, le Lycée Français... Il y a des Écoles Européennes qui sont réservées aux enfants des fonctionnaires des Institutions où une liste d'attente exclut pratiquement les autres. Or, ces apprenants scolarisés en Italie se trouvent en «migration» provisoire due à la mobilité professionnelle de leurs parents et pour maintenir leur langue maternelle/principale ils ne peuvent que fréquenter les cours destinés aux enfants de

deuxième et de troisième génération issus de la migration, ce qui paraît positif socialement, mais très difficile didactiquement. Une didactique des mobilités est donc souhaitable et nécessaire.

1.3 *Mobilité et médiation*

Dans notre recherche le concept de mobilité dans ses différentes déclinaisons (histoire des migrations, flux migratoires, mobilité forcée, involontaire, volontaire, provisoire, permanente...) est lié aux concepts d'espace (espace de la mobilité des trois pays francophones concernés, du milieu institué des expériences de la recherche) et de temps (synchronie et diachronie, les quinze années de travail en tant qu'enseignant-chercheur en contexte migratoire). L'implication directe en tant qu'Acteur de la mobilité et Agent du milieu institué migratoire ne peut qu'attirer notre attention sur une citation de l'introduction du chapitre 3 du *Précis*:

Autre cloisonnement, les analyses privilégient souvent la perspective de la société ou structure d'accueil, laissant dans l'ombre le rôle joué par les sociétés d'origine ou de passage, auxquelles appartient l'individu (Gohard-Radenkovic, Murphy-Lejeune: 128).

Cette affirmation nous amène à poser deux autres questions:

Q2 Si jusqu'à présent c'est la perspective de la société/structure d'accueil qui est analysée, connaître le point de vue de la société/structure d'origine serait sûrement souhaitable, mais ne serait-il pas limitatif si nous ne prévoyons pas une interaction des deux points de repère?

Q3 Et à ce propos, ne faudrait-il pas reconsidérer la formation et le statut de l'enseignant d'une langue-culture d'origine dans un contexte migratoire en tant que médiateur entre les deux pays/institutions?

Et pour aller plus loin, si l'on pense au retour dans le pays d'origine, on pourrait se demander aussi, comme d'ailleurs fait

le *Précis* (Gohard-Radenkovic, Murphy-Lejeune:132-133), si le capital d'expérience (linguistique, culturel, social...) et les compétences acquises dans la mobilité sont valorisés afin que les acteurs de la mobilité deviennent des médiateurs de leur expérience. Cette idée est reprise dans la micro-entrée (Yanaprasart, Fernandez: 146) concernant la mobilité internationale en entreprise, élite de la mondialisation, en parlant de capitalisation et de transférabilité des acquis et en reprenant une réflexion de Jacques Girin³:

La mobilité n'est pas seulement la capacité à partir et revenir, mais surtout à apprendre et transmettre au retour de l'expérience (Girin 2001:146).

La mobilité implique plusieurs actants, premier d'entre eux: la motilité, c'est-à-dire la capacité, la disposition à la mobilité comme l'affirme et le souligne Marc-Henry Soulet dans le contrepoint du chapitre 3 (pp. 163-164).

2. *Réflexion identitaire*

Le chapitre 3 "Mobilités et parcours" n'est pas le seul qui rejoigne notre recherche. Il y a d'autres macro-entrées, d'autres noyaux conceptuels qui concernent notre travail de thèse et nous pouvons même dire que dans tous les chapitres du *Précis* nous trouvons des sujets, des suggestions en liaison avec notre recherche.

Le chapitre 1 "De l'apprenant au locuteur-acteur" reprend une partie de l'intitulé de notre thèse:

De la notion d'enseignant/apprenant à la notion d'acteur social.

Ce qui a attiré notre attention, c'est surtout la notion d'acteur social qui n'est pas réservée qu'aux apprenants mais à tout un ensemble de co-acteurs, d'actants de la mobilité:

³ Girin J., "La théorie des organisations et la question du langage", chapitre 6, in Borzeix A., Fraenke B., *Langage et Travail. Communication, cognition, action*, Paris, CNRS Éditions, 2001, pp. 165-185.

Comme le soulignent à juste titre les coordinateurs de ce chapitre, la notion «acteur» a le pouvoir de ramasser en un même ensemble signifiant «apprenants, enseignants, administrateurs, parents, amis...» (Zarate: 60).

2.1 *Langue d'origine et approche biographique*

Le chapitre 2 “Soi et les langues” a attiré notre intérêt surtout pour deux facteurs qui constituent le coeur de notre recherche: les langues d’origine et les autobiographies.

