

Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme

Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme

Sous la direction de :

Geneviève Zarate, Danielle Lévy, Claire Kramsch



Copyright © 2008 Contemporary Publishing International (CPI). Publié sous licence par Éditions des archives.contemporaines.

Tous droits de traduction, de reproduction et d'adaptation réservés pour tous pays. Toute reproduction ou représentation intégrale ou partielle, par quelque procédé que ce soit (électronique, mécanique, photocopie, enregistrement, quelque système de stockage et de récupération d'information) des pages publiées dans le présent ouvrage faite sans autorisation écrite de l'éditeur, est interdite.

Éditions des archives contemporaines
41, rue Barrault
75013 Paris (France)
Tél.-Fax : +33 (0)1 45 81 56 33
Courriel : info@eacgb.com
Catalogue : www.eacgb.com

ISBN :

Avertissement :

Les textes publiés dans ce volume n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs. Pour faciliter la lecture, la mise en pages a été harmonisée, mais la spécificité de chacun, dans le système des titres, le choix de transcriptions et des abréviations, l'emploi de majuscules, la présentation des références bibliographiques, etc. a été le plus souvent conservée.

Les trois coordinatrices de cet ouvrage, Claire Kramsch, Danielle Lévy, Geneviève Zarate, ont travaillé en étroite complémentarité tout au long de ce projet. Toutes les trois ont sollicité doctorants et collègues, ainsi que leurs institutions respectives pour le financement de ce projet. Claire Kramsch a organisé un séminaire interdisciplinaire en février 2005, à l'Université de Californie à Berkeley. Danielle Lévy a mobilisé le Centro di Documentazione e di Ricerca per la Didattica della lingua francese nell'università italiana, le Département d'Etudes sur le Changement social et le Centro Linguistico d'Ateneo (CLA) de l'Université de Macerata et organisé un séminaire de travail en juillet 2006.

D'autres collègues ont également sollicité leurs réseaux scientifiques pour ce projet, parmi lesquelles Aline Gohard-Radenkovic, qui a accueilli une réunion de travail à l'Université de Fribourg, et Marie-Christine Kok-Escalle, qui a mobilisé des membres de la Société Internationale pour l'Histoire du Français Langue Etrangère ou Seconde (SIHFLES).

Geneviève Zarate a assuré la direction de l'ouvrage, Claire Kramsch, Danielle Lévy et Geneviève Zarate ont assuré la direction scientifique du projet.

TABLE DES MATIÈRES

* indique les textes qui ont été traduits de l'anglais, de l'allemand, de l'italien. La version originale de ces textes en anglais est en ligne sur le site <http://precis.berkeley.edu>

Index disponible sur le site <http://precis.berkeley.edu>

Introduction générale 15
Claire KRAMSCH, Danielle LEVY, Geneviève ZARATE

Chapitre 1

De l'apprenant au locuteur/acteur
Richard KERN, Anthony LIDDICOAT

Introduction : de l'apprenant au locuteur/acteur 27
Richard KERN, Anthony LIDDICOAT

Voix et contrevoix : l'expression de soi à travers la langue de l'autre 35
Claire KRAMSCH

De l'apprenant à l'acteur : les catégorisations dans l'interaction comme lieu d'acquisition 39
Gudrun ZIEGLER

* Communautés de discours : défis et stratégies pour les apprenants de langues étrangères 43
Naoko MORITA

* Répertoires : décentrage et expression identitaire 47
Celeste KINGINGER

Modes de transmission : la médiation de l'oral et de l'écrit
entre les langues et les appartenances 51
Guillaume GENTIL

La formation de l'acteur/locuteur : l'enseignement comme aide ou entrave Lies SERCU	55
Contrepoint Geneviève ZARATE	59
Bibliographie	63

Chapitre 2

Soi et les langues

Danielle LEVY, Adelheid HU

Introduction : soi et les langues Danielle LEVY	69
L'expérience Erasmus au miroir de la réflexivité : penser et construire les acteurs sociaux Mathilde ANQUETIL, Muriel MOLINIE	83
* Langues « maternelle », « seconde » et « nationale » : des concepts en mouvement dans la narration de soi Edith COGNIGNI, Francesca VITRONE	87
* Approches réflexives dans la formation initiale des enseignants de langues : les laboratoires de biographies Maddalena De CARLO, Lucilla LOPRIORE	93
L'expérience autobiographique entre imaginaire et éducation linguistique chez un écrivain migrant Paola PUCCINI	97
La littérature, soi et l'histoire : ouvertures pédagogiques interculturelles Robert CRAWSHAW	101
Écrivains et identités : du récit comme outil d'intervention pour les professionnels du social Lilyane RACHEDI	105
* Plurilinguisme et subjectivité : « Portraits de langues », par les enfants plurilingues Hans-Jürgen KRUMM	109
Contrepoint Herbert CHRIST, Adelheid HU	113

Bibliographie	119
---------------	-----

Chapitre 3

Mobilités et parcours

Aline GOHARD-RADENKOVIC, Elizabeth MURPHY-LEJEUNE

Introduction : mobilités et parcours	129
Aline GOHARD-RADENKOVIC, Elizabeth MURPHY-LEJEUNE	
Parcours individuels, collectifs et discours institutionnels : les échanges scolaires entre adolescents européens	137
Claudine BROHY, Anna TRIANTAPHYLOU	
Logiques des institutions <i>versus</i> expériences des étudiants : la mobilité universitaire internationale	141
Patricia KOHLER, Isabelle LALLEMAND, Brigitte LEPEZ	
Mobilité internationale : les gestionnaires de compétences et de relations interculturelles en entreprise	145
Patchareerat YANAPRASART, Bernard FERNANDEZ	
Redéfinitions identitaires de migrants : catégorisations collectives et stratégies individuelles	149
Mauro PERESSINI, Paola GILARDI	
* Diasporas transnationales : entre déterritorialisation et reterritorialisation	153
George ALAO, Valerio Massimo DE ANGELIS	
Stratégies d'adaptation à l'hypermobilité : expériences de migrants sans territoire	157
Catherine BERGER	
Mobilités/immobilités : ambivalence de futurs enseignants devant la diversité linguistique et culturelle	161
Tania OGAY, Aline GOHARD-RADENKOVIC	
Contrepoint	165
Marc-Henry SOULET	
Bibliographie	169

Chapitre 4

Appartenances et lien social

Geneviève ZARATE, Samir MARZOUKI

Introduction : appartenances et lien social Geneviève ZARATE	177
Unité et diversité : l'éducation à la citoyenneté et aux droits de l'homme Carla AVERSO GIULIANI	185
Le religieux en tant que catégorisation sociale : décoder les frontières culturelles à l'œuvre dans le discours Nazario PIERDOMINICI	189
Enseignants « natifs » et « non natifs » : deux profils professionnels en concurrence sur le marché des langues Martine DERIVRY	193
Inclusion et exclusion : positionnements identitaires dans un lycée à l'étranger Arianna BENENATI	197
Le traducteur médiateur : ses positions dans un terrain de controverses Marie VRINAT NIKOLOV	201
Se découvrir étranger : la confrontation avec une autre tradition académique Dominique CHARBONNEAU	205
Appartenance et xénophobie : apprendre à décrire et à interpréter les discours de haine Stavroula KATSIKI	209
Contrepoint Altan GOKALP	213
Bibliographie	217

Chapitre 5

Images, discours et représentations culturelles

Danielle LONDEI, Louise MAURER

Introduction : images, discours et représentations culturelles Danielle LONDEI, Louise MAURER	223
---	-----

Publicité étatisée et pluriculturalisme : l'analyse multimodale de la représentation ethnoculturelle d'un pays Amanda MACDONALD	231
Entre distance et proximité : l'évolution de la relation stéréotypée des apprenants avec la culture étrangère Mariko HIMETA	237
Images référentielles et symboliques : construction de représentations ethnoculturelles dans le dictionnaire Chiara MOLINARI	243
D'un code à l'autre : transposition d'un texte littéraire vers une bande dessinée Carole BAILLEUL, Michele TOSI	245
* La musique comme indice culturel dans le cinéma : au-delà des images nationales Roger HILLMAN	253
Identités visuelles : Valeurs du local et du transnational dans la genèse d'un tableau Louise MAURER	259
* Contrepoint Matilde CALLARI-GALLI	265
Bibliographie	269

Chapitre 6

Discours sur les langues et représentations sociales

Danièle MOORE, Bernard PY

Introduction : Discours sur les langues et représentations sociales Danièle MOORE, Bernard PY	275
Discours fondateurs et idéologies. La planification des langues dans la société et à l'école Pierre MARTINEZ, Christophe PORTEFIN	285
Espaces plurilingues. Les discours dans la ville Claudine BROHY, Bernard PY	291
Représentations et diglossie. Imaginaire communautaire et représentations sociolinguistiques Carmen ALÉN GARABATO, Henri BOYER, Claudine BROHY	297
Langue et identité. Les discours des apprenants, des parents et des enseignants Diane DAGENAIS, June BEYNON, Kelleen TOOHEY, Bonny NORTON	305

Discours ordinaires. Représentations des contacts dans l'apprentissage chez les enseignants et les apprenants Martine MARQUILLÒ LARRUY, Marinette MATTHEY	311
Discours <i>de</i> et <i>sur</i> la classe. Représentations des enseignants et pratiques professionnelles Margarida CAMBRA, Marisa CAVALLI	317
Contrepoint Claire KRAMSCH	323
Bibliographie	329

Chapitre 7

Institutions et pouvoir

Joseph LO BIANCO, Daniel VERONIQUE

Introduction : Institutions et pouvoir Joseph LO BIANCO, Daniel VERONIQUE	337
L'institutionnalisation d'un espace linguistique transnational : réalités sociolinguistiques et politiques linguistiques Daniel VERONIQUE	347
* La traduction comme institution : héritage et pratique Joseph LO BIANCO	353
* Mondialisation et paradoxes linguistiques : le rôle de l'anglais Amy B. M. TSUI	359
* Solidarité et pouvoir : la légitimation de la langue de l'État Angela CINCOTTA	363
L'élève face à la politique linguistique de l'école : langues minoritaires/langue(s) nationale(s) Laurent PUREN, Thao TRAN MINH	367
* Valoriser toutes les langues à l'école : un examen des dispositions en vigueur et à envisager Joanna MC PAKE	373
Contrepoint Samir MARZOUKI	379

Bibliographie	383
---------------	-----

Chapitre 8

Histoire, pratiques et modèles

Marie-Christine KOK ESCALLE, Joël BELLASSEN

Introduction	389
Marie-Christine KOK ESCALLE, Joël BELLASSEN	
Diversité des langues ou langue universelle : Comenius et le « surpassement » de la malédiction de Babel Javier SUSO LOPEZ	397
Apprendre/enseigner par l'exemple : Outils plurilingues pour la communication internationale (XVI ^e -XIX ^e siècles) Maria COLOMBO TIMELLI, Nadia MINERVA	401
Éducation à la modernité : les femmes et l'enseignement/apprentissage des langues étrangères Anna MANDICH	409
Approche savante d'une langue éloignée : le lettré et l'écriture Bernard ALLANIC	413
Universalité et mission civilisatrice : un modèle hégémonique de diffusion des langues Evelyne ARGAUD, Claude CORTIER	419
L'instrumentalisation politique d'une langue : la latinisation de l'alphabet Hanife GÜVEN	425
Contrepoint Willem FRIJHOFF	431
Bibliographie	437
Conclusion générale Claire KRAMSCH, Danielle LEVY, Geneviève ZARATE	443

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Claire KRAMSCH

University of California at Berkeley, États-Unis

Danielle LÉVY

Università de Macerata, Dorif-Università, Italie

Geneviève ZARATE

Institut national des langues et civilisations orientales, JE 2502, France

UNE DÉFINITION DE LA PLURALITÉ

Organisé autour de la pluralité linguistique et culturelle et définissant la langue comme un « instrument d'action (ou de pouvoir) » (Bourdieu P., 1977, *L'économie des échanges linguistiques* in : *Langue française*, n°34, mai), cet ouvrage a pour objet de restituer la complexité des pratiques linguistiques et sociales observables à travers la relation à l'étranger. La pluralité n'y est pas définie par la seule coexistence des langues en présence, mais d'abord par cette activité sociale spécifique qui est le produit de la circulation transfrontalière des valeurs, de la dynamique des identités toujours négociées, des inversions, voire inventions, de sens, souvent masquées par l'illusion partagée d'une communication efficace.

La pluralité est abordée ici

- comme un ensemble complexe, à contre-pied d'une perspective didactique classique qui se donne plutôt comme objet de simplifier pour rendre intelligible,
- comme un système cohérent de relations, dont la description ne peut se réduire à des opérations de dénombrement,
- comme un objet socio-historique construit, observable selon plusieurs points de vue spatio-temporels simultanés, par exemple celui des interactions quotidiennes ou celui qui nourrit la force symbolique des institutions et dont un seul ne suffit pas à rendre compte.

UN ESPACE INTERNATIONALISÉ

Le champ de la didactique des langues est en cours de transformation. Depuis plus de dix ans, l'espace européen se constitue en entité géopolitique spécifique, de moins en moins réductible à la somme des pays qui la composent. Le rôle que jouent les langues dans l'architecture politique, économique et sociale de cet ensemble se

repère dans un certain nombre de textes qui invitent à une vision commune de la diversité linguistique et culturelle. En témoignent la *Charte européenne des langues régionales ou minoritaires*, (Conseil de l'Europe, 1992), la définition des compétences linguistiques du citoyen européen sur la base de la maîtrise de trois langues communautaires (Livre blanc. *Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive*. Commission européenne, 1995), le *Cadre européen de référence pour les langues* et le *Portfolio européen des langues* (Conseil de l'Europe, 2001) qui sont autant de signes officialisant le rôle des langues dans la définition d'une identité européenne. Si tous les pays européens ne s'impliquent pas avec la même célérité dans ce projet commun, une nouvelle échelle de lecture du champ de la didactique des langues se met cependant en place, l'échelle européenne, qui modifie les relations que chaque langue entretient avec l'aire linguistique, culturelle, géographique à laquelle elle s'identifie et qui interfère directement avec la perception que chaque État a de l'espace international.

Mais si la Chute du Mur modifie la géopolitique des relations européennes entre États, langues et citoyens, simultanément un ordre économique international instaure une vision mondialisée des échanges et impose aussi à ce niveau la généralisation de nouveaux pré-requis linguistiques et sociaux, qui favorise l'émergence d'une conception renouvelée des langues étrangères et des relations avec l'étranger. Laissons-nous un instant porter par le souffle de la prospective : dans ce XXI^e siècle, « le voyage deviendra une part majeure de la formation universitaire et professionnelle ; il faudra démontrer sans cesse des qualités de voyageur pour rester 'employable' (...) Au total, dans vingt-cinq ans, environ cinquante millions de personnes vivront ailleurs que dans leur pays natal ou que dans le pays natal de leur parents » (Attali J., 2006, *Une brève histoire de l'avenir*, Paris, Fayard, pp 185, 203). Cette projection vers le milieu du XXI^e siècle incite à reconsidérer simultanément l'histoire de l'économie des échanges langagiers, en Europe, en Asie, en Afrique, dans les Amériques, qui n'a pas attendu les mutations actuelles pour être plurilingue et pluriculturelle, rythmée par les conquêtes militaires, le prosélytisme religieux ou idéologique, l'esclavagisme, les influences coloniales, les échanges commerciaux et culturels. Est-ce utopique de se projeter dès maintenant si loin en avant et de prendre le risque de sous-estimer les imprévus de l'histoire ? Le formateur de formateurs doit prendre en compte les données crédibles qui permettent cette anticipation, lui qui forme des générations de formateurs à leur tour opératoires jusqu'au milieu de ce siècle, en particulier dans un espace mondialisé qui s'impose par la radicalité et la rapidité de ses mutations sociétales et qui risque de laisser sur le côté de la route une jeunesse qui n'y aura pas été préparée.

C'est dans ce sens que tendent les efforts faits en Europe pour mettre en place une réflexion transversale et commune à toutes les langues : rapprochement entre pédagogies de la langue maternelle et des langues étrangères (Roulet E., 1980, *Langue maternelle et langues secondes. Vers une pédagogie intégrée*, Collection LAL, Crédif-Hatier.), sensibilisation à l'activité métalinguistique ou *language awareness* (Hawkins

E., 1987, *Awareness of language, an introduction*, Cambridge University Press, Cambridge ; James C. & Garrett P., éd., 1991, *Language awareness in the classroom*, Longman, London.) ; éveil de l'intérêt des enfants dans le cadre de l'enseignement précoce des langues (Candelier M., *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang : bilan d'une innovation européenne*, De Boeck université, 2003 ; Perregaux C., 1994, *Les enfants à deux voix, des effets du bilinguisme sur l'apprentissage de la lecture*, Collection Exploration, Peter Lang, Berne ; Moore D., 2006, *Plurilinguismes et école*, Collection LAL, Crédif-Hatier), qui rendent ce public conscient des discours et des représentations sociales liées aux usages langagiers en contextes plurilingues. Les concepts de compétences méthodologiques (*Écouter pour comprendre*, collection de DVD-Rom méthodologiques, CRAPEL, Université de Nancy 2) et d'intercompréhension entre langues apparentées, centrés sur le développement de compétences de lecture et d'écoute entre langues proches, ont montré leur efficacité didactique dans l'intercompréhension entre langues romanes (méthode EuRom4, programmes Galatea et Galanet, méthode Euromania), et entre langues romanes et germaniques (programmes ICE, InterCompréhension Européenne et EuroCom).

Le *Précis* développe le débat sur le plurilinguisme et le pluriculturalisme, en l'ouvrant sur les situations observables en Europe et hors de l'Europe. Il ne le conclut pas. Il ramasse une partie des réponses actuellement disponibles, mais s'attache, de par son architecture, à laisser la réflexion ouverte. Chaque temps fort de la réflexion, scandée en chapitres, se prolonge par un « Contrepoint » qui, par l'intervention d'un auteur extérieur au chapitre, a pour objectif de faire rebondir la dynamique des échanges, de faire écho aux positions des coordinateurs du chapitre, de mettre en perspective les ouvertures proposées ou d'imposer un ancrage géographique décalé par rapport à celui qui domine dans les micro-entrées. Le prolongement du *Précis* sous forme d'un site, en partie interactif (voir « Conclusion »), est une autre manifestation de cette réflexion qui se donne comme étant toujours en devenir.

UNE MATRICE CONCEPTUELLE : 8 MACRO-ENTRÉES ET 51 MICRO-ENTRÉES

Prenant ces transformations pour toile de fond, ce *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme* se veut un ouvrage centré sur l'enseignement et l'apprentissage des langues. Mais il n'est ni un manuel, ni un ouvrage prescriptif, ni un catalogue de bonnes pratiques à démultiplier. Il est un outil provoquant la réflexion qui articule pratiques, observations de terrain et analyses dans un cadre conceptuel innovant, adapté à cet environnement international marqué par la pluralité. Il est une matrice générique, susceptible d'engendrer un regard rénové sur le rôle des langues construit à partir d'une lecture de l'altérité, appelé à se décliner ensuite en initiatives en matière de formation de formateurs, de conception de programmes, d'objectifs de formation. Cette nouvelle donne ne manque pas de concerner aussi le politique, actuellement en quête d'instruments pour structurer ses décisions, et par conséquent

plus réceptif à cette ouverture que dans une période de stabilité géopolitique et d'immobilité idéologique.

Le *Précis* invite à voyager dans différents continents, Europe, Amérique du nord, Australie, Asie et fait deux embarquées en Afrique, mais ne se présente ni comme un tour du monde de l'éducation et de la diffusion des langues, ni comme une encyclopédie des langues du monde. Il ne se donne pas pour objectif une approche qui recense et répond à un impératif d'exhaustivité. La vision mondialisée qui le sous-tend repose au contraire sur le dynamisme des évolutions et sur leur approche sans cesse ajustée.

Le *Précis* est organisé selon deux niveaux d'écriture : des chapitres, qui fonctionnent comme des macro-entrées, présentent une cartographie renouvelée des repères en didactique. Huit noyaux conceptuels ont été choisis au terme d'une réflexion collective pour leur capacité à générer une approche pluridisciplinaire des langues et leur transversalité aux aires linguistiques et culturelles : de l'apprenant au locuteur/acteur ; soi et les langues ; mobilités et parcours ; appartenances et lien social ; images, discours et représentations culturelles ; discours sur les langues et représentations sociales ; institutions et pouvoir ; histoire, pratiques et modèles. Chaque chapitre a un second niveau d'écriture, celui de micro-entrées qui sont tour à tour une glose, une expansion, une étude de cas, une contextualisation d'une ou plusieurs notions entrant dans le périmètre de la macro-entrée. Ce *Précis* totalise ainsi 51 micro-entrées qui permettent au lecteur de retrouver des repères familiers en didactique de nature disciplinaire (par exemple, psycholinguistique, analyse conversationnelle...), de nature géographique, historique et aréale (soit nationale – Suisse, Tchad, Italie, France, etc. – soit transnationale) et des catégories didactiques bien identifiées (par exemple, apprenant, évaluation, traduction, etc.). Chaque micro-entrée est elle-même organisée en trois temps : la présentation d'une ou de plusieurs notions articulées, un corpus, sous forme d'extrait, qui ancre le concept dans un terrain ou une expérience pratique, un commentaire qui explicite l'articulation entre notions et corpus. Le corpus, aisément identifiable graphiquement par un encadré, constitue en lui-même un troisième niveau d'écriture, aisément accessible au lecteur qui préfère entrer dans l'ouvrage par une réalité concrète.

UN CADRE PLURIDISCIPLINAIRE

Cet ouvrage interroge le fonctionnement des entre-deux linguistiques et culturels que la classification scolaire tend à éluder, objets métissés, échappant au découpage des disciplines qui concourent à la socialisation scolaire des élèves (langues, histoire, géographie, éducation civique, etc.), sans se donner pour objet de définir des modèles qui seraient moralement irréprochables, car fondés, par exemple, sur la tolérance et renvoyant une vision pacifiée des relations sociales. C'est à ce prix que la description didactique se dédouane des risques d'un sociocentrisme scolaire qui

prendrait l'enseignement institutionnalisé des langues pour seule finalité. Les outils disciplinaires utilisés en éducation sont invoqués dans ce *Précis*, pour analyser des parcours dont la scolarité est un moment en soi mais n'est aussi qu'une étape dans la vie.

L'observation et l'identification de la complexité des relations entre langues, cultures et identités sont possibles à condition de postuler un cadre conceptuel interdisciplinaire – au sens où il s'inspire de disciplines provenant de champs divers, où il construit des disciplines hybrides prêtes à vérifier leur pertinence sur un même terrain, où il emprunte en le modifiant un concept traditionnellement utilisé dans d'autres disciplines. À l'occasion du séminaire fondateur (2003) et des colloques successifs (2004, 2005, 2006) où le projet définissait progressivement sa cohérence interne, le caractère novateur de l'approche, ainsi que ce dont il était redevable à la recherche antérieure en didactique des langues et des cultures, des chercheurs de disciplines diverses ont été invités à débattre à partir de leur point de vue de questions et de domaines dont le *Précis* rendrait compte : les relations entre le singulier et le collectif dans une planète à plusieurs vitesses, les contacts et les conflits qui en découlent, leur incidence dans les domaines de la formation et de l'éducation. Ainsi anthropologues, psychologues, historiens et géographes, mathématicien même, ont-ils interrogé par leurs méthodes propres le champ commun, ouvrant la voie, au cours de la gestation du *Précis*, à des disciplines (sciences cognitives, humaines et sociales...), à partir desquelles des *notions* comme celles d'acteurs, d'espaces, d'histoires et d'Histoire, traduites ensuite en intitulés de chapitres et de micro-entrées, ont été questionnées. Il en est de même pour des *concepts transversaux* comme la complexité, la pluralité, le capital ou les ressources, la représentation... des *actions* ou des *postures* (citons sans souci d'exhaustivité : mimétisme, négociation, interprétation, traduction, appropriation, emprunt, refus...), sans lesquels il n'est, de notre point de vue de didacticiens, pas possible d'appréhender les *catégories* de la *didactique des langues et des cultures* et les lieux élargis dans lesquels elle se tient. Si nous savons que par exemple, la didactique interroge l'histoire, il convient d'accepter les effets de décentration, de renversement et d'approfondissement que cette discipline permet.

LE PRODUIT D'UN RÉSEAU INTERNATIONAL D'ENSEIGNANTS-CHERCHEURS ET D'ENSEIGNANTS

Ces questionnements sont à l'origine de cet ouvrage, placé sous le signe du pari. Il allait de soi qu'un regard rénové sur l'enseignement et l'apprentissage des langues ne pouvait se construire sans impliquer une équipe internationale. Créé lors d'un séminaire qui s'est tenu en mars 2003 à l'INALCO, soutenu par le Conseil scientifique de cet établissement, et organisé conjointement avec le *Berkeley Language Center* de l'University of California at Berkeley (États-Unis) et la formation doctorale *Politica, educazione, formazione linguistico-culturali* de l'Université de Macerata (Italie),

ce séminaire s'est poursuivi en mars 2004, lors des journées d'études en partie ouvertes au public de la Sorbonne Nouvelle, dans le cadre du soutien accordé par un financement du Fonds France/Berkeley (2004-2005) et le Conseil scientifique de l'INALCO. Les partenaires initiaux (Berkeley Language Center, INALCO, Université de Macerata/DoRiF-Università) s'y sont retrouvés et ont poursuivi leur collaboration, réunis cette fois à Berkeley, pour le second temps du programme France-Berkeley, en février 2005, dans le cadre du colloque international *Teaching Languages in Multilingual, Multicultural Environments*. L'architecture d'ensemble de l'ouvrage y a été définitivement adoptée. En mai 2005, la Société Internationale pour l'Histoire du Français Langue Etrangère ou Seconde (SIHFLES) a rejoint le projet lors d'une journée d'études tenue à l'INALCO. À la suite du colloque international « Grandes » et « petites » langues et didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme : modèles et expériences, qui s'est tenu à La Sorbonne (3-5 juillet 2006), un groupe élargi, comprenant tous les coordinateurs de chapitres, s'est réuni en juillet 2006 sous les auspices de l'Université de Macerata et a adopté le cadre éditorial définitif. Un dernier séminaire, organisé par l'Université de l'Université de Fribourg (Suisse) et son Centre d'Enseignement et de Recherches en Langues Etrangères, en février 2007, a permis une évaluation collective des propositions reçues. Pendant le projet, l'équipe de recherche *Pluralité des Langues et des Identités en Didactique : Acquisition, Médiations* (PLIDAM, JE 2502) a été créée et rattachée à l'INALCO. Jusqu'en 2005, Monica Heller de l'Université de Toronto a accompagné notre réflexion collective. Qu'elle trouve ici nos remerciements pour sa contribution.

Le projet a en outre bénéficié de financements ponctuels : ceux de l'Ambassade du Canada en France (Programme France-Canada, 2004), ceux de l'équipe de recherche ERADLEC de Paris III, devenue ensuite DILTEC, et du Plan Pluriannuel « Mise en réseau des universités parisiennes » commun à l'INALCO et à l'université de Paris III, ceux de l'Agence universitaire de la Francophonie et de la Délégation Générale à la Langue Française et aux Langues de France (DGLFLF), ceux des universités partenaires du projet à travers la contribution individuelle des chercheurs qui sont auteurs. Sans avoir la lourde logistique financière de projets internationaux fédérés autour d'une institution centralisatrice, mais bénéficiant de soutiens fidèles et de contributions s'agglutinant peu à peu autour de ce projet fédérateur, le *Précis* s'est élaboré dans une logique financière qui est conforme à son intention académique : un réseau de compétences qui s'identifie progressivement autour d'un projet lui-même en train de se construire. Le soutien financier de l'Agence universitaire de la Francophonie à l'heure de sa publication assure une première et importante diffusion auprès de son réseau.

Sur ces bases, 90 enseignants-chercheurs, représentant 68 institutions, ont rejoint ce projet.

LA POLITIQUE PLURILINGUE ET PLURICULTURELLE DU *PRÉCIS*

Comment travailler entre chercheurs qui ne partagent pas tous une langue commune sans nuire à la qualité des échanges ? Si le français et l'anglais ont été des langues dominantes dans les débats et la circulation des textes, la facture du *Précis* n'échappe pas à son objet et est elle-même plurilingue et pluriculturelle.

Le *Précis* a peu à peu construit une politique linguistique à la mesure de son objet. L'anglais et le français ont été les langues de l'échange scientifique. Mais les textes rédigés en anglais, en italien et en allemand ont été traduits en français sous les contraintes du marché éditorial. On retrouvera la trace de ces textes par le nom du traducteur qui double celui de l'auteur, et le lecteur trouvera l'original du texte sur le site compagnon du *Précis*. Les encadrés, où figurent les *corpora* dans leur authenticité, se font l'écho des langues dans lesquelles ils ont été produits et des variations sociolinguistiques qui ne sont pas nécessairement en adéquation avec une langue standard. La dimension plurilingue se trouve donc mise en œuvre à ce niveau.

Si la conception de la recherche suppose une reconnaissance internationale, le travail international révèle des conceptions de la recherche divergentes selon les traditions académiques, qu'il a fallu mettre à plat et dépasser. En effet les structures de recherche conditionnent des différentes expressions de la légitimité scientifique. La recherche anglo-saxonne est financée par des sources privées ou publiques, sur la base d'une compétition entre chercheurs ou équipes de chercheurs portant sur des sujets de recherche proposés par une fondation privée ou des organismes gouvernementaux. Les chercheurs ou les directeurs des équipes de chercheurs envoient à ces sources de financement des propositions de projets détaillés regardant les objectifs, les méthodes de recherche, les résultats anticipés, les méthodes d'évaluation, les moyens de dissémination des résultats, y compris un budget et un calendrier. Les projets sont choisis par ces agences de financement sur la base de critères scientifiques et, bien sûr, le prestige des chercheurs joue un grand rôle. Les chercheurs doivent soumettre chaque année un compte-rendu des progrès faits et sur cette base demander un renouvellement des fonds pour une durée de maximum de deux ou trois ans. La recherche à niveau européen se rapproche de plus en plus de ces critères et de ces modalités quand elle relève de financements plurinationaux. Elle est aussi doublée par les structures nationales qui valident un laboratoire pour une période de quatre ans en France et de trois ans en Italie, regroupant chercheurs seniors et juniors, sur un projet d'ensemble établi à l'initiative de ces membres et validé par les instances internes à l'Université et les instances nationales. Le *Précis* relève de cette dernière structure.

