

heteroglossia



Quaderni di Linguaggi e Interdisciplinarietà.
Dipartimento di Scienze Politiche, della Comunicazione e delle Relazioni Internazionali

Heteroglossia n. 13

Malélingue

Atti del Seminario "*Malélingue, Mauvaises langues, Bad Tongues and Languages*", Macerata 4-5 Aprile 2013

a cura di Danielle Lévy e Mathilde Anquetil

eum

Università degli Studi di Macerata

Heteroglossia n. 13

Quaderni di Linguaggi e Interdisciplinarietà.

Dipartimento di Scienze Politiche, della Comunicazione e delle Relazioni Internazionali.

Direttore:

Hans-Georg Grüning

Comitato di redazione:

Mathilde Anquetil (segreteria di redazione), Alessia Bertolazzi, Ramona Bongelli, Ronald Car, Giorgio Cipolletta, Lucia D'Ambrosi, Armando Francesconi, Hans-Georg Grüning, Danielle Lévy, Natascia Mattucci, Andrea Rondini, Marcello Verdenelli, Francesca Vitrone.

Comitato Scientifico

Mathilde Anquetil (Università di Macerata), Alessia Bertolazzi (Università di Macerata), Ramona Bongelli (Università di Macerata), Edith Cognigni (Università di Macerata), Lucia D'Ambrosi (Università di Macerata), Lisa Block de Behar (Universidad de la Republica, Montevideo, Uruguay), Madalina Florescu (Universidade do Porto, Portogallo), Armando Francesconi (Università di Macerata), Aline Gohard-Radenkovic (Université de Fribourg, Suisse), Karl Alfons Knauth (Ruhr-Universität Bochum), Claire Kramsch (University of California Berkeley), Hans-Georg Grüning (Università di Macerata), Danielle Lévy (Università di Macerata), Natascia Mattucci (Università di Macerata), Graciela N. Ricci (Università di Macerata), Ilaria Riccioni (Università di Macerata), Andrea Rondini (Università di Macerata), Hans-Günther Schwarz (Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg), Manuel Angel Vasquez Medel (Universidad de Sevilla), Marcello Verdenelli (Università di Macerata), Silvia Vecchi (Università di Macerata), Geneviève Zarate (INALCO-Paris), Andrzej Zuczkowski (Università di Macerata)

ISSN: 2037-7037

Editore: eum, edizioni università di macerata, Centro Direzionale, Via Carducci 63/a, 62100 Macerata (Italia)
info.ceum@unimc.it <http://eum.unimc.it>

© 2014 eum edizioni università di macerata

« MALE LINGUE, MAUVAISES LANGUES, BAD TONGUES AND LANGUAGES »

Giovedì 4 e Venerdì 5 Aprile 2013

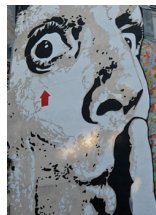
Antica Biblioteca, Piaggia dell'Università,2

Seminario

DIPARTIMENTO DI SCIENZE POLITICHE. DELLA COMUNICAZIONE, DELLE RELAZIONI INTERNAZIONALI

CATTEDRA DI LINGUA FRANCESE E DELLE POLITICHE LINGUISTICHE

MALE LINGUE



4 Aprile 2013 Mattina 9:00 - 13.15

Ore 9.00 : accoglienza partecipanti

Ore 9.30 : apertura dei lavori

[Presiede Hans Georg Grüning](#)

Uldedelul Chelati

Presentazione del seminario e delle istanze organizzatrici, dei partecipanti

Danielle Lévy

Entre “mauvaises” et “bonnes” langues, quelles frontières ? Introduzione ai lavori

LEZIONE

ALINE GOHARD RADENKOVIC

LES MAUVAISES LANGUES : AU CROISEMENT DE LA GRANDE HISTOIRE ET DE LA PETITE HISTOIRE

INTERVENTI

Danielle Lévy

“Odi et Amo”: le paradoxe des “mauvaises” langues à partir d'exemples de la période coloniale et post coloniale en Afrique du Nord. Perceptions individuelles et politiques des langues

Nazario Pierdominici

Lingua amica, lingua nemica: perché avversare o adottare una lingua? Il discorso comune sull'ebraico e sull'esperanto

Hans Georg Grüning

Parlar male del “mal parlare” nelle lingue neolatine e nelle lingue germaniche: percezioni, stereotipi e mode a confronto

DIBATTITO

* Elaborazione di una foto di Jef Aerosol. Tratta da “10 photos pour Beaubourg”, Parigi, 6 maggio 2012

4 Aprile 2013 Pomeriggio 15.15 - 18.30

Presiede Mathilde Anquetil

INTERVENTI

Gabriella Almanza

“L’argot”, lingua della *malavita* o costruzione dell’appartenenza ? Dall’*ergot*, terribile malattia medievale alla lingua familiare e ludica

Agnese Morettini

“Ma qui non c’è scritto tutto quello che hanno detto!” o la “mala” lingua dei sottotitoli : l’adattamento come pratica di esclusione o inclusione?

Cristina Schiavone

Le français en Afrique: langue *marraine* ou langue *marâtre* ?

Sabrina Alessandrini

Parlare come gli altri , competenza linguistica e contesti allo specchio: le lingue e i dialetti dei “nuovi italiani” nell’autorappresentazione e nello sguardo degli autoctoni

DIBATTITO

5 APRILE 2013 Mattina 9:00 - 13.15

Presiede Danielle Lévy

LEZIONE

ALINE GOHARD RADENKOVIC

PEUT-ON INTRODUIRE LES « MAUVAISES LANGUES » EN DIDACTIQUE DES LANGUES ? DÉMARCHES PENSABLES ET IMPENSABLES

INTERVENTI

Ludovica Briscese

“Dio stramaledica l’inglese!”: il “proper” english , i nuovi “inglesi” e l’apprendimento - insegnamento dell’inglese all’interno dell’educazione linguistica nella Scuola italiana oggi

Silvia Vecchi

Né nel bene, né nel male. La “conflittualità linguistica” nel docente di lingue straniere: disagi e risvolti

Mathilde Anquetil / Edith Cognigni:

Errare *paedagogicum* est? Disagio linguistico e concetto di errore tra discorso glottodidattico, immaginario degli apprendenti e prassi degli insegnanti

DIBATTITO

Indice

Danielle Lévy

*Male*lingue, une introduction / *Male*lingue, un'introduzione

Parte prima

MALELINGUE : PERCEZIONE, STORIA, SOGGETTIVITÀ

Aline Gohard-Radenkovic

“Les mauvaises langues”: au croisement de la Grande Histoire et de la petite histoire

Danielle Lévy

“*Odi et Amo*”: le paradoxe des “*mauvaises*” langues à partir d'exemples de la période coloniale et post coloniale en Afrique du Nord. Perceptions individuelles et politiques des langues

Nazario Pierdominici

Lingua amica, lingua nemica: perché avversare o adottare una lingua? Il discorso comune sull'ebraico e l'esperanto

Hans-Georg Grüning

Parlar male del “mal parlare” nelle lingue neolatine e nelle lingue germaniche: percezioni, stereotipi e mode a confronto

Gabriella Almanza Ciotti

Argot lingua del ‘male’? Nuove possibilità di ricerca

Agnese Morettini

“Subtitling”, “captioning” o “SDH”? Uno studio *corpus-based* sulla “mala” meta-lingua della sottotitolazione in ambito anglofono

Cristina Schiavone

Le français en Afrique : langue “marraine” ou langue “marâtre” ?

Sabrina Alessandrini

Parlare come gli altri : le lingue e i dialetti dei “nuovi italiani” nell’auto-rappresentazione e nello sguardo degli autoctoni.

Parte seconda

MALELINGUE NELLA DIDATTICA

Aline Gohard-Radenkovic

Peut-on enseigner des langues pensées “mauvaises langues” dans le processus d’intégration socio-scolaire des élèves immigrés? D’apprentissages impensés à des pistes didactiques pensables

Ludovica Briscese

Dio stramaledica l’inglese! Il “proper” English e i “nuovi inglesi” nell’educazione linguistica della scuola italiana oggi

Silvia Vecchi

Né nel bene né nel male. La “conflittualità linguistica” nei docenti di lingue: note per una prospettiva di ricerca

Edith Cognigni

Errare paedagogicum est? : disagio linguistico e percezione dell’errore negli apprendenti universitari di lingue straniere

Mathilde Anquetil

Errare paedagogicum est ? (2^{ème} partie) : Alberto Sordi et l’examen de français, ou comment travailler sur les représentations de l’erreur

Aline Gohard-Radenkovic

Peut-on enseigner des langues pensées “mauvaises langues” dans le processus d’intégration socio-scolaire des élèves immigrés? D’apprentissages impensés à des pistes didactiques pensables

Résumé

Dans cet article, nous interrogerons la place des “langues d’origine”, pensées tantôt “mauvaises langues”, tantôt “bonnes langues”, mais le plus souvent “pensées en creux”, véhiculées par les divers acteurs chargés de la formation dans la (les) langue(s) du pays d’immigration et notamment de l’intégration socio-scolaire des élèves. Pour ce, nous nous référerons à deux études menées sur les comportements sociolinguistiques de familles d’origine maghrébine par rapport à leur “langue d’origine” dans deux contextes monolingues différents puis passerons à un autre exemple en contexte bilingue. Puis nous examinerons, avec un regard critique, les démarches didactiques telles que les approches plurielles prônées par l’UE dans le cadre de l’éducation plurilingue et parfois reprises dans le cadre l’apprentissage de la “langue d’origine” et même dans celui de la “langue d’accueil”. Enfin nous analyserons les prérequis nécessaires pour assurer des enseignements pensables de la langue du pays d’immigration et de la langue du pays d’origine, afin d’éviter que ces langues dites d’origine ne soient perçues sur le mode binaire et d’éviter également que la langue dite d’accueil ne devienne à son tour une “mauvaise langue” dans le parcours de scolarisation des élèves nouvellement arrivés ou issus de la migration.