Les «petites langues», les langues minoritaires, les langues d’origine sont plus souvent l’objet de véhémentes déclarations et de pratiques de surface pendant que l’apprenant, le maître et le chercheur perçoivent, chacun à sa manière, la fonction de ces langues dans la construction identitaire des sujets. (Lévy: 71)

L’utilisation des biographies linguistiques et langagières, des autobiographies en tant qu’outils de réflexion identitaire, mais aussi de réflexion sur la dimension mobile de l’identité, et leurs retombées en didactique des langues-cultures, se réalise au moyen de l’approche biographique:

Elle recouvre des formes aussi différentes que les autobiographies, récits de vie, parcours, mémoires, témoignages... d’un côté, et de l’autre, biographies, reconstructions, enquêtes, questionnaires, les premiers mettant l’accent sur le narrateur et son récit, les seconds sur l’analyse et l’interprétation (Lévy: 74).

En tant qu’acteur de la migration et de la mobilité, pour revenir à la distinction des termes dans le discours ordinaire, enseignante issue de l’émigration, ayant vécu la double expérience de la migration et de la mobilité institutionnelle-professionnelle, l’approche spéculaire et réflexive sur notre propre parcours se faufile dans notre recherche et contribue peut-être à mieux comprendre la complexité du contexte migratoire et de ses acteurs.

Un autre point essentiel que nous avons remarqué dans le contrepoint du chapitre et que nous partageons est l’utilisation de l’expression «Soi et ses langues» à la place de «Soi et les langues» qui renvoie plutôt aux attitudes face aux langues en général,

à toutes les langues. «Soi et ses langues» exprime comment la personne «Soi» perçoit ses langues, quelles sont ses perceptions et ses valorisations selon différentes catégories: esthétiques, politiques, économiques, culturelles et émotionnelles (Christ, Hu: 114-115). Il faudrait toutefois préciser: quand on dit «langues» est-ce qu'on se réfère aux langues-cultures? Est-ce que la culture est toujours sous-entendue? La déclinaison peut varier: ses langues, ses langues-cultures, sa langue-culture(s)... Pour revenir à notre domaine d'investigation, il arrive par exemple souvent que les apprenants des Cours de langue et Culture Italiennes ne connaissent pas la langue, mais qu'ils aient une familiarisation culturelle, un vécu culturel quotidien.

2.2 *Langue d'origine et identité*

Le chapitre 4 “Appartenances et lien social” conforte la finalité du corpus de notre thèse, c'est-à-dire l'analyse de la quête identitaire des apprenants en contexte migratoire. Les dynamiques identitaires, l'appartenance multiple, l'interaction entre identité et altérité, la pluralité dans l'identité, tels sont les aspects qui caractérisent le processus identitaire et qui touchent particulièrement les apprenants dans un contexte migratoire plurilingue et pluriculturel.

Dans le contrepoint du chapitre une place est réservée aux langues-cultures d'origine: on y dénonce le dysfonctionnement entre ce que les directives proposent et leur traduction dans les faits. À notre avis le jugement est un peu hâtif car il n'explique pas au lecteur non averti la complexité du problème:

En revanche, dans la frilosité du respect des accords internationaux, le développement, en lui-même souhaitable, des langues les moins enseignées est entravé par les cours dits d'ELCO (Enseignement de Langues et Cultures d'Origine) qui sont assurés par des enseignants mandatés par les pays où ces langues sont parlées, sans que les méthodes et les programmes soient adaptés au contexte où ces langues sont enseignées, c'est-à-dire par exemple l'Allemagne, la France (Gokalp: 211-212).

Le chapitre 5 “Images, discours et représentations culturelles” ne peut que rejoindre notre recherche puisque le mot d’ouverture de l’intitulé de notre thèse est justement Stéréotypie qui veut englober les images, les discours, les représentations des apprenants dans leurs récits autobiographiques. Il s’agit de représentations qui concernent tout aussi bien la langue que la culture, la langue-culture cible (d’origine) et la langue-culture de départ (du pays d’accueil). De même le chapitre 6 “Discours sur les langues et représentations sociales” renvoie dans notre travail de recherche à l’attitude des apprenants face à leurs langues-cultures élucidée dans leurs biographies linguistiques, ainsi qu’à la place de ces langues dans leur construction identitaire.