Œuvre construite initialement comme un projet de recherche à finalité éditoriale et comme une aventure intellectuelle qui laissait autant le temps aux débats qu'à la production de textes, le *Précis* pouvait prêter à malentendus et paraître trop évasif pour une culture anglo-saxonne habituée aux formatages des appels d'offres. Or le temps passé aux débats a permis de mettre au jour des postures de recherche qui sont

souvent enfouies dans les échanges scientifiquement formatés. Dans les débats, les règles tacites de la circulation internationale des idées où « les textes circulent sans leur contexte » (Bourdieu P., 2002, Les conditions sociales de la circulation internationale des idées, in : *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n°145, décembre) sont apparues clairement quand le concept est extrait du contexte social et historique immédiat dont il est le produit, quand il est soumis dans son contexte d'accueil à des distorsions où il est difficile de retrouver le débat initial. Les abîmes de sens que dissimulent les faux-amis linguistiques, les échanges fondés sur le partage supposé d'implicites, les codes de la communication scientifique ont été entrevus. Les champs disciplinaires de « *applied linguistics* » et de « linguistique appliquée » ne coïncident pas ! « *Multilingualism* » et « plurilinguisme » ne sont pas équivalents ! Les frontières de termes tels que *foreign language education, methodology, pedagogy, second language acquisition* recoupent celles de « didactique des langues », sans qu'une cartographie rigoureuse puisse être établie entre les deux langues ! Le terme américain ou canadien de « *multiculturalism* » repose sur des modèles de sociétés qui sont souvent dépouillés de leur historicité quand ils sont glosés sous le terme français de « multiculturalisme », voire, ce qui brouille autant la lecture par « pluriculturalisme ». Rappelons que le Conseil de l'Europe statue sur ces ambiguïtés terminologiques en distinguant le « plurilinguisme » (*plurlingualism*) en tant que fait individuel, du « multilinguisme » (*multilingualism*), en tant que fait de société (*Cadre européen commun de référence pour les langues/The Common European Framework*, Conseil de l'Europe, 2001, 1.3. Qu'entend-on par « plurilinguisme » ?/What is « plurlingualism » ?).

POURQUOI UN « PRÉCIS » ?

Au cours de la gestation de cet ouvrage, différentes mises en forme ont été envisagées. Il est clair pour tous qu'il n'est ni une méthode et moins encore une encyclopédie. Plutôt que traité ou dictionnaire, il s'est vu conférer le titre de « Précis », d'abord « bricolé » en hommage au bricolage disciplinaire des anthropologues puis « critique » par la volonté de ses auteurs de l'éloigner de tout dogmatisme ou universalisme, d'en prendre l'entière responsabilité, d'identifier un point de vue. Il a été ensuite privé de ces adjectifs dans sa dénomination finale. Par définition, le *Précis* exige de son ou de ses auteurs une élaboration méthodique, une identification claire et rigoureuse de la pensée, des contenus et de ses objectifs, de la concision dans l'exposé, une relation au concret à travers l'exemple. Seul le lecteur saura dire si ces intentions ont été respectées. Mais nous nous dissociions plutôt du *Littré* qui le définit comme un « petit manuel, ouvrage didactique qui expose de façon claire et succincte l'essentiel d'une matière ». Si essentiel il y a, on le trouvera dans le débat qu'il s'est donné pour objet d'ouvrir en didactique des langues.

AU LECTEUR

Les niveaux d'écriture ont montré que les parties de l'ouvrage se font écho : un écho qui, de l'introduction générale à la conclusion, irait plutôt en s'amplifiant, consolidant les *notions* utilisées, les *thèmes*, les *postures*, les *catégories de la didactique*, les *concepts transversaux* et les *disciplines* utilisés et interpellés au cours de l'ouvrage. Une lecture linéaire de l'ensemble de l'ouvrage embrasse :

- l'introduction qui à la fois situe l'ouvrage dans l'état de la didactique des langues et s'en démarque, met en relief les choix intellectuels, éthiques et idéologiques,
- un *corps* de macro-entrées ou chapitres, où se lisent les thématiques et les approches,
- une conclusion, si explicite dans l'ouverture qu'elle annonce le site où se prolonge le débat.

Mais si on approche dans le *corps* une macro-entrée en particulier – par besoin, affinité thématique ou par hasard – on trouvera les mêmes options :

- un point de vue sélectionné dans l'introduction du chapitre, dessinant son devenir possible en didactique,
- puis une ou plusieurs situations contextualisées,
- suivies d'un « contrepoint » qui ouvre sur un ailleurs possible, thématique ou disciplinaire.

Le dessein, tout comme le dessin, se veut clair et on ne s'étonnera pas de retrouver également dans la construction d'ensemble de l'ouvrage et dans toutes les micro-entrées le même schéma tripartite, où le cadre conceptuel introduit, l'exemple (ou *corpus*) conforte et le commentaire ouvre le débat à la pluralité potentielle de situations.

Si cette construction imbriquée traduit la responsabilité des auteurs, elle devrait avoir pour effet, malgré l'apparence lacunaire et en vertu de son architecture, de renforcer les thèmes et les disciplines et de faciliter la lecture en invitant le lecteur *actif*, celui qui, étudiant, chercheur ou praticien, est prêt à se *décentrer* de sa propre expérience vers d'*autres* lieux disciplinaires et professionnels pour participer à l'édification du chantier.

Chapitre 1

De l'apprenant au locuteur/acteur

Richard KERN
University of California, Berkeley, États Unis

Anthony J. LIDDICOAT
University of South Australia, Australie

INTRODUCTION : DE L'APPRENANT AU LOCUTEUR/ACTEUR

Richard KERN

University of California at Berkeley, États Unis

Anthony J. LIDDICOAT

University of South Australia, Australie

Considérer l'apprenant d'une langue étrangère comme locuteur/acteur constitue un bon point de départ pour un *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, parce que plurilinguisme et pluriculturalisme n'existent qu'au travers d'individus qui parlent, communiquent et agissent en plusieurs langues et dans plusieurs contextes culturels. Ce chapitre traite de la nature psycho- et sociolinguistique des sujets plurilingues et pluriculturels. Quel est leur statut vis-à-vis de la recherche en didactique des langues et en sciences sociales ? Comment se positionnent-ils par rapport à leurs langues et à leurs cultures respectives, et comment leur puissance d'agir varie-t-elle selon les contextes sociaux dans lesquels ils se trouvent ? Quelles stratégies utilisent-ils pour s'intégrer et agir dans des groupes et des institutions (ou pour court-circuiter les groupes et les institutions) ? Comment font-ils valoir leur compétence linguistique multiple malgré une maîtrise parfois imparfaite de chaque langue individuelle ? Dans quelle mesure sont-ils capables d'inventer de nouvelles perspectives sur eux-mêmes (et donc de se redéfinir) à partir des ressources linguistiques et culturelles à leur disposition ? Cette introduction présente un cadre général pour situer la notion de locuteur/acteur dans la didactique des langues et les micro-entrées qui suivent explorent divers aspects du sujet parlant vis-à-vis du plurilinguisme et du pluriculturalisme.

Dans un contexte didactique, apprenants, enseignants, administrateurs, examinateurs, politiciens, parents, amis ont tous droit au statut « locuteur/acteur ». Cependant, vu la place centrale qu'occupe l'apprenant dans le processus d'apprentissage, nous nous concentrons dans ce chapitre plus précisément sur l'apprenant de langues en tant qu'apprenti-locuteur et acteur social. Comment les méthodes d'enseignement conçoivent-elles cet apprenti locuteur/acteur ?

PERSPECTIVES SUR L'APPRENANT DANS LES MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT

Jusqu'aux années 1950, la méthodologie traditionnelle de l'enseignement des langues étrangères suit approximativement le modèle de l'enseignement du grec et du latin. L'accent est mis sur la grammaire, la lecture et l'écriture (et plus spécifiquement la littérature). Le rôle de l'élève est surtout réceptif – il s'agit de mémoriser des structures grammaticales et lexicales, et si les versions et les thèmes demandent un travail productif de la part des élèves, c'est généralement de la traduction mot à mot suivant des normes pré-déterminées et strictes. L'apprenant n'est pas un « locuteur » de la langue, mais plutôt un « étudiant » de la langue.

Dans le dessein de promouvoir une acquisition plus « naturelle » de la langue étrangère par l'immersion et le dialogue, la méthode directe attribue un rôle plus actif à l'apprenant. Celui-ci devient « locuteur » (littéralement, puisque la méthode met l'accent sur l'oral), mais seulement dans des contextes bien délimités. L'apprenant dialogue (surtout avec le professeur) sur le *hic et nunc* de la classe et répond à des questions, mais il est relativement peu autonome et peu exposé aux phénomènes de variation linguistique.

La méthode audio-orale des années 50 et 60, fondée sur les principes du behaviorisme et de la linguistique structurale, remet l'accent sur la mémorisation, mais maintenant dans le contexte de l'oral. La compréhension est secondaire à la production, la justesse de la prononciation devient primordiale. L'apprentissage d'une langue est considéré comme un processus plus ou moins mécanique de formation d'*automatismes* linguistiques ; le concept-clé devient la *reproduction* de phrases correctes et entières. L'apprenant est désormais un « locuteur », mais strictement dans le domaine des dialogues mémorisés – les mots énoncés sont ceux des dialogues du manuel, pas la production originale et spontanée de l'apprenant.

Les bases de la méthode audio-orale sont ébranlées en 1959 quand Chomsky publie sa critique de *Verbal Behavior* de B. F. Skinner. Selon lui, l'enfant n'acquiert sa langue maternelle ni par imitation ni par renforcement behavioriste, mais par sa propre construction créative et intuitive du code linguistique. Cette perspective cognitiviste, adoptée notamment par Steven Krashen (1982), donne la primauté à la compréhension dans l'acquisition des langues étrangères plutôt qu'à la production automatique. Elle donne lieu dans les années 70 et 80 à une série de méthodes (par exemple, la *Total Physical Response* de James Asher et la *Natural Approach* de Tracy Terrell) basées sur la notion de *comprehensible input* que Krashen considère comme la condition nécessaire et suffisante à l'acquisition d'une langue. Dès 1972, Selinker établit la base pour une théorie de l'acquisition des langues centrée sur l'apprenant lui-même en introduisant la notion d'*interlangue* pour décrire le système linguistique approximatif de l'apprenant—système transitoire qui, puisant dans les ressources de la L1 et de la L2, met en œuvre diverses stratégies faisant partie d'une *structure psychologique latente*, distincte de celle des enfants apprenant leur langue maternelle.

Dès lors l'apprenant est conçu dans une perspective psycholinguistique comme jouant un rôle actif dans son acquisition de la langue, mais cette activité reste une activité mentale et pas directement observable.

Depuis une trentaine d'années, c'est l'approche communicative qui prédomine en didactique des langues. Produit d'un croisement de conditions sociopolitiques (mondialisation, élargissement de l'Europe, mobilité...) et de nouvelles approches théoriques (en sociolinguistique, pragmatique, analyse du discours, analyse conversationnelle...), l'approche communicative se distingue des méthodes précédentes en ce qu'elle est basée sur une conception non pas structurale mais fonctionnelle de la langue et de la communication. Hymes constate qu'« il y a des règles d'usage sans lesquelles les règles grammaticales seraient inutiles » (1971, p. 10). Sa notion de *compétence de communication* et la notion d'*acte de parole* des philosophes Austin et Searle, selon laquelle les énoncés réalisent des actes qui modifient la réalité situationnelle, ouvrent le champ de l'analyse (et de l'enseignement) à toute une gamme de facteurs contextuels que Hymes a classifiés dans son schéma SPEAKING pour la description des situations de communication. La reconnaissance de la variabilité sociolinguistique complique la notion d'interlangue, car elle rend hétérogène un système linguistique perçu jusqu'alors comme homogène. Elle montre l'interdépendance du locuteur et du contexte d'interlocution, surtout en situation plurilingue. Gumperz souligne l'importance de partir de la situation dans les analyses de la communication chez les locuteurs plurilingues, spécifiquement pour comprendre leurs alternances de code. Les locuteurs sont vus ici comme des acteurs sociaux, certes, mais pas nécessairement des êtres homogènes; ils incarnent des rôles différents, et adoptent des voix qui ne sont pas nécessairement les leurs.

LA GENÈSE DU « LOCUTEUR/ACTEUR » EN DIDACTIQUE DES LANGUES

La juxtaposition des termes « locuteur » et « acteur » accentue la dynamique sociale de la communication. Mais que veulent dire ces termes en didactique des langues? Du point de vue cognitif qui prédomine traditionnellement dans les théories de l'acquisition des langues, on considère généralement l'apprenant comme une tête pleine de savoirs et de savoirs-faire acquis au cours des ans par des processus internes d'apprentissage. La connaissance de plusieurs langues et de plusieurs cultures est vue comme un phénomène *intrapersonnel* qui réside dans la tête du locuteur. Par contraste, l'amalgame « locuteur/acteur » exige une nouvelle perspective qui transforme le plurilinguisme et le pluriculturalisme en phénomènes *interpersonnels*. Le locuteur n'est plus seulement quelqu'un qui parle, mais quelqu'un qui agit, c'est à dire qui fait acte de parole et par là même devient acteur social. La juxtaposition locuteur/acteur met en relief la variété des positions du locuteur qui, en tant qu'acteur, peut conjuguer plusieurs modalités d'apprentissage, d'élocution et d'action. Par exemple, en apprenant des langues à la fois dans et en dehors du système scolaire, il pourra faire l'expérience de positions de dominant et de dominé,

de natif et de non-natif, à différentes périodes de sa vie. La compétence de communication plurilingue et pluriculturelle se remarque et se constitue dans des échanges interpersonnels où les individus négocient leurs identités et leurs pratiques linguistiques et culturelles dans le contexte d'une interaction sociale.

La désignation d'« apprenant », si fréquente dans les théories de l'acquisition des langues, a une stabilité conceptuelle qui évoque un parcours préalablement établi, essentiellement le passage du stade d'apprenant débutant à celui du locuteur natif (Firth & Wagner, 1997). Ce parcours et son but final – l'acquisition de la compétence grammaticale du locuteur natif – peuvent être catégorisés, évalués, testés et décrits d'un point de vue quantitatif au sein d'un développement linéaire. En revanche, la notion du locuteur/acteur est déstabilisante dans la mesure où elle met l'accent sur les contingences, la subjectivité, et la polyvalence du sujet parlant.

La notion du locuteur/acteur reflète le fait, souvent observé, qu'une bonne connaissance de la grammaire ne va pas toujours de pair avec la réussite communicative. Il y a des locuteurs/acteurs déficitaires en grammaire qui fonctionnent assez bien dans la communication et la socialisation, tandis que d'autres peuvent avoir une grammaire solide mais réussissent moins bien dans l'interaction. On passe d'une conception de la langue comme système autonome et fixe à une conception de la langue comme ressource sémiotique dynamique que l'individu combine avec d'autres ressources pour agir dans le monde social.

Si, dans une perspective traditionnelle de l'« apprenant », les stratégies de communication étaient principalement considérées comme des moyens de combler des lacunes ou de rectifier des malentendus, les stratégies utilisées par le locuteur/acteur sont considérées de façon plus positive :

Les *stratégies* sont le moyen utilisé par l'usager d'une langue pour mobiliser et équilibrer ses ressources et pour mettre en œuvre des aptitudes et des opérations afin de répondre aux exigences de la communication en situation et d'exécuter la tâche avec succès et de la façon la plus complète et la plus économique possible – en fonction de son but précis. Les stratégies communicatives ne devraient pas, en conséquence, s'interpréter seulement selon un modèle d'incapacité, comme une façon de remédier à un déficit langagier ou à une erreur de communication. Les locuteurs natifs utilisent régulièrement des stratégies de communication de tous ordres... (Conseil de l'Europe, p. 48)

Cette perspective remet en question une approche instrumentale de l'apprentissage des langues qui, s'appuyant sur une définition restrictive du locuteur, fondée sur son niveau de performance dans les quatre compétences de base (parler, écouter, lire, écrire), réduit le sujet parlant à n'être qu'un simple apprenant n'ayant pas encore atteint le statut d'acteur. La juxtaposition locuteur/acteur met en valeur le pouvoir de l'individu de participer pleinement à la création ou à la modification des contextes dans lesquels il ou elle acquiert et utilise la langue. Le locuteur est un acteur non seulement dans la classe mais dans le milieu social et culturel qui l'entoure.

DU CONTEXTE SCOLAIRE AUX DIVERS CONTEXTES DU MONDE SOCIAL

La didactique des langues et la recherche sur l'acquisition des langues ont souvent séparé ce qu'on apprend à l'école de ce qu'on apprend en dehors de l'école pour ce qui est des processus qui mènent un individu au plurilinguisme. Ces traditions ont mis l'accent sur les lacunes dans les compétences de l'individu plutôt que sur ce que l'apprenant fait ou est capable de faire dans la vie quotidienne. En réalité, l'individu plurilingue et pluriculturel est un locuteur/acteur et dans la classe et dans ses expériences culturelles de tous les jours.

La notion de locuteur/acteur construit donc l'individu dans un cadre positif qui reconnaît ses capacités, ses voix, ses identités, ses appartenances et ses rôles dans l'action sociale. Cet individu est considéré du point de vue de ce qu'il est (locuteur/acteur plurilingue et pluriculturel) plutôt que du point de vue de ce qu'il n'est pas (par ex. locuteur natif). La conception du locuteur/acteur plurilingue fait fi de la dichotomie locuteur natif/locuteur non-natif. Le « locuteur natif », qui a toujours été le modèle par rapport auquel tout apprenant est mesuré, est un locuteur/acteur monolingue et monoculturel : il ne communique que dans son propre contexte social ; son identité et ses appartenances sont créées, comprises et communiquées dans ce seul contexte. En revanche, le locuteur/acteur plurilingue et pluriculturel est un être interculturel : il vit ses activités quotidiennes dans deux ou plusieurs langues et chaque langue peut être utilisée dans des domaines différents. Il doit non seulement parler ces langues, vivre ces cultures différentes, mais il doit les articuler avec des identités et des appartenances différentes et les intégrer à sa propre identité. Les compétences et les connaissances du locuteur/acteur interculturel sont ainsi différentes de celles du locuteur natif. De plus, le locuteur/acteur interculturel peut manier ses langues, ses appartenances et ses identités afin de réaliser des objectifs personnels (Kramsch, 1999).

Afin de manier et communiquer ses appartenances et ses identités, le locuteur/acteur plurilingue doit se créer une voix personnelle (anglais *voice*) dans chacune des ses langues, à travers ses langues et dans l'ensemble de son répertoire linguistique. La voix personnelle est l'expression d'une *persona*, c'est-à-dire d'une identité et d'une perspective sur le monde qui lui permettent d'agir comme individu plurilingue et pluriculturel. L'apprentissage d'une langue, loin d'être simplement l'acquisition d'un code linguistique, devient la recherche de nouvelles possibilités expressives pour se faire un style personnel dans chaque langue. L'apprenant devenu locuteur/acteur utilise son répertoire linguistique pour communiquer des significations qui lui sont propres dans toutes les situations où il y a lieu de communiquer ainsi que dans les différents contextes culturels dans lesquels il vit. Le but d'un enseignement des langues plurilingue et pluriculturel est donc de transformer et d'élargir la collection de pratiques linguistiques et culturelles que chaque individu possède et qu'il doit exploiter comme locuteur/acteur social. Dans le cas d'individus plurilingues, ces pratiques ne résident pas strictement dans une

langue particulière mais incluent toutes les pratiques langagières disponibles à l'individu.

L'étude de cas ethnographique de Lam (2000) servira d'illustration. Almon, un adolescent chinois immigré à San Francisco, manquait de confiance en sa compétence en anglais malgré ses cinq ans aux États-Unis. Un adepte de la messagerie instantanée, Almon décide de créer un site web sur une vedette de la musique pop japonaise. Dans ses interactions en ligne, Almon découvre une nouvelle expressivité en anglais ainsi qu'une nouvelle solidarité avec d'autres internautes. Lam propose qu'en s'appropriant et en réarticulant les discours et les rôles narratifs disponibles dans cette communauté virtuelle, Almon s'est créé une nouvelle identité en anglais qu'il n'avait pu créer ni dans son lycée ni dans sa communauté locale « réelle ». Cette étude montre non seulement comment les contextes sociaux affectent l'usage des langues en contextes virtuels mais aussi (et c'est là le point le plus important) comment la communication virtuelle peut avoir à son tour un effet sur le contexte social réel et sur la formation des identités des participants.

Un locuteur/acteur plurilingue et pluriculturel comme Almon agit et parle dans diverses communautés (scolaires, sociales, virtuelles, etc.) et son expérience de l'interculturel est fait d'appartenances à diverses communautés qui sont à cheval entre plusieurs langues et cultures. Ces appartenances fournissent des ressources permettant de créer une identité plurilingue et pluriculturelle fondée sur l'usage et la pratique des langues. Dans certaines communautés, les compétences et les capacités intrapersonnelles se transforment en action sociale et l'apprenant devient un acteur social qui s'intègre dans des groupes sociaux multiples. Dans d'autres communautés, imaginées ou virtuelles, l'apprenant peut faire des expériences par procuration, pour ainsi dire. L'appartenance n'est pourtant pas le seul fait de l'individu : il dépend aussi des communautés elles-mêmes. Puisque les communautés peuvent admettre ou exclure des étrangers, le processus d'intégration devient une interaction entre les possibilités d'entrée dans une communauté et la capacité de l'individu de s'investir dans de nouvelles communautés. Il ne s'agit pas seulement de parler ou d'interagir dans une langue et une culture dominante, mais plutôt de capitaliser sur la diversité des langues et des cultures présentes dans la société ou accessibles sur l'internet et de se créer une communauté parfois en dehors des structures sociales traditionnelles. La connectivité électronique, en particulier, qui facilite non seulement la communication un-à-un et un-à-plusieurs mais aussi la communication plusieurs-à-plusieurs, rend possible la création de communautés virtuelles qui franchissent toutes les frontières et offrent la possibilité de nouvelles appartenances plurilinguistiques et pluriculturelles.

COMMENT ÉVALUER UN APPRENANT LOCUTEUR/ACTEUR ?

Beaucoup de locuteurs/acteurs deviennent plurilingues par un parcours académique, mais personne n'arrive dans une classe de langue sans être déjà un locuteur/acteur. L'apprentissage d'une langue supplémentaire n'est donc pas un processus de constitution, mais de *reconstitution* de ce locuteur/acteur. Cependant, l'apprentissage d'une langue n'est pas nécessairement un apprentissage interculturel : l'enseignement interculturel d'une langue devra dépasser l'enseignement du seul code linguistique et offrir plus que quelques informations factuelles qui représentent la culture comme entité monolithique.

Alors que dans la didactique des langues traditionnelle l'apprenant est conçu comme le sujet d'un acte d'apprentissage et d'une compétence linguistique qui peuvent être évalués selon un processus standardisé, objectif et impersonnel, la transformation de l'apprenant en locuteur/acteur rend la relation entre l'individu et la langue plus réflexive : le locuteur/acteur agit sur la langue et la langue agit sur le locuteur/acteur. L'apprentissage d'une nouvelle langue devient un processus subjectif dans lequel les éléments personnels, individuels, sociaux, culturels et linguistiques de l'apprenant sont toujours en jeu et forment son apprentissage et ses actions. L'évaluation d'un tel apprenant ajoute à la détermination objective de ses connaissances une appréciation des aspects subjectifs de son usage de la langue et de sa réflexion sur cet usage.

L'existence du « locuteur/acteur », ses rôles et ses comportements sont mieux reconnus dans les sciences sociales que dans la théorie et la pratique de l'acquisition des langues. Ces dernières ont trop rarement tenu compte de la nature personnelle et interpersonnelle du locuteur/acteur et l'ont réduit à une entité cognitive qui apprend une langue mais n'apprend pas à percevoir, à sentir et à s'exprimer dans cette langue. En soulignant l'importance de l'imagination et de la créativité pour devenir un acteur social à part entière, ce chapitre multiplie les angles de lecture dans la description de diverses modalités d'apprentissage et de divers modes d'évaluation des compétences. Ce faisant, il confirme la nécessité d'une approche interdisciplinaire à l'étude du sujet plurilingue et pluriculturel.

VOIX ET CONTREVOIX : L'EXPRESSION DE SOI À TRAVERS LA LANGUE DE L'AUTRE

Claire KRAMSCH

University of California at Berkeley, États-Unis

L'apprentissage d'une langue n'est pas simplement l'acquisition d'un système linguistique autonome mais le développement d'un mode d'expression que partagent les membres d'une communauté linguistique donnée. Parler une autre langue, c'est parler la langue de l'autre – langue vivante par excellence, car les mots ont une vie sociale et culturelle, que Galisson appelle des « charges culturelles partagées » (Galisson 1991) qui reflètent et donnent forme aux sensibilités des locuteurs, leurs souvenirs, leurs représentations de soi-même et des autres. Ces charges culturelles ont façonné l'imaginaire linguistique des membres d'un groupe d'acteurs sociaux vivant dans un même espace géographique ou historique.

Comment l'apprenant d'une langue étrangère peut-il s'exprimer à travers des charges culturelles qui appartiennent à d'autres ? À quelle communauté aspire-t-il appartenir ? Parce que ces questions confrontent l'apprenant avec le paradoxe de l'individu et du groupe et la relativité du Soi et de l'Autre, elles soulignent la dimension post-structuraliste de la didactique des langues. Cette dimension considère la problématique de la voix en didactique des langues sous trois aspects principaux.

ASPECTS SOCIAUX

Dans son sens social, avoir une voix signifie « avoir voix au chapitre », communiquer, se faire entendre et surtout se faire écouter. Comme dit Bourdieu, « l'acceptabilité sociale ne se réduit pas à la seule grammaticalité » (1982, p. 42). L'approche communicative en didactique des langues enseigne aux apprenants les stratégies de prise de parole, la gestion des tours de parole et des thèmes du discours nécessaires pour communiquer avec des locuteurs natifs dans le contexte d'échanges verbaux. Elle leur permet de participer à ces échanges, de se faire entendre et de faire valoir leur point de vue par la dynamique propre aux échanges linguistiques entre interlocuteurs de cultures différentes (Kramsch 2003).

ASPECTS CULTURELS ET POLITIQUES

Il y a cependant nombre d'apprenants qui, malgré une didactique communicative, n'arrivent pas à obtenir voix au chapitre – soit parce qu'ils sont locuteurs natifs d'un dialecte non-standard et que leur voix est par là même discréditée quand ils cherchent à apprendre la langue de leur ancêtres, soit parce que la pratique d'une langue autre que la langue officielle n'est pas prise en compte dans certains contextes monolingues, soit parce que leur discours est différent de celui du groupe qui parle cette langue, soit tout simplement à cause des préjugés xénophobes qui empêchent d'écouter ceux qu'on ne veut pas entendre. Il s'agit ici d'une notion culturelle et politique de voix comme marque d'identité sociale et culturelle (Norton 2000), imbriquée dans les revendications identitaires et communautaires. Les aspects structurels de l'usage d'une langue étrangère deviennent l'objet de pratiques discriminatoires, qu'il s'agisse d'infériorité linguistique, d'un accent régional ou étranger, d'un style de conversation différent du style dominant, de sujets de conversation tabous ou censurés, ou de voix interdites par une politique linguistique monolingue .

ASPECTS STYLISTIQUES ET LITTÉRAIRES

La notion de voix a été abondamment travaillée par les critiques littéraires qui s'intéressent à ceux qui écrivent dans une langue qui n'est pas leur langue maternelle. Ces écrivains bi- ou plurilingues font l'expérience paradoxale d'essayer de se trouver une voix, c'est-à-dire un style qui leur est propre à travers la parole d'autrui sans pour cela inscrire leur subjectivité dans une forme d'identité fixée une fois pour toutes par les médias ou le discours officiel d'une communauté linguistique donnée. Ils luttent contre les séquelles d'un colonialisme linguistique et d'un certain orientalisme qui transparaissent encore aujourd'hui dans la didactique des langues. S'approprier la langue de l'autre, oui, mais conserver son propre style, voilà la gageure. Comme dit Glissant : « C'est dans ta langue que je te parle, mais c'est dans mon langage que je te comprends » (Glissant 1981, p. 322).

Cas 1

« La première fois, j'étais très inquiète et j'avais peur de parler au téléphone. Quand le téléphone sonnait, tout le monde dans ma famille était occupé et c'était ma fille qui devait aller répondre. Après le cours d'anglais seconde langue, quand nous avons déménagé et que notre propriétaire a essayé de nous persuader que nous devons payer le loyer pour une année entière, je me suis mise en colère et je lui ai parlé pendant plus d'une heure au téléphone et je n'ai plus pensé aux temps des verbes. Je savais que je ne pouvais pas laisser passer ça. Mes enfants étaient très surpris quand ils m'ont entendue. » (p.12, ma traduction.)

Source : Norton, Bonny. *Identity and Language learning*. London : Longman, 2000.

Cas 2

« On écrit toujours à partir d'une absence, le choix d'une langue signifiant automatiquement le déplacement d'une autre. Ce qui semblait au début une contrainte – pourquoi a-t-on à choisir? – tourne rapidement à l'avantage. L'absence de ce qui est déplacé continue à travailler, obscurément, la langue choisie, l'imprégnant, ou, mieux, la contaminant d'un autrement dit qui lui apporte une éloquence inattendue. Cette altérité (alterity), ou altération (alteration) change aussi les habitudes de lecture du sujet bilingue... J'ai écrit le mot 'alterity' qui évoque pour moi le mot français pour satisfaire sa soif 'désaltérer'. L'écriture d'un écrivain bilingue est à mon sens nécessairement toujours 'altérée' (altered), jamais 'désaltérée'; toujours assoiffée, toujours en défaut, jamais satisfaite. Et elle est aussi, pour ainsi dire, alterada, dans le sens où j'entendais ma mère, mes tantes utiliser ce mot espagnol pour parler de quelqu'un qui était légèrement 'parti', qui ne pouvait pas contrôler ses pensées, sa voix » (p. 74, ma traduction).

Source : Molloy, Sylvia. Bilingualism, writing and the feeling of not quite being there. In: Isabelle de Courtivron (Ed.) *Lives in Translation. Bilingual Writers on Identity and Creativity*. New York : Palgrave Macmillan, 2003.

APPROPRIATION D'IDENTITÉ ET POLYVOCALITÉ

Le premier cas est un extrait du journal de bord que Martina, immigrée de la République tchèque au Canada, a écrit au cours d'un projet de recherche de six mois après avoir terminé un cours d'anglais seconde langue enseigné par Bonny Norton (2000). Elle y décrit comment elle a soudain trouvé une voix pour résister à son propriétaire et réclamer ses droits de locataire. Non seulement elle met en œuvre les ressources linguistiques de l'autre, puisqu'elle arrive à se faire comprendre parfaitement, mais, en faisant état de son identité de mère de famille plutôt que de celle d'immigrée, elle réussit à s'établir comme sujet digne d'être écouté et pris au sérieux. Norton explique ce retournement par la nature même de la subjectivité, définie comme « les pensées et émotions conscientes et inconscientes de l'individu, son sens de soi et sa manière de comprendre sa relation au monde » (p. 124). Le cas de Martina peut servir d'illustration à la théorie post-structuraliste qui postule que le sujet parlant est multiple, conflictuel, c'est-à-dire l'enjeu de luttes de pouvoir symboliques, et toujours en devenir, « en procès ».

