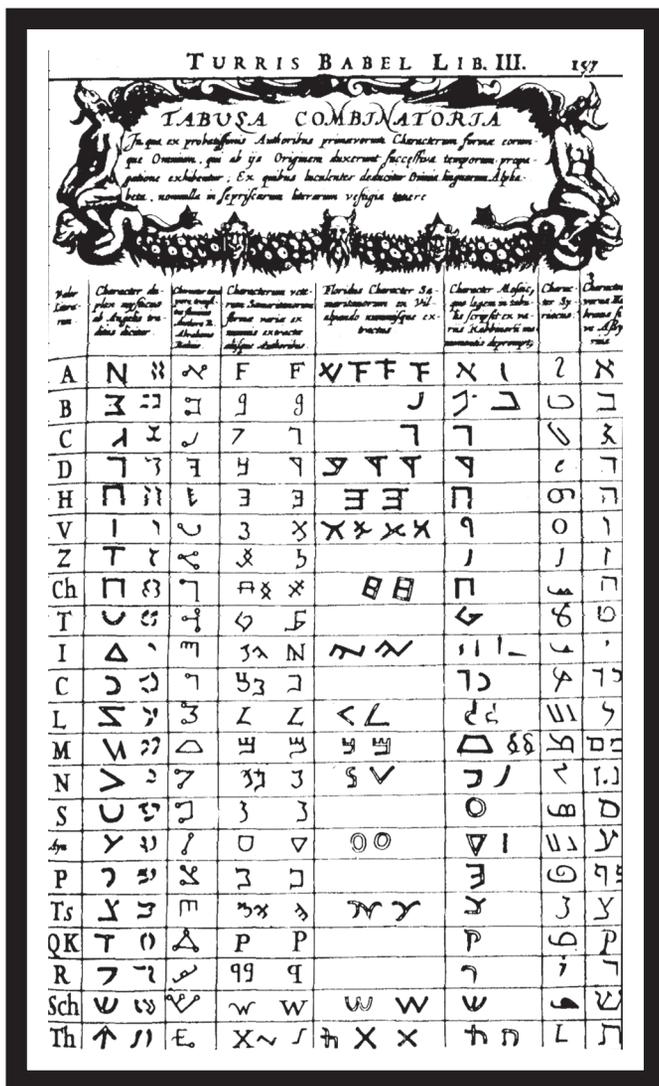


heteroglossia

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

Mathilde Anquetil en dialogue avec Silvana Scandella

Silvana Scandella nous livre une lecture transversale du *Précis* qui est à plus d'un titre exemplaire, car elle interroge tous les chapitres dans une perspective précise qui est celle de sa problématique de recherche, elle y puise inspiration conceptuelle pour analyser son corpus, elle y trouve confirmation pour ses propres hypothèses, mais elle le dépasse aussi par un regard critique qui ne craint pas de dire les limites qu'elle relève toujours à partir des bases assurées de ses propres recherches contextuelles. On ne saurait faire meilleure utilisation du *Précis*.

Nous nous laisserons donc guider par les questions qu'elle nous pose, à commencer par celles qu'elle nous avait adressées lors du séminaire (Q1, Q2, Q3) qui amènent à cette demande globale qu'elle pose à la fin de son article pour synthétiser le sens de son intervention: «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?».

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»?

On ne peut que souscrire à l'exigence que Silvana Scandella pose avec acuité comme point de départ au terme d'une analyse lexicale des discours ordinaires (qui différencient sur fond de représentations sociales hiérarchisées) et des discours didactiques sur la mobilité (qui gommant les différences dans le souci

de construire un champ didactique). Quel objet didactique adopter? Une didactique de la mobilité pour les mobilités élitaires qui ont le vent en poupe (et des fonds européens pour les programmes d'accompagnement), une didactique de l'intégration pour les migrants en mobilité inégalitaire (qu'il s'agit d'assimiler au mieux sur fond de résurgence des nationalismes). N'est-ce pas là reproduire une vision révolue des déplacements de personnes au moment où la progression du recrutement Erasmus tend à fléchir en raison de la crise économique touchant les familles, mais où les immigrés gèrent bonne part des points internet et comptoirs de transfert d'argent dans les quartiers multiculturels européens, où les femmes émigrées des Philippines continuent à distance à régir des réseaux familiaux mondialement dispersés... Comme le rappelle Geneviève Zarate dans "Identité et plurilinguisme, conditions préalables à la reconnaissance des compétences interculturelles":

Aux côtés de l'étudiant, doté d'un capital culturel élevé, la référence au «migrant», qui pointe une mobilité non choisie et socialement stigmatisante, sous-estime le capital d'expérience de l'altérité que développe celui qui a un projet d'installation dans un pays, même dicté par des raisons économiques ou politiques. La permanence de cette dernière catégorie dans le champ interculturel va à l'encontre du principe d'égalité, anthropologiquement validé (Zarate 2003¹).

