





# 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 Aérosol. 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<sup>ème</sup> partie) : Alberto Sordi et l’examen de français, ou comment travailler sur les représentations de l’erreur

Aline Gohard-Radenkovic

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

### *Résumé*

Vous avez dit “mauvaises langues”? A partir d’études et de témoignages autobiographiques, nous tâcherons de cerner les liens et processus en tension entre des statuts assignés à des langues condamnées et souvent interdites à certains moments de l’histoire collective ou la *Grande Histoire*, et le vécu au quotidien de ces langues cachées, étouffées, oubliées, ou au contraire langues marranes, transmises, revendiquées par l’histoire familiale, individuelle ou la *petite histoire*. Pour ce, nous nous appuierons sur six exemples, trois analyses (auto)biographiques issues de publications à des fins de recherche et trois (auto)biographies familiales extraites de publications pour le grand public. Nous tenterons d’identifier ce qu’est une “mauvaise langue”, en restituant brièvement le contexte et en nous posant la question suivante: quelles sont les conditions socio-historiques qui font émerger à un moment donné dans un contexte donné, ce statut de “mauvaise langue” vécu par les individus ou un groupe d’individus dans une collectivité spécifique? Quels sont les processus mis en œuvre par un groupe sur un autre groupe d’individus qui lui permet de le réprimer, de le stigmatiser, voire de l’annuler, en raison de cette(ces) appartenance(s) linguistique(s), partie constitutive de ses appartenances identitaires, jusqu’à parfois l’en déposséder.

## *Riassunto*

Avete detto “male lingue”? A partire da studi e testimonianze autobiografiche, cercheremo di individuare i legami e i processi in tensione tra gli statuti assegnati a lingue condannate e spesso proibite durante alcuni momenti della storia collettiva o *Grande Storia* e il vissuto quotidiano di queste lingue nascoste, messe a tacere, dimenticate, o al contrario lingue madrine, trasmesse, rivendicate dalla storia familiare, individuale o *piccola storia*.

A tal fine ci baseremo su sei esempi, tre analisi (auto)biografiche tratte da pubblicazioni destinate al grande pubblico. Cercheremo di identificare che cosa è una “mala lingua”, ritracciandone brevemente il contesto e ponendoci la seguente domanda: quali sono le condizioni socio-storiche che fanno scaturire a un determinato momento e in un determinato contesto lo statuto di “mala lingua” vissuto dagli individui o da un gruppo d’individui in una specifica collettività? Quali sono i processi messi in atto da un gruppo verso un altro gruppo d’individui che si permette di reprimerlo, stigmatizzarlo, addirittura annullarlo, a causa di questa(e) appartenenza(e) linguistica(che), parte costitutiva delle sue appartenenze identitarie, fino ad arrivare talvolta a espropriarlo di quelle appartenenze.

## *Abstract*

Have you said “poor languages”? This article identifies the links and processes in tension between the statuses assigned to doomed and often forbidden languages at certain times in collective history or *Great History*, and the daily experience of these hidden, stifled, forgotten, or on the contrary godmother languages which are passed on and claimed by the family, individual or *small history* by using studies and autobiographical testimonies. In order to do so, we will base this on six examples, three autobiographical analyses from publications used for research and three family (auto)biographies taken from publications for the general public. We will identify the notion of “poor language” by briefly reconstructing the context and by asking the following question: What are the socio-historical conditions that initiate, at a certain moment in a certain context, the status of “poor language” experienced by individuals or groups of people in a specific community? What are the processes implemented by a group, allowing it to repress, stigmatize, even dissolve another group of individuals as far as attempting to dispossess them due to this/these linguistic background(s) that constitute their identity affiliations?

Un grand nombre de travaux et nos propres constats ont montré que les pratiques d’une langue dans le cadre de la famille, d’un groupe social restreint, que nous avons appelé la “petite histoire”, sont étroitement liées à l’histoire d’un groupe social ou d’une collectivité plus large que nous avons désignée par la “Grande Histoire”. C’est en abordant l’ouvrage de Fanny Duthil qui porte sur l’histoire de femmes aborigènes enlevées très jeunes à leur famille par des missionnaires blancs en Australie (2006) que ce postulat du croisement, ou plutôt de l’enchâssement de la petite histoire dans la Grande Histoire, s’est imposé à nous. L’auteure s’interroge sur cette rencontre entre subjectivité et objectivité historico-sociales et leurs liens pensables (jusque là impensés) d’interdépendance.

Comment dans le cas de l’autobiographie aborigène, la subjectivité peut-elle devenir une source d’objectivité et de connaissance scientifique? A quel moment l’histoire devient-elle Histoire? Dans quelle mesure et jusqu’à quel point le récit autobiographique et le récit historique peuvent-ils coexister à l’intérieur d’un même espace? En dénonçant subjectivité de l’autobiographie et en la rejetant hors du domaine de l’Histoire, ne passerait-on pas à côté d’une réalité historique de première main?<sup>1</sup>

Avec ces mêmes questionnements à l’esprit, nous nous appuyons à notre tour sur six exemples, trois analyses (auto)biographiques issues de publications à des fins de recherche et trois (auto)biographies familiales extraites de publications pour le grand public. A travers ces genres autobiographiques différents, nous tenterons d’identifier ce qu’est une “mauvaise langue”, perçue, déclarée et vécue comme telle, en restituant brièvement le contexte et en nous posant la question suivante: quelles sont les conditions socio-historiques qui font émerger à un moment donné dans un contexte donné, ce statut de “mauvaise langue” vécu par les individus ou un groupe d’individus dans une collectivité spécifique, à laquelle ils appartiennent de fait ou s’identifient? Quels sont les processus

<sup>1</sup> Duthil 2006, pp. 3-4.

mis en œuvre par un groupe sur un autre groupe d'individus qui lui permet de le réprimer, de le stigmatiser, voire de l'annuler, en raison de cette(ces) appartenance(s) linguistique(s), partie constitutive de ses appartenances identitaires, jusqu'à parfois l'en déposséder?