Riassunto

In questo articolo ci interrogheremo sul posto delle “lingue d’origine”, pensate a volte come “cattive lingue”, a volte come “buone lingue”, ma generalmente pensate “in assenza”, sebbene veicolate dai diversi attori che si occupano della formazione nella(le) lingua(e) del paese d’immigrazione e in particolare dell’integrazione socio-scolastica degli alunni. A questo scopo ci riferiremo a due studi effettuati sui comportamenti sociolinguistici di famiglie di origine magrebina in rapporto alla loro “lingua d’origine” in due contesti monolingui diversi e poi all’analisi di un caso in contesto bilingue. Esamineremo in seguito con uno sguardo critico, alcune pratiche didattiche come gli approcci plurali raccomandati dall’UE nell’ambito dell’educazione plurilingue, a volte ripresi nell’ambito dell’apprendimento della “lingua d’origine” e anche in quello della “lingua di accoglienza”, nell’intento di far emergere gli “apprendimenti impensati”. Infine analizzeremo i pre-requisiti necessari per assicurare degli insegnamenti pensabili della lingua del paese d’immigrazione e della lingua del paese di origine, al fine di evitare che queste lingue dette di origine siano percepite in modo binario e di premurarci contro una percezione negativa (o “cattiva lingua”) della così detta lingua di accoglienza nel percorso di scolarizzazione degli alunni recentemente arrivati o provenienti dalla migrazione.

Abstract

In this article, we will question the position of “native languages”, perceived as either “poor languages” or “good languages”. Interestingly, these languages are often “thought implicitly.” Moreover, the values associated with them are conveyed by the various actors who are in charge of the language teaching process in countries of immigration, namely of students’ socio-educational integration. In order to do so, we will refer to two studies conducted on the sociolinguistic behaviours of families from Maghreb towards their own “mother tongue” in two different monolingual contexts and we will then refer to another example in a bilingual context. After that, we will examine, from a critical point of view, plural teaching approaches promoted by the EU as part of multilingual education. These approaches are sometimes incorporated in the learning process of both “native languages” and “host languages”. Finally, we will analyze the necessary prerequisites to conceive “thinkable” approaches to teach the language of the country of immigration and that of the country of origin. Our goal is to ensure that the “native languages” are not perceived in a binary way and that “host languages” do not become “poor languages” in the educational path of students who have newly arrived or those with a migrant background.

1. *Les perceptions d'une même langue d'origine dans deux contextes différents: de la "mauvaise langue" à la "bonne langue"*

Nous nous appuyerons ici sur deux études de cas de familles d'origine maghrébine, menées par deux chercheuses, Carole Philip-Asdih et Ouafâa Zouali (1997), dans l'un des premiers ouvrages à avoir exploré diverses situations plurilingues¹. Ces deux auteures qui interrogent et s'interrogent sur la gestion des langues dans les familles maghrébines (les unes mixtes, les autres non), respectivement dans le contexte français et dans le contexte québécois. Plus spécifiquement, les chercheurs ont tenté d'identifier les stratégies sociolangagières développées au sein des familles pour assurer l'intégration par la langue / les langues de leurs enfants.

Nous rappellerons en amont les langues qui sont parlées dans ces familles:

- l'arabe dit dialectal, ou le berbère. Essentiellement parlé et qui a le statut de langue maternelle ou première;
- l'arabe classique et littéraire, introduit à l'école lors de l'apprentissage de la lecture et l'écriture. C'est la langue des lettrés (journaux, discours) et la langue du Coran;
- le français, appris à l'école, et parfois dans les familles. C'est la langue de l'accès à la science, de la colonisation et de l'administration.

Les locuteurs interrogés maîtrisent à divers degrés ces langues qui connaissent des histoires différentes et donc des rapports de force et des légitimités officielles qui varient selon les époques et les contextes entre la France et les pays du Maghreb, mais aussi au sein du Maghreb, présentant à leur tour de grandes variantes entre la Tunisie, le Maroc et l'Algérie mais ces diglossies se vivent, en cascade, à différents niveaux:

¹ Coordonné par Marie-Louise Lefèbvre et Marie-Antoinette Hily (1997), *Situations plurilingues et leurs enjeux* (voir bibliographie). Ouvrage qui a fait date et a été édité à plusieurs reprises.

- entre l'arabe et le berbère²;
- entre l'arabe dialectal et l'arabe classique;
- entre l'arabe et le français;
- entre le français oral et le français écrit³.

Nous résumerons les principaux résultats et typifierons les situations de bilinguisme analysées dans chacun des contextes.

1.1 *Quand la langue d'origine est une "mauvaise langue" et contamine la "bonne langue"*

Dans son étude, Carole Philip-Asdih⁴ analyse les choix conscients – ou – faits par des familles franco-maghrébines (ou familles mixtes avec la configuration : père maghrébin et mère française) en France où la langue française est majoritaire pour ne pas dire dominante.

Toutefois, les attitudes à l'égard de la langue arabe et du bilinguisme varient selon le milieu social. Les parents des milieux favorisés, voire intellectuels, ont une vision positive du bilinguisme et le conçoivent comme une compétence supplémentaire, utile dans le cursus universitaire et professionnel. La langue est vue sous un jour favorable, appelée donc à jouer un rôle dans les échanges internationaux... En revanche, les parents des milieux populaires ont une vision négative, craignant que les enfants ne mélangent les langues, que l'arabe n'interfère ou perturbe l'apprentissage du français et la scolarisation de l'enfant, dominés par deux préoccupations

² Mondher Kilani (1997), dans *La théorie des «deux races»: quand la science répète le mythe*, a démontré comment l'administration coloniale s'est appuyée sur les classements en tribus ou clans proposés par les ethnologues, et s'est servie des conflits existants (ou provoqués) entre ces groupes pour les réorganiser de manière binaire en "races", comme entre Berbères et Arabes au Maghreb, valorisant les uns et dévalorisant les autres.

³ Dont on oublie toujours de rappeler la diglossie qui, d'ailleurs, n'est pas traitée dans ces deux textes.

⁴ Philip-Asdih 1997.

majeures: l'échec scolaire et les représentations dévalorisantes s'appliquant à la langue première perçue comme une langue étrangère... Il y a donc des stratégies d'éloignement de la langue première qui acquiert un statut “lointain” et de rapprochement de la langue française qui acquiert un statut de “langue proche” : la langue étrangère devient donc l'arabe familial... Davantage encore, ils ont le souci de parler du “bon français” , “non contaminé par l'arabe” .

La démarcation dans ce cas est nettement sociale et se fait entre les familles favorisées et familles moins favorisées, au sein même des familles en dedans, et le fait d'être une famille mixte ne change rien... Cette fois-ci, face à la conception ordinaire d'un “bon bilinguisme” , ne se profile pas seulement l'idée d'un “mauvais bilinguisme” , mais de manière plus pernicieuse encore, celle d'une “langue contaminée” – ou risquant d'être contaminée par l'autre langue –, s'apparentant à la conception d'un “bilinguisme nocif”, pour reprendre le titre de l'ouvrage de Tabouret-Keller (2011). On se trouverait donc dans la posture exclusive “ou – ou” .

1.2 *Quand la “langue d'origine” est une “bonne langue” et contribue à un “bilinguisme équilibré”*

Quant à Ouafâa Zouali ⁵, elle se donne pour objectif d'identifier, à travers un grand questionnaire, la langue ou les langues que les enfants utilisent dans leurs relations avec leurs parents et leur fratrie, famille élargie, communauté, voir quels sont leurs rapport à la langue française ainsi qu'au berbère et à l'arabe, dans un contexte québécois où la francisation des immigrants se fait le plus souvent à marches forcées. L'auteure indique dès le départ que:

⁵ Zouali 1997.