Comme dans l'exemple de Martina, nous voyons à l'œuvre dans le cas suivant la construction du sujet bilingue dans et par le langage écrit. Sylvia Molloy, de père argentin et mère américaine, et francophone de longue date, publiée en anglais et en espagnol. Dans cet essai, écrit en anglais, elle donne un aperçu de ce qui se passe sous la plume d'un écrivain bilingue qui s'exprime dans une langue donnée mais avec des traces d'autres langues – ce qui donne à son écriture son style particulier. Sous la trame des phrases anglaises se font entendre d'autres voix, la voix espagnole de sa mère et de sa tante parlant d'un membre de la famille un peu loufoque, la voix de l'agneau de La Fontaine allant se désaltérer dans le courant d'une onde pure. Ces

diverses voix constituent ce que Bakhtine a appelé la polyvocalité ou intertextualité de l'acte langagier (1978). Cette polyvocalité s'applique tout particulièrement aux productions langagières d'individus plurilingues. Comme Martina, Molloy construit ici avec des mots qui viennent d'ailleurs une subjectivité plurilingue qui lui appartient.

DE L'APPRENANT À L'ACTEUR : LES CATÉGORISATIONS DANS L'INTERACTION COMME LIEU D'ACQUISITION

Gudrun ZIEGLER
Université du Luxembourg, Luxembourg

DE L'APPRENANT-ACTEUR À L'ACTEUR-APPRENANT

Dans l'histoire de la linguistique, puis de la linguistique appliquée et de la didactique des langues, celui qui apprend une langue étrangère a d'abord été conçu comme l'apprenant des éléments d'un système-langue, puis un apprenant-acteur affublé de niveaux de compétence de communication – novice, intermédiaire, avancé (cf. Lantolf & Genung, 2000). Ce que nous apprend l'analyse de l'interaction, c'est que l'apprenant, quel que soit son niveau, est déjà acteur – qu'il apprend en étant acteur, par l'interaction et dans la situation, dans les moments-même où se déploient des ressources interactionnelles variées : usage fonctionnel de l'alternance codique, répétitions fréquentes, changement de thématiques, par exemple. Ainsi, si les ressources autres que la langue cible ont été jusqu'à présent analysées comme des stratégies destinées à combler les éléments qui manquent dans la langue cible ou à éviter les erreurs identifiées par l'apprenant lui-même, nous évoluons maintenant vers une perspective de l'apprenant comme acteur à rôle spécifique, non seulement en salle de classe mais aussi hors de la classe (par exemple *client*, *expert dans un domaine*, cf. Gardner & Wagner, 2004 ; Py, 1993). Ainsi se révèle la dimension interactionnelle à laquelle l'acteur-apprenant est confronté en tant qu'être social (au-delà de sa seule catégorisation comme apprenant de la langue en question ou de rôle spécifique) : l'acteur-apprenant interagit et se positionne nécessairement de façon dynamique et changeante par rapport aux thèmes du discours et aux interlocuteurs présents. Ce faisant, il n'agit pas uniquement en fonction d'un seul rôle qui lui est donné à l'avance, par exemple celui d'apprenant. Au contraire, il constitue et déploie des méthodes de catégorisation que l'analyse conversationnelle décrit comme essentielles à toute interaction. Ces méthodes, identifiées en fonction de leurs traits linguistiques, discursifs et avant tout séquentiels, sont, comme le montre l'extrait encadré, utilisées par l'acteur-apprenant par le fait même qu'il participe à l'interaction. La dimension acquisitionnelle se conçoit par conséquent différemment : l'apprenant interagit en déployant et en développant les ressources

qui lui sont disponibles dans et par la situation d'interaction, et dont font partie les compétences en langue (parmi d'autres ressources plurilingues, multi-modales etc.).

ACCOMPLIR LES CATÉGORISATIONS DANS L'INTERACTION

À titre d'exemple et en raison de sa démarche analytique systématique (Sacks 1979), une des méthodes d'organisation de l'interaction attirera ici plus particulièrement notre attention. Cette méthode, dite de « catégorisation », permet aux interlocuteurs de gérer leurs positionnements mutuels vis-à-vis des sujets en discussion, de s'orienter vers les interlocuteurs et d'effectuer des changements d'orientation et d'attribution de prise de position. En effet, chaque situation de communication requiert des interlocuteurs qu'ils prennent part au groupe ou à l'ensemble qui est en train d'interagir et qu'ils organisent leur participation à la constitution et au développement de ce groupe – organisation plus ou moins temporaire, plus ou moins délimitée par rapport à d'autres ensembles d'interaction auxquels participent les interlocuteurs. Ainsi, une tâche à laquelle les interactants (apprenants ou non) doivent constamment faire face concerne le simple fait d'être présent à l'interaction eu égard aux co-participants, aux thèmes abordés en commun et à la configuration même de la situation d'interaction. Or, de tour de parole en tour de parole, les techniques séquentiellement mises en œuvre par les interactants pour se catégoriser et catégoriser l'autre sont variables. Elles sont particulièrement riches et documentées dans les interactions dites « en langue seconde », que ce soit en situation institutionnelle d'enseignement ou autre.

Les techniques d'auto-catégorisation par un locuteur qui se voit comme « apprenant », « non-natif » ou « individu-n'appartenant-pas-à-une-certaine-communauté socio-culturelle » sont fréquentes. L'apprenant manifeste son identité par la façon dont il exhibe ses répertoires discursifs dans l'organisation séquentielle de la conversation, et par la manière dont il gère son positionnement par rapport à l'interlocuteur ou au sujet en discussion, et contribue à maintenir un sujet ou à le changer. Certaines techniques permettent même d'enchaîner sur soi-même dans l'interaction. L'extrait de corpus (voir l'encart), qui transcrit une partie d'un appel téléphonique lors d'une émission de radio en Suisse francophone, montre la mise en œuvre d'une auto-catégorisation par la personne qui appelle (Tamara). Cette auto-catégorisation lui permet de faire comprendre qu'elle n'appartient pas à la communauté linguistique de l'émission de radio (Russie vs. Suisse : lignes 60-1) mais qu'elle est linguistiquement sensibilisée en tant qu'apprenante (lignes 65-7). Tamara réussit à faire revenir son interlocuteur Étienne (lignes 70-2) sur le sujet (« les romans ») initialement introduit par elle-même (52) et repris par l'interlocuteur (54) sur l'évaluation post-placée (« malheureusement »). Elle s'auto-catégorise en alignant les dimensions de catégorisation disponible dans la situation (*pas* vs. *plus*, *toujours* vs. *Jamais* ; *romans* vs. *politique*) (65-8) et s'identifie comme étant linguistiquement mal placée (« quelque chose qui n'est correspond pas », 65-7). Ainsi, elle organise le passage et la continuation après l'incident interactionnellement pertinent :

l'enchaînement sur un autre sujet que celui qui est en discussion (les romans) par l'interlocuteur (« pourquoi malheureusement », 54). La richesse des répertoires de l'acteur-apprenant Tamara devient évidente lorsqu'on prend en considération l'habileté séquentielle dont elle fait preuve et qui, loin d'être un pis-aller, correspond aux traits caractéristiques d'acteurs sociaux chevronnés qui savent éviter la catégorisation directe (en l'occurrence, celle d'immigrée-russe-non-compétente-en-français).

UN APPEL TÉLÉPHONIQUE À LA RADIO

51	Éti :	quelles sont vos lectures en ce moment ?
52	Tam :	ah (.) vous savez (.) j'aime toujours les
53		ROMANS (..) MALHEUREUSEMENT
54	Éti :	pourquoi=malheureusement ?
55	Tam :	parce que (..) eh c'est pas LA POLITIQUE (.)
56		politique (.) je n'aime PAS ah et les romans
57		(.) j'ai toujours aimé eh
58	Éti :	la politique (..) vous n'aimez PAS, ou n'aimez
59		PLUS?
60	Tam :	hm je ne me suis JAMAIS OCCUPÉE (.) ni hm en
61		RUSSIE (.) ni pendant mes études (.) RIEN (.)
62		JE SUIS neutre hm, je vois que ça fait mal (.)
63		vu que je peux pas aider dans quoi que
64		ce soit (.) ALORS JE ME MÊLE PAS et si j'ai le
65		malheur de dire quelque chose qui n'est (..)
66		ne correspond pas (.) vous savez (.) j'ai (.)
67		VU en langue des fois je dis trop de
68		vérités et j'ai payé trop cher (.) ALORS j'ai
69		essayé de me (3.0)
70	Éti :	tamara (.) je vous comprends (3.0) dites-nous (.)
71		tamara (.) est-ce que vous aimez la littérature
72		vous aimez les romans (..)

En contexte institutionnel d'enseignement à tous les niveaux (cf. Ziegler 2006a, 2006b), cette exploitation des différentes dimensions de l'auto- et de l'hétérocatégorisation constitue une ressource efficace dans la mesure où elle permet à l'acteur-apprenant, en co-gestion avec d'autres acteurs, de mobiliser et de soutenir le déroulement séquentiel de l'interaction, qui elle-même fait partie du processus d'acquisition de la langue.

DE LA PAROLE-DANS-L'INTERACTION À L'ACQUISITION

La perspective développée ici sur l'acteur-apprenant, inspirée et justifiée par l'analyse conversationnelle, la linguistique interactionnelle et praxéologique, ainsi que les recherches en théorie de l'activité et de l'apprentissage, permet de concevoir l'apprenant d'une langue seconde comme acteur, amené à répondre lui-même à la

tâche de se situer, c'est-à-dire d'organiser l'interaction (y compris les silences et les refus) à tout moment de cette interaction. Il ne s'agit donc pas d'envisager l'apprenant de langue (notamment le débutant) comme mobilisant des ressources en langue-cible ou compensant ses déficits par d'autres modes d'interaction, d'autres ressources linguistiques ou thématiques. Le système linguistique de l'interactant fait, certes, partie des ressources qu'il déploie en situation d'interaction, mais cette capacité linguistique ne constitue nullement la seule, ni la première dimension à concevoir dans une théorie de l'acquisition *comme pratique sociale*. La notion d'acteur-apprenant, aussi bien en salle de classe qu'au-delà de la classe, marque une étape majeure dans le développement de la recherche en didactique et en acquisition-enseignement des langues en contextes plurilingues et pluriculturels. Les trois axes de cette recherche pourraient être résumés comme suit :

- prise de conscience des répertoires plurilingues et de leurs multiples configurations situationnelles ;
- perspective (inter)actionnelle sur tout apprentissage en situation ;
- meilleure description, épistémologiquement valide, des méthodes (ici, de catégorisation) déployées dans l'interaction par l'acteur-apprenant.

COMMUNAUTÉS DE DISCOURS : DÉFIS ET STRATÉGIES POUR LES APPRENANTS DE LANGUES ÉTRANGÈRES

Naoko MORITA
Vancouver, B.C., Canada

Traduit de l'anglais par Gabrielle VARRO
Laboratoire Printemps, Université de Versailles St Quentin, CNRS

LES DÉFIS QUE RENCONTRENT LES APPRENANTS ENTENDUS COMME ACTEURS

Un point de vue socioculturel récent sur l'apprentissage des langues postule qu'il s'agit de développer la capacité de participer à de nouvelles communautés discursives en tant que membres compétents (Duff & Hornberger, sous presse). Selon ce point de vue, les apprenants de langues (par la suite appelés « acteurs ») ont besoin d'être socialisés dans les valeurs et les pratiques de la communauté cible, en participant à ses activités et en interagissant avec ses membres. Par exemple, les étudiants de troisième cycle venus d'ailleurs doivent apprendre les valeurs, conventions, attentes, structures de pouvoir et pratiques de leurs nouvelles communautés universitaires, en participant à diverses activités intellectuelles et par l'interaction avec leurs pairs et enseignants, tout en apprenant et en utilisant leur seconde langue (L2). Pour participer aux pratiques discursives de la communauté cible, il est donc essentiel que les acteurs développent leurs compétences afin d'en être reconnus membres à part entière.

Cependant, asseoir ses compétences et son appartenance dans une communauté nouvelle en tant qu'apprenant de langues représente une proposition complexe et un défi pour deux raisons principalement. D'abord, à mesure que les communautés contemporaines, y compris l'université et la salle de classe, sont devenues progressivement davantage multilingues, multiculturelles, multimodales et interdisciplinaires, il est devenu plus difficile de définir ce que l'on entend par « compétence » au sein d'une communauté. On ne peut plus simplement supposer que les communautés fonctionnent sur la base d'ensembles de normes et pratiques, stables et monolithiques ; on doit plutôt les définir par leurs discours et pratiques pluriels, par leurs conflits et contradictions, et par des changements incessants. Ceci, à son tour, suggère que les cultures et pratiques cibles sont peut-être moins lisibles

pour les acteurs que l'on aurait cru. Cela peut également signifier que tous les membres doivent développer des compétences multiples qui sont en constante négociation à l'intérieur d'une communauté donnée.

Deuxièmement, comme beaucoup d'études l'ont montré, les acteurs seront confrontés à différents défis dans leur tentative de participer à la communauté cible en tant que membres « légitimes ». En plus des problèmes linguistiques, ils rencontreront des problèmes liés à la culture et aux pratiques éducatives/professionnelles, aux questions de race/ethnicité et de genre, aux rôles et représentations institutionnels, aux rapports de pouvoir, à l'identité, etc. Par exemple, des membres relativement puissants d'une communauté cible peuvent empêcher les nouveaux venus de participer à ses activités au mieux de leurs capacités (Leki, 2001). Un intérêt limité pour ces cultures cibles, ou une résistance de la part des acteurs aux cultures cibles, peuvent aussi contrer leur pleine intégration à la nouvelle communauté.

Alors que ces défis sont certes significatifs, des recherches ont aussi montré que les acteurs tentent néanmoins d'y entrer de plein pied, grâce à leur personnalité propre et en usant de stratégies diverses. Morita (2004) montre que des thésards venus du Japon créent et utilisent toute une panoplie de stratégies pour participer aux activités collectives (en particulier les discussions en classe) et pour se faire reconnaître comme membres légitimes de la nouvelle communauté que représente leur classe au Canada. La section suivante présente une série de récits d'étudiants extraits de cette étude, dans lesquels ils commentent les défis que représente leur participation en classe aussi bien que leurs stratégies pour se débrouiller. Les sept étudiants ayant participé à l'étude sont nés et ont grandi au Japon et ont donc parlé le japonais comme L1 et l'anglais comme L2 dans la salle de classe canadienne. Une étudiante (Rie) était citoyenne coréenne de la troisième génération née et élevée au Japon. Deux autres (Nanako et Shiho) avaient reçu des rudiments d'éducation dans un pays anglophone (1-4 ans), tandis que les autres avaient fait leur scolarité exclusivement au Japon.

LES VOIX DES APPRENANTS CONCERNANT LEUR PARTICIPATION

Tous les extraits ci-dessous proviennent soit d'interviews avec les étudiants, soit de rapports hebdomadaires qu'ils ont dû rendre concernant leur participation en classe et d'autres questions de ce type (pour plus de détails, voir Morita, 2004). Les noms des étudiants ont été changés.

Strategies to participate in discussions

Excerpt 1:

I wrote down what I was going to say and practiced saying it several times before I went to class... But I couldn't say what I had prepared. When my classmate forced me to speak, I panicked and my English became terrible. (Lisa: September 30, 1999)

Peer support

Excerpt 2:

My position in the class has clearly changed from an animal to a human being ((laughs)). The start of that change was when I talked to J [a Canadian classmate].... We talked about the class and different members in the class and that made a big difference. (Kota: December 21, 1999)

Instructors' support

Excerpt 3:

What [my instructor] told me was, I may be disadvantaged by things like English abilities ... but there is an advantage to being an outsider in a given culture. She said that there should be things that only I can see from an outsider's perspective. (Nanako: December 15, 1999)

Selective accommodation

Excerpt 4:

[In the Canadian classroom,] students don't seem to care much about the flow of the discussion and say whatever they want to say.... But I myself want to be sensitive about where the discussion is going and what kinds of comments are expected at a given point in time. (Jun: October 6, 1999)

Power and resistance

Excerpt 5:

[In class] I said many times that I didn't understand what [the instructor] was talking about. I think I have the right to say that because I have the right to learn. (Rie: December 11, 1999)

Role and identity

Excerpt 6:

I think that a newcomer has a role to play.... A brand-new member can bring interesting ideas and fresh perspectives. In that sense, I think I can contribute something to the class. (Shiho: April 26, 2000)

STRATÉGIES DES APPRENANTS EN TANT QU'ACTEURS

Le premier extrait illustre le fait que les acteurs peuvent mettre en œuvre plusieurs stratégies pour participer à la discussion en classe, y compris le fait de parler dans des contextes permettant de sauver la face (par exemple, des discussions en petits groupes), le fait de préparer les choses qu'on veut dire à l'avance (extrait n° 1), introduisant des sujets avec lesquels ils sont personnellement familiers, et de prendre

certains risques. Il est aussi utile de chercher le soutien de ses pairs et enseignants. Une stratégie fréquemment utilisée par les étudiants (Morita 2004) était de parler avec ses camarades seul à seul en-dehors des heures de classe. Il apparaît dans l'extrait n° 2 qu'une telle stratégie apporte aux acteurs une certaine reconnaissance et compréhension de la part des camarades, surtout s'ils ont du mal à s'exprimer oralement pendant les activités collectives. Les enseignants ou autres « experts » (par exemple, les locuteurs natifs) peuvent aussi être des guides utiles (extrait n° 3), bien qu'il soit problématique de supposer que tous les prétendus experts seront capables de, ou d'accord pour faciliter l'accès et la légitimité que les acteurs de L2 recherchent dans leur nouvelle communauté.

Lorsque les acteurs de L2 rencontrent de nouveaux ensembles de normes et d'attentes dans leur nouvelle communauté, il se peut qu'ils ne les acceptent pas les yeux fermés. Les étudiants *in* Morita (2004) sont venus avec leurs propres normes et valeurs culturelles, ont critiqué certains aspects de leurs nouvelles cultures et ont opéré des ajustements sélectifs (extrait n° 4). Il se peut aussi que les acteurs résistent aux rapports de pouvoir qui se développent au sein de leurs nouvelles communautés. Dans l'extrait n° 5, Rie s'est élevée contre son statut, qu'elle percevait comme marginal dans une des classes, exprimant ses besoins en tant que locutrice de L2, en demandant à l'enseignante d'apporter quelques changements à sa pédagogie. Finalement, négocier de nouveaux rôles et identités dans une nouvelle communauté représente un défi significatif et une stratégie importante pour les acteurs. D'un côté, ils peuvent se construire – ou être conçus par les autres – comme occupants des positions relativement fragiles, pour des raisons diverses telles que leur statut de locuteurs non-natifs. De l'autre, négocier une identité à laquelle un certain pouvoir a été restitué peut contribuer grandement à une participation et à une transformation significatives sur le plan personnel (extraits n° 6, 3).

TRAVERSER LES FRONTIÈRES EN TANT QUE PROCESSUS GÉNÉRATIF

Traverser des frontières linguistiques et culturelles et participer à de nouvelles communautés discursives oblige souvent les acteurs à affronter des défis multidimensionnels. En même temps, il s'agit d'un processus génératif par lequel les acteurs tentent d'asseoir leur compétence et leur appartenance en créant diverses stratégies et en négociant de nouveaux rôles et identités (Kramsch, 2003). Il est donc essentiel que les communautés et institutions abordent les acteurs en tant qu'êtres humains actifs, dotés d'histoires, de valeurs, d'objectifs et de ressources uniques. Simultanément, les communautés doivent aussi reconnaître la nature socialement construite de la participation et de l'appartenance de ces acteurs, c'est-à-dire, reconnaître le fait que les communautés et leurs membres relativement plus anciens, et pas seulement les acteurs eux-mêmes, jouent un rôle crucial dans la construction de leurs positionnements et dans la forme que prendra leur participation.

RÉPERTOIRES : DÉCENTRAGE ET EXPRESSION IDENTITAIRE

Celeste KINGINGER
Pennsylvania State University, USA

Traduit de l'anglais par Gabrielle VARRO
Laboratoire Printemps, Université de Versailles St Quentin, CNRS

Comment les utilisateurs d'une langue seconde établissent-ils et communiquent-ils de nouvelles perspectives culturelles liées à leurs répertoires linguistiques multiples, et comment ce processus est-il lié à la formation des identités ? La notion de « répertoire » est essentielle pour répondre à cette question, impliquant un choix intelligent parmi un ensemble de possibilités historiquement déterminées. Le terme contient à la fois l'idée que ces locuteurs font des choix interprétatifs individuels et que les utilisateurs des langues construisent leurs performances à partir de la situation socioculturelle et historique des ressources dont ils disposent. Le terme évoque aussi la posture de l'artiste : atteindre la perfection dans une œuvre donnée peut être fortement désiré, poursuivi avec feu et détermination, mais en dernière analyse ne peut être jugé que subjectivement, par rapport à une adéquation situationnelle et une satisfaction personnelle. Ainsi, en développant des répertoires communicatifs, les locuteurs de L2 découvrent le « privilège du locuteur non-natif » (Kramsch, 1997), à savoir pouvoir s'imaginer soi-même *ex novo*, explorer de nouvelles ressources sémiotiques en contraste avec les anciennes, faire de l'apprentissage linguistique une performance personnelle et créative.

EXTRAITS D'AUTEURS PLURILINGUES

« L'histoire de ma vie est celle d'une quête non pas d'identité mais d'intensité. »

(Nancy Huston, *Désirs et réalités : Textes choisis 1978-1995*. Montréal : Leméac, 1995, p. 177)

... dans une langue étrangère *aucun lieu n'est jamais commun* : tous sont exotiques. « can of worms » était une banalité jusqu'à ce que j'apprenne « panier de crabes » : ces deux façons de dire un grouillement déplaisant et inextricable me sont devenues intéressantes en raison de l'écart entre elles. Le bilinguisme est une stimulation intellectuelle de tous les instants.

(Nancy Huston, *Nord perdu*. Arles : Actes Sud, 1999, p. 46)

Je constate que chaque chose a deux noms pour moi, l'un grec, l'autre français. [...] Je réalise également que je ne vois pas exactement de la même façon les objets selon que je les nomme dans une langue ou dans l'autre. Formulé en français, le mot « marteau » me rappelle le coffre-lit que j'avais construit tout seul, par souci d'économie, lors de mon installation à Paris. Dit en grec (*sphyri*), le même terme me fait plutôt songer à mon père qui aimait bricoler. Il prenait grand soin de ses outils, il les nettoyait avec un tissu imbibé d'huile de paraffine. Un jour je le surpris alors qu'il clouait un cercueil dans un hangar apparentant à la municipalité.

—Il y a quelqu'un dedans? Lui avais-je demandé.

Il y avait quelqu'un. Il tapait avec vigueur sur les clous, les enfonçait profondément, comme s'il croyait le défunt capable de s'évader.

[...]

Les souvenirs que j'associe au grec sont beaucoup plus anciens que ceux qu'évoque pour moi le français. Ma langue maternelle connaît mon âge. Le français me rajeunit de vingt-quatre ans. C'est appréciable. Il me semble que mes textes français sont plus légers que mes écrits grecs.

Je commence à penser que l'apprentissage d'une langue ressemble à une cure de jouvence. Le sango ne me rappelle rien, mes souvenirs lui sont étrangers, il me donne l'agréable illusion que je peux prendre un nouveau départ. Il m'invite à jouer, comme le faisait le français.

(Vassilis Alexakis, *Les mots étrangers*, Paris : Gallimard, 2002, pp. 53-54)

RÉPERTOIRES ET IDENTITÉS

Pour trouver des exemples de la façon dont les répertoires multilingues aident à former de nouvelles identités à travers de nouvelles perspectives, nous pouvons considérer les manières dont de bons écrivains en langue seconde ont exprimé leurs expériences. On y découvre plusieurs cas où l'emploi d'une L2 aide à surmonter le poids de l'expérience personnelle et permet d'effectuer une coupure avec le passé. Cependant, nous découvrons aussi des histoires, telle que celle de l'écrivaine bilingue en français et anglais Nancy Huston, où l'apprentissage d'une L2 est compris principalement comme conduisant à l'inspiration et à la créativité. Pour Huston, locutrice native de l'anglais nord-américain, la langue française représente une source d'exotisme illimité, et les interstices entre ses langues, une stimulation intellectuelle constante.

Une L2 peut même se voir investie avec d'immenses pouvoirs comme celui de multiplier la mémoire, permettant de retrouver une jeunesse perdue. Dans *Les mots étrangers* (2002) le romancier bilingue en grec et français Vassilis Alexakis raconte sa décision de rajouter une troisième langue, le sango, à son répertoire. Alexakis était venu de sa Grèce natale à Paris en tant que jeune adulte, poussé surtout par la motivation de devenir journaliste. Mais le processus d'apprentissage du français et sa

double vie de bilingue ont fini par lui inspirer une écriture autobiographique créatrice par laquelle il explore le sens de ses répertoires communicatifs multiples en lien avec son histoire et son sentiment identitaire. Un mot aussi ordinaire que « marteau/sphryi » est chargé d'associations, évoquant des circonstances réelles précises et suscitant des narrations dramatiques.

RÉPERTOIRES ET IMAGINATION

Pour Alexakis, comme pour beaucoup d'autres personnes multilingues, l'attrait d'une nouvelle langue est une motivation suffisante en et pour soi. Sans autre raison que de vouloir étendre son répertoire, Alexakis est à la recherche d'une nouvelle langue aussi peu familière que possible, le sango, langue véhiculaire parlée en Centrafrique, qui n'a aucun lien *a priori* avec la vie personnelle ou professionnelle de l'auteur. Cette quête ne sert aucune motivation instrumentale ou intégrative, elle représente un nouveau départ : élaborer un nouveau répertoire linguistique signifie revenir à l'innocence de la jeunesse, ce qui est une invitation au jeu.

RÉPERTOIRES *VERSUS* BIAIS MONOLINGUE

Le concept de répertoire multilingue vient utilement contrecarrer l'idée qui voudrait que l'aptitude langagière trouve sa plus haute expression dans une compétence universelle, abstraite et idéalisée des « locuteurs natifs » monolingues. Cette vision, aujourd'hui traditionnelle, émanant de la linguistique, comme le note Pavlenko (2005), représente un « biais monolingue », menant inévitablement à un modèle déficitaire du point de vue multilingue, qui voudrait que l'individu bilingue soit la somme de deux monolingues incomplets en un seul corps. Or quand on considère et quand on décrit l'expérience multilingue d'une manière nette et précise, il devient clair que la personne qui domine plus d'une langue, c'est-à-dire la majorité de la population mondiale, peut au contraire être définie comme un locuteur/écouteur spécifique disposant chacun de répertoires linguistiques complets. Unique pour chaque individu, ce répertoire est élaboré grâce à des activités concrètes au sein de contextes particuliers dans le monde réel, en réponse à l'environnement et à des besoins et désirs personnels.

DIMENSIONS SOCIO-AFFECTIVES

La notion de répertoire, et les choix qui l'accompagne, s'accompagne aussi de la reconnaissance du fait que le désir d'acquérir une compétence dans de multiples langues est bien plus complexe qu'on ne le suppose habituellement, étant lié aux « émotions et identifications affectives des individus multilingues » (Kramsch, 2005: 552). Les études de cas d'auteurs écrivant dans une L2 – des apprenants qui, par définition, ont réussi – suggèrent que, tandis que les catégories traditionnelles utilisées par les psychologues sociaux pour expliquer la motivation sont souvent

pertinentes, elles ne rendent compte que d'une petite partie de toutes les possibilités potentielles et ne prennent pas en compte les contextes sociohistoriques de l'apprentissage des langues. Les apprenants des langues peuvent certes avoir des motivations « instrumentales », liées à des besoins économiques ou professionnels, ou faire preuve d'une motivation « intégrative » accompagnant le désir de faire partie d'une communauté précise de locuteurs (Gardner & Lambert, 1972). Cependant, ils peuvent également dire qu'au cœur de leur motivation gît un désir d'expansion, de raffinement, de multiplicité ou de changement de leurs répertoires communicatifs – et ce pour une grande variété de raisons.

VERS UNE APPROCHE EXPRESSIONNISTE DE LA DIDACTIQUE DES LANGUES

Pendant de longues années, le biais monolingue présent dans la didactique des langues et la recherche, soutenu par des attitudes colonialistes ou assimilationnistes, a fait qu'on est passé à côté des perspectives des locuteurs multilingues compétents. En ne soulignant que leurs manques, cette approche opposait aux apprenants leur impossibilité logique de devenir monolingues dans une langue seconde. La perspective d'auteurs écrivant en L2, tels qu'Alexakis et Huston, met en évidence l'intérêt d'une approche expressionniste en didactique des langues, enracinée dans le respect de la multi-compétence, dans laquelle l'apprentissage d'une langue étrangère devient un voyage de découverte de soi. Dans ce processus, l'apprenant, conçu comme un acteur volontariste, joue un rôle décisif dans son propre apprentissage, réagissant à des besoins et désirs personnels dans des situations concrètes particulières (Kinginger, 2004).

Pour les enseignants des langues, embrasser une telle vision signifie acquérir une compréhension nouvelle à la fois de l'importance pratique des répertoires multilingues et de la diversité des résonances de leur registre émotionnel. Cela signifie aussi la possibilité de mesurer plus complètement combien l'apprentissage d'une langue seconde représente un acte personnel d'inspiration créative et l'occasion d'une expression de soi plus riche. Cette approche nous encourage à nous concentrer moins sur la distance entre la performance de l'apprenant et le modèle du « locuteur natif », et davantage sur les aptitudes que les apprenants découvrent au fur et à mesure qu'ils rencontrent, explorent et s'approprient sélectivement, les ressources communicatives nécessaires pour leurs propres objectifs pratiques ou esthétiques.

MODES DE TRANSMISSION : LA MÉDIATION DE L'ORAL ET DE L'ÉCRIT ENTRE LES LANGUES ET LES APPARTENANCES

Guillaume GENTIL
Carleton University, Canada

Il est convenu de distinguer deux modes principaux de transmission langagière : l'oral et l'écrit. L'écrit médiatise le rapport au langage dans la mesure où il requiert un support, papier ou électronique, nécessitant une transcription d'un système de communication à un autre, tout en donnant au message une certaine matérialité et permanence. La communication orale peut elle aussi être médiatisée, par exemple par des technologies de télécommunication, d'enregistrement et d'amplification de la voix, mais dans bien des cas et pour de nombreux échanges conversationnels de la vie courante, cette médiation n'est ni nécessaire, ni utilisée.

L'ENJEU DE L'ÉCRIT ET DE L'ORAL EN MILIEU SCIENTIFIQUE

La communauté scientifique utilise principalement l'écrit comme moyen de diffusion car ce médium permet une diffusion internationale et rapide de la connaissance. C'est par l'intermédiaire de l'écrit qu'une carrière scientifique est évaluée. Un jeune chercheur devra d'abord faire ses preuves en rédigeant un mémoire de fin d'études et une thèse de doctorat ; puis il sera jugé par le nombre de publications dans des revues de renom. C'est donc en grande partie par l'écrit que se négocie l'adhésion à une communauté scientifique. Cependant, l'oral est important aussi, principalement en ce qu'il accompagne l'écrit. Par exemple, la qualité d'une thèse reflète la qualité de l'interaction entre l'étudiant et son directeur de thèse. De plus, une thèse est validée par sa soutenance. Enfin, un exposé à un congrès et les échanges informels entre collègues l'accompagnant peuvent être un tremplin utile pour des publications futures, notamment en facilitant l'établissement de relations professionnelles.