*De la notion de “mauvaise langue” à celle de “méchante langue”*

En nous rendant au Québec et au Canada, nous avons eu l'occasion de découvrir un ouvrage<sup>2</sup> de Chantal Bouchard intitulé, *Méchante langue*. La légitimité linguistique du français parlé au Québec, dont le titre a tout de suite attiré notre attention. On pourrait avancer que l'auteur fait du Bourdieu appliqué sans d'ailleurs le citer une seule fois. En effet toute sa démonstration s'articule autour de la notion de la “légitimité” d'une norme linguistique alors en vigueur jusqu'à la Révolution française des deux côtés de l'Atlantique, qui va se retrouver progressivement stigmatisée jusqu'à devenir une “mauvaise langue”, voire “une méchante langue”, pour reprendre son titre.

L'auteure interroge ce phénomène et se demande: «Comment et pourquoi le français parlé au Québec a-t-il perdu en l'espace d'une soixantaine d'années presque toute légitimité?» en ajoutant «A qui la faute?». Pour ce, l'auteure étudie l'évolution de la norme en France entre 1700 et 1840 et tente de cerner ce qui s'en écartait dans le français québécois de 1840. Elle pense être en mesure de désigner quelques “coupables” et voilà ce qu'elle en dit:

Les transformations sociales considérables provoquées par la Révolution ont dévalué assez brutalement le bon usage de la haute société de l'Ancien Régime qui avait été le modèle linguistique pour la société qui s'était

<sup>2</sup> Séjour de recherche sur l'invitation de l'Institut des langues officielles du bilinguisme (ILOB) à l'Université d'Ottawa en octobre et novembre 2012.

développée sur les rives du Saint-Laurent. Ces transformations avaient promu un nouveau modèle, celui de la bourgeoisie parisienne, qui. À cause des guerres entre la France et l'Angleterre, n'avait pas été présenté aux Canadiens, coupés de leur mère-patrie depuis 1763. En outre la classe supérieure de la colonie l'ayant en grande partie quittée, bien des usages propres à la couche populaire s'étaient à peu près généralisés chez les Canadiens. Par ailleurs, le seul groupe de Français venus en assez grand nombre au Canada entre 1789 et 1830 était formé de religieux, des prêtres réfractaires qui refusaient de prêter serment à la République. Or ceux-ci étaient sans doute des locuteurs du français de l'Ancien Régime, et bon nombre d'entre eux se sont consacrées à l'enseignement. Ils ont dû contribuer à perpétuer cette variété de langue dans la toute petite classe lettrée du Québec<sup>3</sup>.

Les lettrés français auraient donc doublement trahi leurs compatriotes, les uns québécois en quittant le pays après la victoire des Anglais et les abandonnant à l'emprise d'une Eglise catholique conservatrice qui maintiendra une mise à l'écart les Canadiens français des grands changements sociolinguistiques, entretenant ainsi une forme d'illettrisme au sein des couches populaires; tandis que les autres lettrés de France se moquaient de «l'écrivain canadien qui se trahira toujours par le manque de certitude dans l'expression, par le défaut d'audace... par cette espèce de timidité et de gaucherie propres à ceux qui ne se sentent pas sûrs de l'instrument qu'ils manient... jusque dans l'incorrection même»<sup>4</sup>. Ces lettrés ont donc pleinement participé au déclasserment social de la variété canadienne en la taxant de "méchante langue". On peut comprendre que les Québécois aient vécu un sentiment de dépossession qui a rendue impensable pendant longtemps l'idée d'une norme québécoise du français. Et même de nos jours, ce débat reste encore de très grande actualité.

<sup>3</sup> Bouchard 2011, pp. 159-160.

<sup>4</sup> Arthur Buies, *Chronique 1888*, cité par Bouchard 2011, p. 163.

*De la notion de “mauvaise(s) langue(s)” à celle de “bilinguisme nocif”*

Nous avons vu qu’une “mauvaise langue” n’existait pas en soi et qu’elle s’inscrivait toujours dans un binôme oppositionnel “langue légitime vs langue non légitime”, “bonne langue vs mauvaise langue”. Nous nous référons maintenant au bel ouvrage d’Andrée Tabouret-Keller, intitulé *Le bilinguisme en procès* (1840-1940). L’auteure s’intéresse aux conditions d’émergence de la conception d’un “bilinguisme nocif”, qui persiste jusqu’à nos jours, en se penchant sur deux contextes, celui de l’Alsace qui lui tient à cœur (je reviendrai sur cet exemple plus loin) et celui du Pays de Galles dès le XIX<sup>e</sup> siècle sur lequel je vais m’arrêter.

L’auteure analyse le compte-rendu d’une enquête qui eut lieu entre 1846-47 sur les écoles du Pays de Galles (*Report of the Commission on the State of Education in Wales 1877-48*). Raison de cette enquête? Les rapports entre Anglais et Gallois étaient devenus source de difficultés sans nombre tant pour les élèves que pour les maîtres et leurs parents, et de manière plus générale, pour la majorité des populations tant rurales qu’urbaines: pour les hommes politiques (anglais), la situation linguistique représentait un casse-tête dont aucun compromis ne venait à bout.