Depuis plus de vingt ans les recherches en éducation sur le bilinguisme au Canada ont fait ressortir une image positive de l'apprenant, le représentant comme un usager habile et un apprenant efficace des langues. Et dans les dernières années (90) un certain nombre de modèles théoriques du développement bilingue ont été élaborées spécialement dans le but d'expliquer les effets et les conditions d'un bilinguisme positif (s'opposant à un «bilinguisme soustractif» selon Lambert, 1974)⁶.

Les élèves du groupe ethnique étudié qui seraient majoritairement éduqués dans des programmes d'immersion totale dans la langue seconde, sont considérés comme de bons représentants du “bilinguisme additif” et ceux qui rejetteraient leurs valeurs socioculturelles au profit d'une langue culturellement et économiquement plus prestigieuse seraient les représentants d'un “bilinguisme soustractif”. Il y aurait donc d'emblée au Québec une attitude collective postulée favorable au maintien de la langue première appelée “langue d'origine” ou du moins au non renoncement de sa “langue et culture premières” dans l'apprentissage de la langue seconde.

Ce que conclut l'auteure, sans différenciation sociale, c'est que les élèves en fait se conforment à ce qu'on attend d'eux. Ils utilisent l'arabe et le berbère dans l'intra-groupe: fratrie, parents, la famille élargie: pour la maison, l'intime, le dedans; et la langue française pour l'inter-groupe, soit la littérature ou acquisition des savoirs fondamentaux, l'école, les copains, langue de socialisation et de scolarisation pour l'extérieur, le dehors. La démarcation est donc relativement nette entre sphère privée et sphère publique pour les élèves maghrébins qui se perçoivent aussi compétents dans l'une que dans l'autre langue et l'auteure parle même de “bilinguisme équilibré”. On se trouverait donc dans la posture inclusive “et – et” .

⁶ Zouali 1997, p. 250.

1.3 Du bilinguisme soustractif au bilinguisme additif pour la même langue : une analyse contextualisée nécessaire des rapports aux langues

Pour comprendre ces différences de politiques linguistiques familiales et d'attitudes par rapport à la langue de "l'autre", notamment "l'autre immigré", et plus largement à une conception du bilinguisme perçu tantôt additif, tantôt soustractif, nous rappellerons ici que l'immigration est constitutive de la Constitution et donc de la société canadienne où l'intégration de l'individu est pensé dans une conception multiculturelle depuis longtemps. Tandis que la Constitution française déclare la langue française comme seule langue officielle, constitutive de la cohésion nationale et l'intégration de l'étranger se fait à travers l'apprentissage et la maîtrise d'UNE langue, celle de la nation.

Mais nous devons aussi avoir en tête que la manière d'intégrer l'étranger dans chaque société obéit à des schémas collectifs fondateurs (issus de la Constitution renforcée par une histoire de la migration différente) et ont un impact sur les modalités d'intégration. Il est donc crucial de s'interroger en amont sur ces schémas d'intégration (souvent inconscients car intériorisés) des étrangers selon les contextes.

En effet, des conceptions divergentes de l' "étranger" se sont construites qui rappellent les deux modèles d'intégration identifiés par Entzinger (2000): celle où l'étranger est considéré d'abord en tant qu'individu, et celle où il est perçu comme membre d'une communauté (toujours «imaginée», postulera Anderson, 2002) qui traduisent des perceptions identitaires de la citoyenneté reposant tantôt sur le droit du sol, tantôt sur le droit du sang. Nous avons donc à faire à des conceptions d'intégration qui varient et peuvent entrer en conflit au sein même des familles maghrébines comme en France (Sayad 1999) ou au contraire se côtoyer comme au Québec, mais en distinguant bien les sphères de leurs usages.

2. Conception des langues “d’accueil” et des langues “d’origine” en Suisse francophone

2.1 Un parcours scolaire “pré-défini” des élèves de la migration

En Suisse, nous avons un nombre croissant de jeunes immigrés et même de jeunes issus de la migration qui se retrouvent, soit dans le meilleur des cas en apprentissage professionnel, soit dans le pire des cas dans des classes spécialisées ou de développement, en d’autres termes: une impasse ou un assistanat à vie (Gohard-Radenkovic, Farmer, Sieten, Veillette, 2012).

En effet, quatre difficultés objectives d’ordre institutionnel se présentent à eux. Nous les déclinons comme suit⁷.

- Le fait que l’orientation scolaire – en fait une sélection – arrive très tôt dans le système éducatif public suisse, soit à la fin du primaire ou au début du cycle du premier cycle du secondaire. Quand les adolescents immigrés ou réfugiés arrivent à l’âge de 14 ou de 15 ans, ils ont peu de choix: la grande majorité ira en apprentissage professionnel.

- Le fait que dans le contexte bilingue (Fribourg) et plurilingue de la Suisse, ne pas maîtriser une deuxième langue nationale est éliminatoire pour continuer le deuxième cycle du secondaire ou classe pré-gymnasiale. Ainsi sur une note de 6, l’élève doit obtenir un 5 minimum pour la langue du pays d’accueil, un 5 minimum dans la L2 du bilinguisme et enfin un 5 pour les mathématiques. A cela s’ajoute la pression de l’anglais introduit soit dans le primaire comme à Genève ou à Bulle⁸ dès le premier cycle du secondaire. Les élèves nouvellement arrivés se retrouvent conséquemment avec deux langues nouvelles à acquérir, en plus de la langue du pays

⁷ Nous résumerons les principaux points abordés dans notre chapitre.

⁸ Deuxième ville du Canton de Fribourg en pleine expansion socio-économique accueillant de plus en plus de travailleurs de l’étranger et de familles immigrées.

d'accueil, en moins d'une année s'ils arrivent en début d'année scolaire et moins pour certains d'entre eux qui arrivent en cours d'année.

- Le fait que l'on a, pour des raisons économiques, en Suisse francophone (petits cantons) et plus particulièrement dans le Canton de Fribourg depuis 2010, tendance à remplacer des classes d'accueil par des classes intégratives, soit l'immersion des élèves directement dans des classes ordinaires avec toutefois des classes d'appui en langue, dans le cadre de classes ressources, accompagnant une intégration qui se veut progressive.

- Le fait qu'une formation en pédagogie spécialisée soit attendue et demandée⁹ par les directeurs d'écoles, selon la croyance partagée que seul ce domaine peut prendre en charge les «difficultés inhérentes à ces publics immigrés» (pensées le plus souvent psychologiques ou psycho cognitives) mais sans préparer les enseignants ou les formateurs à la question de l'apprentissage de la langue; il n'existe pas en Suisse de formation initiale des enseignants à tous les niveaux en didactique du FLS / FLSCO¹⁰ pour ces publics d'élèves primo-arrivants ou issus de la migration qui présentent pourtant des besoins spécifiques, étant donné leur parcours de mobilité mais aussi étant donné le niveau de scolarisation: certains étant scolarisés, d'autres faiblement scolarisés et d'autres pas du tout scolarisés. Un début de formation continue pour les enseignants

⁹ Domaine qui a acquis une entière légitimité dans le champ éducatif en Suisse pour traiter des questions d'apprentissage/enseignement des langues, alors que la didactique du Français langue étrangère / langue seconde et son homologue *Deutsch als Fremdsprache / Zweitsprache* sont pas reconnues (sauf exceptions) par les instances éducatives, telles que les Directions à l'instruction publique (DIP) relevant de l'Etat de chaque canton, malgré le fait que des diplômés de Master dans ces didactiques préparent de futurs enseignants de langues et sont officiellement délivrés par l'Université bilingue de Fribourg (filière complète du Bachelor au Doctorat, unique en Suisse). Ce statut bancal «d'existence sans reconnaissance» montre l'absurdité d'une situation qui perdure au détriment des publics immigrés, et des autres allophones en difficultés, qui auraient urgemment besoin de personnels formés à une didactique des langues spécifique.

¹⁰ Français langue seconde / Français langue de scolarisation : une formation initiale ciblée est désormais proposée dans le programme Bachelor et Master en Fle dans notre Domaine à l'Université de Fribourg (voir plus loin).

des classes d'accueil (du moins dans le Canton de Fribourg) est pensé mais pas pour les autres co-acteurs de cette migration et "intégration par la langue" : enseignants des classes ordinaires, éducateurs dans les classes spécialisées, formateurs dans les écoles professionnelles, directeurs d'écoles, etc.

La migration est donc considérée *de facto* comme un handicap et la majorité des acteurs de la migration sont traités avec des réponses plutôt médicales ou pathologisantes (ex. éducation spécialisée; orthophonie ou logopédie pour "soigner" des troubles de la parole, des troubles neurologiques, etc.). Devant l'échec grandissant de l'intégration par la langue du pays d'accueil, de jeunes adolescents ou adultes immigrés, et plus spécifiquement face aux nouvelles problématiques de l'enseignement de la langue du pays (dans notre cas, le français) en classe d'accueil ou dans des classes intégratives, on se tourne à l'heure actuelle vers toutes sortes de pistes didactiques, inspirées du plurilinguisme, notamment des approches plurielles, pour "sauver la situation". Nous reviendrons plus loin sur ces approches didactiques mises en œuvre.