Par ailleurs il n'y a plus de sédentarité absolue pour qui sait tirer parti de (ou promouvoir) l'internationalisation du local; et inversement la mobilité loin d'être une *moveable feast* (Hemingway) peut devenir aliénante dans le vécu des élites de la mondialisation. Les mobilités se sont donc complexifiées et englobent de plus en plus d'acteurs et co-acteurs aux statuts différenciés et flexibles.

Aline Gohard et Elisabeth Murphy-Lejeune l'affirment elles-mêmes dans leur introduction au chapitre 3 "Mobilités et parcours", à propos de "mobilité et didactique" (p. 128): «On ne

¹ Zarate G., *Identité et plurilinguisme: conditions préalables à la reconnaissance des compétences interculturelles*, Conseil de l'Europe, 2003, p. 7.

peut que parler de mobilités au pluriel si l'on veut rendre compte de la différenciation des mouvements à l'échelle locale et globale».

Le terme de “déplacement” que propose Silvana Scandella comme lexicalement neutre, nous semble ambigu dans ses connotations. Il suggère qu'il y aurait une place assignée à chacun, ce qui va à l'encontre d'une pédagogie de construction des lieux tiers. Mieux vaut, comme elle le propose, aller vers une didactique *des* mobilités, qui rassemble dans un tronc commun disciplinaire et professionnel des secteurs de recherches et d'activités trop souvent concurrentiels ou étanches, sans pour autant dissimuler les différences d'approches et de problématiques selon les publics contextuels.

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?

Silvana nous met ici en garde contre un simple retour de balancier: de l'assimilation à l'assignation à l'identité “d'origine”: il s'agit tant pour l'apprenant que pour l'enseignant d'opérer dans le paradigme de la médiation entre les deux langues-cultures/pays/institutions.

Ici se situera certainement une différenciation de parcours entre la didactique de la mobilité de l'expatrié et celle des enfants ou adultes issus de la migration (corpus de S. Scandella): l'expatrié est mandaté par son institution d'origine (cas de l'enseignant italien du mandaté par son Ministère) pour représenter les intérêts de cette institution nationale dans des missions à l'étranger. S'il y a une session de préparation au départ, centralisée par l'institution qui envoie ses agents aux quatre coins de la terre (cas en

France des Volontaires Internationaux), on adopte souvent une didactique de la communication interculturelle de type décontextualisé avec un entraînement à des vertus d'adaptation, d'ouverture à l'autre, d'empathie, de capacité à supporter la différence et l'ambiguïté, etc. Tandis que la mobilité inégalitaire requiert la formation d'une identité "entre deux" bien contextualisée et historiquement située. Une fois ce capital de mobilité élaboré et assumé rien n'empêche que ce migrant ne se forge des compétences transférables à un contexte de mondialisation des échanges mais ce n'est pas là la situation qu'étudie S. Scandella, d'où son inquiétude lorsque les enseignants italiens mandatés ne jouent pas leur rôle de médiateur pour accompagner les jeunes dans ce travail de "composition identitaire".

Comme le remarque finement la doctorante, les jeunes issus de l'immigration peuvent partager des références culturelles italiennes liées aux pratiques familiales, sans pour autant maîtriser la langue nationale d'origine. Ceci peut porter à de sérieux malentendus lorsque le jeune issu d'une migration régionale mais catégorisé par les résidents du pays d'accueil comme membre de la "communauté italienne" prend pour italien un usage ou vocable régional, que son professeur d'italien ne saisit d'ailleurs pas forcément s'il est lui même issu d'une autre région italienne... D'où la nécessité que cet entre-deux ne soit pas un lieu abstrait mais un pont solidement ancré sur la connaissance de deux contextes linguistiques et culturels bien situés, intégrant dès les premiers cours les variations diachroniques et diatopiques de l'italien.