Mais pour comprendre ces rapports conflictuels, il nous faut faire un rapide retour sur l’histoire de liens entre l’Angleterre et le Pays de Galles: Les Actes de l’Union au XVI<sup>e</sup> siècle rattacha le pays de Galles (qui était jusqu’alors un dominion) contre son gré, au Royaume d’Angleterre et fit de l’anglais la seule langue officielle des tribunaux et des affaires publiques. Son application conduisit à marquer et à creuser l’écart entre les classes possédantes, la gentry (locale) qui maîtrisait les deux langues et le reste de la population. L’auteure pointe le problème comme suit:

La valorisation inégale de chacune des langues (anglais et gallois) aboutit dès le XVIII<sup>e</sup> siècle à une double trame qui organise les représentations de la situation linguistique: une trame économique et sociale, qui oppose richesse et éducation associées à l'anglais, à pauvreté et ignorance associées au gallois, et une trame religieuse qui oppose l'anglicanisme associé à l'anglais à des groupes variés de dissidences associées au gallois<sup>5</sup>.

Pourtant, la Bible a été traduite en gallois et a rencontré un succès considérable auprès des habitants de tout âge (218 écoles ont ainsi permis à 150.000 personnes à lire), contrairement aux écoles anglicanes où l'anglais était enseigné de manière médiocre et sans rapport avec l'environnement des petits Gallois. Mais ces quelques succès éducatifs ont été vite réduits à néant par une industrialisation croissante et une exploitation sauvage des working classes au XIX<sup>e</sup> siècle, rendues à une telle pauvreté qu'elles se sont insurgées lors d'émeutes violemment réprimées en 1845.

La Commission d'enquête ne peut se comprendre que dans le cadre de cette révolte des miséreux:

La nécessité de changer cette situation conduit directement aux trois évaluations officielles de l'éducation galloise, culminant dans « l'infâme enquête de 1847 » (Jones 1973) (*infamous* = soit humiliant et offensant), menée par des Commissaires de sa Majesté et qui est restée "infamous" dans les mémoires galloises collectives<sup>6</sup>.

En visitant les villages et les écoles, les inspecteurs locaux et les commissaires de la Reine sont choqués par le dénuement de la population et par l'ignorance dont font preuve les élèves: les uns constatent les méfaits d'une d'instruction donnée dans une langue que les enfants ignorent (l'anglais), tandis que les autres regrettent l'abandon de la langue galloise qui va de pair avec l'amenuisement de la croyance en Dieu. Les enseignants sont également touchés par ce double illettrisme:

<sup>5</sup> Tabouret-Keller 2011, p. 21.

<sup>6</sup> Tabouret-Keller 2011, p. 27.

Les livres de classe, quand il y en a, sont en anglais, langues que les maîtres, pour la plupart d'origine galloise, ignorent quoiqu'ils la déchiffrent avec une bonne prononciation. Ils en connaissent que les mots courants de la Bible, leur propre langue est pauvre, ils sont incultes. La paraphrase de l'anglais par le gallois, ou inversement, n'est pas usuelle, il se peut même que la pratique de la traduction soit inconnue de certains. De telles conditions, «il résulte un obstacle inévitable pour le développement mental de toutes les branches du savoir»<sup>7</sup>.

Deux partis se dégagent des trois commissaires. Celui dont le commissaire anglican se fait l'avocat, à savoir que l'instruction devrait se faire exclusivement en anglais, ne mentionnant le gallois ni comme une réalité sociale ni comme un problème pédagogique; cet avis est largement partagé par les membres de la Commission. Plus réaliste que les autres, le Révérend Pugh critiquera les conditions générales de la vie de populations rurales arriérées ainsi que le fossé entre la langue du scolaire et celle des familles. Car il a pu constater que «pour autant que les paysans gallois se préoccupent de l'instruction quotidienne de leurs enfants, ils sont partout anxieux de les voir instruits en anglais»<sup>8</sup>.

Ce Révérend propose dans ce sens une solution qui s'apparente fort à un bilinguisme où la fonction sociologique de chaque langue serait bien définie:

Le gallois n'est pas contaminé par une littérature infidèle ou licencieuse, et une portion considérable et influente du clergé local, tant dissident que l'église instituée (église anglicane) souhaite que le gallois soit encore enseigné de manière populaire. Il devrait rester la langue des choses sacrées, l'anglais celle des choses séculières car il restera impossible de rendre les vérités de la religion acceptables d'une autre manière<sup>9</sup>.

... mais il n'a été guère entendu. La grande majorité n'est pas favorable au bilinguisme gallois-anglais et va même jusqu'à

<sup>7</sup> Tabouret-Keller 2011, p. 30.

<sup>8</sup> Tabouret-Keller 2011, p. 33.

<sup>9</sup> Tabouret-Keller 2011, pp. 32-33.

parler de sa nocivité. C’est donc la langue du pouvoir royal qui va être choisie et définitivement imposée.

C’est dans ce contexte que l’on assiste à l’émergence d’une conception d’un “bilinguisme nocif” qui perdure jusqu’à aujourd’hui dans l’inconscient collectif<sup>10</sup>. Ce bilinguisme conflictuel semble être en fait constitué ici de “deux mauvaises langues”, qui s’annulent l’une et l’autre et qui engendrent une double ignorance, parce qu’aucune de deux langues n’est maîtrisée, ni par les maîtres ni par les élèves, ni encore moins par les familles. Ces “mauvaises langues” s’inscrivent dans une colonisation intérieure qui a déstructuré les cohésions économiques, sociales et identitaires par une non-langue des individus et des familles, vécues encore sur le mode de la souffrance et de la confusion de nos jours.

En témoigne le texte de Bärbel Treichel, qui retrace les héritages de cette double dépossession, à travers l’histoire biographique de John et de Gerald et leurs rapports au Welsch (gallois) et à l’English dans son article: «Suffering from One’s own Multilingualism. Biographical Processes of Suffering in their Linguistic Expression in Narrative Interviews with Welsh Speakers of Welsch and English»<sup>11</sup>.