2.2 Une représentation angélique des "langues et cultures d'origine" et de leur enseignement

L'enseignement de ces langues "d'origine" coûte cher, c'est pourquoi il n'est offert que dans les cantons les plus riches qui connaissent des flux migratoires importants et ont une "masse critique" d'élèves, locuteurs d'une même langue (mais pas toujours à un même pays : voir plus bas). Par ailleurs, on fait appel à des personnes pas ou peu formées: on a le plus souvent recours à des enseignants improvisés, originaires du pays en question (mais pas toujours), comme les interprètes médiateurs

culturels¹¹. Ainsi, les responsables éducatifs, au nom du «respect de la diversité linguistique et culturelle», reprenant sans distance les discours politiquement corrects circulant à tous les niveaux de la société (et pas uniquement en Suisse!), peuvent commettre des erreurs grossières, souvent irréparables, qui ne tiennent pas compte des parcours de vie des élèves immigrés et réfugiés, et qui les braquent définitivement contre leur langue “d’origine” .

Nous donnerons quelques exemples que nous avons repérés et étudiés ci-après.

Ainsi, il arrive souvent que l’on fasse appel à un-e enseignant-e d’origine serbe, émigrée en Suisse depuis longtemps, qui enseigne le serbo-croate à des Bosniaques réfugiés de la guerre. On doit ici évoquer l’enquête que nous avons menée en 2002 auprès de femmes réfugiées, ayant vécu la guerre de Bosnie, et rappeler leurs vives réactions vis-à-vis du projet d’enseignement de leur langue “d’origine” auprès de leurs enfants; de plus quelle langue enseigner quand on sait que le serbo-croate, langue de l’opresseur, n’existe plus et a disparu en même temps que la Yougoslavie ? (Gohard-Radenkovic, Bera Vuistiner, Veshi, 2003b). On retrouve cette même problématique pour les Kurdes de Turquie auxquels on proposerait le turc, langue dominante dans laquelle ils ont pu être scolarisés, mais qui reste pour la majorité d’entre eux la “langue de l’ennemi” .

Nous avons également rencontré la situation d’une enseignante albanaise qui prenait en charge des élèves venus du Kosovo parce qu’ils sont “albanophones” , alors qu’ils ne partagent plus la même histoire ni les mêmes références sociales ou même linguistiques¹² (il y a des variantes assez fortes), avec

¹¹ Qui se sont organisés en une association professionnelle en 2002; voir à ce sujet notre article (2003a).

¹² Déjà en albanais, il existe le tosqe parlé dans le sud et le guègue parlé dans le nord qui présentent des variantes lexicales et syntaxiques assez importantes pour devoir les enseigner ou du moins les prendre en compte; de surcroît entre l’albanais et le

de plus le doute quant aux (bonnes) intentions de l’enseignante albanaise¹³. Que savons-nous en fait de l’histoire de leurs liens?

Nous avons souvent rencontré le cas où une Commission scolaire décide d’envoyer une Brésilienne qui enseigne le portugais à de jeunes Portugais dans les Ecoles de langue et culture d’origine ou vice versa; il suffit de voir les conflits éclater entre des familles portugaises et leur interprète médiatrice brésilienne pour comprendre que des représentations mutuellement négatives entre les deux parties, issues d’une histoire de la colonisation qui a marqué, de manière durable, l’inconscient collectif de plusieurs générations, ont pu resurgir à l’occasion de ces situations d’interprétariat peu réfléchi en contexte institutionnel. (Gohard-Radenkovic et Radenkovic 2014).

Un autre cas de figure se présente encore quand on présuppose que les élèves partagent tous la version officielle, normée de la langue du pays d’origine alors qu’eux-mêmes ou leurs parents ont été élevés dans une région rurale où le registre est éloigné de la langue standard: ils pratiquent une version dialectale de la langue (Italie, Portugal, Turquie) ou l’une de ses variantes (ex. l’arabe en Afrique du nord), sans parler de l’impact des appartenances socio-économiques sur le degré de maîtrise de la langue par les locuteurs (Berstein 1975)¹⁴.

Ne sommes-nous pas en train de commettre, dans de nombreux cas, une forme de “viol linguistique”?

Non seulement aux yeux des responsables, ces élèves soient tous supposés partager la même “langue d’origine”, mais de

kosovar qui ont évolué différemment du fait de l’absence totale de communication sous le régime communiste pendant 40 années.

¹³ Tentations impérialistes tour à tour de la “Grande Serbie” et de la “Grande Albanie” qui se sont disputées âprement, au cours des siècles, cette région du Kosovo.

¹⁴ Rappelons ici les concepts de code restreint vs code élaboré, de Berstein B. (1975), *Langage et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social*, Paris: Le sens commun / Les éditions de minuit ; traduit de *Class, Codes and Languages* (1971), Vol. I, Londres: Routledge).

plus, ils seraient supposés partager les mêmes réalités historiques, sociales, politiques et économiques, etc. C'est déjà hautement problématique de confier ces publics à des compatriotes qui ne sont pas tous formés en didactique des langues premières mais c'est encore plus problématique de constater que la conception de l'apprentissage de la langue du pays d'origine soit uniquement axée sur le fait d'être locuteur de la langue pour pouvoir l'enseigner.

On l'a vu, cet apprentissage de la langue d'origine repose sur une conception plus idéologique que didactique, plus fantasmée que fondée sur l'analyse de réalités socio-éducatives des élèves, issue de la méconnaissance même du système éducatif (suisse ou autre) et de ses limites “à l'intégration”. On retrouve ici une conception à la fois fantasmée et angélique des langues d'origine mais aussi une représentation peu professionnelle, non informée, non maîtrisée de son enseignement.

Nous baignons dans un discours de la “reconnaissance de l'autre”, de sa “langue et de sa culture d'origine”, mais que vaut une reconnaissance sans connaissance de tous ceux dont on a la charge et la responsabilité “d'intégrer”?¹⁵ Que signifie “intégrer” dans ces cas-là? Qui intègre-t-on vraiment?

3. Approches didactiques dans l'enseignement des langues du pays d'accueil et du pays d'origine : de l'impensé au pensable

Ce sera donc avec l'accord des parents et des enfants que nous pouvons et devons imaginer un enseignement possible de la langue d'origine... Mais quelle “langue et culture d'origine” enseigner? En dehors des moyens et des personnels attribués à ces publics, qui sont discutables comme nous venons

¹⁵ Nous avons remis en question les termes intégration et intégrer selon les conceptions ordinaires circulantes qui finalement traduisent une conception totalitaire, d'où la nécessité de le définir en amont. Nous lui préférons le terme “d'adaptation” moins agressif. Voir Gohard-Radenkovic 2013.

de le voir, que faudrait-il savoir en amont avant de concevoir dispositifs et démarches didactiques?

3.1 *Des approches didactiques inspirées des approches plurielles pour des publics pré-pensés*

Nous ferons ici un rapide bilan des conceptions et démarches didactiques les plus utilisées pour l'enseignement de la langue du pays d'accueil et celui des "langues et cultures d'origine" qui s'inspirent, en grande partie, des approches plurielles¹⁶, conçues pour répondre aux nouvelles recommandations de l'Union européenne, soit le "respect de la diversité et l'éducation au plurilinguisme" (*Guide*, 2007). Qu'entend-on par "approches plurielles" ? Selon Michel Candelier (2008): «Par définition, on appellera *approche plurielle* toute approche mettant en œuvre des activités impliquant à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles. En tant que telle, une approche plurielle se distingue d'une *approche singulière*, dans laquelle le seul objet d'attention est une langue ou une culture particulière, prise isolément».

Nous ne nous attarderons que sur cinq approches, représentatives des décalages, voire des écarts, entre convictions didactiques et besoin objectivés de publics concernés, même si d'autres démarches sont aussi pratiquées dans les classes d'accueil en Suisse¹⁷.

¹⁶ Réunies et connues sous la dénomination de CARAP.

¹⁷ Notamment, comme la méthode *Silent Way* de Gattegno des années 70, d'inspiration structuro-globale, et la *pédagogie différenciée*, et sa mise en pratique "obligée" face à des publics aux niveaux très hétérogènes et aux durées de séjour instables dans les classes d'accueil, mais sans que cette pédagogie n'ait fait l'objet d'une réflexion spécifique ni d'une adaptation aux parcours, profils et ressources des publics concernés.

1- *L'Éveil aux langues*¹⁸.

Nous en résumerons l'histoire du concept à partir des données trouvées sur le site de la CIIP¹⁹, comme suit:

Cette approche a été développée en Angleterre dans les années 80 par Eric Hawkins sous le nom de *Language Awareness*, pour favoriser chez les écoliers anglais: a) la décentration et le développement d'habiletés métalinguistiques favorables à l'entrée dans l'écrit; b) le passage de la langue maternelle à l'apprentissage d'une langue étrangère; et c) la reconnaissance et l'enseignement des langues des élèves issus des minorités linguistiques. Ces approches ont été reprises dans le monde francophone en particulier par Louise Dabène et son équipe du Laboratoire de linguistique appliquée de l'université de Grenoble. En Suisse, Eddy Roulet avait élaboré, dès les années 80, un cadre théorique dans le but de rapprocher les pédagogies des langues maternelle et secondes, l'allemand en particulier²⁰, et de permettre aux élèves de mieux comprendre, à travers la diversité des langues, le fonctionnement du langage (selon E. Roulet 1980).