LES LANGUES ET LES APPARTENANCES

L'anglais s'imposant de plus en plus comme la langue scientifique internationale, son apprentissage est une condition *sine qua non* pour tout non-anglophone aspirant

à une carrière scientifique (Conseil de la langue française, 1996). L'approche sur objectifs spécifiques (également connue sous le nom de langue de spécialité en français et de *Languages for Specific Purposes* en anglais) s'est développée en didactique des langues, en grande partie pour répondre aux besoins d'apprentissage particuliers des scientifiques (Swales, 2000). Cependant, dans les pays comme la France et le Canada où le français est une langue officielle et commune, les scientifiques doivent négocier leurs appartenances culturelles et professionnelles autant à un niveau international, en employant l'anglais comme *lingua franca*, qu'à un niveau national, en communiquant avec leurs concitoyens et avec l'État dans la langue nationale. Ces appartenances multiples nécessitent un répertoire verbal multilingue permettant de participer à des communautés linguistiques différentes. Elles confrontent aussi les scientifiques francophones à des choix d'allégeances : faut-il donner la priorité aux publications en anglais pour la communauté internationale ou faut-il favoriser la diffusion à l'échelle nationale et dans la langue nationale ?

ÉTUDE DE CAS : NÉGOCIER DEUX MODES DE TRANSMISSION DANS DEUX LANGUES/CULTURES

La question se pose donc de savoir comment les apprenants scientifiques utilisent l'oral et l'écrit pour négocier leur participation à des communautés linguistiques, culturelles et professionnelles locales, nationales et internationales. Cette question sera examinée à partir d'une étude de cas longitudinale de trois ans (voir Gentil, 2005 pour une description plus approfondie). À l'époque de la recherche, Philippe était un étudiant de baccalauréat en génie (au Canada, un baccalauréat ou *bachelor's degree* est un programme de trois ou quatre ans, équivalent à une licence). Né au Québec d'une famille francophone, élevé et instruit en français, mais conscient de la valeur du capital linguistique que représente une bonne compétence en langue anglaise, il s'inscrit à une université québécoise anglophone avec trois intentions : devenir « parfaitement bilingue », découvrir le monde anglophone et entamer une carrière d'enseignant-chercheur en génie. Cependant, ses aspirations sont rapidement mises à mal dès la première année d'études.

Principal écueil : le fossé linguistique et culturel entre son milieu social, québécois francophone, et son milieu universitaire, anglophone. Lors des entretiens de recherche, Philippe relate la ségrégation linguistique entre les étudiants anglophones et francophones, ainsi que sa difficulté à engager la conversation avec des professeurs ou des pairs anglophones. Il attribue cette difficulté à trois raisons : manque de référents culturels communs, manque d'aisance en anglais oral et insécurité linguistique face aux anglophones et à leur langue, perçue comme imposée et porteuse d'impérialisme culturel. Peu enclin à converser en anglais, sa pratique de l'anglais est essentiellement réceptrice (lecture de textes spécialisés et écoute des cours) et relève du registre académique écrit (les cours magistraux eux-mêmes sont peu interactifs voire lus à haute voix). Le seul travail de rédaction conséquent

demandé en première année est un rapport sur un projet en génie électronique, dont le premier paragraphe d'introduction est présenté dans l'encart.

Extrait 1 : Paragraphe d'introduction d'un rapport de première année

Nowadays, many public events have “light show systems” to enhance the overall presentation; music shows are a great example. Light patterns are usually controlled by full computer systems that can provide great power and flexibility as well as simple user interfaces. Think about a Rolling Stone or U2 Show... However, for simple patterns like flashing road lights or lights on a product showcase, it might not be convenient and affordable to use a whole computer. Therefore, engineers must design a simpler system.

Extrait 2 : Paragraphe d'introduction du mémoire de fin d'études (quatrième année)

Because of their rapidity and flexibility, photonics technologies are at the heart of tomorrow's telecommunication networks. Developments in optical back-planes have lead [sic] to the implementation of space-efficient 2-D arrays of devices, such as VCSEL's and MEMS. However, there is no compact solution to multiplex/demultiplex channels from/to those 2-D arrays. Actual optical mux/demux devices combine or separate light in a linear fashion, which might prove inefficient for such device arrays [1]. To solve this problem, a 2-D optical demultiplexer, based on multilevel diffractive optical elements (DOE), was designed [...] based on the scalar theory of diffraction.

Le caractère informel, conversationnel et oral du premier texte, peu conventionnel dans les écrits de la discipline (Hyland, 2000), est d'autant plus paradoxal que Philippe a été essentiellement exposé à un registre formel et académique en anglais, n'ayant que très peu l'occasion d'utiliser l'anglais en dehors des amphithéâtres et des lectures pour ses cours.

Toutefois, Philippe note des changements dans sa pratique de l'anglais en deuxième et en troisième années. En effet, en se liant d'amitié avec des étudiants bilingues anglais-français, il parvient à s'intégrer à des cercles anglophones. Un étudiant originaire d'Inde, Vishu, joue également un rôle de médiation important. Même s'il ne parle pas le français, le fait qu'il ne soit pas originaire du Canada et que l'anglais ne soit pas sa première langue semblerait désamorcer les rapports de pouvoir et de méfiance dans lesquels s'inscrit l'apprentissage de l'anglais pour un québécois francophone. Philippe explique que Vishu lui « fait exorciser un peu [s]on préjugé sur les anglophones ». Il remarque également qu'en présence d'un interlocuteur canadien anglais, l'anglais symbolise des hiérarchies historiques et un risque d'assimilation, tandis qu'avec un interlocuteur non anglophone, l'anglais acquiert une certaine légitimité, en tant qu'instrument de communication intergroupe. Grâce à ces médiateurs culturels et « courtiers linguistiques », Philippe accède à un réseau social anglophone, ce qui lui permet de pratiquer et de développer son anglais oral dans des contextes informels. De surcroît, les progrès importants qu'il constate à l'oral semblent se répercuter à l'écrit, comme en témoigne l'extrait de son mémoire de fin d'études (voir encadré). Contrairement au premier extrait, ce texte respecte les conventions du registre scientifique de la discipline. Il semblerait que, ayant pratiqué les deux modalités orales et écrites de façons réceptive et productive en deuxième et

en troisième année, Philippe soit désormais en mesure de mieux différencier les registres formels et informels de l'anglais.

LA SYNERGIE ENTRE L'ORAL ET L'ÉCRIT

Hornberger (2003) soutient l'hypothèse que le développement de la bilittératie (*biliteracy*), à savoir le développement de compétences bilingues à l'écrit, suppose et renforce le développement de compétences bilingues à l'oral, en particulier parce que l'apprentissage de registres formels faciliterait celui de registres informels et vice-versa. L'étude de l'apprentissage de l'anglais chez Philippe confirme ce rapport synergique entre les modalités orales et écrites. Elle illustre aussi la façon dont l'accès à des cercles de proximité (étudiants bilingues et anglophones du même campus dans le cas de Philippe) peut faciliter l'accès à des communautés virtuelles, distantes et internationales (par exemple, la communauté internationale de chercheurs en génie électronique). La participation aux cercles de proximité se fait principalement par la modalité orale ou, de plus en plus, par la médiation de nouvelles technologies telles que le courriel et la messagerie instantanée. Ces cercles de proximité offrent un forum d'échanges qui permet aux étudiants de pratiquer leurs compétences linguistiques tout en négociant leurs appartenances culturelles, linguistiques et professionnelles.

LA FORMATION DE L'ACTEUR/LOCUTEUR : L'ENSEIGNEMENT COMME AIDE OU ENTRAVE

Lies SERCU
Université catholique de Louvain, Belgique

L'ENSEIGNEMENT ET LA COMPÉTENCE INTERCULTURELLE

Depuis les années 1980, la didactique des langues étrangères reconnaît que la notion de compétence communicative doit inclure la compétence interculturelle comme composante intégrale (Zarate, 1986). Sercu (2004) ajoute :

Dans une perspective interculturelle, ce que l'apprenant d'une langue étrangère doit apprendre s'il veut atteindre une certaine compétence communicative dans cette langue, ce n'est pas à s'adapter à une culture étrangère et oublier sa propre identité culturelle. La tâche des participants dans une situation interculturelle est de négocier, au moyen de signes verbaux et non-verbaux, explicites et implicites, un système de normes d'interaction linguistiques, pragmatiques et culturelles adéquates à la situation (p.116)

L'essentiel de l'enseignement interculturel des langues est donc la formation d'une personne qui peut parler et agir dans un monde plurilingue et pluriculturel.

Dans ce contexte, une question s'impose : est-ce que l'enseignement des langues secondes/étrangères aide ou entrave l'acquisition de la compétence interculturelle à travers les cultures, les langues, et à travers différentes modalités ? Nous abordons ici principalement l'acquisition de la compétence interculturelle dans des contextes pédagogiques, et non pas la compétence plurilingue en elle-même, même si les deux sont indispensables pour fonctionner dans les sociétés plurilingues et pluriculturelles d'aujourd'hui. Dans cette entrée, nous adoptons l'idée que la didactique des langues et des cultures doit respecter les mêmes principes éducatifs que d'autres matières, mais qu'en même temps elle doit profiter au maximum de possibilités pédagogiques spécifiques pour développer la compétence communicative interculturelle. L'enseignement des langues étrangères est donc un lieu privilégié et doit mettre en valeur sa capacité de démontrer que langue-en-action équivaut à plurilinguisme/pluriculturalisme-en-action. En même temps, la didactique des langues, comme d'autres domaines scolaires, doit développer les compétences de base en s'informant des perspectives du constructivisme social et de la psychologie cognitive.

C'est une erreur de croire que n'importe quel enseignement des langues aboutira au développement de la compétence interculturelle, qui représente plus que la compétence linguistique traditionnelle. On peut voir des différences fondamentales entre la perspective traditionnelle et la perspective interculturelle dans les textes dont on se sert en enseignant les langues étrangères.

Texte 1 : Extrait de <http://fr.wikipedia.org/wiki/France#.C3.89conomie>

La France est la 6^e puissance économique mondiale » ; « Elle est la première destination touristique mondiale avec plus de 80 millions de visiteurs par an. » ; « Son organisation est de type capitaliste avec une intervention étatique non négligeable depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale, ce qui lui a permis de constituer des champions industriels internationaux. La France fabrique ainsi les trains les plus rapides du monde, dispose d'une industrie automobile puissante (Peugeot-Citroën, Renault), a constitué le premier groupe mondial de construction de centrales nucléaires, coopère aux groupes aéronautiques et aérospatiaux Airbus, Eurocopter, Ariane, abrite le groupe indépendant d'aéronautique militaire Dassault, des groupes pharmaceutiques mondialement réputés (Sanofi Aventis, Institut Pasteur), quelques uns des premiers groupes mondiaux de l'industrie agroalimentaire, assis sur la puissance de son agriculture et l'excellence de sa gastronomie, et de l'industrie du luxe, développe une industrie du BTP puissante (Bouygues, Eiffage), est une destination touristique parmi les premières du monde (selon les critères retenus), une industrie cinématographique de qualité. »

Texte 2: Extraits de http://fr.wikipedia.org/wiki/Tour_Eiffel

Représentation de la tour Eiffel dans l'art

Littérature

Au moment de son édification et au tout début de son exploitation, le monument a avant toutes choses fait l'objet d'analyses critiques personnelles, le plus souvent publiées dans des journaux de l'époque et le plus souvent négatives, les artistes abordant les thèmes récurrents du défi technique, industriel et commercial que la tour représentait à l'époque, de son influence sur le rayonnement de la France à l'étranger, l'aspect esthétique ou au contraire inesthétique de la tour ou encore de son intérêt scientifique potentiel ou au contraire de son inutilité.

Sans doute est-ce Roland Barthes qui décrit le mieux ce sentiment d'attrait/répulsion des artistes vis-à-vis de la tour Eiffel :

« Regard, objet, symbole, la Tour est tout ce que l'homme met en elle, et ce tout est infini. Spectacle regardé et regardant, édifice inutile et irremplaçable, monde familier et symbole héroïque, témoin d'un siècle et monument toujours neuf, objet inimitable et sans cesse reproduit, elle est le signe pur, ouvert à tous les temps, à toutes les images et à tous les sens, la métaphore sans frein ; à travers la Tour, les hommes exercent cette grande fonction de l'imaginaire, qui est leur liberté ; puisque aucune histoire, si sombre soit-elle, n'a jamais pu la leur enlever. » Roland Barthes, *La Tour Eiffel*, Delpire Éditeur, 1964.

Cinéma-Télévision

Dès que l'ingénierie cinématographique commença à se développer, la tour Eiffel fut filmée par les cinéastes les plus illustres, mais dans un premier temps, uniquement sous la forme du documentaire (*Panorama pendant l'ascension de la Tour Eiffel*, Louis Lumière, 1897, Images de l'exposition 1900, Georges Méliès, 1900).

Puis le cinéma américain sera de plus en plus friand d'apparitions de la tour, notamment pour son effet pratique et symbolique. Elle permet, en effet, de signifier en un seul plan ou une seule séquence, même courte, que l'action se situe en France, ou à Paris. Ainsi, dès 1953, Byron Haskin la montre détruite dans son adaptation de *La Guerre des mondes*.

Ce genre d'images (la tour Eiffel détruite) sera par la suite souvent utilisée dans des films américains pour signifier un danger planétaire immédiat et grave, comme en 1996 dans *Independence Day* et *Mars Attacks !* ou encore *Armageddon* en 1998.

PERSPECTIVES SUR LA CULTURE ET L'ENSEIGNEMENT

L'enseignement d'une culture nationale a été un point de départ typique de l'éducation « interculturelle », mais cette culture homogénéisée n'est qu'une partie d'une culture vécue aux valeurs multiples dans laquelle l'apprenant doit éventuellement parler et agir.

La recherche démontre que bien des manuels et des professeurs continuent à enseigner la culture telle qu'elle est représentée dans le premier texte, en fournissant une image flatteuse d'un pays étranger et en décrivant les points culminants de la culture, l'économie, l'histoire ou la vie politique, limités à un territoire d'une manière statique et monoculturelle et ignorant les aspects problématiques de la société en question (Sercu *et al*, 2005). La culture est représentée comme un ensemble fixe de descriptions et de faits, ce qui crée ou maintient une perception stéréotypée de la culture cible. Dans cette optique, en classe, les supports pédagogiques sont typiquement utilisés pour pratiquer la compréhension, l'utilisation des dictionnaires et l'amélioration du vocabulaire. Le contenu culturel est donc un véhicule, fournissant des thèmes pour la pratique des compétences linguistiques et susceptible d'être mémorisé pour un examen écrit éventuel.

En considérant la présentation de l'information culturelle dans le deuxième texte, on a plus de ressources pour aller vers un enseignement qui développe la compétence interculturelle. Ce texte met l'accent non seulement sur la culture traditionnellement liée à la langue enseignée, mais aussi sur les rapports entre cette culture et d'autres cultures - y compris celles de l'apprenant - dans une perspective historique (politique, technologique, sociologique) et contemporaine, ou entre les aspects culturels traités dans les supports pédagogiques et ces mêmes aspects culturels présents dans la vie quotidienne (par exemple, logement, vacances) ou les médias. La culture devient symbolique et dynamique, une création discursive de significations. L'interculturel peut être renforcé en mettant l'accent sur les symboles nationaux qui

sont présents dans chaque culture et pour chaque peuple, et qui interprètent à la fois identité et appartenance.

Les significations de la tour Eiffel, symbole de la France, peuvent être considérées dans la littérature de divers pays (évaluations comparatives), à des époques diverses (évaluations diachroniques) ou dans l'exploitation commerciale (évaluations affectives/psychologiques). Dans cette perspective, la culture devient une composante essentielle de l'enseignement d'une langue. Par l'intermédiaire de tâches interculturelles (par ex. comparaison et contraste, évaluation d'informations), les apprenants d'une langue seconde ou étrangère apprennent à s'engager dans des échanges entre interlocuteurs de cultures différentes. Ces échanges exigent que l'apprenant appréhende la communication comme une action sociale, se servant de ce qu'il a appris, mais prêt à construire, avec ses interlocuteurs, de nouvelles significations et de nouvelles structures symboliques.

Les exemples et les indications donnés ci-dessus fournissent une partie de la réponse à la question posée au début de cette entrée. L'enseignement des langues n'est pas encore arrivé au sommet plurilingue et pluriculturel de la tour Eiffel : ni les supports pédagogiques, ni les tâches choisies, ni les situations de la vie quotidienne ne répondent encore aux exigences d'une didactique plurilingue et pluriculturelle. Il serait injuste de demander aux enseignants de langues, et seulement à eux seuls, d'être responsables du déclenchement et de soutien au développement d'une compétence interculturelle à travers diverses modalités, langues et cultures. Nous ne nions pas que les enseignants de langues puissent contribuer, comme ceux des autres matières, à l'encouragement et au développement de la capacité des élèves de devenir des acteurs sociaux plurilingues et pluriculturels dans les divers groupes auxquels ils appartiennent. Il leur incombe de profiter des occasions qui se présentent dans les classes de langues, et de ne pas entraver le développement de la compétence interculturelle, par exemple par une adhésion durable à des préceptes surannés ou par le refus de choisir de nouveaux principes qui s'accordent mieux à la nature plurilingue et pluriculturelle des sociétés actuelles et aux bienfaits qu'elles attendent de leurs enseignants de langues.

CONTREPOINT

Geneviève ZARATE

Institut national des langues et civilisations orientales, Paris ; JE 2502 PLIDAM

Impliquée dans la rédaction de plusieurs textes préliminaires au *Cadre européen commun de référence* (Conseil de l'Europe, 2001), j'avais signalé, notamment à travers l'étude de 5 parcours biographiques et sous le chapeau *La compétence pluriculturelle : principes descriptifs* (Zarate in Coste, Moore, Zarate, 1998 : 26-27 et 51-63), que le plurilingue se distingue par une densité biographique, une inscription familiale et générationnelle spécifique, des stratégies identitaires complexes élaborées dans un vécu transfrontalier. Ces dimensions n'ont pas été reprises dans le *Cadre*, jugées à l'époque trop hétérodoxes par une institution marquée par « le politique », au sens où l'entend Max Weber (1919, puis 1963), pour prendre en compte ce type de résultats issus de la recherche en didactique des langues. Je rappelle ici les faits et les travaux engagés et cherche à souligner la pertinence qu'il y a à placer le concept « acteur social » au cœur du débat européen.

Quelques éléments ont été introduits dans le *Cadre*, qui ouvrent un espace de réflexion propice à faire évoluer des références centrales dans l'enseignement des langues. Le *Cadre européen de référence pour les langues* place en effet la « perspective actionnelle », traduite dans la version en anglais du *Cadre* par *action-oriented approach*, au principe de son développement :

« La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier ».

Cadre européen de référence pour les langues, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2001, chapitre 2, p. 15.

Le terme d'« acteur social » est une seconde fois brièvement glosé à travers la définition d'une compétence plurilingue et pluriculturelle, ce qui lui donne une consistance minimale :

« On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures » ;

Cadre européen de référence pour les langues, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2001, chapitre 8, p. 129.

Le *Cadre* esquisse plus une définition de l'acteur social qu'il ne pose les principes de sa mise en œuvre et semble reculer devant les ruptures épistémologiques que cela implique. La diffusion des modèles conçus en Europe de l'Ouest avant la Chute du mur vers les pays de l'Europe centrale et orientale occupe le terrain du débat actuel, mais aboutit aussi à une standardisation réductrice, bien notable sur le plan de l'évaluation. Mais il faut aussi rendre justice au fait que les systèmes éducatifs européens s'accordent désormais, eux dont les missions idéologiques ont divergé pendant plus de cinquante ans. L'approche communicative est maintenant officialisée dans les textes européens et segmentée en six niveaux de compétences, ce qui entraîne, par exemple, le retour inattendu des listes de vocabulaire par niveaux (*Le niveau B2. Un référentiel*, 2004) et ce qui revient à reconduire des modèles ossifiés créés à partir des questions de société qui se posaient dans les années 70. La diffusion actuelle de l'approche communicative relève de la simple reproduction théorique, démultipliée en autant de langues officialisées. Mais il s'agit aussi d'un gain notable pour les langues qui, grâce à ces mesures, ont vu leur statut reconnu, leur description codifiée à niveau transnational, leur diffusion entrer dans un marché élargi au-delà de leurs frontières nationales ou communautaires, qui bénéficient de solidarités de position avec d'autres langues minoritaires, auparavant impensables. Sans doute pour ces raisons, la politique linguistique européenne semble reculer devant la production d'un modèle plus global et plus complexe, émergeant des mutations profondes actuelles. Rick Kern et Tony Liddicoat montrent bien, par les travaux qu'ils ont rassemblés, que la production scientifique en Europe et hors de l'Europe est pourtant mûre pour répondre à ce besoin.

Comme le soulignent à juste titre les coordinateurs de ce chapitre, la notion d'« acteur » a le pouvoir de ramasser en un même ensemble signifiant « apprenants, enseignants, administrateurs, parents, amis... », rompant ainsi avec une tradition scolaire qui, appliquant dans l'aveuglement le principe de l'autorité professorale aux catégories de l'entendement, distingue des usages pour « élèves » des usages pour « enseignants » et « décideurs ». Une même catégorie de classement souligne avec force que ces acteurs partagent un espace social commun, que les enseignants et les autres acteurs sociaux cités ont aussi un passé scolaire qui les rattrape parfois dans leurs choix quotidiens et professionnels et qu'enseignants et élèves peuvent se trouver enrôlés dans des logiques sociales communes, quand ils sont classés en locuteurs de « petites » ou « grandes » langues par exemple.

Privé de son arrière-plan social, le débat sur les pratiques liées aux langues se place trop souvent sous le signe de l'œcuménisme, du respect, de la civilité, concepts dessinant un horizon sociétal vertueux et idéalisé, excluant de fait les outils conceptuels et leurs dérivés opérationnels adaptés à l'analyse, à l'anticipation et à la résolution des tensions propres à un espace social inscrit dans la dynamique de l'action. Si ces notions proposent, ô combien, un horizon moralement recevable,

elles sont faiblement opératoires dans le champ de la didactique, car contredites par l'histoire et les faits contemporains. Issue d'une transformation géopolitique majeure, la chute du Mur en 1989 entre une Europe de l'Ouest et de l'Est, recomposée en une Europe centrale et orientale, produit des élargissements successifs d'une Europe passée pour l'heure à 27 pays membres, l'Europe institutionnalisée ainsi a vécu à ses frontières le génocide de la Guerre des Balkans. Elle expérimente la xénophobie de fractions de la société qui sont confrontées à leurs dépens à la compétition d'une économie libérale dont l'étranger fait figure de bouc émissaire. Elle s'interroge officiellement sur l'impact de la dimension culturelle dans l'économie des relations sociales au sein de l'Europe, notamment entre monde chrétien et monde musulman. Elle se fait le chantre de la solidarité avec les pays émergents non-européens. Mais si elle met la pluralité linguistique et culturelle au cœur de sa politique officielle, depuis les années 90 pour le Conseil de l'Europe, depuis les années 2000 pour l'Union européenne, les modèles théoriques qui habitent l'enseignement des langues tardent à identifier, reconnaître, voire institutionnaliser, cette pluralité politique, historique et sociale.

Ce chapitre du *Précis* fait un pas en avant en détaillant et en explicitant cette ouverture : il pose le principe d'une approche polyphonique qui entrelace voix et contre-voix, il dessine un paysage conceptuel élargi, intégrant et prêt à intégrer de nouveaux apports disciplinaires. Les notions de capital pluriculturel (Zarate, 1997 : 25-34), de capital de mobilité (Murphy, 2003, Murphy et Gohard-Radenkovic, dans le chapitre 3) permettent aussi d'articuler, dans la nécessaire souplesse qui caractérise la prise en compte de la complexité, et d'orchestrer la polyphonie des expériences avec la reconnaissance des compétences interculturelles (Zarate, Gohard-Radenkovic, 2004). En effet les sciences sociales postulent une vision dynamique du monde social, aux antipodes de l'approche normative qui domine et écrase trop souvent la réflexion sur l'enseignement des langues. Par exemple, trajectoire, stratégie, tactique, sont des concepts sollicités par Michel de Certeau (1980 : 9, 20-23) pour décrire le quotidien des pratiques sociales attentives aux « formes subreptices que prend la créativité dispersée, tactique et bricoleuse des groupes » (1980 : 14). Une philosophie de l'action s'oppose aux « routines de la pensée ordinaire », prend acte « des potentialités inscrites dans le corps des agents et dans la structure des situations où ils agissent ou, plus exactement, dans leur relation » comme le pose de façon préliminaire Pierre Bourdieu (1994 : 9) pour contourner une approche standardisée des représentations stéréotypées, une vision conformiste de la différence, une représentation naïve de la circulation des biens symboliques entre des acteurs socialisés dans des systèmes de valeurs, parfois incompatibles en partie ou en totalité. Autant d'objectifs auxquels formateurs de formateurs et enseignants sont prêts à se rallier, si les outils intellectuels et didactiques leur sont donnés.

Qu'apporte l'inscription sociale de l'acteur au débat sur l'enseignement et l'apprentissage des langues ? Elle ouvre des horizons pluridisciplinaires qui englobent certes la psycholinguistique et la sociolinguistique, mais qui ne s'y limitent pas. Les

débats sur les droits des minorités culturelles, la lutte contre les discriminations sociales, l'interprétation des différences culturelles au sein des sociétés, jusqu'alors exclus du champ de la réflexion didactique, entrent dans l'horizon d'action des locuteurs de plusieurs langues. Ces débats intègrent les rapports de forces sociaux qui s'expriment souvent sous une forme symbolique, tensions identitaires, larvées ou avérées, voire conflits, dans lesquels le plurilingue est partie prenante, qu'il en soit ou non conscient. La fonction de médiateur, originaire du droit et de la psychologie, en position frontalière avec une ethnologie du proche et du lointain, reconnaît une place aux activités réparatrices et constructives de celui qui opère avec la pluralité linguistique et sociale (Lévy, Zarate, 2003). L'acteur social est engagé dans une dynamique collective, qui n'est pas un simple vécu qu'il met à plat, mais une réalité sur laquelle il a prise et sur laquelle il se reconnaît de droit d'intervenir. L'acteur social plurilingue a un rôle d'intervention sociale, position là encore antithétique du mimétisme social exigé de l'étranger souscrivant aux codes linguistiques et sociaux dont le natif serait l'emblème.

BIBLIOGRAPHIE

INTRODUCTION

BRUNER, E. M. (1986). Introduction: Experience and its expressions. In V. W. Turner & E. M. Bruner (Dir.), *The Anthropology of Experience* (pp. 3-30). Urbana, IL: University of Illinois Press.

CONSEIL DE L'EUROPE. (2001). *Un Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier.

FIRTH, A., & WAGNER, J. (1997). On discourse, communication and (some) fundamental concepts in SLA research. *The Modern Language Journal*, 81(3), 285-300.

HYMES, D. (1971). Competence and performance in linguistic theory. In R. Huxley & E. Ingram (Dir.), *Language Acquisition: Models and Methods* (pp. 3-28). London: Academic Press.

KRAMSCH, C. (1999). The privilege of the intercultural speaker. In M. Byram & M. Fleming (Dir.), *Language Learning in Intercultural Perspective: Approaches through Drama and Ethnography* (pp. 16-31). Cambridge: Cambridge University Press.

KRASHEN, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. New York: Prentice Hall.

LAM, W. S. E. (2000). L2 literacy and the design of the self: A case study of a teenager writing on the internet. *TESOL Quarterly*, 34(3), 457-482.

SELINKER, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10(3), 113-136.

VOIX ET CONTREVOIX : L'EXPRESSION DE SOI À TRAVERS LA LANGUE DE L'AUTRE

BAKHTINE, M. 1978. *Esthétique et théorie du roman*. Paris: Gallimard.

BOURDIEU, P. 1982. *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Paris: Fayard

GALISSON, R. 1991. *De la langue à la culture par les mots*. Paris: CLE International.

GLISSANT, E. 1981. *Le discours antillais*. Paris: Seuil

KRAMSCH, C. 2003. Identity, role and voice in cross-cultural (mis)communication. In J. House, G. Kasper & S. Ross (Dir.) *Miscommunication in social life* (pp.129-153). London: Longman.

NORTON, B. 2000. *Identity and Language Learning. Gender, ethnicity and educational change*. London: Longman

DE L'APPRENANT À L'ACTEUR : LES CATÉGORISATIONS DANS L'INTERACTION COMME LIEU D'ACQUISITION

GARDNER, R., & WAGNER, J. (éds) (2004). *Second language conversations*. London, New York : Continuum.

LANTOLF, J., & GENUING, P.B. (2000). L'acquisition scolaire d'une langue étrangère vue dans la perspective de la théorie de l'activité : Une étude de cas. In : *Acquisition et interaction en langue étrangère (AILE)*, 12, 99-122.

PY, B. (1993). L'apprenant et son territoire : système, norme et tâche. In : *Acquisition et interaction en langue étrangère (AILE)*, 2, 9-24.

SACKS, H. (1979). *Hotrodder : a revolutionary category*. In : Psathas, G. (Dir.) : *Everyday language : studies in ethnomethodology*. New York : Irvington. 7-14.

ZIEGLER, G. (2006a). *Korrigieren geht über ... - oder wie im frühen Fremdsprachenunterricht auf lernersprachliche Äusserungen reagiert wird*. In : Ziegler, G. ; Franceschini, R. (Dir.) : *Beobachtungen zum Früherwerb Französisch. Ein Arbeitsbuch für Studierende und Lehrkräfte*. Baltmannsweiler : Schneider. 29-44.

ZIEGLER, G. (2006b). *Catégoriser et communiquer : quelques fonctions des stéréotypisations en classe de langue*. In : *Travaux de didactique du français langue étrangère - Montpellier*, 55, 63-86.

COMMUNAUTÉS DE DISCOURS : DÉFIS ET STRATÉGIES POUR LES APPRENANTS DE LANGUES ÉTRANGÈRES

DUFF, P., & HORNBERGER, N. (Dir.) (sous presse). *Encyclopedia of language and education* (2nd ed.). Volume 8: *Language socialization*. Heidelberg: Springer.

KRAMSCH, Claire. (2003). Identity, role and voice in cross-cultural (mis)communication. In Juliane House, Gabriele Kasper and Steven Ross (Eds.) *Misunderstanding in Social Life*. London: Longman, 129-153.

LEKI, I. (2001). "A narrow thinking system": Nonnative-English-speaking students in group projects across the curriculum. *TESOL Quarterly*, 35, 39-67.