As far as their language biographies are concerned, each informant takes a completely different path. For John, Welsh is his first language. He feels himself treated very unjustly when, in secondary school, English becomes the language of instruction. Gerald is a learner of Welsh as a second language. He went through his early schooling and in his education in his L1, English. After finishing his university education, he tackles the learning of Welsh, and a great deal of effort goes into that biographical project. At the time of the interviews, each man had developed into some of a “cultural entrepreneur”, in that both

<sup>10</sup> Sentiment de souffrance de langues qui perdure, même si le gallois a été officiellement reconnu dans le cadre de la Charte des langues régionales et minoritaires, sous la pression des politiques de l’Union européenne.

<sup>11</sup> Treichel 2004.

of them (in terms of profession and conviction) are now dedicated to the mediation of the Welsh language and culture<sup>12</sup>.

Ce que ne distingue pas clairement l'auteure dans son étude, ce sont les conditions de reconquête de cette langue "infâme" comme la dénommaient les Anglais<sup>13</sup>: pour Gerald, il s'agit, après avoir fait toutes ses études en anglais jusqu'à l'université, venant vraisemblablement d'une couche urbaine anglicisée depuis plusieurs générations, de s'approprier le gallois comme une langue seconde, selon un acte volontaire, et de s'investir dans sa transmission. Ce parcours n'a strictement rien à voir avec celui de John qui, venant vraisemblablement de la campagne, a été privé de sa langue première, le gallois, en arrivant dans le secondaire (situé en ville sans doute). Cette dépossession a eu des conséquences non négligeables sur son parcours social: il n'a pas continué ses études supérieures, en fait il ne pouvait pas continuer ses études dans une langue qu'il a subie, et qui excluait *de facto* la sienne. On pourrait donc parler ici de dommages directs d'un colonialisme intérieur. Car si pour Gerald, il s'agit d'un "bilinguisme additif", en revanche pour John, il s'agit clairement d'un "bilinguisme soustractif".

Si la chercheuse a raison de s'intéresser dans son analyse à «how the informants meet this discontinuity in their narrative introductions, and how they work on it, how they carry on their discussions and integrate the discontinuity into their narratives», en revanche on peut lui reprocher de mettre au même niveau le vécu de ces discontinuités sociolangagières. Il manque dans ses analyses deux types de (re)contextualisation: une recontextualisation socio-historique (même brève) des rapports entre les collectivités coexistant sur un même territoire, où les langues ont représenté et représentent encore l'un des enjeux majeurs de pouvoir et de tension, ainsi qu'une recontextualisation des informants dans leur parcours, nous

<sup>12</sup> Treichel 2004, pp. 54- 55

<sup>13</sup> Voir Tabouret-Keller 2011.

restituant dans les grandes lignes leur background linguistique, familial et social, qui peut ainsi faire comprendre les “bifurcations” langagières vécues comme des choix ou des non choix (Baudouin 2010).

L’analyse de biographies langagières peut s’avérer être une sorte de thérapie aux narrateurs sollicités, quand ils expriment leurs souffrances de/en langues, et devenir un possible lieu de reconstruction de soi comme l’affirme l’auteure à la fin de son article. Toutefois, malgré nos tentations, nous ne devrions pas nous focaliser sur la seule analyse discursive de récits-témoignages en faisant l’impasse sur la petite histoire individuelle enchâssée dans l’Histoire locale, elle-même au cœur de l’Histoire nationale.

*La “mauvaise langue” ou “langue interdite, langue honteuse”*

Nous allons nous tourner vers l’autobiographie de Mona Ozouf, *Composition française. Retour sur une enfance bretonne* (2009) qui se déroule en Bretagne comme son sous-titre l’indique.

Dans cette situation, la grand-mère de l’auteure aura une fonction cruciale de transmission tant des légendes attachées au pays que de la langue, auprès de sa petite-fille. Que nous dit Mona Ozouf sur les rapports au breton et au français dans la famille, traduisant des rapports plus larges de la société bretonne à ces deux langues?

Et puis il y a la langue. Quand mon père recommandait à ma grand-mère de ne me parler que breton, il n’exprimait pas seulement une méfiance vis-à-vis de sa belle-mère, mais un fait de psychologie collective. Le français pour, pour elle comme pour tant de ruraux, était la langue de la promotion sociale Celle qui ouvrait les portes de l’enseignement, de la poste, de la ville, des mérites et des lieux où la vie est moins lourde ; la pratique exclusive du breton, en

revanche était synonyme de mépris et de misère. Tant que mon père a vécu – ma grand-mère avait pour chose rare chez elle, du respect, qu’elle exprimait en disant qu’il aurait dû être prêtre<sup>14</sup>.

Grâce au combat de son père, très engagé dans la reconnaissance de la langue et de la culture bretonnes (en lançant notamment la rédaction d’un journal local: *Ar Falz*), cette “mauvaise langue”, cette langue que l’on a longtemps cachée, cette langue longtemps interdite à l’école de la République, cette langue et ces appartenances stigmatisées et vécues comme “honteuses” sont au contraire devenues une raison de fierté pour sa fille:

C’est, je le sais, l’œil fixé sur cette aurore qu’a travaillé mon père. C’est pourquoi je lis aujourd’hui avec une sympathie fraternelle, en mesurant l’écart qui séparait mon enfance de la leur, les récits de mon compatriote Léonard Jean Rohou et, comme ceux de Pierre-Jazek Hélias, même si ce dernier est un peu préservé pas sa belle humeur cornouaillaise. Dans leurs écrits passe souvent l’évocation du mépris longtemps montré à leur langue, à leur accent, à leurs manières, des quolibets qu’ils ont dû endurer, et qu’ils ont intériorisés. Rien à la maison ne nous est plus familier, et objet de commentaires plus navrés, que le type du “Breton honteux”. Ce ne sont du reste pas les paysans aliénés que nous incrimons, mais l’espèce bien plus méprisante des «tudgentil», les petits bourgeois honteux de leur appartenance<sup>15</sup>.