Ce type d'exigence suppose la création de parcours de formation, de manuels d'italien L2 spécifiques, mais comme le suggère S. Scandella, il faut surtout miser sur une meilleure formation des enseignants car les conditions d'enseignement de l'italien L2 font que divers publics porteurs de représentations très différentes de la langue-culture italienne peuvent être rassemblés en une même classe d'où pour l'enseignant la nécessité d'organiser de façon constructive les dynamiques qui peuvent s'instaurer entre appre-

nants d'italien langue étrangère et apprenants d'italien langue d'origine.

Nous suggérons à la réflexion de S. Scandella l'idée d'inclure dans les parcours didactiques les témoignages de ces “nouveaux Italiens” issus de l'immigration actuelle en Italie, aux prises eux aussi avec une recomposition identitaire double. C'est l'occasion de sortir d'une représentation nostalgique et passéiste d'une Italie rêvée, aimée et haïe (celle des années 50 ou 60 correspondant au vécu des parents qui ont émigré) pour découvrir une Italie multiculturelle qui entre temps a basculé de l'émigration à l'immigration. Cette pédagogie qui a été inaugurée à l'Office Franco-Allemand de la Jeunesse (rencontres sous l'égide de l'Europe entre jeunes issus de l'immigration en France et en Allemagne) avait eu le mérite de sortir ces jeunes de leur affrontement binaire avec les communautés respectivement françaises et allemandes “de souche”, de leur faire expérimenter de nouvelles auto- et hétéro-catégorisations. Certains se sentaient pour la première fois considérés avant tout comme Français ou comme Allemands; ils découvraient aussi la dimension européenne de leur pays de résidence, inaugurant ainsi l'appropriation d'un espace potentiel plus vaste. Une occasion aussi de comparer les expériences de la diversité, les différentes législations concernant l'acquisition de la nationalité, les politiques et cultures de l'intégration.

L'italien langue d'origine recèle un grand potentiel comme langue de communication internationale s'il joue son rôle de mise en communication dans la vaste diaspora internationale de ses locuteurs bilingues issus de l'émigration.

Enfin S. Scandella nous fait part d'une exigence que le débat inauguré dans le *Précis* ne relève pas suffisamment: accorder toute son importance à la didactique des langues-cultures d'origine dans notre champ disciplinaire.

Il est assez escompté qu'une spécialiste de son étoffe (titulaire d'un premier doctorat et d'une grande expérience didactique internationale) ne trouve pas son compte dans le seul paragraphe spécifiquement consacré à son objet de recherche (Gokalp: 211-212). Cette citation a le mérite de signaler que

l'enseignement institutionnel n'est pas à la hauteur des défis qu'il pose, mais l'auteur n'a pas eu loisir d'approfondir ce thème. Le *Précis* ne peut que poser des jalons, opérer des rapprochements, interroger les pratiques, redistribuer des concepts. Il ne se substitue pas à la recherche monographique, tout au plus peut-il lui fournir un concept porteur, susciter une intuition, amener à des lectures ciblées...

Ceci n'ôte en rien de la pertinence de la critique de S. Scandella sur le peu de place accordée à la didactique des langues d'origine dans ce qui veut être une didactique du plurilinguisme. Que le didacticien, natif ou non, de français langue étrangère s'interroge: a-t-il jamais pensé à un enseignement du "français langue d'origine"? Le français, tout comme l'anglais, s'enseigne comme langue étrangère internationale. Si les Français le souhaitent pour leurs enfants, ils trouveront une école française dans tous les pays du monde où ils se sont volontairement expatriés! Le français reste le plus souvent pensé comme une de ces "grandes langues" qui dans un Portfolio Européen des Langues² ne sont pas rangées dans les "Langues patrimoniales" (traduction de *Heritage Languages*)! Quoi que...? Le prix de la Francophonie 2010 vient d'être attribué au *French Heritage Language Program* pour le programme de maintien du français pour les jeunes réfugiés d'Haïti aux Etats-Unis³... On ne saurait que louer cette initiative visant à sauvegarder le plurilinguisme des Haïtiens mais prenons garde à cette catégorie de "langue d'héritage" qui selon une certaine idée de la mondialisation risque d'englober graduellement toute langue autre que l'anglais.

La décentration critique à laquelle nous invite Silvana Scandella est salutaire.

Mathilde Anquetil
Università di Macerata

² PEL CERCLES 2002.

³ http://www.france-amerique.com/articles/2010/02/11/le_programme_french_heritage_prix_special_de_la_francophonie.html.

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