MORITA, N. (2004). Negotiating participation and identity in second language academic communities. *TESOL Quarterly*, 38, 573-603.

RÉPERTOIRES : DÉCENTRAGE ET EXPRESSION IDENTITAIRE

GARDNER, R. et LAMBERT W. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House.

KINGINGER, C. (2004). Alice doesn't live here anymore: Foreign language learning and identity reconstruction. In Pavlenko, A. et Blackledge, A. (Dirs.), *Negotiation of Identities in Multilingual Contexts* (pp. 219 - 242). Clevedon, UK: Multilingual Matters.

KRAMSCH, C. (2005). « Post 9/11: Foreign languages between knowledge and power ». *Applied Linguistics*, XXVI (4), 545 - 657.

KRAMSCH, C. (1997). « The privilege of the non-native speaker ». *PMLA*, CXII(3), 359 - 369.

PAVLENKO, A. (2005). *Emotions and Multilingualism*. New York: Cambridge University Press.

MODES DE TRANSMISSION : LA MÉDIATION DE L'ORAL ET DE L'ÉCRIT ENTRE LES LANGUES ET LES APPARTENANCES

CONSEIL DE LA LANGUE FRANÇAISE. (1996). *Le français et les langues scientifiques de demain*. Québec : Gouvernement du Québec.

GENTIL, G. (2005). Commitments to academic biliteracy: Case studies of francophone university writers. *Written Communication*, 22, 421-471.

HORNBERGER, N. (Dir.). (2003). *Revisiting the continua of biliteracy*. Clevedon, Angleterre: Multilingual Matters.

HYLAND, K. (2000). *Disciplinary discourses*. London: Longman.

SWALES, J (2000). Languages for specific purposes. *Annual Review of Applied Linguistics*, 20, 59-76.

LA FORMATION DE L'ACTEUR/LOCUTEUR : L'ENSEIGNEMENT COMME AIDE OU ENTRAVE

SERCU, L. (2004) Intercultural communicative competence in foreign language education: Integrating theory and practice. In St. John, O., van Esch, K. et Schalkwijk, E. (Dirs.) *New Insights into Foreign Language Learning and Teaching*. Frankfurt: Peter Lang, pp. 115-130.

SERCU, L., BANDURA, E., CASTRO, P., DAVCHEVA, L., LASKARIDOU, D., LUNDGREN, U., ARI, M., RYAN, P. (2005). *Teachers and Intercultural Competence. An International Investigation*. Clevedon: Multilingual Matters.

ZARATE, Geneviève, (1986). *Enseigner une culture étrangère*. Paris: Hachette

CONTREPOINT

BEACCO Jean Claude, BOUQUET Simon, PORQUIER Rémy, 2004, *Le Niveau B2. Un référentiel*, Paris, Didier.

BOURDIEU Pierre, *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*, Paris, Seuil, 1994.

DE CERTEAU Michel, 1980, *L'invention du quotidien. Arts de faire*, Paris, Union générale d'éditions, Collection 10 / 18, N°1363.

COSTE D., MOORE D., ZARATE G. Compétence plurilingue et pluriculturelle in : *Le français dans le monde. Recherches et applications*, Hachette, juillet 1998, pp. 8-69.

MURPHY-LEJEUNE, E. *L'étudiant européen voyageur, un nouvel étranger*, Paris, Didier, «Essais», 2003.

LEVY Danielle, ZARATE Geneviève, 2003, La médiation et la didactique des langues et des cultures, *Le Français dans le monde*, Paris, Clé / FIPF, janvier.

WEBER Max, 1963, *Le savant et le politique*, Union générale d'éditions, Collection 10 / 18. 1^{ère} édition : 1919.

ZARATE Geneviève, 2004, *Pour l'amour de la France : la constitution d'un capital pluriculturel en contexte familial* in Lefebvre Marie Louise et Hily Marie-Antoinette (sous la direction de) *Les situations plurilingues et leurs enjeux*, Paris, L'Harmattan, pp. 25-34.

ZARATE Geneviève, GOHARD-RADENKOVIC Aline (coord.), 2004, *La reconnaissance des compétences interculturelles. De la grille à la carte*, Paris, Didier.

Chapitre 2

Soi et les langues

Danielle LÉVY

Université de Macerata, DoRiF-Università, Italie

Adelheid HU

Université de Hambourg, Allemagne

INTRODUCTION : SOI ET LES LANGUES

Danielle LÉVY

Université de Macerata, DoRiF-Università (Italie)

L'EXPRESSION DE SOI : UNE ENTRÉE PROGRESSIVE EN DIDACTIQUE DES LANGUES

Dire et décrire les langues -ses langues- suscite toujours des réactions très vives : tantôt on encense cette occasion inespérée de parole donnée à des sujets sans voix, protagonistes malheureux d'histoires englouties, réduites au silence ou à l'oubli, tantôt on la décrie parce qu'elle exalte l'ego, marque l'exhibition ou le repli sur soi. Les systèmes constitués (institutions, pouvoirs de toutes sortes) l'abordent avec méfiance car ils en craignent l'effet déstabilisateur, tandis que la recherche et l'art, qui attestent et promeuvent l'émergence du sujet dans le social, l'accueillent.

Dans les années 80 du « retour au privé » où l'individu se distancie du social et du politique, l'expression de soi *en* langues, *par* et *sur* les langues, discours et métadiscours, confortée par la psychanalyse, puis par la psycholinguistique, tente son entrée en didactique des langues : la centration sur l'apprenant, la motivation, les situations de vraisemblance validées par le communicatif, les linguistiques pragmatiques, discursives, conversationnelles, les théories de l'énonciation, l'ethnographie de la communication, et plus tard l'ethnométhodologie ainsi que l'étude des comportements non verbaux, ébauchent un terrain pour l'expression de soi : apprendre à se nommer, à se situer dans l'espace et dans le temps préludent de manière emblématique à l'avènement d'un apprenant/locuteur moins abstrait, moins universel, dont l'apprentissage intégrerait des événements de sa vie qu'il va conjuguer avec son action et son histoire.

En effet dans la décennie qui suit, et malgré les résistances de la linguistique, la psychanalyse et la sociologie, assistées par la lecture sémiotique des textes et des discours, alimentent les fonctions communicatives en didactique -devenue *des langues et des cultures* - avec l'évaluation de soi, l'expression d'états d'âme, le soi dans le social ; mais c'est dans la grande histoire des renversements idéologiques et des mobilités qui s'ensuivent, quand les frontières géographiques, sociales, économiques, politiques, religieuses, ethniques s'effacent ou se durcissent sous le regard de tous, dans la communication dite globale, que commencent à frémir les langues, toutes les langues, à l'intérieur de chacun : elles apparaissent et disparaissent hors de toute linéarité et, de ce chantier permanent où se bousculent les frontières intérieures,

réelles et symboliques, émergent dans le désordre les besoins de plusieurs langues ou celui de survivre en une langue unique, l'appropriation de compétences *hic et nunc*, les désirs de langues à venir ou des nostalgies de langues enfouies, bref une relation à construire à soi qui tienne compte des valeurs potentielles et variables de capital et de ressources linguistiques dans ce qui n'est pas le meilleur des mondes.

1. SOI ET LES LANGUES POUR UN *PRÉCIS DU PLURILINGUISME*

1.1. Pertinence, potentialités, interactions, limites

La variété des situations de contiguïté linguistique, de cultures en contact, des modalités d'acquisition et d'apprentissage, des processus d'intégration ou de refus prive à jamais l'aventure linguistique d'un individu d'une quelconque croissance régulière. Que les langues se ressemblent sous l'angle de la parenté ou qu'elles se voient rassemblées par le voisinage forcé ou choisi de groupes ou de personnes, elles déterminent des rapports instables et variables de transferts et de stratifications, s'acceptent ou se repoussent, suivant les enjeux de l'histoire collective et de l'histoire personnelle. Une polyphonie linguistique et culturelle ? Une utopie plutôt - quand ce n'est pas une cacophonie - pour le sujet - plurilingue, monolingue s'il en est ou linguistiquement déficitaire - qui se traduit en processus complexes d'intégration ; involontaires, occasionnels ou nécessaires, ces processus ne sont ni linéaires ni définitifs comme ne l'est l'interprétation qu'on en fait.

Or si les canons et les objectifs de la didactique des langues et des cultures sont fixés par des modèles souverains comme les cadres de référence, l'harmonisation éducative et linguistique européenne, les grands sentiments de l'interculturel, la recherche remet en question et approfondit les concepts de langue maternelle, de monolinguisme, de bilinguisme, de plurilinguisme et d'interculturel. Et même s'il est parfois déphasé, le dialogue est amorcé entre le discours didactique, le discours sur les langues et les déclinaisons de la subjectivité et des langues : on apprend à se dire en langues, à dire ses langues, à interpréter le discours subjectif sur les langues pour une meilleure connaissance des langues et des individus, pour la formation en langues et en didactique.

Il nous semble qu'aujourd'hui une didactique des langues et des cultures qui interroge l'adéquation des acteurs sociaux et des locuteurs - enseignants, chercheurs, apprenants ou formateurs - avec le contexte ne saurait faire l'économie des sentiments et des représentations du sujet sur les langues, de la facilité ou de la difficulté qu'il éprouve à les approcher, de la gêne ou de l'aide que les langues s'apportent l'une l'autre, de la familiarité ou de l'étrangeté - les degrés de la *xénité* - (Communications n° 43) qu'il ressent, du plaisir ou de la haine qu'il éprouve, et cela au mépris de leur proximité linguistique, du statut qu'on leur reconnaît, de la compétence qu'il en a.

Si la multiplicité des cas et les analyses de la parole rendue au sujet devraient porter à valoriser et à intégrer en didactique des langues les secteurs du social, de l'affectif, de l'inconscient ou du politique généralement approchés par d'autres disciplines, il conviendra cependant de signaler les limites éthiques, épistémologiques et pratiques de l'ouverture de la didactique des langues à ces nouveaux lieux, terrains et méthodes d'enquête sur les langues et à son enseignement/apprentissage.

1.2. L'impact du politique et de l'éducatif : pour une autre perspective sur la subjectivité

L'ensemble de cet ouvrage illustre une didactique où s'articulent l'individu et l'histoire. On voudrait à partir de ce chapitre souligner quelques points de contact.

La mobilité représente une condition et un état permanents du changement qui n'épargnent rien ni personne. Les déplacements, nécessaires ou voulus, solitaires ou collectifs, réversibles ou non, plaisants ou dramatiques et vécus à des moments différents de la vie brouillent et, chemin faisant, mettent en discussion, et parfois en danger, la perception de l'autre et de soi, la communication, le rapport qu'on entretient avec les/ses langues, la légitimité de sa place dans le monde. Mais c'est en situation de mobilité qu'on apprend les langues pour vivre en langues, et, partant, à construire son identité avec les langues (Cognigni, 2007)

L'école de la société multiculturelle, les attitudes xénophiles et xénophobes qu'on y rencontre, l'hybridité, l'inévitable médiation en milieux éducatifs, les efforts de la didactique vers les langues d'accueil (ou L2), mais aussi l'occultation des langues d'origine ou leur folklorisation, pose sans détour la question de l'intégration des apprenants par la langue et de la formation de leurs maîtres. Les « petites langues », les langues minoritaires, les langues d'origine sont plus souvent l'objet de véhémentes déclarations et de pratiques de surface pendant que l'apprenant, le maître et le chercheur perçoivent, chacun à sa manière, la fonction de ces langues dans la construction identitaire des sujets.

L'interculturel se joue sur un terrain accidenté où les pratiques de réajustement sont parfois en avance sur les principes, où les langues en contact trouvent empiriquement une raison de « commerce » entre elles, où, par exemple, les alternances codiques ou les productions d'interlangue d'un locuteur sont interrogées au mépris de la norme et de l'hypercorrection : on y perçoit l'histoire intime d'un sujet et d'un acteur social, de ses savoirs et de ses désirs.

Ces compétences linguistiques et culturelles, plurielles et partielles, mais génératrices de nouveaux espaces vitaux et cognitifs, les relations que les langues et les cultures entretiennent à l'intérieur d'un individu, d'une institution, d'un lieu, les représentations que s'en font les enseignants et les apprenants, engendrent – ou sont cautionnées par – l'institution qui formalise ainsi une nouvelle approche à l'apprentissage – tout au long de la vie – (Livre Blanc, 1994) ; enseignements décentrés par rapport aux lieux éducatifs traditionnels, apprentissages partiels

valorisés, intercompréhension entre locuteurs de langues différentes encouragée s'accompagnent d'objets servant à valoriser l'attitude réflexive et la conscience de ses langues tels que les *Portfolios* de langues, les biographies linguistiques et langagières, les autobiographies interculturelles, les *curriculum vitae* raisonnés, ou encore les passeports de langues.

Par effet de conséquence les langues étrangères se libèrent de leur statut périphérique pour devenir partenaires de la construction de la citoyenneté, instrument transversal aux enseignements, point de vue sur la langue maternelle et l'identité. Ainsi s'amorce pour une didactique des langues repérées au cœur du sujet et du social une ouverture pluridisciplinaire progressive qui relativise la souveraineté de la linguistique. Réagissant à la mise en scène permanente, comme à l'anonymat du global, à l'exhibition des identités ou au repli, le retour à soi – sur soi –, manifeste d'un soi en marche, engage la didactique des langues vers la subjectivité. Toutefois un corpus potentiellement illimité et dont les conditions de production sont infinies, foisonnant de sentiments et d'histoires où se croisent le temps du sujet et le temps de l'histoire, le protagoniste et le lecteur- interprète, ne peut manquer de questionner le chercheur quant au statut, à la légitimité et au traitement à lui accorder.

2. DIRE, ÉCRIRE, DÉCRIRE SES LANGUES, SE DIRE EN LANGUES : DU GENRE À LA PRATIQUE

2.1. Acteurs et expression de soi, soi comme un autre : l'observateur et l'observé

L'histoire de vie est pratique courante : un sujet en quête d'emploi, un immigrant à un poste de frontière, un patient en contexte médical ou analytique... confie à un récit rétrospectif l'histoire d'une existence dans l'intention d'expliquer, de justifier, de témoigner ou de se défendre ; de même les journaux intimes, les journaux de bord, les récits de voyage, les débats médiatiques centrés sur le soi attribuent à l'observé un statut d'observateur qui lui permet de partager, souvent de manière conflictuelle, avec les instances politiques, sociales, universitaires... la parole, l'analyse et l'interprétation des parcours (Communications n°43, 1987). Quant à la/aux langue(s) dans l'entretien psychanalytique, instrument et objet qu'un sujet analysé et un thérapeute (dé)construisent ou réinventent conjointement (Wolfson, 1970, Amati-Mehler *et al.* 1990, 2006), elle(s) libère(nt) le « *soi disant* » et représentent un potentiel de subversion.

2.2. Un regard rapproché

Par l'approche réflexive ou par les théories de la représentation de soi comme un autre (Pineau et Le Grand, 1993, Formenti, 1998), à travers une lecture de la proximité et de ses stratégies, de ses tensions et de ses paradoxes, la place et la position du sujet dans le social en milieu scolaire ou de l'étude de la place du sujet socio-historique et réflexif dans une didactique du plurilinguisme (Molinié, 2006), se

manifeste le besoin de faire entendre sa voix en une ou en plusieurs langues : la langue du soi entre en contact avec la langue, instrument herméneutique par excellence, discipline d'enseignement, compétence à construire dans un cadre scolaire ou non. Mais si la subjectivité est présente à tous les détours, l'effort de la didactique consiste précisément à se « discipliner », c'est-à-dire à définir le champ, à construire et à appliquer à sa réflexion des modèles, des méthodes, des cadres référentiels, puis à généraliser, codifier, réguler, afin de rendre le terrain praticable par le plus grand nombre.

Cet effort de régulation est pris en relais par les politiques linguistiques (nationales, locales, transnationales), mis en forme dans les cadres de l'aménagement ou de la planification linguistique qui les traduisent en une stratégie composée d'actions viables, programmées dans le temps, identifiant les moyens sur le long terme, complétées par les actions linguistiques ou les opérations concrètes d'intervention sur la/les langue(s), à savoir leur diffusion, enseignement et apprentissage. Disciplinarisation, distanciation, régulation, généralisation, nécessaires tant pour la visibilité de la discipline que pour sa reproduction dans des contextes actifs qui contraignent le modèle à s'élargir dans l'espace, sont à cet endroit même interpellés par *un regard, une écoute et une parole rapprochés*, penchés sur le « soi » ; et les modèles d'action qui aménagent et consolident le global se confrontent – irrégulièrement – à la diversité des sujets qui, pour certains seulement, tentent de faire entendre et de faire voir leurs déplacements et leurs transformations existentielles. En didactique des langues et des cultures, « soi et les langues » est un lieu symbolique de rencontre entre les individus, les groupes et les voix qui s'expriment sur cette relation, la construisent, l'expliquent.

2.3. Les récits de langues des écrivains plurilingues : que dire ? Comment le dire ? En quelle langue l'écrire ?

Ces productions autobiographiques exemplaires dont l'utilisation rénovée et novatrice s'inspirent de différents genres, comme nous le verrons dans le courant du chapitre (In Rachédi, Crawshaw, Puccini), aussi bien pour l'apprentissage des langues et des littératures étrangères que pour la compréhension de son propre parcours linguistique : les mémoires s'inscrivent dans la perspective des discours historiques du moi et du soi où le narrateur est à la fois témoin et personnage principal ; l'autoportrait, où le projet de raconter l'histoire d'une personnalité n'est pas avoué (Memmi, Wolfson, 1970 Lévy, 1994), où l'ordre est thématique ou logique ; le roman autobiographique (Memmi, 1957, Wolfson, 1970), où le *je* autobiographique se distancie grâce au *il* du personnage du roman ; le journal intime ou le carnet de bord où le narrateur-auteur raconte ses pensées au jour le jour. Partout le système conceptuel autour duquel s'organise la distribution de ces différentes formes d'écriture est à l'articulation du singulier et du collectif. Mais c'est bien le roman autobiographique (Esteban, 1990, Sebbar, 2003, Djebbar, 1997), où le *je* se dévoile, se déclare et se (dé)construit dans la métalangue et dans la réflexion

sur l'identité et le parcours de l'écrivain, là où le déchirement et la recomposition, toujours inachevée des langues et des parcours heurtés, sont la métaphore de l'écriture littéraire même (Cheng, 2002), qui est à la source de la construction et de l'utilisation de corpus d'apprenants, d'enseignants, de migrants et de voyageurs en didactique. Cette parole aporétique qui ne résout pas le mystère, ni du soi, ni des langues, ni de l'écriture, en dévoile l'épaisseur (Alexakis, 1995, Robin, 2003).

À la jonction de ce propos, faisons une place, dans les rencontres intersubjectives, aux technologies du soi, à l'utilisation d'Internet en littérature, hors littérature, en formation, car elles offrent une extraordinaire machine à produire des formes d'écritures innombrables : la Toile et les forums, « écriture pénélo péenne, écriture bâtarde, changeante, mi-collective mi-individuelle » (Robin, 2005), biographique, fictive, *fictionnelle* et instable, annonce comment un ensemble hypertextuel acquiert une certaine autonomie, échappant en partie à la maîtrise de l'auteur et libérant son discours, dans une temporalité non linéaire et dans un lieu virtuel multiforme.

3. SOI ET LES LANGUES EN DIDACTIQUE : DE L'USAGE À LA FONCTION DE L'APPROCHE BIOGRAPHIQUE

Moins rigide et plus dynamique que la « méthode », l'« approche » biographique révèle l'intérêt et l'attitude envers les rapports qu'entretient le vécu, le réel, la représentation qu'on s'en fait, le sujet et le social dans le champ des langues (et le champ des langues dans le sujet et le social). On acceptera d'entrée de jeu que le récit est en évolution, comme l'explication qu'on en donne. Elle recouvre des formes aussi différentes que les autobiographies, récits de vie, parcours, mémoires, témoignages... d'un côté, et de l'autre, biographies, reconstructions, enquêtes, questionnaires, les premiers mettant l'accent sur le narrateur et son récit, les seconds sur l'analyse et l'interprétation.

3.1. La variété du corpus en didactique

Dans l'étude du genre (Mots Pluriels, 2003), habité par un déplacement de frontières entre le privé et le public, entre le non dit et le dicible, entre la vérité, la réalité et sa représentation, se côtoient les récits spontanés ou sollicités, les discours et dialogues construits, les paroles éparses et recueillies, l'écriture solitaire ou en réseau à différents degrés de conscience et de complexité, les journaux et de programmes de formation des maîtres et des élèves, ainsi que les curriculums raisonnés ou les biographies programmées ; que ce soit par entretiens, questionnaires, témoignages, récits...- ils constituent un ancrage à l'étude des langues et à la connaissance de ceux qui apprennent à les parler (In Cognigni, Vitrone, Krumm), les apprennent (In Anquetil-Molinié), les enseignent, un ancrage à l'analyse des situations et des contextes personnels et collectifs, à la construction d'outils de formation et de laboratoires d'autoformation éducative et professionnelle (In De Carlo- Lopriore, Rachédy), à la constitution d'une identité plurilingue (Cognigni, 2007).

On voudrait également montrer en interrogeant les voix et les discours, dans une relation de co-construction/déconstruction, entre silences, discours et ratés, que la didactique des langues et des cultures ne saurait ignorer le plaisir et la souffrance du sujet dans les langues, l'amour ou de la haine des langues, la facilité ou de difficulté à les connaître, à les reconnaître ou à les faire siennes. Mais la séparation narrateur/récit et analyse/interprétation ne résiste pas à l'étude des différents types. Peu d'autobiographies ne contiennent pas de métadiscours et dans plusieurs types d'enquête, l'observateur s'investit en première personne et raconte. Compréhension et construction, reconstruction de trajectoire, récit et contrôle du récit sont l'affaire de tous, orientation et sélection aussi et il n'est pas rare de voir émerger à partir des périphéries du discours, des catégories obscures ou des mondes réprimés, tant chez le narrateur que chez l'interprète.

3.2. Les acteurs de ce *dire* : conditions et situations

L'expérience d'enseignement et de formation et la recherche de terrain nous permettent d'affirmer qu'en l'absence de situation monolingue ou de logistique stable, tout sujet peut prendre efficacement part au discours sur soi et les langues, se raconter et se construire et que tout récit importe à la connaissance des langues, des individus et de leurs dynamiques. Il n'en reste pas moins que certaines situations emblématiques ou extrêmes ont illuminé le champ de la recherche et de l'action :

- enseignants et élèves ayant directement ou indirectement vécu l'expérience migratoire et celle de l'intégration dans le pays d'accueil, ayant eu affaire avec une pluralité linguistique « problématique », non avouée ou non reconnue, accompagnée de phénomènes de non-coïncidence (langue culturelle, langue maternelle, langues de la famille, langue véhiculaire, scolaire, langue « de la maison » et langue officielle...), univers psychiques et culturels séparés... ;
- individus en *déplacement* confrontés à des temps interrompus, à des va-et-vient géographiques, à des parenthèses linguistiques (langues écartées et demande du social et du sujet pour sa promotion), à des options linguistiques conflictuelles (guerres et colonisation), afin de se faire entendre et de reconnaître ou reprendre la parole dans la langue de l'autre pour réclamer en faveur de la sienne ;
- enseignants et éducateurs impliqués dans des projets d'éducation plurilingue, officiels et expérimentaux, dans la formation à l'éducation interculturelle dans la classe multiethnique, dans l'enseignement de la langue seconde, dans l'éducation à la citoyenneté, dans des projets de coopération et de développement de la paix, là où l'enseignement des langues étrangères se présente comme un moment de formation sociale et interroge la modalité, éduque à la connaissance de l'autre, met un frein à la xénophobie, prépare le citoyen et revêt une valeur cognitive car l'approche à la diversité remet en question les catégories de l'autre et les mécanismes d'évaluation et de compréhension ;

- formation d'enseignants de langue par l'approche au vécu linguistique personnel, au degré de conscience de ce vécu et ayant la capacité à raconter et à analyser un vécu partiel, par la méthode biographique (Formenti, 1998, Demetrio, 1996, Lévy, 2001, Estéban 1999) ;
- laboratoires de mise en écriture fictionnelle collective, *plurilingue* de reconstruction de la dimension temporelle intérieure et extérieure et de la dimension spatiale de l'*expérience nomade*, acceptant les « trous » et les lacunes du récit personnel ;
- migrants, voyageurs, étudiants en situation de mobilité institutionnelle ou personnelle, médiateurs sont interpellés par les acteurs de la recherche et de l'enseignement.

Et ce balayage est loin d'être exhaustif !

4. DIRE, INTERPRÉTER, CONSTRUIRE LES HISTOIRES DE SOI ET DES LANGUES

4.1. La pluridisciplinarité nécessaire

On ne peut concevoir dans notre domaine l'expression de soi sur les/ses langues sans l'écoute d'un autre, sa ou ses lecture(s) évoluant dans le temps, son interprétation. La parole émergente sur ou sans demande, recueillie par un individu ou une institution qui coopère à sa survie, connaît de nouveaux destins : que ce soit pour mieux connaître les langues et leurs dynamiques ou le sujet dans le social en construction dans sa parole, pour lire le « mal de langues » et les souffrances causées par les langues ou leur absence, pour former les éducateurs, l'observation de parcours, de personnes, de discours interpelle des méthodologies variées, des procédures d'analyse mixte, hors d'un champ disciplinaire unique. On emprunte et on adapte au champ et au corpus des concepts comme : ressources, capital, représentations, compétences, attraction, plaisir..., des attitudes - la médiation, le mimétisme, négociation, traduction, la coopération - venus d'ailleurs. Selon les dominantes choisies dans l'approche au terrain (linguistique, institutionnelle, massmédiatique, politique, historique, anthropologique, sociale, psychologique...), on apprivoisera, voire on mélangera, les instruments des disciplines correspondantes ou on confiera une partie de l'ouvrage à d'autres compétences, tout en sachant qu'aucune lecture n'est unique ni irréversible, qu'elle interroge autant le produit et le sujet que l'interprète et les transforme. Par exemple à l'anthropologie classique où le sujet conduit l'enquête sur une histoire de vie en essayant de conserver sa distance culturelle et travaille à la reconstruction de l'autre comme s'il agissait de deux ensembles normatifs distincts, on pourra préférer l'anthropologie dialogique qui vise à situer la personne au cœur de ses cultures. Elle en épouse le point de vue, enrichie des récits ou des questions de l'interprète. Ainsi lit-on les histoires singulières où un « pont méthodologique » reconstruit les tracés des pratiques linguistiques et

culturelles, les voies de l'apprentissage et de l'enseignement, celles du plaisir et du refus des langues (Geertz 1988, Lévy 1994), à travers les parcours individuels en milieu multiculturel.

L'infinie variété des cas et les analyses d'une parole en construction devraient valoriser des aspects paradigmatiques de la subjectivité – qui « parle » les langues et sur les langues – et intégrer dans la connaissance et la transmission des langues des secteurs délaissés ou refoulés du social, de l'affectif, de l'inconscient ou du politique.

4.2. Le sujet, le corpus et l'interprète entre vérité et authenticité : une relation à trois légitime?

Il conviendrait de différencier le soi disant – l'oralité mettant face aux demandes de justification – du soi écrivant – l'écriture permettant de différer les réponses. Mais nous ne considérons ici que certains aspects communs : d'une lecture du passé, analysée au présent, témoignage, réhabilitation, excuse ou célébration, mais toujours construction « fictive », nous ne connaissons que la réalité discursive par les discours, eux-mêmes considérés comme des textes comportant des descriptions, des explications, des évaluations, tantôt proclamant leur nécessaire singularité, tantôt cherchant à extrapoler un *soi disant* social. Or réflexion, réflexivité, méta-activités narratives, discursives et linguistiques s'inscrivent entre oublis et mémoire où le narrateur sélectionne et omet ou peut aussi ajouter des éléments (fictifs) dans son récit pour faire sens.

Depuis 1990, les récits biographiques jouissent d'un – trop ? – grand prestige en matière de formation. S'auto-éduquer, prendre soin de soi ou apprendre à prendre soin de l'autre passe par la reprise en main du récit de soi. Inspirés au modèle français (Pineau et Le Grand), qui valorise la vision dynamique et autogénératrice du processus formatif, ces récits veulent offrir au sujet une plus-value identitaire et formatrice par la compréhension des refoulements, des oublis ou des ratés ; cependant l'*autre parole*, celle du chercheur qui interprète et émet des hypothèses fortes, parfois agressives, risque de nouveau de « latéraliser » le sujet en formation, de rajouter sur sa parole à peine émergée une série de superstructures qui suffoqueraient sa voix. Un principe de coopération se construit, hors de toute improvisation, quand celui qui raconte, celui qui entend ou lit, celui qui interprète « s'accordent » pour faire sens, que ce soit par la mise en cohérence ou au contraire dans l'acceptation de l'incomplet (Robin, 1998, 2003).

Ces approches, par lesquelles un narrateur construit l'histoire de sa vie, offrent une représentation diachronique de soi à trois niveaux : la réalité historico-empirique du vécu, la réalité psychique et sémantique du narrateur, la réalité discursive du récit (Bertaux, 1997). Ce processus à diverses profondeurs (Geertz, 1988, 1990) comporte une reconstruction, en général *a posteriori*, du vécu, mettant au jour un capital d'expérience biographique. La prise de distance et la réflexion sur la dimension mobile de l'identité rendent compte du souci de mise en cohérence entre le vécu et la multiplicité contradictoire du social et offrent un espace de redéfinitions de soi et

de l'autre. Qu'est-ce alors qu'interpréter un soi disant les langues ? Appliquer des catégories (discursives, ethnométhodologiques, psychologiques, linguistiques et politiques à la lecture et à l'analyse ? Ou faire émerger de nouvelles catégories à partir des récits de vie, remettant en question celles de l'analyse de discours, de la pragmatique, des politiques linguistiques ? Dans les « espaces tiers » qui se construisent dans l'interprétation, un profil de médiateur se dessine, un témoin complexe d'un parcours autonome inquiet quant à l'exploration, l'interprétation, la manipulation d'une existence individuelle et autonome autre que la sienne où de surcroît le sujet qui raconte est dans une position épistémique active et multiple : tantôt il est le narrateur, tantôt le protagoniste, tantôt l'auditoire ou le destinataire ; enfin le moment de l'interprétation ne peut être soustrait à la relation, sous peine de mystifier la relation elle-même.

Une dimension historique, culturelle, projectuelle se met en place pour le chercheur et pour l'auteur de l'histoire de vie car elle met au cœur du processus interprétatif, non pas le résultat, à savoir une identité conçue comme une constellation de contenus psychiques, d'apprentissages, de faits, mais comme le processus de co-construction d'un savoir historicisé (Cognigni, 2007). Le récit prend sens à l'intérieur de ces relations d'interprétation, grâce au médium linguistique qui n'est autre que la matière du récit.