La narratrice a pourtant vécu ces contradictions et tensions entre la langue de l’école et la langue de la maison, entre les valeurs que chacune charriait, la première revendiquant l’expression de l’unité et de l’universalité, la deuxième permettant l’expression de la particularité et de la singularité:

Entre l’école et la maison, en revanche, les relations étaient plus compliquées. Certes l’école, au nom de l’universel, ignorait, et en un sens humiliait la particularité. Et la maison, au nom des richesses du particulier, contestait l’universel de l’école qu’elle soupçonnait d’être menteur: l’école ne professait-elle pas en réalité sans le dire une particularité aussi, la française, qu’elle enveloppait, ou dissimulait, dans le manteau de l’universel? D’autre

<sup>14</sup> Ozouf 2009, p. 68.

<sup>15</sup> Ozouf 2009, p. 97.

part, s’il arrivait à l’école et à la maison d’user des mêmes mots, c’était en leur donnant des significations bien différentes. La liberté de l’école était sans équivoque possible la liberté des individus, obtenue par l’abstraction des différences; celles de la maison étant la liberté d’un groupe humain particulier, la liberté des Bretons, à nulle autre pareille, une liberté collective proche du privilège<sup>16</sup>.

Ce texte n’est pas sans nous rappeler une autre autobiographie (que l’on pourrait presque qualifier d’autobiographie langagière), celle de l’écrivaine Gabrielle Roy, mais dans une toute autre configuration socio-historique que celle abordée précédemment. Provenant d’une minorité francophone du Manitoba dans le Canada anglais dans les années cinquante du siècle dernier, l’auteure, alors âgée de quinze ans, doit quitter son village et son cocon minoritaire, pour se rendre dans une école de futurs maîtres d’école en milieu complètement anglophone. Elle se prépare à s’ériger en défenseuse d’une langue non seulement minoritaire mais aussi minorée et méprisée. Elle raconte:

Dans ma classe, d’environ soixante-quinze élèves, nous n’étions que cinq ou six élèves de langue française, dont deux jeunes filles de la campagne, si timides qu’un regard de la part de n’importe lequel des professeurs les faisait déjà rentrer sous terre. Qu’espérer de pareilles recrues? Je vis dès l’abord que si jamais j’étais contrainte à livrer bataille ici, ce serait avec une bien petite armée. Car, pour quelque temps, l’école m’apparut un champ de bataille à venir, et pas autre chose. Jusqu’ici la tactique à employer contre l’adversaire anglais avait été le tact, la diplomatie, la stratégie fine, la désobéissance polie. Maintenant, j’imaginai le temps venu de croiser le fer<sup>17</sup>.

C’est à l’occasion d’un long discours de bienvenue tenu par le directeur, le docteur Mackintyre, un vieux professeur de psychologie d’origine écossaise, vantant les mérites du développement personnel de l’enfant et que, conséquemment, l’école devait être au service de l’enfant et non le contraire, que Gabrielle Roy ose lever la main pour déclarer:

<sup>16</sup> Ozouf 2009, pp. 147-148.

<sup>17</sup> Roy 1984, p. 82.

Je me levai. Mes genoux tremblaient et avaient peine à me soutenir. Mais il n’y avait pas à reculer. Ce serait maintenant ou jamais que je ferais ma profession de foi. Ma voix s’éleva toute faible comme dans un grand vide sonore, d’où elle me revenait de très loin, rendue étrange et toute méconnaissable.

Je suis bien d’accord, Monsieur, disais-je, que l’éducation de l’enfant doive d’abord tenir compte de sa personnalité propre.

- Eh bien, fit-il, tout sourire, je vois que vous avez parfaitement suivi le cours. Avez-vous quelque chose à ajouter?

Oui ceci: que je vois entre la théorie et la pratique une effroyable contradiction. Prenez le cas, par exemple, d’un petit enfant de langue français qui arrive pour la première fois de sa vie à l’école, et c’en est une de langue anglaise. De force, dès l’entrée, on va le mettre dans le moule à fabriquer de petits Canadiens anglais. Quelle chance a-t-il jamais d’atteindre l’épanouissement de sa personnalité?

Un silence de mort m’entourait. J’avais touché le sujet maudit. Malheur à celui par qui le scandale arrive. J’avais que toute la classe se détournait de moi. Le docteur Mackintyre m’enveloppait d’un regard surpris mais où il n’y avait ni animosité ni réprobation<sup>18</sup>.

Dans le lexique utilisé par l’auteure, qui, on en conviendra, est celui du combat et de la guerre, on retiendra dans ce passage un renversement de situation étonnant et audacieux si on songe à l’époque. Ainsi, ces rapports inégaux entre les langues bénéficient d’un silence tacite des dominés - processus que Bourdieu désigne par la violence symbolique de l’institution, où le seul fait d’évoquer cette situation est un quasi sacrilège et vous exclut à jamais de la majorité. La “mauvaise langue”, la langue de l’adversaire, la langue de l’ennemi, n’est pas celle du dominé ici mais celle du dominant !

<sup>18</sup> Roy 1984, pp. 83-84.