Les objectifs généraux des approches didactiques de l'Éveil aux langues concernent la construction des attitudes et des aptitudes nécessaires pour que les apprentissages langagiers se déroulent dans de bonnes conditions, notamment dans la "reconnaissance de la diversité linguistique et culturelle". Cette reconnaissance de la diversité ne peut se réaliser sans la prise de conscience du rôle social et identitaire du français comme langue commune, à travers une réflexion collaborative entre les élèves sur le langage et les langues afin de construire une "altérité linguistique" et "une culture langagière".

Dans cette optique, Christiane Perregaux (2000) avec Jean-François de Pietro et Marinette Matthey (2001) ont été les premiers à élaborer une méthode complète, sur plusieurs

¹⁸ Démarche appelée EMILE en Belgique, ELODIL au Canada, EOLE en Suisse, etc. Nous nous référons à la méthode EOLE.

¹⁹ Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique de Suisse romande et du Tessin: consulter le site de la CIIP, sous la rubrique "Activités".

²⁰ *L'allemand langue seconde* est un terme utilisé, dans le cadre du plurilinguisme officiel en Suisse, pour définir une langue nationale, afin d'éviter de dénommer ces langues de régions linguistiques autres, langues étrangères. Dénomination à caractère plus politique que didactique.

niveaux, appelée EOLE²¹, destinée aux écoles du primaire à Genève. Si leur projet de (faire) reconnaître les langues et cultures, proches et lointaines, des élèves dans des classes de facto hétérogènes dès le primaire, voire dès la maternelle, est tout à fait méritoire et a sa raison d'être vis-à-vis des petits Suisses, on peut en revanche se poser la question si cette démarche est vraiment destinée à des élèves primo-arrivants et à leurs besoins d'apprentissages urgents de la langue et des savoirs fondamentaux dans cette langue, étant donné que leur temps de séjour en classe d'accueil est compté²². Car, faute de formations appropriées, la plupart des enseignants de français langue seconde et ceux de la "langue d'origine", se sont emparés de cette méthodologie conçue au départ pour un tout autre public (ici francophone), ayant suivi une scolarisation, plus ou moins normale, du moins sans rupture, alors que nos publics sont à la fois dépossédés de leur langue première et encore démunis de la langue "seconde".

Nous ne situons pas au même niveau des priorités et des urgences. D'ailleurs Perregaux (2004) a reconnu ce détournement méthodologique: «Lorsqu'on évoque l'ouverture de l'école au plurilinguisme, la tentation est forte de penser qu'il ne s'agit que de répondre aux difficultés que peuvent rencontrer des élèves issus de familles migrantes ou d'origines non-nationales»²³. Or les élèves de la classe d'accueil ne veulent pas que l'on insiste sur leur "langue et culture d'origine" ni encore moins sur leur "diversité"; ce qu'ils veulent, c'est s'intégrer et donc apprendre la langue du pays d'accueil.

²¹ EOLE: Eveil au langage et ouverture aux langues. Voir sa description dans de Pietro et Matthey (2001).

²² Quand cette structure existe du tout! (voir plus haut les transformations récentes dans le Canton de Fribourg). Les temps de séjour vont en général de 3 mois à 12 mois.

²³ Perregaux, *op. cit.*, p. 254.

2- L'approche interculturelle (ou: les approches interculturelles)²⁴.

Nous observons actuellement, quant à nous, une désaffection pour ces approches d'une part avec le retour d'une linguistique applicationniste et une conception utilitariste de la langue, s'appuyant sur les travaux des neurosciences dans le domaine des langues; d'autre part, parce que les approches pédagogiques proposées offraient le plus souvent une vision harmonieuse mais naïve du "dialogue entre les cultures"²⁵ ou pire une vision réifiante, ethnicisante de "l'autre étranger". Ces détournements de conceptions socio-anthropologiques prêterent la compréhension des divers processus en jeu dans l'acquisition de langues secondes, étrangères ou autres, en contexte étranger et dans la communication interpersonnelle (Gohard-Radenkovic, 2005).

Actuellement les approches dites interculturelles sont revisitées à travers les *approches autobiographiques*, recommandées dans le *Livre Blanc* du Conseil de l'Europe²⁶: «C'est un exemple de ces outils complémentaires qui devraient être développés afin d'encourager les apprenants à exercer un jugement critique et autonome y compris un regard critique sur leurs propres réactions et propres attitudes face à d'autres cultures». Davantage encore, elles permettraient de prendre en compte la complexité des profils, des ressources et des expériences antérieures des élèves. Mais auprès de quels publics peut-on mener ce type de démarches réflexives? Dans quelle langue? A l'écrit ou à l'oral? A quel niveau du parcours scolaire?... sans risquer des dérapages individuels ou collectifs qui peuvent devenir incontrôlables? Même si l'enseignant a ses

²⁴ Les chercheurs qui ont initié et ceux qui ont relayé ces approches: Porcher 1978; Zarate, 1986, 1992; Abdallah-Preteuille 1992; Abdallah-Preteuille et Porcher 1996; Gohard-Radenkovic 1999 (2004); de Carlo 2000; Zarate et Gohard-Radenkovic 2004.

²⁵ Se référer à la Postface de Christian Giordano(2008): *L'insoutenable innocence de l'interculturel*.

²⁶ p. 25, par. 152, cité par Maurer 2011.

préférences didactiques, il lui faut réfléchir et réunir les conditions nécessaires pour que ce type de démarches aboutisse « à une véritable reconquête de soi à travers la langue », comme le propose Drita Veshi (2009).

3- *L'évaluation.*

Les enseignants en Suisse s'appuient sur les descripteurs du *Portfolio européen des langues* qu'ils appliquent aux élèves immigrés en appliquant les principes de l'évaluation et de l'auto-évaluation. Comme la grille de compétences du PEL n'est pas adaptée aux niveaux ni aux besoins des élèves migrants, dans certains cantons, les commissions scolaires ont complètement abandonné cette grille ainsi que les notes ; dans d'autres, suite à une controverse et à une réclamation des familles, les enseignants appliquent cette grille sans l'avoir réellement adaptée à leurs publics. Depuis la récente suppression des classes d'accueil et l'immersion immédiate des élèves dans les classes ordinaires selon le nouveau dispositif (comme dans le canton de Fribourg), il n'est d'ailleurs plus question d'ajuster ni apprentissage ni enseignement aux besoins des élèves: ce sont les élèves venus d'ailleurs qui doivent s'adapter en un temps record aux attentes et exigences du système éducatif en s'intégrant directement dans des classes ordinaires.

4- la *didactique intégrée* des langues: langue dite "maternelle" (en fait: langue de l'école) – langue "étrangère", langue étrangère 1 – langue étrangère 2, etc.²⁷

En fonction d'un usage ultérieur, le concept de *didactique intégrée* va évoluer autrement et ajoutera Candelier (2008) «ne préjugera pas de la manière dont les langues en question sont enseignées: il peut s'agir d'enseignement de la langue ou d'enseignement dans une langue (qui est alors langue d'enseignement d'autres disciplines)». En ce qui concerne le

²⁷ Cf. Roulet 1980; Bouguignon & Dabène 1982; Bourguignon & Candelier 1988; Castellotti 2001.

contexte suisse, la *didactique intégrée* est un concept qui a été adopté et adapté aux enjeux spécifiques d'un pays où se côtoient les langues nationales et les langues de la migration par le linguiste Georges Lüdi et son équipe proposant un "Concept général des langues" (1998). Or, l'un des dispositifs-clés pour mettre en œuvre cette didactique intégrée est celui de *l'immersion* dans une matière autre que la langue.

5- *La démarche interactionniste*, très en vogue à l'heure actuelle parmi les chercheurs, a été mise à l'épreuve en classe pour observer, à travers des interactions filmées en classe entre élèves et enseignants, entre élèves mêmes, comment ces derniers construisaient leurs compétences en langue, quelles stratégies ils développaient afin de les rendre conscients de leurs manières d'apprendre et de reproduire les "bonnes stratégies". Mais ces approches *co-constructivistes* ont aussi pour objectif de travailler sur les langues du pays d'origine dans la classe, de faire prendre conscience de leur diversité, de leurs proximités et de leurs différences (Auger, Béal et Demougin, 2012). Cette démarche, à caractère plus idéologique que didactique, a pour objectif de valoriser la langue du pays d'origine des élèves et de tenter de s'appuyer sur des connaissances (et reconnaissance) de cette langue pour l'apprentissage de la langue du pays d'accueil.