5. DIRE, ÉCRIRE ET DÉCRIRE LES/SES LANGUES ET SES CULTURES : PERSPECTIVES EN DIDACTIQUE

5.1. Un métalangage en évolution et anticipateur

Qu'on raconte sa vie à travers ses langues ou qu'on raconte ses langues à travers un récit, on produit une activité métalinguistique antérieure au discours politique ou scientifique sur le récit des spécialistes, linguistes, analystes, sociologues... C'est dans le sujet que s'élabore la pensée *authentiquement* plurielle, en réaction aux idéologies du pluriel, à la globalisation de la pensée du divers, au discours officiel sur la différence. Ainsi accélère-t-il certaines prises de conscience et inscrit-il la didactique dans le politique au sens large. Il apporte simultanément l'histoire personnelle et affective, le recours à l'histoire collective et à l'explication linguistique car un non spécialiste a toujours une idée de son propre fonctionnement. C'est à la charnière des politiques linguistiques et éducatives et des auto-représentations des langues, dans un effort de reconnaissance de la part des premières, que se construisent des outils d'apprentissage et d'évaluation comme les portfolios ou les biographies linguistiques.

C'est en premier la langue maternelle qui est interrogée et chaque « soi disant » reprend à son compte le paradoxe de Derrida : « je n'ai qu'une langue maternelle et ce n'est pas la mienne » (Derrida, 2003). D'où vient-elle ? De la mère ? Du père ? Est-ce la première dans le temps ? Celle qu'on maîtrise le mieux ? Ou celle qui consacre l'appartenance à une communauté, qui érige au rang de citoyen ? Et que veut dire

acquérir « naturellement » lorsqu'on est en situation forcée de migration ou d'exil (Estéban, 1990) ? Par voie de conséquence, des définitions de bilinguisme, de diglossie, de plurilinguisme affleurent dans le récit (Khatibi, 1983), au mépris des discours officiels du politique et de l'éducatif sur le statut des langues – grandes, petites, importantes, diffusées, prestigieuses – mais il arrive qu'elles le précèdent ou le valident (Cognigni, 2007).

Notions et concepts renouvelés et affinés dans leur usage font leur chemin grâce au discours sur soi : la « sérénité linguistique » ou la « langue médiatrice » (Lévy, 2000) affleurent dans les propos de migrants de récente génération pour lesquels le français colonial de l'histoire de leurs parents, qui n'est une langue ni « maternelle », ni « marâtre », mais « marraine », facilitera la construction de nouvelles compétences dans une autre langue romane (par exemple l'italien, par la prise de conscience des processus d'intégration du capital linguistique; de ces retournements, on comprend mieux le rôle des interlangues dans la constitution du patrimoine linguistique et des compétences en langues, la mouvance des relations entre les langues d'un sujet, l'échec définitif d'une relation préétablie entre une langue et une culture ou une langue et un pays, et la présence des « bruissements » de plusieurs cultures dans une langues, sans lesquels on est condamné à se taire (Lévy 1990).

5.2. Émergences : « ses » langues, autres perceptions, autres émotions

Lorsque pointe la parole au-delà du silence ou de la gêne, les émotions dévalent et submergent la lecture de ces parcours. Considérées par la psycholinguistique dans l'étude des motivations comme fondamentales, elles mouvementent les va-et-vient des récits : langues qui plaisent et langues qui blessent, celles dont on a honte mais qu'on fait parler à l'intérieur de soi, celles qu'on rejette ou qu'on « oublie », aphasies temporaires ou définitives, celles qu'on déteste mais qu'on imite au plus près, car elles sont porteuses de promotion et d'intégration : désir, réticences et résistances, amours contrariés, cet ensemble instable de l'histoire personnelle et collective, de compétences et de comportements linguistiques invite à un optimisme modéré dans l'interprétation de l'acquisition de « nouvelles » langues, chacune s'inscrivant parfois en retrait ou en substitution des précédentes, mais ni linéairement, ni de manière durable.

Les recherches plurielles en didactique confortent cette opinion à savoir que l'apprentissage d'une langue autre ne se décline pas à partir d'une langue maternelle identifiée comme seule langue de départ et que la réversibilité et l'instabilité des apprentissages rend incontournable la prise en compte des compétences plurilingues et pluriculturelles (Zarate, Gohard Radenkovic, 2004).

5.3. Tout au long de la vie : la parole des acteurs professionnels/locuteurs

Moins aisés à décrypter parce qu'il s'agit de productions d'acteurs/enseignants, plurilingues par métier ou par histoire, les récits de ces acteurs rodés au métalangage affichent et dissimulent leur vie et leurs langues. Mais ils contiennent des

potentialités pour une lecture à moyen terme des univers sociaux et culturels à partir d'expériences singulières et pour conduire vers l'expérience compréhensive du social dont ils sont porteurs (In Rachédi). Les enseignants de langues dont le parcours professionnel s'élabore à partir d'expériences multilingues heureuses ou malheureuses sont légion ! Leur conscience plurilingue mise en mots participe à la construction d'une didactique plurilingue et pluriculturelle. Qu'ils aient eu des contacts personnels directs ou indirects avec l'expérience migratoire, qu'ils aient relevé sur ou près d'eux les paradoxes de la diglossie, du bi- ou du multilinguisme (Meneghello, 1993), analysé le malaise dans la relation entre l'expérience scolaire et l'expérience migratoire et la mobilité en général, puis transformé l'expérience en un capital exploitable dans l'enseignement des langues et l'éducation linguistique, approfondi les raisons du choix qui président à l'enseignement et à l'apprentissage d'une langue maternelle ou étrangère, ils ont libéré une parole individuelle et collective par la force du témoignage ou par l'analyse. A partir de la « formation autobiographique », dépassant par la réflexivité l'écriture du témoignage, ils construisent un nouveau profil de médiateur-chercheur où la subjectivité trouve son bon droit.

5.4. Soi et les langues : auxiliaire ou contrepoids pour l'institution?

Comment les déclinaisons de l'expression de soi entrent-elles en relation avec la parole institutionnelle ? La collision est-elle inévitable ? Certes, pour naviguer sur la moyenne durée, tout cadre de référence, riche de la recherche et du terrain, doit traduire ses principes sous la forme de dispositifs éducatifs rapidement réalisables, perceptibles et pertinents pour l'ensemble des partenaires, malgré la diversité de leur(s) histoire(s), des pratiques d'enseignement qui se réajustent sur le terrain spécifique. Mais lorsque, au mépris des discours et des programmes harmonisés, la didactique des langues et des cultures engagée dans l'enseignement/apprentissage tout au long de la vie est confrontée à un monde hérissé de nouveaux et de multiples objets de division et de conflits privés et publics, voilà que les standards, y compris les plus complexes et les plus articulés, ne sauraient toujours répondre à l'émergence de l'individu dans le tissu social. Pratiques biographiques, recherche et référentiels se côtoient avec curiosité et méfiance, les uns craignant d'être occultés, les autres d'être brouillés. Les dénominations homonymes engendrent la confusion, l'institution cherchant à nuancer les formats par les biographies langagières, les autobiographies interculturelles, les portfolios et la réflexivité des apprentissages, encore selon nous plus inspirées par la capitalisation des apprentissages que par leur dynamique. La difficulté réside dans l'harmonisation des temps de la recherche, de l'institution, des individus.

5.5. Risques et dérives. Limites et malentendus culturels

Les questionnements qui traversent notre réflexion manifestent les limites d'un domaine qui, après avoir suscité un enthousiasme excessif, risque de devenir ingérable. Des longs silences du « soi » à l'exubérance des récits, nous voici

submergés par un brouhaha autobiographique. Une telle inflation est-elle salutaire au sujet ? À la didactique ? La multiplication des « je », des « moi », des « soi » conduit-elle efficacement à la visibilité de tout un chacun ? Tous les « soi » sont-ils égaux ? Toutes les émanations du soi sont-elles à prendre en compte ? En tous lieux et en toutes occasions ? Quelles approches méthodologiques choisir ? Et comment appréhender les insuffisances langagières et linguistiques d'un soi qui a peine à se dire ? Comment la demande en récits de langues et en métadiscours s'accommode-t-elle de l'impact psychologique et culturel provoqué auprès de personnes en situation de déficit d'intégration ou participant de cultures où le récit sur soi est à la limite interdit ou impossible ? Y-aurait-il paradoxalement un ethnocentrisme des approches biographiques aux langues ? Il est aussi à craindre que la complexité des analyses engendre une confusion des rôles et que le flou entre la médiation en situation scolaire et la tentation thérapeutique ou consolatrice guette les partenaires du récit. Ensuite, là où se rend nécessaire – ne serait-ce que provisoirement – la construction de compétences de survie par une mise en veilleuse du soi, ces débordements mettent en péril le pacte communicatif et éducatif dont la rupture inhiérait la socialisation de l'individu.

La demande de légitimité est à ce point incontournable : quelle que soit la – bonne – volonté interculturelle qui invite à traduire le soi, on ne peut nier la violence qu'elle inflige si on élargit le modèle biographique à tous, aux souffrances indicibles (Rosenblum, 2000), aux cultures du silence sur soi, au mépris de tabous relationnels et institutionnels, aux langues qui ignorent le verbe « être ». La panacée biographique est-elle politiquement correcte ? Et même quand cela est possible, on force toujours la singularité d'une subjectivité à s'inscrire dans une dimension collective, elle-même représentée et donc contrôlée au sein d'écoles, de politiques, de domaines de recherche. Exigé, sollicité ou simplement encouragé, le format autobiographique peut se révéler instrument de conformité et de discipline pour une interculturelité *contrainte*.

Enfin une entreprise vouée à chercher dans les parcours individuels un paradigme nouveau à la compréhension et à la gestion de pluralité des langues et des cultures à travers des opérations d'interprétation, de classement, de diversification doit se demander si la tripartition chercheur/formateur/locuteur, chacun étant pris dans ses histoires de vie et de langues, a un sens dans un récit co-construit. L'interculturel *construit* n'a-t-il pas à gagner d'une révision des rôles ? Au-delà des inquiétudes exprimées, la distanciation des langues par le récit, la construction d'un autre récit par l'analyse, la formation des apprenants et des acteurs professionnels par cet autre récit présenterait une double ouverture : la familiarité à ses propres langues, à d'autres langues aussi. Des langues donc si familières qu'elles deviendraient *de moins en moins* étrangères ?

L'EXPÉRIENCE ERASMUS AU MIROIR DE LA RÉFLEXIVITÉ : PENSER ET CONSTRUIRE LES ACTEURS SOCIAUX

Mathilde ANQUETIL

Université de L'Aquila, DoRiF-Università (Italie)

Muriel MOLINIÉ

Université de Cergy-Pontoise (France)

DU SAVOIR LINGUISTIQUE PRÉALABLE AU « RÉVEIL CULTUREL » : INSTITUTIONS ET THÉORIES

Pour tirer bénéfice de son séjour à l'étranger, l'étudiant Erasmus doit construire un nouveau rapport à « ses langues ». Il doit transformer des savoirs linguistiques scolaires en agir communicationnel lui permettant d'accéder à de nouveaux savoirs : sociaux, linguistiques, existentiels, interculturels. L'apprentissage expérientiel prélude à la construction d'une nouvelle identité plurilingue/pluriculturelle. Pour cela, le défi consiste à relier les diverses composantes (épistémiques, existentielles et identitaires) de l'expérience de l'altérité culturelle.

La prise de conscience progressive des implications de la communication en contexte étranger amène l'étudiant de mobilité à ce que P. Kohler-Bally (Kohler, 2001) appelle le « réveil culturel » du locuteur étranger qui découvre l'importance des stratégies d'apprentissage et de collaboration linguistiques propres aux situations plurilingues, mais aussi la diversité culturelle qui résiste au phantasme initial d'une heureuse assimilation au groupe d'accueil. Le particularisme attire, mais la découverte risque d'en rester à un niveau superficiel d'exotisme opaque. La différence dans la proximité (Lévy, 1989) irrite et risque de renforcer les représentations explicatives fournies par les stéréotypes. Il semble opportun de profiter de l'authentique mise en questionnement du sujet déplacé de ses repères culturels habituels pour mettre en place une didactique des compétences interculturelles et pour alimenter la réflexivité quant au statut social du séjournant étranger dans le cadre d'échanges européens.

D'un point de vue institutionnel, il est indispensable d'encadrer l'expérience dans un dispositif de formation à la communication interculturelle permettant l'émergence de compétences pour penser la participation sociale en Europe. À l'intérieur de ce programme, l'approche autobiographique constitue une voie

maîtresse, en particulier par la didactisation du journal de voyage. Par ailleurs il existe de nombreuses approches qui mettent en œuvre le concept de réflexivité. L'observation ethnologique (Roberts, 2001) dévoile les fondements des diversités constitutives de l'espace européen et entraîne le regard à jouer entre participation et distanciation. La démarche autobiographique (Wagner, 1995) propose de tracer une cartographie d'une subjectivité en mutation, ses critères d'évaluation peuvent être autant analytiques qu'esthétiques (Bruno, 2006). La démarche comparative nourrit l'éducation politique formant des citoyens capables de choix critiques fondés sur des connaissances contextualisées (Doyé, 1993).

L'ÉDUCATION INTERCULTURELLE ET LA RÉGULATION DES APPRENTISSAGES : UNE FORMATION COMPLÉTÉE PAR L'ÉCRITURE DE SOI

La définition des objectifs d'une éducation interculturelle, comme base de tout dispositif didactique, s'est affirmée avec les travaux de M. Byram et G. Zarate pour aboutir à une orientation européenne consensuelle (Byram, Zarate, 1997) qui n'a cependant été que très partiellement reprise dans le *Cadre* européen. Le foisonnement d'initiatives d'accompagnement de la mobilité peine à trouver une pleine reconnaissance dans les cursus institutionnels. L'accueil des étrangers tient quelquefois plus de l'hospitalité affichée pour favoriser le recrutement international que de la formation intégrée dans un modèle européen, ainsi le passage des générations Erasmus, s'il est toujours un épisode de vie significatif pour la personne, n'aboutit pas toujours aux résultats escomptés tant au niveau de la formation individuelle que de l'europanisation des institutions.

Notre hypothèse est que la pleine reconnaissance du cursus Erasmus est liée à son insertion universitaire dans des protocoles organisant le lien entre la formation expérientielle et la réflexion nourrie par l'enseignement. C'est le sens du programme expérimenté lors d'une recherche-action à l'université de Macerata en Italie (Anquetil, 2006), programme exigeant en termes de contenus et de méthode qui entend évaluer des compétences conjuguées en termes de savoirs (tant sur les cultures étrangères que sur la relation interculturelle); de savoir-faire (dans les activités d'interprétation, les situations d'interaction et de médiation); et enfin la mise en œuvre de démarches d'apprentissage, de gestion du contact interculturel et de réflexion méta-culturelle.

« L'écriture de soi » est une ressource fructueuse comme lieu d'élaboration de l'expérience. Elle est désormais promue par les *Portfolios Européens des Langues*, qui ouvrent un espace éducatif sous le terme de « biographie langagière ». Dans un module de 24 heures intitulé « Parcours et projets de mobilité internationale », l'écriture et la didactisation de journaux d'apprentissage et de récits de parcours de formation sont expérimentées depuis 2005 auprès d'étudiants Erasmus (Molinié, 2006).

Le journal d'apprentissage partage avec d'autres « journaux à fin programmée » (de vacances, voyages, travail, recherche), une limitation chronologique et thématique, ainsi que des fonctions d'expression, mémoire et plaisir pour celui qui les écrit (Lejeune, 2000). Cependant dès que l'enseignant mutualise ces journaux lors de séquences didactiques, le journal d'apprentissage exerce aussi une fonction réflexive de régulation des apprentissages : l'activité dialogique autour des journaux d'apprentissage (lectures réciproques, correction linguistique et sémantique, repérage et analyse de thèmes) permet aux auteurs d'objectiver, de comprendre et d'analyser leur vécu en contexte plurilingue. L'introduction de notions et de concepts (interlangue, identité, altérité, acculturation, plurilinguisme, etc.) permet de nommer les obstacles ressentis, de comprendre les changements éprouvés au fil des contacts engagés avec les locuteurs et leurs cultures.

Complémentaire, le récit du parcours de formation travaille à l'articulation des temporalités : longue (la vie du sujet) et courte (celle que bornent le début et la fin du séjour universitaire). Dans un récit de parcours de formation, le narrateur reprend le problème de son action ici et maintenant, en le situant dans un questionnement sur son historicité : devient-il acteur de – ou est-il entièrement agi par – son histoire familiale, éducative, socio-culturelle ? Le séjour devient ici l'événement majeur vis-à-vis duquel le narrateur situe son projet de changement.

1. Dispositif de formation pour les étudiants Erasmus à l'Université de Macerata.

Programme étudiants incoming

Stage d'accueil sur trois thèmes: vie quotidienne (orientation dans l'espace urbain, usage des services publics, habitation, consommation) ; intégration en tant qu'étranger (représentations croisées et stéréotypes, échange interculturel, découverte active du paysage social) ; études (systèmes et cultures universitaires, méthodologie d'observation pour les travaux du module).

Programme étudiants outgoing

Stage sur deux sessions: formation interculturelle générale (réflexion sur le statut d'étudiant étranger, voyage et récit, culture courante, communication interculturelle) ; formation centrée sur les relations binationales avec le pays de destination (approche critique de la culture locale, rapports socio-culturels et représentations, culture universitaire).

Travaux personnels qualifiants

Rapport d'observation selon trois approches au choix : enquête ethnologique en observation participante, journal de bord autobiographique, étude comparative institutionnelle ou disciplinaire.

2. Réflexions de tutrices en Licence FLE à l'Université de Cergy-Pontoise, au sujet de JA écrits par leurs étudiants

« Le journal d'apprentissage permet aux étudiants Erasmus de mettre en mots leurs expériences et ainsi de prendre réellement conscience de leur démarche, de leur progrès, de l'enjeu d'un tel voyage et de leurs difficultés. Il leur permet non seulement de s'exercer dans la langue cible à l'écrit mais également de s'exprimer librement et de prendre ainsi conscience de leurs moyens de réussite. » (Molinié, 2006).

LA MISE EN PLACE D'UN NOUVEL ESPACE DIDACTIQUE ET IDENTITAIRE : LES ACTEURS DE LA RENCONTRE, MÉDIATEURS INSTITUTIONNELS EN PUISSANCE

Les enseignantes impliquées dans le module autobiographique expérimenté à Cergy-Pontoise (Molinié, 2006) font en sorte que le travail du journal d'apprentissage produise un effet rétroactif sur la conscience qu'ont leurs étudiants des finalités de leur séjour. En outre, en recueillant des données sur l'activité apprenante, elles ajustent leur activité enseignante. Autour du journal d'apprentissage, elles construisent donc un espace didactique qui légitime les changements identitaires. L'activité dialogique et réflexive crée des savoirs et des médiations, croise les histoires les unes avec les autres ; l'espace-temps de la mobilité de chacun s'enclasse dans un espace-temps historique marqué par la volonté institutionnelle de construction culturelle européenne plurilingue. Ainsi l'étudiant devient-il acteur d'une Europe des connaissances et producteur de sa propre histoire, pouvant envisager son apprentissage comme composante à la fois singulière et collective du projet européen.

L'objectif général des dispositifs de formation Erasmus est de promouvoir le lien entre la réflexion sur soi et la projection vers l'autre pour investir un espace identitaire entre-deux : sortir de soi-même, non pas pour devenir l'autre, mais pour se découvrir médiateur, pour élaborer l'altérité, s'ouvrir aux influences, tisser des allers et retours à partir d'une position de marginalité constructive (Benett, 1993). Il s'agit en somme de transformer un passage fugitif en une occasion de rencontre en profondeur de soi et de l'autre, une rencontre qui transforme, en proposant des instruments d'élaboration du changement qui ancrent le sujet dans les processus de mutation sociale nécessaires à la construction d'une citoyenneté européenne. La réflexivité sur l'expérience du plurilinguisme et de la différence culturelle est une base pour se penser sujet participant à l'histoire européenne, la réflexivité sur l'interculturel offre des instruments pour élaborer la cohérence évolutive d'une identité européenne sachant reconnaître et accepter sa propre complexité. (De Martino, 2005).

LANGUES « MATERNELLE », « SECONDE » ET « NATIONALE » : DES CONCEPTS EN MOUVEMENT DANS LA NARRATION DE SOI

Edith COGNIGNI
Università de Macerata (Italie)

Francesca VITRONE
Università de Macerata (Italie)

Traduit de l'italien par Bénédicte POSTEL

LA MISE EN DISCOURS DE L'UNIVERS LINGUISTIQUE PERSONNEL DANS LA MIGRATION DES PERSONNES

Parler de langue maternelle, première ou seconde est peut-être plus pertinent pour la catégorisation scientifique et pour le discours linguistique et institutionnel que pour un individu plurilingue qui réfléchit sur ses propres parcours linguistiques et culturels, et pour qui les différentes langues s'entremêlent au sein de sa mémoire comme dans la réalité de l'apprentissage.

Mais ces concepts de langue (maternelle, seconde, nationale) sont également des dénominations d'utilisation courante : c'est ce que nous disent les réflexions effectuées sur les langues par Faruq et Sarah, protagonistes des corpus analysés, sujets plurilingues en Italie. Or si les équilibres et les rapports de force entre les différents codes des répertoires plurilingues du Pakistan (Faruq) ou de l'Irlande (Sarah) sont des points de départ incontournables puisqu'ils co-déterminent les représentations collectives et subjectives sur les langues, le principal intérêt est le processus de (ré)interprétation que l'apprenant fait de son propre « bagage linguistique et culturel » dans l'espace tiers de la mobilité volontaire – de l'étudiante Erasmus – ou nécessaire – du jeune immigré – montrant comment, avec les autres, migrent et se modifient les concepts et les catégories de la recherche en didactique des langues et des cultures.

Plus que la recherche d'une intégration entre les différentes optiques disciplinaires possibles (acquisitionnelle, glottopolitique, sociolinguistique), on se demandera

comment l'individu plurilingue reproduit, déconstruit ou réélabore le discours linguistique et institutionnel, quand il est sollicité pour catégoriser ses différentes langues et appartenances identitaires. Les entretiens narratifs (Faruq) et les écrits (Sarah), leurs réflexions sur les langues, effectués en contexte didactique et ayant en commun l'intention de stimuler la réflexivité métalinguistique des apprenants, montrent en effet la transversalité du processus chez des sujets qui partagent apparemment seulement l'italien langue cible et l'expérience d'une mobilité qui distingue entre immigré et étranger (Balibar E. 1989), tout en les unissant, influent parfois d'une manière spéculaire sur leurs représentations linguistiques mais enrichissent toujours leurs références sur des catégories qui jusque là étaient ambiguës ou vides de sens.

1. URDU! IS OUR LANGUAGE! You speak, don't speak, is my mother language
 2. QUESTO URDU, è na- mio NATIONAL language, non c'è che mio madre language
 3. Mio madre sempre parle che Urdu è buono langue, questa langue è... musicale [...] Softly, soft language!
 4. Adesso NOI nove... si PARLO PUNJABI SEMPRE perché ah, seconde langue è Urdu
 5. Si chiama MADRELingue [...] mio paese, provincia Punjab, sempre parlo Punjabi
 6. *And with your father?* Punjabi. Punjabi langue di madre. A casa parle sempre punjabi. Solo a casa
 7. Punjabi come italiano. {*They shout.*} They shout! [ridono] È uguale! {When your father speaks Punjabi, does he shout?} Yes
 8. For my children no Punjabi, I don't like Punjabi. NO NO! I LIKE PUNJABI [ride] I'm so sorry!
 9. English is an important language, in your country... and other country
 10. English and other language is not my language
 11. here Italia, ehm... yes. {È utile?} Yes. I don't speak other language so I speak English
 12. I don't understand your Italian. With English I understand [...] Mi piace... piace moltissimo inglese (Faruk)
-
1. Macerata mi è piaciuto subito piena di giovani studenti. Tanti conoscono lingue inglesi! (24.11.05)
 2. *Quali lingue conosci e vorresti perfezionare?* Inglese, italiano, francese, gaelic
 3. *Ci sono lingue che potresti insegnare?* Sì, inglese (madrelingue)
 4. *Aiuteresti un partner italiano a studiare argomenti delle discipline che conosci meglio?* No. Io preferisco in italiano (dicembre 05)
 5. Adesso conosco "Ciao", "Grazie" e "Arrivederci" in almeno 5 lingue

6. Ci sono almeno 20 langues italiano, tra la langue delle mani, la langue dei libri e tanti dialetti. Anche in Irlanda abbiamo una langue mista

7. La langue nationale è irlandese, ma sfortunatamente sparisce e in pratica la nostra madre langue è inglese, significa che capiamo bene l'importanza della langue unica! (03.02.06)

8. *Nella vostra langue madre esiste una forma simile? Se sì, scrivete una frase e se possibile la traduzione.* “Nil aen thintean mar do thintean féin”. Non posso tradurre (28.05.06)

(Sarah)

LES EFFORTS DÉFINITIONNELS DANS LE RÉCIT : PARLER DE SES LANGUES, TENIR COMPTE DE SON HISTOIRE DANS L'EXPÉRIENCE DU DÉPLACEMENT

Le premier apprenant définit aussi bien l'ourdou que le punjabi comme ses langues maternelles (1, 5, 6), bien qu'au cours de son récit une telle représentation soit déconstruite ou contredite. Dans la tentative de catégoriser les langues de son répertoire, il recourt alors à l'idéologie linguistique dominante où l'ourdou est la langue nationale et le punjabi la langue maternelle, symboles d'une double appartenance identitaire – nationale et régionale – qui veut que les langues soient cristallisées en espaces fixes – l'État, la région, la maison – puis à son point de vue subjectif sur son rapport aux langues, identifiées par différentes figures familiales, mais dotées de mobilité dans l'espace et dans le temps. Un lapsus linguistique, dont s'excuse le narrateur embarrassé (8), dévoile les deux plans narratifs en compétition dans son récit, clarifiant en partie le sens de la duplicité de ses représentations linguistiques.

Le punjabi est appelé langue maternelle, en tant que symbole d'une appartenance ethnique et régionale (5). Il est le premier et le véhicule le plus courant de communication familiale (6), mais il est aussi une « langue clamée », clairement associée à la figure paternelle (7). L'ourdou est défini comme la langue nationale (2), mais aussi comme la langue maternelle (1) ou, plutôt, la « langue de la mère » : ce code presque murmuré renvoie à la figure maternelle et, contrairement au punjabi « langue paternelle », c'est une langue tendre et musicale (3). Au sein de la mobilité forcée, l'ourdou continue à représenter un code fort d'identification au groupe national de provenance et d'autopromotion dans son récit. Toutefois, la déterritorialisation contribue à un emploi plus large du punjabi, langue intimement refusée ou dévalorisée (8), dont la présence au sein de l'espace domestique italien fait que l'ourdou est désormais perçu comme une « langue seconde » (4). La situation de mobilité se répercute par conséquent sur la mise en question de la notion de langue nationale, comme on le verra aussi avec l'étudiante irlandaise. Chez ces deux individus, c'est surtout le rôle de l'anglais qui clarifie le processus complexe de relecture, plus ou moins conscient, de leur répertoire linguistique.

Symbole d'un pouvoir linguistique transnational (9), pour Faruq l'anglais est une langue de prestige avant et après la migration, quand bien même d'une manière toute différente. Dans son pays l'anglais est un passeport de privilège socioéconomique (Rahman 1996), mais n'est pas moins un *they-code* (Gumperz 1982), vécu comme langue de l'autre (10) apprise sur les bancs de l'école et dont il comprendra pleinement la potentialité seulement après la migration (11). Grâce à la mobilité, la « langue seconde » héritée du colonialisme devient en effet un code préférentiel et une langue médiatrice (Lévy 2001) qui permet et facilite la construction des rapports interpersonnels et l'apprentissage de la langue du pays d'accueil (12).

PRIORITÉ DE L'EXPÉRIENCE EN COURS, L'HISTOIRE EN ARRIÈRE-FOND DANS LA CATÉGORISATION DES LANGUES

Comme au miroir, dans le répertoire linguistique de Sarah (2), l'anglais est, initialement considéré avec enthousiasme du point de vue quantitatif, ce qui l'a transformé en langue globale (Crystal 1999), en en révélant la grande diffusion (1). Son rôle de métalangue dans la communication, même s'il est envisageable dans son vécu d'étudiante en situation de mobilité, ne prend pas place dans la représentation. Au contraire, dans sa vision de l'échange linguistique, Sarah refuse sèchement l'anglais, bien qu'elle déclare qu'il est sa langue maternelle et qu'elle pourrait l'enseigner dans le tandem (3) comme langue véhiculaire, ainsi que l'idée d'aider son partenaire parce qu'elle « préfère en italien » (4). Celle qu'elle a initialement défini comme la langue maternelle ne peut donc être langue d'étude ou de pensée, à présent que Sarah est en situation de mobilité temporaire dans le pays qu'elle a choisi pour son séjour Erasmus. Ceci est particulièrement significatif puisque Sarah confère un rôle envahissant à l'anglais, et ce à partir d'une question formulée de manière neutre (4).

Pour elle l'italien est suspendu entre la langue étrangère et la langue seconde, parce que non seulement elle l'apprend, mais vit « en italien ». On dirait que, comme pour Faruk, un élément de réflexion s'insinue dans une hiérarchie toute personnelle des langues. Lors de l'épreuve finale du premier cours où on demandait précisément de réfléchir sur la mobilité Erasmus, la situation est encore plus fluide et les contradictions apparentes sont mises en discours et admises. Elle semble trouver un certain réconfort dans la variété de la langue italienne (6), mais elle opère une conceptualisation opposée et appelle l'irlandais langue « une », mixte, instituant ainsi un rapport entre langue nationale et langue maternelle, ce qui est contraire à la conception courante en didactique des langues. L'irlandais est défini comme sa langue nationale, mais « malheureusement disparaît ». Image significative si on considère que le gaélique en Irlande est parlé seulement par une petite minorité et serait invisible si les logiques institutionnelles n'imposaient pas quelques écriteaux bilingues (Euromosaic 2006). L'anglais devient langue maternelle « en pratique » (7), à la seule lumière de son impact sur le réel. Le concept de langue maternelle se révèle

plus dense, se complexifie dans l'expérience de mobilité et pourra légitimer dans le cours suivant un revirement momentané durant une activité didactique : au moment de recourir à des structures de l'italien, à celle qui est mentionnée comme langue maternelle, elle écrit un proverbe en gaélique (8), sans traduction. Il est difficile de savoir si le thème choisi renvoie à des représentations liées à la « maternité » linguistique fondée sur le lieu domestique (après ample négociation de sens en classe, elle traduit « il n'y a pas, il ne pourrait pas y avoir un autre foyer comme le mien ») : ceci demeure – fort heureusement – un espace intime du soi.

APPROCHES RÉFLEXIVES DANS LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS DE LANGUES : LES LABORATOIRES DE BIOGRAPHIES

Maddalena DE CARLO

Université de Cassino, DoRiF-Università (Italie).

Lucilla LOPRIORE

Université de Roma TRE (Italie).