2.3 *Langue d’origine et politiques linguistiques éducatives*

Le chapitre 7 “Institutions et pouvoir” est peut-être celui qui s’occupe davantage des langues d’origine sans toutefois utiliser cette appellation sauf dans les textes officiels des politiques linguistiques éducatives. En effet, tout au long du chapitre nous trouvons des expressions différentes pour les définir. Langues héritées est le terme qui indique à la fois les langues régionales ou celles entrées dans un pays grâce aux migrations. À notre avis il est sans doute calqué sur le modèle anglo-saxon «*heritage languages*», expression utilisée pour indiquer les langues d’origine mais qui implique l’héritage et donc la possession, la connaissance de ces langues. Or, comme nous avons déjà remarqué auparavant, dans le domaine d’investigation de notre recherche, la langue d’origine n’est pas toujours héritée, bien au contraire! Langues héritées et langues de l’immigration sont les termes utilisés dans l’introduction (Lo Bianco, Véronique: 333-334). Et encore, dans les micro-entrées du chapitre nous trouvons langues de l’immigration (Puren, Minh: 363-364) et langues des migrants (Mc Pake: 367, 369, 371). «Langues communautaires» est une autre expression utilisée pour indiquer les langues des migrants, les langues régionales et les langues des signes (Mc Pake: 367). Là aussi nous

retrouvons le calque de l'expression anglo-saxonne «*community languages*» désignant les langues d'origine. Or, l'adjectivation du terme en français dans le contexte européen renvoie plutôt aux langues de l'Union. Dans le système scolaire italien, en effet, on utilise officiellement les expressions première langue communautaire, deuxième langue communautaire pour désigner les langues étrangères du cursus.

Nous avons trouvé très intéressante et très pertinente pour notre recherche la micro-entrée “L'élève face à la politique linguistique de l'école: langues minoritaires/langue(s) nationale(s)” où sont explicités l'historique et les documents officiels qui ratifient la naissance des Cours de Langue et Culture d'Origine en contexte institutionnel français, un de nos terrains d'enquête:

Parallèlement, entre 1973 et 1981, des accords sont signés avec les autorités de huit pays d'immigration (le Portugal, l'Italie, la Tunisie, l'Espagne, le Maroc, la Yougoslavie, la Turquie, l'Algérie), afin de permettre à leurs ressortissants scolarisés en France de suivre des enseignements de langues et cultures d'origine (désormais LCO), dispositif régi par la circulaire n. 75-148 du 9 avril 1975. En préconisant «l'organisation d'activités interculturelles offertes à tous les enfants», la circulaire n. 78-238 du 25 juillet 1978 relative à la «scolarisation des enfants immigrés» ouvre une nouvelle perspective: celle de permettre à l'ensemble du public scolaire de tirer profit de la pluralité linguistique et culturelle incarnée par les enfants issus de l'immigration (Puren, Minh: 363-364).

Et enfin, dans le chapitre 8, “Histoire, pratiques et modèles” on fait allusion à la pratique de la langue d'origine dans le domaine privé ou dans la collectivité ethnique d'origine, ce qui marque le plurilinguisme des immigrés au sein même de la francophonie. (Frijhoff: 428).

Conclusion

Tout en approfondissant principalement le lien entre notre recherche en cours et le chapitre 3, nous avons aussi analysé les autres chapitres en soulignant la liaison entre le *Précis* et notre travail de thèse et en mettant en évidence nos doutes, nos apprécia-

tions et nos perplexités. Les trois questions formulées se réfèrent au chapitre 3 “Mobilités et parcours” et sont adressées à Aline Gohard-Radenkovic et à Mathilde Anquetil. Si le *Précis* peut-être considéré comme une nouvelle référence pour un questionnement en didactiques des langues, ne faudrait-il pas suggérer une place plus tangible à la didactique des langues-cultures d’origine?

Bibliographie

- Bertucci M.-M., Corblin C., “Enseigner les langues d’origine”, in *Le Français aujourd’hui*, Paris, Armand Colin/AFEF, n. 159, septembre 2007.
- Bevilacqua P., De Clementi A., Franzina E., *Storia dell’emigrazione italiana. Vol. 1. Partenze*, Roma, Donzelli Editore, 2001, vol. 1.
- Conseil De L’europe, *Un cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier, 2001.
- Gozzini G., *Le migrazioni di ieri e di oggi, Una storia comparata*, Milano, Bruno Mondadori, 2005.
- Lévy D., Zarate G., “La médiation et la didactique des langues et des cultures”, in *Le français dans le monde, Recherches et applications*, Paris, CLE, 2003.
- Urry J., *Sociologie des mobilités. Une nouvelle frontière pour la sociologie?*, Paris, Armand Colin, Coll. «U» Sociologie, 2005.
- Zarate G., *Représentations de l’étranger et didactique des langues*, Paris, Didier, Coll. Crédif Essais, 1995.
- Zarate G., Lévy D., Kramersch C. (dirs.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris, Éditions des archives contemporaines, 2008.

Heteroglossia - Dossier e Strumenti

n.s. n. 11 | anno 2011

Costruire la ricerca tra lavori in corso e opere di riferimento: i dottorandi incontrano gli autori del *Precis du plurilinguisme et du pluriculturalisme* (Zarate, Lévy, Kramsch)

a cura di Danielle Lévy e Mathilde Anquetil



eum edizioni università di macerata

ISBN 978-88-6056-297-5



9 788860 562975