En fait ces élèves – et leurs langues premières – si on analyse l'arsenal méthodologique mis en place et conçu pour d'autres publics, nantis de langues et de repères stables, sont à la fois *pré-pensés* dans une diversité linguistique et culturelle assignée et *peu ou pas du tout pensés* ni dans ces dispositifs ni dans ces démarches.

3.2 Pistes didactiques pensables pour l'enseignement de la "langue du pays d'accueil"

Paradoxalement pour pouvoir insérer l'apprentissage des langues premières dans le cadre d'un apprentissage de la langue du pays d'accueil, il faut se poser en amont d'autres questions: quels sont les prérequis nécessaires et quelles sont les démarches didactiques (indispensables) dans l'enseignement de la langue seconde? D'ailleurs s'agit-il d'une langue seconde?

En un premier temps, tâchons d'identifier quels sont les différents rôles joués par la langue du pays d'immigration pour mener à bien "l'intégration" des élèves:

1- Langue de socialisation et de construction de facultés psychosociales:

- langue de communication sociale dans la vie quotidienne scolaire;
- langue de réorientation dans temps et l'espace;
- langue des rituels de communication en classe;
- langues des sanctions et des récompenses;
- langue des savoirs et codes culturels partagés ;
- langue de la création de liens avec des pairs.

2- Langue de scolarisation et de construction des facultés psycho cognitives:

- langue des registres écrits et oraux;
- langue de compréhension, d'expression et de production à l'oral;
- langue de compréhension, d'expression et de production à l'écrit;
- langue d'apprentissage des savoirs fondamentaux (lire, écrire, calculer);
- langue des discours et méthodes propres à chaque matière;
- langue des consignes, des tests, des examens.

Pour résumer, on convient donc que la langue du pays d'accueil est une langue d'adaptation, d'acculturation, de (re)médiation linguistique, sociale, identitaire, etc. mais aussi de scolarisation dans des matières autres que la langue et de formation dans le sens large du terme: les apprentissages s'inscrivent donc dans un processus complexe. C'est pourquoi on ne peut pas coller la seule étiquette de "langue seconde" à cette langue d'apprentissage, pour deux raisons:

- parce qu'il s'agit d'une langue de scolarisation où l'intégration sociale se joue en majeure partie à l'école, même si les institutions ont tendance à rejeter la responsabilité de la réussite sur la *volonté* des familles et des élèves eux-mêmes;
- parce qu'on ne peut pas prétendre que les élèves arrivent dans nos pays avec une seule langue première; certains peuvent avoir deux langues premières, une langue seconde, une ou plusieurs langues étrangères, etc.²⁸

Quelles seraient alors les compétences à mobiliser à partir de leur bagage expérientiel et à développer dans leur nouvel environnement chez les élèves?

- compétences linguistiques,
- compétences discursives,
- compétences sociolinguistiques,
- compétences référentielles,
- compétences disciplinaires,
- compétences stratégiques,
- compétences socioculturelles,
- compétences comportementales, etc.

L'ensemble de ces compétences, mises en jeu dans cette immersion socio-scolaire, constitue en fait les compétences propres au métier de l'élève ordinaire. Mais dans le cas de nos élèves, il s'agit *d'un double métier*, puisque tout est à refaire,

²⁸ Comme c'est le cas d'un grand nombre de pays en Afrique noire, mais également dans des pays asiatiques.

tout est à recommencer, tout est à (ré)apprendre, tout est à acquérir (à nouveau) dans une langue autre que la leur. Il leur faut donc apprendre à “habiter” une autre langue et un autre univers symbolique. Dans ce sens, nous rejoignons Martine Chomentowski (2010) quand elle écrit: «Une intégration socio-scolaire réussie dans le pays d'accueil passe d'abord par les savoirs fondamentaux *dans une langue au départ étrangère qu'il doit faire sienne*».

Est-ce qu'une classe d'accueil ou de simples cours d'appui dans des classes dites intégratives sont en mesure de prendre en charge toutes ces compétences et de répondre à tous ces enjeux?

En regard de la complexité de ce que représentent ces apprentissages pluriels à travers la langue du pays d'accueil, il serait urgent de concevoir en un premier temps des pistes didactiques, en s'appuyant sur des approches existantes, ***recentrées sur les apprenants***, comme:

- *une approche sur objectifs spécifiques* (FOS) à partir d'une analyse des besoins des apprenants (ressentis) et ceux de l'institution (objectivés);
- *une approche différenciée*, soit la prise en compte des ressources linguistiques, culturelles, disciplinaires, scolaires, expérientielles identifiées des élèves, pour construire leur parcours scolaire en langue, à partir de ce qu'ils possèdent et non de ce qu'ils ne possèdent pas;
- *une approche progressive et modulaire* (par paliers) se fondant sur la durée et sur la continuité entre les différentes étapes en aménageant des passerelles entre les différentes classes (ex. passage de la classe d'accueil à la classe ordinaire);
- *une approche spiraliq*ue s'appuyant sur des méthodologies spécifiques par exemple au Français langue de scolarisation, pour s'acheminer vers les compétences attendues en Français langue maternelle;

- *une approche passerelle* en s'appuyant sur les apports linguistiques et didactiques de l'intercompréhension entre langues parentes ou proches (Jamet et Spita 2010 ; De Carlo et Anquetil 2012), mais sans les appliquer de manière aveugle et en repensant tout le dispositif ; car nous avons le plus souvent affaire à des langues éloignées de la langue du pays d'accueil (ex. albanais, tamoul, amharique, chinois, etc.): il s'agit donc d'innover des démarches appropriées.

Ce serait intégrer dans les apprentissages, à travers une pédagogie interactive et collaborative entre les élèves, en vue de développer ***un sentiment de sécurité***:

- linguistique à travers un apprentissage fait d'essais et d'erreurs (non de fautes) et d'appui sur l'interlangue et des "bricolages" des élèves;
- linguistique à travers maîtrise des sons (écoute) et de la prononciation (expression) qui permette la compréhension des consignes et l'accomplissement des tâches;
- sociolinguistique à travers la distinction entre code oral et code écrit de la langue (s'il y a diglossie);
- psychosociale et psychoculturelle des apprenants à former, etc. notamment à travers un travail de repérages dans le langage du temps et de l'espace;
- psycho-cognitives et psycho-affectives à travers l'acquisition de stratégies réflexives sur la langue, notamment à travers des approches ludiques et autobiographiques;
- dans d'autres matières que la langue, tout en utilisant de la langue, comme les mathématiques (Chomentowski 2014) ou la géométrie (Diogo 2013), pouvant s'appuyant sur des acquis des élèves dans la langue première de scolarisation, jouant ici le rôle de lieux-passerelles mais aussi de *remédiations langagières et cognitives*.

3.3 *Pré-requis nécessaires à l'insertion de la "langue d'origine" dans l'apprentissage de la langue du pays d'accueil*

Pour que ces langues du pays d'origine ne soient pas perçues ou pensées comme de "mauvaises langues" (ou pas pensées du tout) ni par les acteurs de la société d'accueil ni surtout par les élèves récemment immigrés ou issus de la migration, ni par leur familles, que faut-il savoir en amont sur les élèves et leurs familles? Quels sont les pré-requis nécessaires pour mettre en place des approches maîtrisées de leur enseignement?

1- Du côté de l'élève, ce que l'enseignant devrait savoir:

- si la "langue d'origine" est pensée "mauvaise" ou "bonne" par l'élève ou par la famille?
- si la "langue d'origine" est pensée "mauvaise" ou "bonne" dans l'institution ou la société d'accueil
- quel est le registre de langue (oral et/ou écrit) pratiqué et maîtrisé de sa(ses) langue(s) première(s)?
- si l'élève a hérité, acquis, pratiqué une ou plusieurs langues autre que sa (ses) langue(s) première(s)?
- quelle(s) langue(s) sont prédominante(s) à l'oral? à l'écrit?
- l'élève est-il d'un pays à tradition plutôt orale ou plutôt écrite?
- s'il a été scolarisé ou non et si oui jusqu'à quel niveau et dans quelle langue?
- quels savoirs fondamentaux a-t-il acquis dans sa langue première? etc.

2- Du côté de l'enseignant-e, la prise de conscience que :

- il faut savoir à quel type de public il a affaire: à quelle génération de migrants l'élève appartient-il? est-il nouvellement arrivé? ou bien est-il issu d'une migration plus ancienne?

- il faut avoir en amont des connaissances de base en linguistique pour pouvoir identifier la structure d'autres langues;
- il faut avoir en amont une bonne connaissance des théories d'acquisition des langues premières, secondes et étrangères et des théories des transferts (éventuels) entre les langues;
- il faut proposer un enseignement de la langue d'origine qui parte de l'existant chez l'élève et dans la classe: il ne s'agit pas de réinventer une langue que ne possède pas l'élève ou à laquelle il ne peut pas s'identifier;
- il faut laisser l'élève bricoler ses langues autres que la langue de scolarisation : celle qu'il désire maintenir ou non à la maison ; celle qu'il va apprendre par imprégnation quotidienne (langue des jeunes; variété dialectale, etc.), celles qu'il souhaite apprendre, etc.;
- il faut éviter d'appliquer les approches plurielles de manière aveugle, car elles sont d'abord destinées à la promotion d'un plurilinguisme qui ne sert qu'aux "nantis de langues"²⁹.