Cette contribution est le résultat d'une expérience menée par deux enseignants formateurs dans le cadre de la Filière Langues Etrangères de l'École de Spécialisation pour l'Enseignement Secondaire (SSIS) du Latium en Italie, auprès de stagiaires d'anglais et de français langues étrangères, de la deuxième année. La SSIS, née en 1998 en application d'une loi de 1990, est la première initiative de formation initiale des enseignants, prise en charge par les universités. L'école, biennale, est articulée en quatre aires curriculaires communes à toutes les filières :

1. Formation à la fonction d'enseignant
2. Approfondissement des connaissances disciplinaires
3. Formation pédagogique et didactique
- 4 Stages auprès d'établissements.

A partir des modèles de développement professionnel élaborés par Freeman (Freeman, 1989), Kennedy (Kennedy, 1990), et Wallace (Wallace, 1991) et compte tenu de la spécificité de l'enseignement linguistique, les deux formateurs ont conçu une recherche de terrain pour construire des parcours de formation qui développent chez les futurs enseignants une attitude réflexive dans leurs pratiques de classe.

En effet, au cours des vingt dernières années, la formation des enseignants de langues étrangères, a été caractérisée au niveau international par l'approche réflexive qui considère le professeur en formation comme un sujet actif, engagé à construire en personne son développement professionnel. Parallèlement l'attention en classe s'est graduellement déplacée de la discipline à la méthodologie et enfin à l'apprenant. Ainsi la formation des enseignants, fondée surtout sur la transmission de notions et de savoir-faire relatifs à la gestion de la classe, reconnaît plus récemment la centralité du vécu individuel de l'enseignant en formation. Comme le

soulignent Zeichner et Liston (Zeichner et Liston, 1996), apprendre à enseigner est un processus qui accompagne l'enseignant tout au long de sa carrière. Les programmes de formation initiale, même les meilleurs, servent tout au plus à aider les futurs enseignants à débiter dans leur carrière. Mais lorsqu'on adopte une attitude réflexive l'enseignant assume la responsabilité de son développement professionnel et s'engage personnellement à améliorer son enseignement. Plusieurs phases de la réflexion sont envisagées : en action, une réflexion rapide, immédiate, automatique et une réflexion correctrice ; sur l'action : une révision, à un moment spécifique, moins formelle d'abord, suivie d'une recherche, systématique, développée sur un temps plus long et complétée par une nouvelle théorisation et une formulation à long terme, sur la base de théories.

Le long de sa carrière l'enseignant peut traverser toutes les phases si, par exemple, à un moment donné il s'engage dans un groupe de recherche. Cependant déjà en début de formation, il est envisageable d'initier l'enseignant-stagiaire à la pratique de l'autoréflexion. Dans le cadre de l'enseignement des langues étrangères, une approche réflexive présente des caractéristiques spécifiques, la langue étant :

- l'objet de l'enseignement et en même temps le moyen de transmission de cet enseignement,
- un lieu privilégié de construction d'identité individuelle et collective,
- un comportement intériorisé et non seulement un savoir.

De plus, dans une classe de langue les apprenants, mais parfois également les enseignants, doivent utiliser un moyen de communication qu'ils contrôlent imparfaitement, prenant des risques dans l'interaction, ce qui peut engendrer un rapport conflictuel avec la langue et la culture d'apprentissage. Ces spécificités mobilisent des aspects affectifs et émotionnels qui exigent, à plus forte raison, une prise de conscience de la part des participants des enjeux liées à la discipline d'enseignement-apprentissage.

En référence au rapport final du *European Profile for Language Teacher Education* (Kelly, Grenfell, Allan, Kriza, McEvoy, 2004), le travail se situe dans le cadre des catégories des *Connaissances*, *Compréhension*, *Valeurs*. Les démarches suivies ont prévu : l'analyse de la littérature récente sur l'enseignement réflexif, des questionnaires, des activités en groupes d'autoréflexion sur l'expérience du stage en relation aux autres aires disciplinaires, la rédaction d'un journal de bord.

Par les *questionnaires* (A) les stagiaires ont exprimé leur perception de la formation reçue en première année en vue de la formation à venir et à leur profession future, les questions portaient sur :

1. les connaissances acquises
2. les attitudes

3. les attentes relativement à la dernière année de formation

4. la projection dans le futur professionnel

Par les *activités* (B) les stagiaires ont pu mener une réflexion : sur soi, sur les autres, sur soi et les autres, sur la langue enseignée, sur la formation reçue, sur leur propre parcours.

Par le *journal de bord* (C) ils ont réélaboré et mis en narration leur expérience de formation.

Après les deux années de formation à l'enseignement, les formateurs ont proposé aux stagiaires de garder le contact pour vérifier si et comment la formation suivie avait laissé des traces significatives.

(A)

«*Ho paura di non essere in grado*», «*Mi sento insicuro*», «*Vorrei sapere come comportarmi con gli student*», «*Ancora non è chiaro il rapporto tra teoria e pratica*». «*È una professione difficile*» «*Il tirocinio è la migliore formazione*» «*Ho ancora bisogno di dare senso e coerenza a tutti gli input ricevuti*»

(B)

«*Mi viene in mente la mia prima lezione intera a scuola per il tirocinio. La lezione si teneva in lingua e la mia host teacher è madrelingua. Mi sentivo terribilmente a disagio e sentivo di non essere in grado di comunicare correttamente in inglese, soprattutto per il mio accento*»

«*A volte le richieste dei docenti formatori non tengono conto delle nostre reali capacità e allora penso che anche noi facciamo la stessa cosa con gli studenti*»

(C)

«*Credo che la riflessione sia un momento fondamentale nel discorso educativo nel mio caso riesco abbastanza spesso ad individuare i motivi dei successi e dei miei insuccessi*»

«*Aumentare la fiducia in se stessi . Questo è un aspetto che riguarda più da vicino la mia persona e che si lega all'esperienza che ho vissuto e che ancora sto vivendo nella SSIS. Alcune volte infatti mi sono sentita non all'altezza della situazione.*

«*L'evoluzione professionale può passare solo attraverso una continua messa in discussione di se stessi*»

«*Non conoscendoci bene non sappiamo perché in determinate situazioni reagiamo in una certa maniera e solo prendendone consapevolezza possiamo imparare a reagire in maniera diversa. E per farlo ci vuole sicuramente molto coraggio. Non credo sia facile scoprire parti di noi delle quali non conoscevamo neanche l'esistenza.*»

RÉFLEXION ET AUTO-OBSERVATION : UNE DÉMARCHE AU PROFIT DE LA RESPONSABILITÉ ET DE L'AUTONOMIE DE L'ENSEIGNANT

Les réponses aux questionnaires montrent en premier lieu un sentiment d'insécurité de la part des stagiaires que la première année de formation n'a pas réussi à apaiser, en particulier dans leur relation avec les apprenants et vis-à-vis de la langue à enseigner. De nombreux témoignages dénoncent en effet le malaise des stagiaires à communiquer dans une langue qu'ils ne se sont pas complètement appropriée. Par ailleurs, les attentes des stagiaires se concentrent sur les compétences méthodologiques et révèlent le besoin de :

- savoir programmer des unités d'enseignement,
- réussir à motiver les élèves,
- apprendre à les évaluer,
- être capable d'opérer une synthèse entre les notions théoriques et les activités de classe.

En même temps se fait jour la conscience de vouloir entreprendre « *un mestiere difficile* » où la prise en charge de son propre développement professionnel passe par une mise en question continuelle des certitudes acquises et des comportements éprouvés.

Les activités orientées à développer la capacité de réflexion et d'auto-observation s'inspirent du modèle de formation K.A.S.A. (*Knowledge, Attitude, Skills, Awareness*) proposé par Freeman (Freeman, 1989 : 36) et des travaux de Bailey K., Curtis A., Nunan D. (Bailey, Curtis, Nunan, 2001) sur le développement professionnel des enseignants de langues. Les stagiaires ont été sollicités pour communiquer au groupe leurs réactions et leurs réflexions concernant la formation et leurs premières expériences d'enseignement. Les axes de réflexion qui ont interpellé les futurs enseignants à partir des activités proposées tiennent lieu de commentaire.

En effet la réflexivité et l'autocritique, la formulation de jugements sur l'enseignement reçu, la prise de conscience des interactions et de leur utilisation constructive *a posteriori*, le malaise déclaré, la peur, le sentiment du ridicule quand on s'exprime dans la langue étrangère à enseigner, mais aussi sur le moyen parcours, la capacité à réinvestir et la modification de la posture initiale d'enseignant, c'est-à-dire la prise en charge de son propre développement professionnel, ont été reconnus comme des facteurs fondamentaux dans la formation des enseignants tout au long de leur carrière.

La littérature spécialisée et l'expérience décrite montrent que des pratiques de type réflexif sont possibles déjà en formation initiale. Elles permettent de forger non seulement des professionnels spécialistes de leur discipline d'enseignement, mais surtout des professionnels responsables et autonomes qui, à partir de leur propre expérience et de leur environnement, se posent des questions sur leur pratique, évaluent la qualité de leurs actions et modifient éventuellement leur projet.

L'EXPÉRIENCE AUTOBIOGRAPHIQUE ENTRE IMAGINAIRE ET ÉDUCATION LINGUISTIQUE CHEZ UN ÉCRIVAIN MIGRANT

Paola PUCCINI

Université de Bologne, DoRiF-Università (Italie)

LA DÉMARCHE DE L'ÉCRIVAIN MIGRANT, LE LABORATOIRE DE L'ÉDUCATEUR, LA PAROLE SUR SES LANGUES

La complexité de la société québécoise représente un cadre particulièrement significatif pour aborder les questions du plurilinguisme et du pluriculturalisme dans le domaine éducatif. En 2002 l'Énoncé de politique éducative du Ministère ouvre son programme en déclarant : « Dans une société pluraliste comme la nôtre, l'école doit être un agent de cohésion : elle doit favoriser le sentiment d'appartenance à la collectivité, mais aussi l'apprentissage du *vivre ensemble* dans le respect des différences ». (Ministère de l'éducation 2002). Depuis longtemps, en effet, les différentes vagues d'immigration ont introduit dans la société québécoise un nouveau sujet capable de rompre la dichotomie entre francophones et anglophones : les allophones.

C'est surtout à partir des années quatre-vingts que Marco Micone, écrivain québécois d'origine italienne et professeur d'italien, a livré, à côté de sa production littéraire, une série de réflexions sur la question du plurilinguisme. Pour lui, la salle de classe de son école, à majorité allophone, a toujours été un laboratoire où il constatait quotidiennement la nécessité du recours à la parole pour consentir l'expression identitaire. Dans l'autobiographie linguistique où Micone décrit son parcours d'élève et le chemin qui lui a permis d'accéder à la parole identitaire et créative, il est question aussi d'appartenance et d'exclusion, d'apprentissage linguistique et de socialisation. Ce parcours dessine des lignes imaginaires et des espaces réels qui évoquent d'autres imaginés. Les frontières entre le monde du dedans et le monde du dehors, entre l'inclusion et l'exclusion se font poreuses et floues. À travers son imaginaire et grâce à sa démarche réflexive, Micone, dans sa triple fonction d'éducateur, de créateur et de porte-parole d'une communauté immigrante, assume un rôle de guide pour les siens et, tout en leur indiquant leur posture, il leur donne les moyens de la remettre en question.

Il nous semble que la démarche de Marco Micone soit capable de nourrir le débat sur l'enseignement des langues et des cultures et sur les compétences de l'éducateur potentiel en milieu plurilingue et pluriculturel. Par ailleurs, il est possible, à partir de l'expérience migratoire et créative, de comprendre ce dont les anthropologues du langage avaient déjà débattu : la différence entre communautés « réelles » et communautés « imaginées » et le rôle essentiel de la variation – linguistique et culturelle – dans la compréhension de la condition humaine. (Duranti, 2000 : 75).

Extraits de Micone M., « La Parole immigrée » in : CACCIA F., *Sous le signe du Phénix*, Montréal, Guernica, 1985, pp. 261-272

1-Quelques jours après mon arrivée à Montréal, je suis allé frapper à une école française du quartier et là j'ai essuyé un refus catégorique de la part de l'administration.

(...)

2-Finalement j'ai abouti dans une sorte d'école d'accueil française fréquentée uniquement par des jeunes italophones. Cette école étant située trop loin de chez moi, après quelque temps je me suis inscrit à l'école anglaise de mon quartier. (...) C'est à l'école anglaise que j'ai ressenti l'émigration dans son aspect le plus difficile : la marginalisation (...). J'étais entouré exclusivement de jeunes d'origine italienne, et nous ne parlions que l'italien aussitôt sortis de la classe.

(...)

3-L'apprentissage du français je l'ai fait lentement dans le quartier où je vivais plutôt qu'à l'école.

(...)

4-Plus tard au collège Loyola j'ai opté pour l'étude de la littérature française parce que en plus de parler mieux le français que l'anglais je m'étais aperçu soudainement que la majorité de la population d'ici au Québec était francophone. (...) C'est à ce moment là que j'ai commencé à réfléchir non seulement sur l'identité du peuple francophone au Québec mais sur mon identité aussi et sur celle de la communauté à laquelle j'appartiens.

(...)

5-Moi je m'intéresse particulièrement aux écoles mono-ethniques anglophones fréquentées par les jeunes d'origine italienne. Il y a des milliers de jeunes qui subissent la marginalisation dans ces écoles qui ont été mises sur pied au début des années soixante. (...) Ces jeunes là vivent dans un « no man's land » culturel très néfaste à leur épanouissement

Extraits de Marco M., « Apprivoiser Babel », in Plourde M., *Le Français au Québec, 400 ans d'histoire et de vie*, Montréal, Fides, 2000, pp. 424-425.

6-J'ai besoin de parler français, mais je n'ai pas besoin du français pour parler. De mes trois langues, aucune ne suffit à exprimer ce que je suis. Je n'écris qu'en français, sachant que dans le Québec multiethnique d'aujourd'hui, le français québécois se nourrit désormais de l'imaginaire de toutes les autres langues.

L'espace identitaire, qu'il soit individuel ou collectif, ne peut être traduit exclusivement par les mots et encore moins par ceux d'une seule langue.

DÉSIR, PLAISIR, NÉCESSITÉ, EXCLUSION..., UN PARCOURS PLURILINGUE NÉCESSAIRE

Dans le récit de son apprentissage du français, le narrateur trace en même temps un parcours linguistique et identitaire. Ce trajet, comme toute conscientisation, se fait par étapes. Tout d'abord (1) le narrateur-élève subit un refus. Tout de suite le texte dessine un espace du dedans, l'école, auquel des frontières fermées ne permettent pas l'accès. L'image de la porte est ici une image de clôture et elle renvoie à l'exclusion. Ensuite (2) la frontière est franchie, mais seulement en apparence, car l'espace qui s'ouvre est un autre espace fermé : le ghetto. La marginalisation est à nouveau soulignée, mais le texte annonce déjà un lieu, le dehors de la classe, qui est d'abord lieu de parole et d'expression identitaire : le *je*, en effet, se reconnaît parmi les siens. Ce sera seulement après (3) que le dehors (le quartier opposé à l'école) deviendra le lieu de l'apprentissage linguistique et de la socialisation. La prise de parole, l'accès à la langue de l'autre, marque une prise de conscience, la rue ayant fonctionné comme espace initiatique qui a marqué une nouvelle étape dans la vie du jeune narrateur. La conscientisation s'exprime alors au moment où (4) le *je* accède au choix de la langue à apprendre. Cela dépend d'une réflexion sur la posture identitaire à l'intérieur de la communauté d'accueil. La langue étrangère finit ici par dessiner un pont entre deux espaces différents, dont les frontières s'effritent. La communauté francophone et celle du narrateur se superposent dans la quête identitaire du narrateur et elles deviennent un seul espace de questionnement.

Le passage au temps présent (5) marque la fin du parcours de conscientisation et le début d'un autre récit : celui de l'éducateur. Appelé à œuvrer dans l'espace fermé d'une école mono-ethnique, le narrateur nous livre là son programme d'enseignement qui favorise l'accès au « dehors ». L'école-ghetto étant un lieu de réclusion, il faut en franchir la frontière par la prise de parole. Dans son parcours linguistique et identitaire (6), il est évident que Micone se pose en médiateur entre des espaces imaginaires pour favoriser le travail de deuil et pour offrir un espace de parole réparateur. (Zarate, 2003 : 61)

Dans le récit de Micone, l'image de l'école évolue : d'espace de réclusion et d'exclusion, elle se transforme en espace de questionnement et d'élaboration identitaire. Cette école finit par ressembler au lieu de médiation dont parle Mariette Théberge : « Pour évoluer la personne doit se questionner au sujet de sa propre conception identitaire, les enseignants sont constamment aux prises avec ce défi puisque l'école agit dès l'enfance comme un lieu transitoire entre la famille et le monde environnant » (Théberge, 2006 : 92)

BRISER LE RAPPORT BIUNIVOQUE LANGUE-CULTURE : LE RÉCIT DE SOI

Cet entre-deux est une sorte d'agora où les différents groupes culturels doivent apprendre à se connaître et à communiquer. Au Québec cette idée se décline dans la définition d'un projet de société commun, une convergence culturelle « mettant l'accent sur l'affirmation du caractère francophone de la société québécoise et la reconnaissance d'une culture publique commune ». (Mukamurera, 2006 : 20). Dans ce projet, dont la réalisation est en partie confiée à l'institution scolaire, l'éducateur ne doit pourtant oublier que le rôle de l'école dans un environnement scolaire caractérisé par le pluriculturalisme doit prendre en compte l'offre d'un modèle culturel qui ne soit ni unique, ni dominant. (Ndione, 2002 : 79). En particulier, le professeur des langues et des cultures sera conscient de l'importance d'ouvrir le rapport langue et culture à des nouvelles modalités qui prennent en compte les dissymétries des pluriels et des singuliers (langue-cultures, langues-culture)

Il devra alors opérer constamment un « exercice de mémoire », ou de « mise en récit de soi-même » car, comme il nous le rappelle Dasen et Perregaux : « il est alors formateur pour tout enseignant de savoir qu'il est ». (Dasen et Perregaux, 2000 : 216)

Sur la douleur de cette prise de conscience nous laissons le dernier mot à Blanchard-Laville : « dans ce métier de l'humain on parle de cette profession en terme de souffrance latente. C'est l'envers de la médaille de cette terre promise où on ne peut exercer à long terme sans que resurgissent des blessures non cicatrisées » (Blanchard-Laville, 2001 : 44).

LA LITTÉRATURE, SOI ET L'HISTOIRE : OUVERTURES PÉDAGOGIQUES INTERCULTURELLES

Robert CRAWSHAW
Université de Lancaster, Royaume Uni

UN TEXTE EN PLUSIEURS LANGUES OU LA RÉFLEXIVITÉ MONTRÉE ENTRE FICTION ET HISTOIRE

Le Dossier H. (Kadaré, 1981) traite de la rupture de communication entre deux chercheurs occidentaux et l'objet de leur étude : les chantres de poèmes épiques issus de la région frontalière au nord-est de l'Albanie bordant le Kosovo. Les scientifiques, préoccupés par l'originalité de leurs découvertes théoriques, ignorent les réalités culturelles de leur terrain d'analyse et vivent eux-mêmes une crise identitaire lorsque leur matériel et toutes leurs données sont mystérieusement détruits par des autochtones inconnus. La question des langues, elle, est posée par le croisement dans le texte de l'albanais « officiel », de l'anglais et de l'albanais désuet parlés par les scientifiques, albanais du peuple montagnard de la région et dialecte des habitants slaves du Kosovo. Des deux côtés de la frontière, on chante les mêmes épopées, mais dans une langue et avec des instruments musicaux différents. L'affrontement de ces langues et de ces cultures dans un coin sauvage des Balkans sert de parabole sur les traquenards qui attendent les ethnographes naïfs voulant « s'approprier » la culture des autres.

Le Dossier H. est un petit ouvrage magistral de l'écrivain albanais Ismail Kadaré, traduit en français par Jusuf Vrioni (Vrioni, 1989) et ensuite en anglais par David Bellos (Bellos, 1990). Kadaré a pris comme sujet un événement véridique : les recherches renommées sur les origines de l'épopée homérique entreprises dans les Balkans pendant les années 1930 et 50 par deux ethnologues américains spécialistes de littérature classique, Milman Parry et Albert Lord. En transformant leur histoire en caricature, Kadaré arrive à faire la critique du despotisme communiste anachronique des années 80, représenté par le dictateur albanais Enver Hoxha et à exposer le rapport complexe entre mythe populaire, histoire officielle, conflits territoriaux des Balkans et littérature (Crawshaw, 2006). Suivant la thèse de Hayden White (White, 2006), selon laquelle tout texte historique part d'un fond métaphorique, et donc transforme la réalité vécue, Kadaré fait implicitement l'apologie de la fiction devant l'histoire, de sorte que *Le Dossier H.*, comme toute son

œuvre, revêt une fonction métahistorique. D'après Hutcheon (Hutcheon, 1988), le propre de la littérature postmoderne dite « métafiction historiographique » serait précisément de déconstruire l'histoire au moyen d'une réflexivité ironique qui fait ressortir les rouages de la narrativité. En le faisant par un mélange d'anachronisme et de *mise en abyme* (la visite des chercheurs devient elle-même l'objet d'une chanson épique !), *Le Dossier H.* met l'accent sur au moins deux questions fondamentales de l'empirisme ethnographique: comment « saisir » sans provocation des données enregistrées sur le terrain? Comment analyser celles-ci sans fausser leur authenticité culturelle? C'est ce « soi » (Ricoeur, 1990), exprimé dans un ouvrage littéraire dit « interculturel » (Crawshaw & Tomic, 2005), qu'on essaie de construire et de déconstruire avec un apprenant scolaire de langue anglaise ou française.

Kadaré I., *Le Dossier H.*, 1981, Traduction Jusuf Vrioni, 1989, pp. 69-70

Extrait 1

« New York, fin juin

Nous venons de rentrer de Washington où nous avons déposé notre demande de visas pour l'Albanie. Je ne dissimulerai pas que nous ayons été un peu déçus par l'accueil qu'on nous a réservé à la Légation albanaise. Aucune chaleur. Au contraire, une atmosphère faite de soupçons et de méfiance ».

Dans ce passage, est évoquée la visite au consulat Albanais à Washington des deux chercheurs, Max et Bill (aka Parry et Lord). L'entretien a été rapporté dans le journal personnel de Bill, lequel a été dérobé et traduit par des mouchards du Commissaire régional albanaise qui prend les deux chercheurs pour des espions. Le Commissaire, lui, suit les ordres du Ministre de l'Intérieur qui voudrait compromettre les deux Américains afin de les obliger à publier en anglais un éloge du « Roi » albanaise de l'époque, Ahmed Zogu, référence anachronique au dictateur communiste albanaise des années quatre-vingts, Enver Hoxha.

Extrait 2

« Le Ministre, qui nous a reçus en personne, nous a laissé pantois. Intelligent, rusé, ironique, l'envoyé de ce petit royaume mi-archaïque, mi-grotesque connaît à fond la littérature universelle, il parle toutes les principales langues européennes, y compris le Suédois, il a été l'ami et même le mécène d'Apollinaire, il tourne tout en dérision, surtout son propre pays et son peuple. »

Les Américains se trouvent devant un personnage extraordinaire. Encore une fois il s'agit du portrait d'une personne réelle, le Chargé d'Affaires albanaise aux Etats-Unis à la fin des années trente, Faik Konitza. Celui-ci sert de voix qui permet d'exprimer le point de vue de Kadaré lui-même envers son pays et envers la culture occidentale. Par son érudition et son attitude ironique, les jeux sont pour ainsi dire renversés et laissent perplexes les deux savants.

Extrait 3

« Lorsque, malgré notre souci de laisser planer le maximum de flou autour du motif de notre voyage, nous n'avons pu nous empêcher de citer le nom d'Homère, le ministre nous a dit : « savez-vous que selon certains, dans le premier vers de l'Iliade : *Mênin aeide, thea, Pêléiadéô Achilêos* ('Chante, déesse, la colère d'Achille, fils de Pélée'), le mot *mênin*, comme vous pouvez le constater, est le mot albanais *meni*, qui veut dire rancune. Tant et si bien que parmi les trois ou quatre premiers mots de la littérature universelle, le premier et malheureusement le plus amer est un mot albanais... Ha-Ha ! ».

Le ministre fait allusion aux origines gréco-romaines de la culture albanaise, un des mythes nationalistes fondateurs, partagé par Kadaré. Le mot mênin symbolise non seulement le caractère antique de la culture nationale, mais aussi un esprit contestataire qui fera obstacle au travail des chercheurs.

Extrait 4

« Les yeux du ministre émirent une redoutable étincelle d'intelligence, de cynisme, d'amertume et de méchanceté mêlés : « Pour ce qui est de ce vocable [mênin], je pense qu'il va en effet comme je vous ai dit, et pourtant... » [...] « Et pourtant, a finalement conclu le ministre, les Albanais d'aujourd'hui n'ont peut-être rien de commun avec la manière dont vous vous les imaginez ».

Nous ne nous imaginons encore rien du tout, lui ai-je répondu. Vous êtes le premier Albanais que nous rencontrons et je ne vous cacherai pas que nous sommes - comment dirais-je... - émerveillés ! »

Désarçonnés par le brio ironique du ministre, les deux Américains ne savent pas à quoi il faudrait s'en tenir, anticipant ainsi l'aboutissement malencontreux de leur projet scolaire.

Extrait 5

« Ici se terminaient les notes. Le sous-préfet se frotta les yeux. Drôle d'histoire, se dit-il. Il sentait dans sa tête comme un grand vide. »

Évidemment, le commissaire régional en Albanie du Nord ne comprend rien à l'affaire. En tant qu'apparatcik, il ne connaît rien d'Homère et persiste à croire qu'il s'agit d'espionnage.

NARRATIONS SUPERPOSÉES ET COMMUNICATION INTERCULTURELLE : UN PARADIGME POUR SAISIR LA SOURCE DES CONFLITS ?

L'intérêt des extraits présentés dans un programme d'apprentissage interculturel relève de deux facteurs interdépendants. D'un point de vue narratologique, il s'agit d'une série de textes superposés : un compte-rendu rédigé sous forme de journal fictif témoignant d'un événement soi-disant vécu, saisi et traduit par un agent de police albanais, pour être mal interprété hors contexte par un sous-préfet de régime totalitaire. Cette technique de narration donne lieu à de multiples réflexions sur la communication interculturelle et l'origine potentielle de malentendus. On peut

supposer, qu'à l'exception de l'ambassadeur, aucun des acteurs n'est en mesure de comprendre le fond des choses. Le sous-préfet, aux fonctions burlesques, ne peut croire aux objectifs scientifiques des chercheurs. De leur côté les chercheurs, aveuglés par l'ambition académique, sont voués à un échec ultérieur provoqué par leur propre maladresse.

Dans une perspective culturelle, la lecture du texte intégral, dont nous avons cité des extraits, nécessite une explication détaillée de la méthode ethnographique, de la construction nationale de l'Albanie et de ses relations avec le Kosovo, ce qui donne en microcosme un aperçu des relations entre Christianisme et Islam, Occident et Orient, culture slave et culture gréco-romaine dans ce territoire carrefour de l'Europe.

ÉCRIVAINS ET IDENTITÉS : DU RÉCIT COMME OUTIL D'INTERVENTION POUR LES PROFESSIONNELS DU SOCIAL

Lilyane RACHEDI
Université du Québec À Montréal (UQAM), Canada.

L'ŒUVRE DE L'ÉCRIVAIN MIGRANT : EXPÉRIENCE, RÉCIT, ENSEIGNEMENT

Les auteurs maghrébins au Québec constituent une minorité ethnique et littéraire, Leur identification met souvent en évidence l'origine ethnique. Pourtant, ces auteurs résistent à cette catégorisation et revendiquent la reconnaissance de leurs compétences professionnelles (Giguère, 2001). Harel (Harel, 2000) ira jusqu'à dire que le concept d'écrivain migrant est une altérité inventée par la communauté majoritaire. L'analyse de la place accordée et assignée à ces « étrangers » au sein de la littérature québécoise donne à voir le pouvoir et l'influence des déterminants nationaux qui catégorisent cette littérature et qui contribuent à assigner des identités. Ceci étant dit, ce qui fait l'unanimité concernant la littérature sur les auteurs immigrants au Québec, c'est la mise en évidence des référents communs liés à l'expérience de l'émigration (Nepveu, 1988), et à des parcours qui s'exprimeraient par l'hybridation et le métissage.

Le sujet des auteurs immigrants est ici abordé comme un phénomène social et également du point de vue des immigrants eux-mêmes. L'attention est davantage portée sur les auteurs, sur leur énonciation identitaire et culturelle que leurs textes. Cette identité se déploie dans l'expérience migratoire, dans l'aventure de l'écriture et dans la publication d'œuvres. À partir d'extraits des récits de trajectoire migratoire et d'écriture basés sur la méthode des récits de vie et sur une analyse thématique des œuvres significatives à travers quatre auteurs rencontrés, des figures identitaires types ont été modélisées.

Wahmed Ben Younes, l'arpenteur

« Un algérien qui va écrire sur la (fête de) Saint-Jean baptiste à Québec, il est plus qu'algérien. Il est aussi québécois et français. Ma Kabylie ça a beaucoup d'importance. Pas au niveau géographique, au niveau d'être à l'aise, d'être en sécurité. Alors c'est comme si je me dis ce lieu là il a existé maintenant je peux passer à un autre milieu »

Œuvres : *Yemma et Ziri et ses tirelires*

« Pour Yemma, j'ai commencé d'écrire par nostalgie, par pensée au village. C'était vraiment la culture qui revenait, c'est comme si j'avais envie de cracher ce que j'avais à l'intérieur. Juste de me dire, il faut le sortir sinon je vais retourner en Algérie. ».

« Avec Ziri et ses tirelires, je reviens toujours aux enfants. Je pense que je me vois comme quelqu'un qui garde son cap de changer les choses que ce soit par l'écriture ou comme éducateur aussi. On peut expliquer aux jeunes que ce soit le racisme, que ce soit la différence, que ce soit l'ouverture ».

Salah El Beddiari, le citoyen

« L'appartenance à la nation, un pays, une communauté, une religion, ça me pose problème. Je pense qu'une fois qu'on se définit forcément on appartient à quelque chose et forcément on fait exclusion d'autre chose. »

Œuvre : *La mémoire du soleil*

« La mémoire c'est ce qui s'était passé dans le temps dans mon pays d'origine. C'est toutes ces histoires qu'on a vécu là-bas qui sont restées dans ma tête. C'est cette mémoire-là qui est transportée dans un autre lieu. C'est comme si j'essayais de faire revivre un peu toutes ces choses là que j'ai vécu chez moi ».

Majid Blal, le bipolaire

« Sherbrooke, c'est la ville où je vis. Midelt, c'est celle où j'ai vécu. Oui, c'est toujours entre le Canada et le Maroc. Plus on vieillit, plus on appartient à des lieux aussi ».