*La “mauvaise langue” ou “langue de l’ennemi, langue de la trahison”*

Nous avons choisi pour ce cas, la biographie familiale de Pascale Hugues, petite-fille de Marthe et de Mathilde. L’histoire d’une incroyable amitié, qui se déroule en Alsace après avoir été annexée par l’Allemagne pendant la guerre de 1870, reconquise par les Français après la Première guerre mondiale, repassant sous le contrôle du IIIème Reich pendant la Seconde guerre mondiale puis à nouveau rétrocédée à la France à la Libération.

Que sont devenues ces familles alsaciennes, le plus souvent mixtes, où l’on parlait tour à tour français, alsacien et allemand à la maison, dans la rue, au travail ou avec les amis sans y penser? Comment ont-elles vécu tous ces passages forcés d’un territoire à un autre, d’une histoire nationale à une autre, d’une langue à une autre, d’une “bonne langue à une mauvaise langue”, puis “d’une bonne langue à une mauvaise langue” selon la position des acteurs (tantôt du bon côté tantôt du mauvais côté) qui peuvent vivre à tout moment ce retour du balancier?

Mathilde de famille allemande et Marthe de famille française, toutes deux alsaciennes plus ou moins bilingues, trilingues avec l’alsacien, vivant à Colmar, dont les familles sont amies, alors jeunes filles en âge de se marier aux lendemains de la Première Guerre mondiale. Au moment du retour de l’Alsace dans le giron français en 1918, voilà ce qu’écrivait l’auteure sur la manière dont les familles et la collectivité alsacienne tentent de “négocier” ce passage:

Adèle (mère d’origine belge de Mathilde qui a épousé un Allemand d’Alsace) n’a pas tout de suite compris les conséquences du passage de l’Alsace à la France pour son mari allemand et sa fille Mathilde. Elle attend la paix depuis longtemps. Elle se met à parler haut et fort en pleine rue. Depuis le début de la guerre les autorités allemandes ont interdit aux Colmariens de parler la langue de l’ennemi: Adèle a tremblé bien souvent en lisant l’affiche (en allemand) placardée en ville: «Nouvel avertissement! Les personnes qui

parlent français dans la rue ou les établissements publics seront considérées comme ennemies et arrêtées. Cet avis est aussi valable pour les dames». Mais maintenant elle se vante: sa fille Mathilde ne savait pas un mot d'allemand avant d'aller à l'école. «Dans ma famille», racontait Mathilde, «on a toujours parlé français. Ma mère passait son temps à lire le *Larousse*. Elle ne savait pas bien l'allemand. Elle mettait toujours un «h» là où il ne fallait pas<sup>19</sup>.

Plus loin, Anna Hugues montre que tous les efforts sont mobilisés par la collectivité et par les individus pour éradiquer la langue allemande, langue de l'ennemi, pire encore, langue de la trahison. Il faut donc en effacer de manière radicale toutes les traces possibles de cette «infamie»:

La maison d'édition strasbourgeoise Singer, rue de la Mésange, propose une méthode rapide (en allemand): «Vite! Apprenez le français! Le Petit Français. Nouvelle édition. Grammaire. Verbes (réguliers et irréguliers). Conversation. Expressions courantes à la maison, dans les administrations, dans le commerce, dans l'armée etc. frs. 2,50 porto 45 cts.» Des cours de français gratuits sont organisés sous la direction du personnel militaire français dans les différents quartiers de la ville. L'allemand, langue que parlent les Alsaciens, devient officiellement une langue étrangère<sup>20</sup>.

Que se passe-t-il avec les langues de l'Alsace avec le retour des Allemands en 1940 et la récupération de l'Alsace:

Ce sont les mêmes scènes, les mêmes adieux déchirants (qu'en 1918), mais à l'envers. Cette fois-ci ce sont les Français qui quittent l'Alsace. Mathilde, l'Allemande, reste à Colmar et regarde Marthe, la Française, partir. Pour la seule fois de leur longue vie commune, mes grands-mères sont séparées. Pendant cinq ans, le lien est rompu. Seule Alice maintient le contact. Quand elle rencontre Mathilde en ville, elle lui donne des nouvelles de son amie en exil. Marthe reste française. Mathilde redevient allemande. Les fils de Marthe sont Scouts de France, la fille aînée de Mathilde entre au Bund Deutscher Mädel. Les fils de Marthe vont au lycée Descartes. Ils ne parlent ni l'allemand, ni l'alsacien. Les filles de Mathilde vont à la Herrade Landsberg Höhere

<sup>19</sup> Hugues 2009, pp. 38-39.

<sup>20</sup> Hugues 2009, p. 40.

Schule, nouveau nom du lycée Camille Sée. Elles parlent allemand dans la rue, français et alsacien à la maison<sup>21</sup>.

Au retour de l’Alsace au moment de la Libération, comment les uns et les autres se sont-ils reconstruits avec le temps:

Après son mariage (avec un Alsacien français catholique), Mathilde avait joué à être française. Elle avait tout fait pour en plus dépareiller. Elle avait camouflé ses origines allemandes sous des tailleurs coquets de Parisienne. Mathilde a passé sa vie à vénérer la France [...] Seule la langue trahissait Mathilde. Parfois un germanisme venait troubler son français impeccable. Elle disait «le manger» (la nourriture: *das Essen*), «monter en haut et descendre en bas» (monter et descendre: *oben und unten steigen*), «elle me prend avec» (elle m’emmène: *Sie nimmt mich mit*), «Allez, viens! Fais donc avec! (Allez viens! Viens donc participer à notre excursion: *Komm! Mach doch mit!*), «elle était toujours pour elle» (elle était solitaire et peu causante: *sie war immer für sich*). Ces scories à peine perceptibles, ces bouts de phrase étrangement agencés, cette manière particulière de tourner les mots la trahissaient. Mathilde mangeait «un *Strück*» (un morceau) et buvait «un *Schluck*» (une gorgée). Toute sa vie, elle a appelé des endives des chicorées, les poireaux des porées et juré *Donnerwetter!*, en faisant rouler les «r» dans le fond de sa gorge. Mathilde torpillait le français. Plus elle vieillissait, plus Mathilde osait parler allemand. Quand elle était morose, sentimentale ou simplement pensive, c’est l’allemand qui lui remontait aux lèvres<sup>22</sup>.