3- Du côté de l'institution, les conditions pré-requises indispensables :

- avoir l'aval pédagogique officiel et le soutien financier de l'institution;
- concevoir une structure spécifique entre classes d'accueil et classes ordinaires, ou aménager un espace spécifique;
- intégrer dans l'horaire et dans le programme un enseignement de la langue du pays d'origine et celle du pays d'accueil;
- avoir un accès facile à un centre de ressources et médiathèque des langues; pouvoir s'appuyer sur des équipements fiables et performants, et du matériel réactualisé;

²⁹ Concept que j'ai créé et développé dans un texte sous relecture.

- être prêt à changer de rôle et devenir tuteur de chaque élève: ceci implique avoir affaire à de petits effectifs pour assurer un suivi personnalisé des élèves;
- savoir élaborer des procédures d'évaluation et d'auto-évaluation appropriées à ces publics, compte tenu de leurs parcours de scolarisation complexes de différents types et niveaux d'apprentissages;
- assurer dans l'espace et le temps *la continuité* dans les apprentissages de la langue / des langues et des matières dans la langue du pays d'accueil.

Choisir de s'appuyer sur les langues d'origine ou plutôt sur les langues premières de l'élève pour l'enseignement des langues du pays d'accueil (en langue 2, 3 ou 4, selon les profils) nécessite une attitude distanciée car, on l'a vu, cette conception met en jeu la connaissance, si ce n'est la conscientisation, d'un grand nombre de paramètres et de prérequis. De plus aucun linguiste appliqué ou didacticien des langues n'a pu prouver que l'apprentissage de la langue première pouvait aider celui de la langue du pays d'immigration, sans doute parce que jusqu'ici cette conception relevait plus d'une conviction pédagogique que fondée sur des travaux solides qui commencent toutefois à être menés dans le domaine³⁰.

Conclusion: combattre les processus de naturalisation et d'amnésie générale à différents niveaux

Rien ne sert de changer ou d'inventer de nouvelles structures, plaquées sur d'anciennes structures³¹, en s'imaginant trouver la solution miracle, comme l'a très bien démontré Pierre-Yves Mauron dans son analyse d'un nouveau dispositif de classes-ressources et cours d'appui en langue remplaçant celui des

³⁰ Voir notamment les apports des travaux récents de Martine Chomentowski.

³¹ Évoquant cette image de «poser du plâtre sur une jambe de bois».

classes d'accueil en Suisse (2013). Ce cumul de structures masque en fait la question centrale: comment concevoir des approches didactiques appropriées si nous n'avons pas d'enseignants formés aux problématiques fondamentales de l'enseignement d'une langue qui est ici une langue de scolarisation et donc une langue d'intégration socio-scolaire? Comment concevoir d'autant plus une pédagogie de la valorisation des "langues et cultures d'origine" des élèves immigrés si les enseignants ne sont déjà pas préparés à identifier les besoins spécifiques des élèves dans la langue dite d'accueil ou classe dite intégrative? Comment insérer une langue d'origine dans cet apprentissage, sans tomber dans le politiquement correct ou l'amateurisme ravageur?

On l'a vu, on ne peut pas se passer du soutien de l'institution ni de la conscience de ses divers acteurs des enjeux que représente le triple apprentissage maîtrisé des langues, des savoirs fondamentaux et des savoir-faire scolaires de l'élève. Mais pour un apprentissage maîtrisé, il nous faut également un enseignement maîtrisé. Cette maîtrise repose à la fois sur la connaissance des publics mais aussi sur la *conscience des processus de naturalisation de la langue* (dans notre cas des langues, soit les deux langues du bilinguisme), à l'origine de son enfouissement dans des «allants de soi», de son oubli institutionnel voire de son déni collectif: une langue pensée en creux ou pire impensée.

Mais un autre processus s'inscrit dans ce processus de naturalisation: c'est celui de *l'amnésie de la durée des apprentissages et de l'effort investi* (Porcher 1987). Combien de temps nous a-t-il fallu pour parvenir à maîtriser à l'oral et à l'écrit, notre propre langue maternelle, surtout quand celle-ci est marquée par la diglossie entre l'écrit et l'oral comme la langue française? Combien de temps nous a-t-il fallu pour apprendre une langue étrangère (ne parlons même pas du niveau de maîtrise ou de pratique), souvent apprise dans de bonnes conditions? Combien de temps faut-il pour apprendre à vivre,

penser, rêver, se comporter, etc. bref, “habiter” une autre langue et d’autres manières “d’être-au-monde” car: «Migrer, c’est aussi immigrer, avoir à reconstituer seul, en l’espace de quelques années ce que des générations ont lentement élaboré et transmis»³².

Le facteur temps et le facteur maturation, ces impensés, sont essentiels à la réussite de l’insertion socio-scolaire des élèves si les apprentissages sont pensés dans la progression, la durée et la continuité. «Pour que l’apprentissage d’une langue bénéficie des expériences antérieures ou parallèles dans ce domaine, il importe en effet d’assurer une certaine continuité synchronique entre les cours de français, de langue seconde, de langue d’origine, et une continuité diachronique entre l’apprentissage précoce, l’apprentissage obligatoire et l’enseignement secondaire»³³. Si tous les linguistes appliqués et les didacticiens s’accordent sur la nécessité d’assurer une *continuité* entre les langues, entre les apprentissages, et donc entre les structures de formation, en revanche, le fossé se creuse de plus en plus entre les travaux et la mise en œuvre institutionnelle. Si les “discours d’intégration par la langue” perdurent, les (bonnes) intentions pédagogiques restent à l’état de vœu pieu et masquent en fait le désengagement progressif de l’institution scolaire, notamment pour des raisons économiques mais pas uniquement.

Enfin, avoir des enseignants bien formés en didactique des langues et des cultures, tant dans les processus d’apprentissage et d’enseignement de la langue du pays d’origine que de la langue du pays d’accueil, tant au niveau des enseignants des classes ordinaires qu’au niveau des classes d’accueil (ou des cours d’appui) à une *didactique d’une langue de scolarisation qui est aussi une langue d’intégration*³⁴, est incontournable.

³² Nathan, p. 28, cité par M. Chomentowski dans son entretien sur <<http://www.grioo.com/info11613.html>>.

³³ Blondin, Candelier, Edelenbos, Johnstone, Hermann-Brennecke & Taeschner 1998, p. 79.

³⁴ Que nous concevons selon une perspective pluridisciplinaire, en faisant autant appel aux concepts et outils du psycho-cognitivism, de la linguistique appliquée, de la

D'autant plus si l'on veut éviter que, soit la langue du pays d'accueil, soit la langue du pays d'origine, soit les deux, deviennent des langues de l'échec, et donc de "mauvaises langues", engendrant chez l'élève un sentiment *de double dévalorisation linguistique et identitaire, un double illettrisme, et donc une double exclusion sociale et, à long terme, économique*. Pour que l'élève nouvellement arrivé mais aussi celui issu de la migration "trouve sa place" (Chomentowski 2008), qu'il ne reste pas *l'éternel étranger à ses langues*, ce n'est plus une éthique de la conviction qui doit nous guider mais une éthique de la responsabilité. Il y a donc urgence de repenser les langues, leurs liens, leurs modes de transmission, mais aussi et surtout d'aménager des espaces-passerelles et des temps-passerelles au service des élèves et de leur complexité singulière.

Bibliographie

- Anderson B. (2002 ; 1983), *L'imaginaire national. Réflexions sur l'origine et l'essor du nationalisme*, Paris: Poche / La Découverte (traduit de: *Imagined Communities* (1983), London: Verso.).
- Auger N., Béal C., Demougin, F. (2012), *Interactions et interculturalité : variété de corpus et d'approches*, Berne : Transversales / Peter Lang.
- Berstein B. (1975), *Langage et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social*, Paris: Le sens commun / Les éditions de minuit ; traduit de *Class, Codes and Languages*, Vol. I, London: Routledge, 1971).
- Blondin C., Candelier M., Edelenbo P., Johstone R., Hermann-Brennecke G., Taeschner T. (1998), *Fremdsprachen für die Kinder Europas. Ergebnisse und Empfehlungen der Forschung*, Berlin: Comelse.
- Candelier M. (2008), *Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme: le même et l'autre*, «Cahiers de l'ACEDLE», 5, pp. 65-90, <<http://acedle.org>>, consulté le 10.02.13.
- Chomentowski M. (2014), *S'entraîner aux inférences à travers les jeux d'enquête, Dossier "Mathématiques : la question du sens"*, «Cahiers pédagogiques», 466, CRAP.

socio-anthropologie, de la pédagogie (voir notre programme de Master en Fle/Fls sur Site de l'Université de Fribourg).

- Chomentowski M. (2009), *L'échec scolaire des enfants de migrants: l'illusion de l'égalité*, Paris: Savoirs et formation / L'Harmattan.
- Chomentowski, M. (2008), *Enfants de migrants, locuteurs natifs : une place à trouver*, «Tréma», 30, Approche culturelle de l'enseignement du français, Demougin, F. (coord.), pp. 5-17, <<http://trema.revues.org/114>>, consulté le 14.02.14.
- Cuche, D. (1996), *La notion de culture dans les sciences sociales*, Repères / La Découverte.
- De Carlo M., Anquetil M. (2012), *L'intercomprensione: da pratica sociale a oggetto della didattica*, in *Intercomprensione e educazione al plurilinguismo*, M. De Carlo (ed.), «Carnets de lecture», 18/19, pp. 27-97. <http://farum.it/lectures/ezine_printarticle.php?id=263>, consulté le 10.03.13
- Diogo C. (2013), *Parler de géométrie en Français langue de scolarisation*, Travail de séminaire sous dir. M. Chomentowski, Domaine plurilinguisme et didactique des langues étrangères, Université de Fribourg, Suisse.
- Entzinger H. (2000), *The Dynamics of Integration Policies. A Multidimensional Model*, in *Challenging Immigration and Ethnic Relations Policies. Comparative European Perspectives*, eds. R. Koopmans, P. Statham, Oxford: Oxford University Press, pp. 97-118.
- Giordano C. (2008). *L'insoutenable innocence de l'interculturel* (Postface), in *Coopération internationale: entre accommodements interculturels et utopies du changement*, coord. A. Gohard-Radenkovic, A. Akkari, Paris: Espaces interculturels / L'Harmattan, pp. 161-170.
- Gohard-Radenkovic A. (2013), *Politique de rétention au Canada: écarts entre logiques des acteurs de l'institution et logiques des étudiants étrangers en situation de transition*, in *Sociétés de migrations en débat. Québec-Canada-Suisse. Approches comparées*, C. Hauser, P. Milani, M. Pâquet, S. Skenderovic, Porrentruy: Presses de l'Université Laval, Québec et Société jurassienne d'émulation, pp. 97-112.
- Gohard-Radenkovic A. (2007), *Comment analyser les rapports identitaires entre groupes et entre individus en situation de mobilité?*, *Lingue / Culture / Identità*, «Igitur, Rivista Annuale di Lingue, Letterature e Culture Moderne», Anno VIII, a cura di L. Santone, Roma: Nuova Arnica Editrice, pp. 41-56.
- Gohard-Radenkovic A. (2005, rééd. 2012), *De l'usage des concepts de 'culture' et d'interculturel' en didactique ou quand l'évolution des conceptions traduit l'évolution de la perception sociale de l'Autre*, in *Diversités culturelles et apprentissage du FLE*, coord. par O. Bertrand, Paris: Textes de l'Ecole polytechnique / Ecole Polytechnique, pp. 19-32.

- Gohard-Radenkovic A. avec M. Radenkovic (2014), *Au prisme du regard ethnographique... ou comment textualiser l'observation de processus en jeu dans des situations d'interprétariat pour des migrants dans divers contextes institutionnels?*, in *Entre linguistique et anthropologie. Observations de terrain, modèles d'analyse et expériences d'écriture*, eds. D. Londei, L. Santone, Berne: Transversales / Peter Lang, pp. 153-178.
- Gohard-Radenkovic A., Farmer D., Sieten M.-L., Veillette J. (2012), *Comment l'école construit-elle l'élève migrant dans les milieux peu exposés historiquement à la diversité?* (Chap. 8), in, *Immigration hors des grands centres. Enjeux, politiques et pratiques dans cinq Etats fédéraux*, dir. C. Belkhdja, M. Vatz-Laaroussi, Paris: Compétences Interculturelles / L'Harmattan, pp. 171-196.
- Gohard-Radenkovic A., Bera Vuistiner M., Veshi D. (2003a). *Quelle est la perception des 'interprètes médiateurs culturels' de leur rôle et de leurs compétences?*, «Le Français dans le monde, Recherches et Applications », La médiation et la didactique des langues et des cultures, coord. G. Zarate, D. Lévy, Paris: FIPF / Clé international, pp. 58-70.
- Gohard-Radenkovic A., Bera Vuistiner M., Veshi, D. (2003b). *Rôle de l'apprentissage des langues maternelle et seconde dans les classes d'accueil: espace d'inclusion ou d'exclusion sociale?*, in *Intégration des "minorités" et nouveaux espaces interculturels*, eds. A. Gohard-Radenkovic, D. Mujwamarija, S. Perez, Berne: Transversales / Peter Lang, pp. 101-136.
- Jamet M.-C., Spita D. (2010), *Points de vue sur l'intercompréhension : de définitions cachées à la constitution d'un terme fédérateur*, «REDINTER-Intercompreensão», 1, Chamusca: Edições Cosmos / REDINTER, pp. 9-28.
- Kilani M. (1997). *La théorie des «deux races»: quand la science répète le mythe*, in *Dire les autres. Réflexions et pratiques ethnologiques*, dir. J. Hainard, R. Kaehr, Lausanne: Payot, pp. 31-45.
- Lüdi G. et alii (1998). *Concept général des langues en Suisse / Sprachenkonzept Schweiz*, <http://www.ler-ser.ch/system/files/documents/06_CDIP_Concept_gen_ens_langues.pdf> <http://sprachenkonzept.franz.unibas.ch/Annexe_11.html>
- Maurer B. (2011), *Enseignement des langues et construction européenne. Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*, Paris: Editions des Archives contemporaines.
- Mauron P.-Y (2013). *Accueil et scolarisation des élèves allophones au Cycle d'Orientation. Analyse du dispositif ASEAM au travers des pratiques et représentations des acteurs d'un établissement du Grand Fribourg*, Mémoire de Master Fle, sous dir. A. Gohard-Radenkovic, Domaine

- plurilinguisme et didactique des langues étrangères, Université de Fribourg, Suisse.
- Perregaux C. (2004), *Prendre appui sur la diversité linguistique et culturelle pour développer aussi la langue commune*, Genève: Presses de l'Université de Genève.
- Perregaux C. (2000), *Les approches didactiques. Eveil au langage, Ouverture aux langues (EOLE) dans le curriculum scolaire*, in Annexe 11, *Sprachenkonzept Schweiz / Concept général des langues en Suisse*, <http://sprachenkonzept.franz.unibas.ch/Annexe_11.html> consulté le 10.03.13.
- Pietro (de) J.-F., Matthey M. (2001), *L'éveil aux langues: des outils pour travailler la différence*, «Langages et Pratiques», 28, pp. 31-44.
- Philipp-Asdih C. (1997), *Choix linguistiques des familles culturellement mixtes: le cas des familles franco-maghrébines en France*, in *Situations plurilingues et leurs enjeux*, coord. M.-L. Lefebvre, M.-A. Hily, Paris: Espaces interculturels / L'Harmattan, pp. 35-46.
- Porcher, L. (1987), *Champs de signes. Etats de la diffusion du Français langue étrangère*, Paris: Crédif / ENS de St-Cloud.
- Tabouret-Keller A. (2011). *Le bilinguisme en procès, cent ans d'errance (180-1940)*, Limoges (France): Editions Lambert-Lucas.
- Sayad A. (1999), *L'immigration ou les paradoxes de l'altérité. 2. Les enfants illégitimes*, Paris: Editions Raisons d'agir.
- Veshi D. (2009), *Récits de vie, récits-témoignages d'élèves d'une classe d'accueil: vers la reconquête de soi et la redéfinition des liens*, in *Récits de vie, récits de langues et mobilités. Nouveaux territoires intimes, nouveaux passages vers l'altérité*, dir. A. Gohard-Radenkovic, L. Rachédi, Paris: Espaces interculturels / L'Harmattan, pp. 163-180.
- Zouali O. (1997), *Maintien de la langue d'origine et acquisition de la langue seconde chez des élèves maghrébins à Montréal*, in *Situations plurilingues et leurs enjeux*, coord. M.-L. Lefebvre, M.-A. Hily, Paris: Espaces interculturels / L'Harmattan, pp. 249-266.

Autres :

- Entretien avec Martine CHOMENTOWSKI : «Une pédagogie sociocognitive interculturelle de la médiation. Contre l'échec scolaire des enfants issus de cultures de tradition orale», <<http://grioo.com>>, consulté le 14.02.14

Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité des langues à l'éducation plurilingue (2007), Strasbourg: Conseil de l'Europe.

eum x quaderni

Heteroglossia

n. 13 | 2014

MALELINGUE

**ATTI DEL SEMINARIO “MALELINGUE, MAUVAISES
LANGUES, BAD TONGUES AND LANGUAGES”, MACERATA,
4-5 APRILE 2013**

a cura di Danielle Lévy e Mathilde Anquetil

eum edizioni università di macerata



ISSN 2037-7037