Cet exemple montre que les frontières linguistiques comme les frontières géographiques qui ont été dressées par les hommes (les gouvernants et les militaires), du fait des aléas de la Grande histoire, peuvent être d’une part mobiles, d’autre part perméables. Ces langues enfouies dans une sorte de *no man’s land* intime, parce que langues déclarées de l’ennemi (extérieur qui peut devenir intérieur par ce jeu des frontières mobiles), habitent, investissent l’histoire d’un individu comme elles habitent, investissent l’Histoire d’une ou plusieurs collectivités partageant un même espace. Et comme toute langue enfouie (étouffée) au plus profond de soi, elle peut remonter à la surface

<sup>21</sup> Hugues 2009, p. 199.

<sup>22</sup> Hugues 2009, pp. 267-286.

quand la volonté de répression du soi langagier perd le contrôle sur l'irrépressible expression du soi identitaire.

*Conclusion. Les pratiques marranes des “mauvaises langues” au carrefour de la petite histoire et de la Grande Histoire*

Les contextes politiques et les situations sociolinguistiques que nous avons abordés sont différents mais présentent toutefois des similarités. Langues qui sont légitimes et ne le sont qu'à un moment donné dans un espace donné, ou celles qui ne l'étaient pas mais le deviennent, ces langues tantôt interdites et stigmatisées, tantôt maudites et punies, relevant même de l'infamie parce que liées à l'idée de trahison, sont au cœur de toutes les tensions et de tous les enjeux identitaires nationaux qui n'admettent ni double appartenance ni double loyauté et qui conséquemment n'admettent pas la co-existence de deux langues ou plusieurs langues. Dans tous les cas, elles peuvent engendrer, sous les pressions unitaires des dominants, des déstructurations sociales et économiques, des fractures sociales et identitaires sur le plan collectif et régional, des blessures profondes, des peurs et des dénis de langues et des dénis de soi sur les plans familial et individuel.

Nous l'avons montré, la conception de “mauvaises langues” est une conception d'une “communauté imaginée” (Anderson 2002/1983) et ne peut se “penser” qu'en confrontation avec celle d'une “bonne langue également imaginée” au sein d'un même territoire et dans la carte mentale d'une collectivité; ces “méchantes langues”, qui sont tour à tour moquées, méprisées, stigmatisées, éliminées, cachées, interdites, honteuses, maudites au sein des collectivités et par les familles mêmes, peuvent selon les aléas de l'histoire et les acteurs dominants en présence, devenir à leur tour de “bonnes langues”.

Le fait d’être du “mauvais côté” peut encourager, dans certaines situations, à passer du côté de la résistance au niveau familial, communautaire, régional ou individuel, en développant des pratiques de contournement, de transgression, de clandestinité, de maquis, ce que nous appelons, pour notre part, des “pratiques marranes”, où la transmission des valeurs et de la langue/des langues se font malgré les interdits et les dangers, exprimant des revendications, des reconquêtes identitaires.

Nous ne pouvons pas nous empêcher de nous tourner à nouveau vers Mona Ozouf qui nous donne une explication de ces processus en tension entre unité et diversité, comme suit:

Cette nation culturelle, où cohabitent de fortes personnalités régionales, n’a cependant cessé de faire valoir ses droits à l’existence, de faire entendre sa voix marginale. Emmanuel Berd, en rappelant que l’Alsace n’est pas devenue allemande, que l’occitan, le basque et le breton ont «résisté à des siècles de persécutions violentes ou larvées», fait remarquer que les sociétés modernes sont enclines à éradiquer les différences, tant elles y sont poussées par la logique de l’égalité; mais une logique égarée, qui confond l’égalité avec la ressemblance, voire avec la similitude. Il [Emmanuel Berd] conclut que la différence est trop profondément instillée dans la nature des hommes pour qu’on puisse prétendre l’en extirper; à la France unitaire les vieux «pays» s’obstinent à rappeler qu’elle a sans doute vaincu, mais sans les réduire<sup>23</sup>.

Nous nous trouvons actuellement au cœur d’un dilemme insoluble, dû à la Chute du mur, la chute d’UN mur, mais pas n’importe lequel, celui de Berlin en 1989, qui a paradoxalement entraîné l’érection d’une multitude de nouvelles frontières au sein d’anciens espaces nationaux ou fédéraux jadis partagés. Rappelons que dans ces empires ou blocs, la diversité y était reconnue, officielle et “gérée” selon des lois de protection précises, même si elle s’inscrivait dans des relations asymétriques mais où chaque langue et chaque “minorité linguistique” avaient leur place<sup>24</sup>.

<sup>23</sup> Ozouf 2009, pp. 14-15.

<sup>24</sup> Caratini 1990, cité par Duisekova, Skakova et Gohard-Radenkovic (à paraître).

A l'heure de la démultiplication des murs (murs ghettos, murs bunkers, murs d'argent, murs sécuritaires, etc.) entre deux pays certes mais aussi au sein d'une même société (Quétel 2012), comment concilier la reconnaissance de la diversité existante (linguistique, sociale, culturelle, "ethnique", etc.) et l'unité nécessaire à une nation – surtout quand il s'agit de nouvelles entités nationales issues des ruines de grands blocs impériaux, qui doivent se construire un patrimoine commun (même minimal) auquel chaque citoyen puisse s'identifier pour se sentir représenté dans son nouvel espace reconstitué.

Quelle(s) langue(s) choisir qui puisse(nt) contribuer à la cohésion sociale et politique d'une collectivité, sans retomber dans des politiques d'exclusion des différences au nom de l'égalité et de l'unité, comme le dénonce ci-dessus Ozouf? Comment éviter que la langue n'alimente de nouveaux types de "guerre des langues" (souvent non déclarée et donc souterraine), sachant que les conceptions officielles du plurilinguisme ne nous ont pas apporté de solutions convaincantes pour maintenir une coexistence pacifique, voire même ont pu produire des résultats contraires aux principes même dont ces politiques du respect de la diversité se réclament (Gohard-Radenkovic 2010, 2012).

Comment réconcilier les espaces langagiers et identitaires privés avec ceux des espaces publics sans qu'il y ait ni ingérence violente de l'Etat, ni débordement de l'intime, les deux mouvements étant producteurs de crispations identitaires ethnocentrées et d'exclusions de l'autre, et donc d'affrontements, comme on peut le voir pour d'autres types d'appartenances comme les revendications identitaires confessionnelles ou politiques? Le vieux docteur Mackyntire (évoqué par Gabrielle Roy), qui la convoque dans son bureau, lui conseillera la prudence en "milieu ennemi" tout en restant fidèle à sa langue première, lui dit à ce sujet:

Language which is the road to communicate has created more misunderstanding in the world than any other cause, except the faith<sup>25</sup>.

La question des langues, et de leurs rôles dans nos sociétés, doit être repensée car elle garantit la cohabitation – pacifique – des citoyens. Il faudrait donc parvenir à en redéfinir et à en négocier les modalités de co-existence, mais sans angélisme, c’est-à-dire en gardant à l’esprit que toute langue s’inscrit *de facto* dans une relation asymétrique qui ne doit pas obligatoirement reproduire la fameuse malédiction babélique.

## *Bibliographie*

### *Ouvrages scientifiques*

- Anderson B. (2001), *L’imaginaire national. Réflexions sur l’origine et l’essor du nationalisme*. Paris: Poche / La Découverte (traduit de: *Imagined Communities*, Verso, London, 1983).
- Baudouin J.-M. (2010), *Recherche biographique en formation des adultes: bifurcation, transition et développement de l’agentivité*, in *Actes on-line du Congrès de l’AREF*, Université de Genève, sept. 2010. <<https://plone.unige.ch/aref2010/communications-orales/premiers-auteurs-en-b/Recherche%20biographique%20en%20formation%20des%20adultes.pdf/view>>.
- Bouchard C. (2011), *Méchante langue. La légitimité linguistique du français parlé au Québec*, Québec: Presses de l’Université de Montréal.
- Caratini R. (1990), *Dictionnaire des nationalités et des minorités en U.R.S.S.*, Paris: Larousse, cité par Duisekova, K., Skakova, A. avec Gohard-Radenkovic (à par.), *The New Language Policies in Kazakhstan and their Impact on the Status of Languages: Between Unity Management and Diversity Management*, in Friedli, A., Ruegg, F. & Gohard-Radenkovic, A. (eds), *The contribution of social sciences to minority issues in multicultural post-socialist countries*, Berlin: Freiburg Studies in Social Anthropology / LiT Verlag.

<sup>25</sup> Roy G. (1999, 3<sup>ème</sup> éd.; 1996; 1984). *La détresse et l’enchantement. Autobiographie*, Québec: Boréal Compact (diffusion Seuil, France), p. 84.

- Duthil F. (2006), *Histoire de femmes aborigènes*. Paris: Le Monde / PUF.
- Gohard-Radenkovic A. (2012), *Contrepoint: Le plurilinguisme, un nouveau champ ou une nouvelle idéologie? Ou quand les discours politiquement corrects prônent la diversité*, «Alterstice», 2, coord. par A. Gohard-Radenkovic, M. Gremion, P. Yanaparsart et J. Veillette, Uni Laval, Québec, <<http://journal.psy.ulaval.ca/ojs/index.php/ARIRI>>.
- Gohard-Radenkovic A. (2010), *Politiques de gestion de la pluralité linguistique : leurs effets sur les logiques des institutions et les logiques des individus*, in Ruegg F., Boscoboinik A. (eds), *From Palermo to Penang. A Journey into Political Anthropology / De Palerme à Penang. Un itinéraire en anthropologie politique. Hommage Christian Giordano*, Berlin: Freiburg Studies in Social Anthropology / LiT Verlag, pp. 119-135.
- Tabouret-Keller A. (2011), *Le bilinguisme en procès (1840-1940)*, Limoges (France): Edition Lambert-Lucas.
- Treichel B. (2004), *Suffering from One's own Multilingualism. Biographical Processes of Suffering in their Linguistic Expression in Narrative Interviews with Welsh Speakers of Welsh and English*, in Franceschini et Miecznikowski, *Leben mit mehreren Sprachen / Vivre avec plusieurs langues*, Bern: Transversales / Peter Lang, pp. 47-79.
- Quétel C. (2012), *Murs. Une autre histoire des hommes*, Paris: Perrin.

### *(Auto)biographies citées*

- Hugues P. (2009). *Marthe et Mathilde. L'histoire d'une incroyable amitié*. Paris: J'ai lu / Edition des Arènes.
- Ozouf M. (2009). *Composition française. Retour sur une enfance bretonne*. Paris : NRF / Gallimard.
- Roy G. (1999, 3<sup>ème</sup> éd.; 1996; 1984). *La détresse et l'enchantement. Autobiographie*, Québec: Boréal Compact (diffusion Seuil, France).



**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