Œuvre : *Une femme pour pays*

« C'est un témoignage sur les choses qui ne se disent pas. La vulnérabilité, le fait de « brûler » pour obtenir les papiers, le rêve de quitter le pays d'origine, la désillusion dans le pays d'accueil, etc. ».

Nadia Ghalem, la nomade

« J'ai le physique, j'ai l'allure de quelqu'un qui vient d'ailleurs mais n'importe quel ailleurs fait mon affaire. J'adore être une étrangère. Parce que c'est une forme de liberté. Je suis pas obligée d'obéir aux diktats sociaux ».

Œuvre : *La Villa Désir*

« Le titre c'est la maison de ma mère. Par une fenêtre on voyait un pin vraiment échevelé par le vent et derrière lui y avait la Méditerranée, on voyait la mer. C'était immense, c'était superbe. C'est ça Rome c'est une ville à désirs, ça revenait à être peut-être Alger. C'était comme une transposition vers quelque chose d'idéal. »

LES OUVRAGES D'AUTEURS MAGHRÉBINS AU CANADA, LIEUX ÉDUCATIFS DE DÉVOILEMENT, DE CONSTRUCTION ET DE PARTAGE

Dans les récits de vie des immigrants auteurs, face aux ruptures multiples (géographique, culturelle, relationnelle, matérielle, etc.), dans un processus de reconstruction identitaire, la mémoire et l'histoire se voient attribuer des rôles, des statuts et des fonctions différenciées pour l'auteur. Les écrits restitués dans la trajectoire migratoire communiquent la démarche de l'acteur qui cherche à se défaire des impasses historiques, culturelles et identitaires. Par ailleurs, la littérature francophone québécoise s'exprime dans un Canada majoritairement anglophone. L'auteur maghrébin, lui, tout en étant un ambassadeur de la langue française, s'approprie ce bilinguisme et n'hésite pas à jouer avec les langues y compris sa langue d'origine. Ainsi, l'écrit est affecté par ces cohabitations et contaminations linguistiques. L'œuvre est alors témoin des métissages linguistiques.

Finalement, la migration n'est pas un phénomène exogène à l'écriture. L'immigré, sujet d'histoire, de mémoire et de langues, construit son identité aussi à travers cette activité d'écriture. Des fonctions de l'écriture comme la mise en valeur de l'esthétique, de témoignage, de critique, de reconnaissance, de soin (thérapeutique), accompagnent le récit des immigrants auteurs. C'est pourquoi il est important de faire la promotion de cet outil méthodologique auprès des professionnels du social.

Le récit de vie composé d'expériences et d'actions prend son ancrage dans le sens que les acteurs donnent aux événements dans leur vie. Il montre un sujet en travail, en mouvement qui cherche à donner du sens à son expérience. Ainsi, il ne se cantonne pas à une narration chronologique des faits et des événements, il rend compte des liens affectifs et symboliques. L'immigrant y est partie prenante avec ses repères, sa lecture des événements, ses témoignages. Le récit n'est pas que narration, il devient également construction et dans ce processus de construction personnelle de l'histoire, la mémoire sociale et collective est constamment sollicitée. Adressé à un autre quel qu'il soit, il est d'une certaine façon reconstruit. Il y a donc toujours une part de fiction et de reconstruction. Le récit est donc à la fois le reflet de l'histoire d'une personne, en même temps qu'il produit l'histoire. L'identité étant un travail permanent sur soi, « une machine » à fabriquer de l'unité à partir de ce qui apparaît divisé. Le récit dévoile ainsi l'identité en même temps qu'il participe à sa construction. Ce processus de construction identitaire se déploie à la fois dans la méthode des récits de vie et à travers la narration de son histoire.

Actuellement au Québec on se questionne sur la promotion, les moyens possibles d'aider au développement des identités surtout pour les nouvelles générations des immigrants nés au Québec. Le récit de vie pourrait être un outil pour identifier, promouvoir, catalyser tous les processus en lien avec la reconstruction identitaire de l'immigrant et tout ce qui permet sa mise en place. Aussi, le livre, lieu de partage des expériences et des actions de l'immigrant, pourrait être utilisé comme vecteur identitaire.

PLURILINGUISME ET SUBJECTIVITÉ : « PORTRAITS DE LANGUES », PAR LES ENFANTS PLURILINGUES

Hans Jürgen KRUMM
Université de Vienne, Autriche

Traduit de l'allemand par A. HU et D. VANDYSTADT

LES « PORTRAITS DE LANGUES » ET LE MONDE LINGUISTIQUE DES ENFANTS PLURILINGUES

Les enfants prennent souvent très tôt conscience du plurilinguisme. Ils remarquent que la mère leur parle autrement que le père, que la voisine s'exprime encore d'une autre façon. Au plus tard, dans le jardin d'enfants, ils rencontrent des enfants qui parlent d'autres langues. Ou bien ils font eux-mêmes partie d'une famille plurilingue et ils mènent avant d'entrer à l'école une biographie plurilingue.

C'est toutefois avec une grande précaution qu'il faut aller au devant de ces enfants pour qu'ils parlent de leurs langues. Beaucoup d'enfants apprennent vite que notre société, le jardin d'enfants et l'école, ne valorisent pas le plurilinguisme en règle générale, mais qu'ils s'attachent à la maîtrise de la « bonne » langue, dont l'emploi est largement obligatoire. Certaines écoles vont même jusqu'à interdire d'utiliser la langue de la famille pendant la récréation. Les membres des minorités linguistiques ou des familles issues des migrations savent ainsi qu'il est beaucoup mieux d'éviter de parler les langues parlées à la maison, c'est pourquoi les questionnaires pour les inscriptions scolaires et autres contiennent de fausses informations (voir par exemple l'enquête de K. Brizic, 2006). Afin de connaître les biographies langagières et leur emploi, j'ai eu recours pour cette raison à la méthode du « portrait de langues » (Krumm, 2001), ce qui permet aux enfants de représenter plus facilement leur « monde linguistique ». Les enfants reçoivent pour leurs portraits de langues des figures sur lesquelles ils peuvent dessiner leurs langues à l'aide de feutres de couleurs. Le dessin devrait apporter aux enfants un certain plaisir puisqu'ils peuvent colorier complètement ou en partie les figures auxquelles ils peuvent aussi mettre des vêtements, des cheveux sur la tête ou des chaussures linguistiques aux pieds. Car ils ont des façons très différentes de se représenter où et pourquoi les langues sont ainsi réparties dans le corps.

De tels portraits de langues ont été réalisés entre 1990 et 1995 dans le cadre de « la formation complémentaire pour les enseignants avec des élèves de différentes langues maternelles ». Depuis 1998, chaque année, dans le cadre de projets divers à l'université de Vienne, nous réalisons en automne des portraits de langues dans les différentes écoles. Les commentaires des portraits présentés ci-dessous font partie de la session 2004/2005.

Martin, 12 ans

L'anglais est chez moi dans la tête, parce que je dois réfléchir pour cette langue. L'allemand est chez moi dans les bras, parce que c'est ma langue maternelle et par conséquent très facile.

Joyce, 11 ans (née au Nigeria)

L'allemand est chez moi dans les mains parce que c'est la langue avec laquelle je m'exprime le mieux.

Yoruba est chez moi dans le corps parce que le corps ne peut pas entendre et je ne peux pas très bien comprendre le Yoruba.

L'anglais est chez moi dans la tête parce qu'il faut parfois que je me concentre pour retenir le vocabulaire.

Le français est chez moi dans les jambes parce que je suis loin de l'apprendre correctement bien que je le veuille. Et pour aller loin, il faut avoir des jambes.

Milica, 16 ans (née en Serbie/Monténégro)

Cœur : rose/anglais

Cerveau : noir/serbe

Bouche : violet/allemand

Serbe, noir parce que je parle mieux allemand que serbe, que j'oublie au fur et à mesure. Mais je parle serbe chaque jour pour éviter de l'oublier. Mais quand je pense, je pense en serbe.

Anglais, rouge parce que l'anglais est ma langue préférée et que je suis bonne en anglais depuis l'école primaire.

Allemand, violet est ma couleur préférée et j'associe l'allemand avec le violet parce que j'aime beaucoup parler et écrire en allemand.

Français, j'aime moins que l'anglais.

Espagnol***

J'aimerais bien l'apprendre

Merve 11 ans (né à Vienne)

Tête : turc, anglais, allemand

Le corps dans son ensemble : Kurde

Dans les mains : allemand

Dans les jambes : turc

Mon père et ma mère m'ont appris le turc.

L'allemand, je l'ai appris à l'école.

Le kurde, mon père et ma mère l'ont appris.

L'anglais, je l'ai appris à l'école.

FONCTIONS IDENTITAIRES DES LANGUES, INTERACTIONS LINGUISTIQUES, RENFORCEMENTS DE LA DIVERSITÉ

L'effet le plus important de ce procédé est de faire saisir la « richesse » du plurilinguisme : plus les langues sont nombreuses, plus le portrait est coloré. Le but n'est pas de réaliser le portrait de langues, de faire l'examen des capacités linguistiques des enfants. C'est pourquoi il n'y a pas d'autres consignes pour le dessin. Il s'agit beaucoup plus de révéler chez les enfants « l'identité cachée », les représentations subjectives de leur identité linguistique. Le fait de pouvoir représenter ses propres langues sans avoir à répondre à des questions sur leurs premières, secondes et langues parlées dans leurs familles facilite nettement pour les enfants la représentation de leur rapport aux langues. Ce portrait de langues permet de révéler la fonction identitaire des langues et la fonction d'interaction linguistique. Le plus souvent, c'est la première langue qui occupe la plus grande partie colorée avec des couleurs chaudes comme le rouge ou l'orange, souvent situées dans la région du cœur. D'après les questions et les échanges entre les partenaires, il apparaît clairement que les enfants sont conscients de dresser ce portrait de langues non pas en fonction de la maîtrise réelle ou de la fréquence d'utilisation des langues, mais à partir de la signification que les langues ont pour eux.

Rita Franceschini a introduit le terme « *randständige Sprecher* » pour le modèle de sujets plurilingues : le modèle procède d'une dynamique entre centre et périphérie, selon laquelle le sujet élargit depuis le début sa connaissance des premières langues, sans que toutes les langues ne soient liées « à la même masse de fonctions et d'identification. Ces variations qui se trouvent au centre du système linguistique, peuvent être utilisées normalement et immédiatement à un certain moment de la vie où l'identification du sujet est la plus forte. » (Franceschini 2001 : 114). Les portraits de langues apportent des précisions et des modifications à ce modèle.

Dans les deux premiers cas, la langue d'origine est réduite, cependant Joyce dessine tout le corps avec la couleur pour le yoruba – même si l'allemand est sa langue de communication actuelle et qu'elle ne la rejette en aucune façon. D'après la terminologie de Franceschini, l'allemand, comme sur le portrait coloré, est « en

marge/*randständig* ». C'est différent chez Milica. Ses couleurs ou ses langues préférées sont certes l'anglais et l'allemand, mais c'est dans sa langue d'origine qu'elle continue à penser. Elle s'emploie aussi à la garder. Son identité linguistique ne correspond pas à un simple modèle centre-périphérie. Il en est de même pour Merve pour lequel les quatre langues dans sa vie ont un sens capital – et ceci indépendamment de la maîtrise et de la fréquence de leur utilisation. C'est très clair pour le kurde, qui représente la langue parlée en famille et qui est dotée d'une grande valeur affective, tandis que le turc est la langue de communication de la famille à l'extérieur – l'école a aussi enregistré Merve (d'après les données fournies par les parents) comme « turque ».

Le modèle centre-périphérie ne permet pas de rendre compte des divisions claires entre la première, la seconde et la langue étrangère. Gogolin (Gogolin, 1998) parle à ce titre d'une « pureté obsessionnelle ». La biographie migratoire fournit un potentiel de langues riche qui est utilisé en fonction des contextes de communication et qui ne s'organise pas linéairement, suivant une seule langue, mais qui compose l'identité plurilingue. Le concept linguistique pour des enfants ayant grandi au contact de plusieurs langues désigne, selon Ellis (Ellis, 2001), un modèle de capital linguistique – c'est ainsi que l'allemand et l'anglais sont décrits dans les exemples précédents selon les caractéristiques d'un investissement, éventuellement complété par cette métaphore des « lutteurs » que l'on peut relier à la tentative chez Milica de conserver sa langue d'origine. Ce que Hu (Hu, 1997, 2006) a montré au sujet de la dichotomie entre « propre-étranger », c'est-à-dire la dissolution d'un concept de soi délimitable, la critique des concepts de pureté par rapport à l'identité, s'avèrent selon Gogolin (1998) pour les concepts d'identité de migrants d'autant plus vrais qu'ils ne connaissent pas d'impératifs de pureté.

En dessinant ces portraits de langues, beaucoup d'enfants prennent conscience pour la première fois de la diversité de leurs langues. Pour cette raison, nous conseillons aux enseignants d'élaborer à partir de cette réflexion d'autres projets de langues (Voir par exemple : Oomen-Welke/Krumm 2004 ainsi que le projet « Les enfants découvrent les langues »). Les portraits de langues font ainsi partie du cours de langue, ils relèvent d'une part du domaine de la réflexion linguistique et permettent de travailler sur les diverses possibilités, les liens de parenté, les migrations de mots, les ressemblances et les différences entre les langues. Ils font en même temps partie du domaine de l'apprentissage interculturel dans le sens où ils contribuent à la prise de conscience du « droit pour sa propre langue » et du renforcement de la diversité linguistique.

CONTREPOINT

Herbert CHRIST

Université de Giessen, Allemagne

Adelheid HU

Université de Hambourg, Allemagne

Le linguiste autrichien Mario Wandruszka (1979) a élaboré un concept de la plurilingualité de la personne (« *Die Mehrsprachigkeit des Menschen* ») et montré comment le locuteur réalise et utilise sa plurilingualité. Selon lui, toute personne est plurilingue, car elle possède plusieurs langues dans sa « langue maternelle », à savoir sa langue familiale qu'elle emploie avec ses intimes, son ou ses dialecte(s) qui lui sert (lui servent) pour les contacts langagiers avec les habitants de son village, sa ville, sa région, la langue « standard » qu'elle apprend notamment à l'école, dans laquelle elle est alphabétisée, dont elle a besoin pour les contacts officiels et formels, qui lui donne accès à la littérature et aux études, qu'elle utilise aussi dans les contacts avec des locuteurs d'autres langues, et enfin la langue/les langues de spécialité qu'elle acquiert au cours de sa vie professionnelle et dans laquelle/lesquelles elle travaille. Sa « langue maternelle » est dans tous ses états en contact avec d'autres langues – par exemple par le biais des emprunts. Elle a incorporé au cours de l'histoire des éléments d'autres langues et par ces éléments elle possède autant de ponts qui mènent vers d'autres langues.

La personne plurilingue dans sa propre langue ne doit en effet pas rester enfermée dans sa langue maternelle. Elle est capable d'apprendre/d'acquérir d'autres langues, en bas âge, dans sa jeunesse et tout au long de sa vie (Livre blanc 1994). Sa « première langue » ou ses premières langues lui ouvre(nt) l'accès à d'autres langues (comme le feront toutes les autres langues apprises plus tard), par exemple par le fait de l'intercompréhension ; la langue maternelle et les autres langues sont nourries d'emprunts à d'autres langues : elles possèdent toutes un lexique international, un lexique commun à certaines familles de langues (par exemple un lexique pan-roman/pan-germanique/pan-slave/pan-turc, pan-arabe etc.), de maints emprunts à d'autres langues générés au cours de l'histoire, des lexiques et des structures de langues de spécialité (qui abondent d'internationalismes), des structures syntaxiques empruntés à d'autres langues. En effet, chaque langue est un grand « dépôt » d'autres langues, dont il faut savoir se servir, ou, autrement dit, dont il faut apprendre à savoir de se servir (Stoye 2000 ; Meissner, Meissner, Klein & Stegmann 2004).

La langue de la personne n'est donc pas statique, mais tout au contraire dynamique et ouverte ; les locuteurs ne sont pas « par principe monolingues et sédentaires », mais potentiellement mobiles et flexibles (Franceschini 2003 : 247). Leur langue, plurielle dès le départ, s'épanouit et se rétrécit tout au long de la vie et peut se différencier en un certain nombre de langues. *Soi* – la personne – est capable d'apprendre d'autres langues, dans la plupart des cas elle le fait dans des contextes institutionnels (préscolaire, scolaire, universitaire, formation professionnelle), mais plus souvent encore dans des situations autres – migration, voyages, études, travail, relations familiales, relations grégaires, lecture etc. (voir le chapitre « Publics et domaines » de « Un niveau-seuil » (Coste et al. 1976). Disons en conclusion de la première approche : la langue du locuteur – les langues du locuteur – lui appartiennent, sont *siennes*. Il convient donc de parler de « *Soi et ses langues* ».

Le changement de l'article – *les* vs. *ses* – met en évidence la subjectivité de l'approche plurielle. Il est clair que la « pluralité » de « *ses langues* » n'est pas identique chez le locuteur A et le locuteur B. Autre évidence : *leurs* langues plurielles ne sont pas identiques et les mêmes pour tous. Or, elles servent toutes à communiquer, chacun communique avec l'autre à l'aide de ses propres moyens d'expression. La langue du locuteur est en effet *sa* langue, les langues qu'il a acquises au-delà de sa langue maternelle sont aussi *ses* langues, même s'il n'ose pas le dire (il les qualifie – selon une longue tradition – de langues « étrangères », « *Fremdsprachen* », langues d'autrui). *Sa* langue n'est pas la même, *ses* langues ne sont pas les mêmes que la langue (les langues) de l'autre : elles sont en effet les *siennes*. Pour la première langue (la langue maternelle) nous parlons d'idéolecte pour désigner le côté subjectif, personnel de cette langue propre.

Pour les autres langues – les langues dites étrangères – nous revenons sur le concept d'« interlangue » (Selinker, 1972). Toute langue acquise/apprise au-delà de la première langue est « interlangue », elle est une langue d'apprenant, langue par principe instable et en instance permanente de « normalisation ». Avec la notion de normalisation nous nous référons à dessin à la langue et non pas à tel locuteur, locuteur « natif » à tort idéalisé au cours de l'histoire de la didactique des langues et de certains courants linguistiques. C'est notre langue dite « étrangère » que nous avons l'intention de développer afin qu'elle apparaisse plus ou moins « normale », compréhensible, plaisante, qu'elle ne choque pas l'autre et surtout pas le natif.

Malgré tous les efforts de « normalisation », nous n'arriverons pas à parler la langue d'un locuteur « idéal », ni même à parler la langue d'un locuteur natif réel, mais nous parlerons notre langue « autre ». Les auteurs du *Cadre européen commun de référence pour les langues*, qui ont intitulé le niveau de compétence de l'apprenant le plus haut « maîtrise », soulignent qu'ils n'ont pas eu « l'ambition d'égaliser la compétence du locuteur natif ou presque. Le but est de caractériser le degré de précision, d'adéquation et d'aisance de la langue que l'on trouve dans le discours de ceux qui

ont été des apprenants de haut niveau. » (2000 : 34). Apprenants de haut niveau, mais apprenants quand même.

Le processus de normalisation diffère beaucoup selon les situations d'acquisition et d'apprentissage. En situation d'apprentissage institutionnel, à l'école ou à l'université ou dans des écoles spécialisées, la normalisation est assistée par des enseignants et par un appareil pédagogique approprié. Elle est souvent vécue en termes de conflit (censure et auto-censure, la « faute », les sanctions). Elle est marquée par la lutte contre l'oubli et tout ce que comprend le « désapprentissage ». En situation de communication verbale entre natifs et non-natifs hors école, la normalisation se manifeste dans la négociation du sens, dans l'effort de s'entendre avec l'autre. Si tout va bien, la négociation se passe sans discrimination mutuelle, en cas de conflit elle mène à la mésentente. En situation de communication écrite – écrire une lettre, traduire un texte, composer un texte – la normalisation est un long et dur procès individuel, assisté par des ouvrages de référence. Dans tous les cas, la normalisation ne va pas sans effort, « sans peine », comme certaines méthodes le promettent depuis plus d'un siècle.

Nous avons décrit dans cette deuxième approche le lent processus de normalisation : la personne, plurilingue par définition, peut acquérir tout au long de sa vie plusieurs langues. Cette acquisition ne se termine jamais. Sa langue étrangère ne sera jamais la langue étrangère.

Encore faut-il se demander, comment la personne – « soi » – perçoit ses langues : quelle valeur accorde-t-elle à sa « langue maternelle », sa ou ses « langue(s) seconde(s) », ses « langues étrangères » ? Il s'agit en effet de perceptions et de valorisations selon différentes catégories : catégories esthétiques (belle langue, langue dure, langue musicale, langue de prestige etc.), catégories politiques (langue « universelle », langue nationale, langue régionale, langue locale, langue « glottophage », langue du colonisateur, langue de l'occupant, langue de l'ennemi, langue de l'alliance, etc.), catégories économiques (langue du travail, langue de l'entreprise, langue du commerce (national et international), langue de la banque, etc.), catégories culturelles (langue des traditions, langue de littérature, langue du cinéma et de la télévision, langue des sciences, langue de la presse, etc.), catégories émotionnelles (langue de la famille, langue des amis et de groupes, langue d'ennemis, langue de concurrents, langue du travail, langue d'études, etc.).

Comment soi se définit-il face à ses langues ? Est-il prêt à les accepter telles quelles et à s'intégrer dans les communautés des locuteurs respectifs ? Ou a-t-il plutôt tendance à refuser l'intégration et à garder ses distances pour n'importe quel motif émotionnel, politique, économique, social ? On sait que les personnes qui veulent s'intégrer dans une communauté font plus d'effort pour parler et pour écrire « normalement » que les autres.

Soi croit-il et veut-il « posséder » ses langues ? Ou se sent-il plutôt possédé et dominé par ses langues ? Se sent-il sous leur férule ? Aucune métaphore dans ce domaine n'est innocente. À quel degré peut-il disposer de ses langues ? La question se pose différemment et pour un écrivain, et pour un étudiant Erasmus, et pour un travailleur migrant. Nous pourrions longtemps discuter si soi domine, maîtrise, ou possède une langue. Même si l'on se contente de dire qu'il dispose d'une langue dans un certain domaine, on reconnaîtra que les langues ne nous laissent pas librement disposer d'elles : elles nous imposent des règles, elles nous limitent dans nos moyens d'expression. Ceci est vrai pour toutes les langues, « maternelles » et autres. Cette limitation sentie est entre autre une des raisons pour lesquelles soi se retient ici et là dans ses activités langagières jusqu'au point de se taire, pourquoi il préfère telle langue à une autre, pourquoi il évite certaines langues, pourquoi il ferme dans certains cas ses oreilles, pourquoi il pratique le *code-switching*, etc.

Après avoir interrogé la perception et l'acceptation ou le rejet des langues siennes par la personne, une troisième approche, nous allons demander enfin ce que soi sait de ses langues (les savoirs langagiers et linguistiques), ce qu'il sait faire avec ses langues (les savoirs-faire) et comment il acquiert/apprend ses langues (les savoir-apprendre).

Pour décrire le savoir de soi sur ses langues et les opinions que la personne a accumulés sur les langues tout au long de sa vie, on parle de *language awareness* (Hawkins 1984) ou de *conscience linguistique* ou *conscience langagière* en français, ou de *Sprachbewusstheit*, en allemand (Gnutzmann 2003). Ce savoir et ces opinions sont fortement influencés par l'école (et donc indirectement par les sciences du langage), par la vie publique (opinion publique, médias, monde du travail, commerce, politique linguistique), mais aussi bien par les familles et les groupes.

Un instrument d'investigation de la conscience linguistique ou langagière de la personne, et en même temps un outil de travail individuel pour l'apprenant de tout âge, est le *Portfolio européen des langues* (voir le numéro thématique de *Babylonia* 1/1999). Le *Portfolio* sert à faire constater et à faire développer la conscience linguistique et langagière de la personne dans tous les domaines concernant les langues et l'emploi des langues. Cela va des simples savoirs, comme la connaissance de la grammaire, aux savoirs sur les usages de la communication, du savoir et des opinions sur l'historicité et la parenté des langues jusqu'à leur charge culturelle, et enfin des savoirs sur l'écologie et la politique des langues.

En effet, soi possède, et a en effet besoin de multiples savoirs sur les langues. Ces savoirs diffèrent souvent – pour ne pas dire en règle générale – de ses « opinions » sur les langues. Les opinions ont une longue vie et une longue histoire. L'historien Arno Borst l'a montré dans son œuvre monumentale *Der Turmbau zu Babel* qui porte le sous-titre *L'Histoire des opinions sur l'origine et la pluralité des langues et peuples* (Borst 1957-1963).

Les « aptitudes pratiques et savoir-faire » qu'énumère le *Cadre européen commun de référence pour les langues* visent les aptitudes sociales, les aptitudes techniques et professionnelles et les savoir-faire interculturels. Leur dénominateur commun est l'aptitude à communiquer avec l'autre.

Pour soi et ses langues, la communication est un principe que l'on pourrait formuler par un impératif communicatif : communique ! Ceci n'empêche pas que *soi* refuse dans certaines situations la communication. Car *soi* a besoin d'un savoir-faire communicatif qui tourne autour des questions suivantes : comment s'adresser à l'autre ? Comment répondre à l'autre ? Comment négocier des opinions, discuter du savoir ? Comment renouer contact ? Comment terminer une conversation ? Par quels moyens communiquer : la voix, l'écrit, le langage corporel, les gestes ?

Pour apprendre le savoir-faire, *soi* a besoin d'assistance. *Soi* se demande où trouver des informations, des ressources pour nourrir et pour améliorer la communication, pour éviter l'ambiguïté, et ainsi de suite. Le savoir-faire comprend aussi le savoir qui apporte aide et information.

Le propre du *Soi* est, dans notre optique, d'être toujours en train d'apprendre. C'est pourquoi il est inévitable de considérer le savoir-apprendre comme une indispensable troisième catégorie. Quand *soi* réfléchit sur ses langues (le savoir et les opinions) et quand il développe son savoir-faire langagier pour communiquer, il apprend sans avoir obligatoirement le statut d'élève.

Il convient aussi de parler de l'âge de la personne apprenante. L'enfant nouveau-né qui acquiert deux ou trois langues parallèlement se trouve dans une autre situation d'acquisition/d'apprentissage qu'un enfant de trois ou de six ans qui apprend une deuxième, et plus tard une troisième langue après avoir acquis sa première langue. L'adulte qui apprend les langues est encore dans une autre situation. Il apprend autrement, vu son âge et ses acquis précédents. L'apprentissage dépend de l'âge et dépend de ce qui a été appris et acquis auparavant.

Ainsi *soi et les langues* – *soi et ses langues* – privilégie la personne et une approche subjective par excellence où vivre et apprendre sont indissociables. La personne qui vit et qui agit, la personne qui se voit reconnaître la fois une biographie et des appartenances multiples dans l'espace et le temps, produits de son histoire personnelle.

BIBLIOGRAPHIE

INTRODUCTION

ALEXAKIS, V. *La langue maternelle*, Paris, Fayard, 1995 ; Stock, 2006.

AMATI MEHLER, J., ARGENTIERI, S., CANESTRI, J. *La Babele dell'inconscio*, Milano, Cortina, 1991 et 2006

BERTAUX, D. *Les récits de vie*, Paris, Nathan U, 1997.

BOURDIEU, P. « L'illusion biographique » in Actes de la Recherche en Sciences Sociales n°62/63, 1986.

CHENG, F. *Le dialogue, une passion pour la langue française*, Paris, Desclée de Brouwer et Presses littéraires et artistiques de Shanghai, 2002

Le Croisement des cultures, "Communications", 43, Paris, Seuil, 1986.

COGNIGNI, E. *Vivere la migrazione tra e con le lingue : funzioni del racconto e dell'analisi biografica nell'apprendimento dell'italiano come lingua seconda*, Porto S.Elpidio, Wizarts, 2007

DERRIDA, J. *Le monolinguisme de l'autre*, Paris, 2003

CHIANTARETTO, J-F. (dir.) *L'écriture de soi peut-elle dire l'Histoire ?* Paris, Editions BPI/Centre Pompidou, 2002.

DEMAZIERE, D., DUBAR, C. *Analyser les entretiens biographiques*, Paris, Nathan, 1998

DEMETRIO, D. *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Milano, Cortina 1996.

DJEBAR, A. *Oran, langue morte*, Arles, Actes Sud, 1997

ESTEBAN, C. *Le partage des mots*, Paris, Gallimard, 1990.

FORMENTI, L. *La formazione autobiografica*, Milano, Guerrini e associati, 1998.

GENETTE, G. *Fiction et diction*, Paris, Seuil, 1991.

GEERTZ, C. *Works and Lives: The Anthropologist As Author* Stanford University Press Paperbacks, 1988, 1990

KHATIBI, A. *Amour bilingue*. Montpellier, Fata Morgana, 1983

LAPASSADE, G. *Ethnosociologie*, Paris, Klincksieck, 1991

LEVY, D. « quand une langue dit plusieurs cultures, quand une culture s'exprime en plusieurs langues: stratifications et unifications en situation de contiguïté » in SILTA, Pisa, Pacini 1994, n° 4.

LEVY, D. « La formazione interdisciplinare tra ricerca e autobiografia: per un nuovo docente di lingue-culture » in *I nuovi laboratori della formazione degli insegnanti di lingue: aperture disciplinari e metodologiche* (D. Lévy, dir.) , Ancona, Nuove Ricerche, 2001

MEMMI, A. *La statue de sel*, Paris, Corr ea, (coll. Les Chemins de la vie), 1953.

MENEGHELLO, L. *Il dispatr o*, Milano, BUR, 1993.

MOLINIE, M. (dir.) *Biographie langag ere et apprentissage plurilingue*, revue Le français dans le monde, Recherches et Applications n 39, Paris FIPF-CLE 2006

BESEMERES M., PERKINS,M., *traduire le vécu : l'autobiographie entre langues et cultures*, 2003,né 23 <http://www.arts.uwa.edu.au/MotsPluriels/>

PINEAU, G., Le GRAND, J. L., (1993) *Les histoires de vie*, Paris, Presses Universitaires de France

ROBIN, R. *Le deuil de l'origine, Une langue en trop, la langue en moins*, Paris, Presses universitaires de Saint-Denis 1993 et Québec, Kime, 2003.

Le golem de l'écriture: de l'autofiction au cybersoi Québec,XYZ, 1998, 2005.

ROSENBLUM, R. « Peut-on mourir de dire ? », Paris, *Revue française de psychanalyse*, 2000 n 1

SEBBAR, L. *Je ne parle pas la langue de mon père*, Paris, Julliard, 2003

WOLFSON, L. *Le schizo et les langues*, Paris, Gallimard, 1970.

ZARATE, G., A. GOHARD RADENKOVIC (dir.) *La reconnaissance des compétences interculturelles: de la grille   la carte*, Les Cahiers du CIEP, Paris, Didier, 2004

L'EXPÉRIENCE ERASMUS AU MIROIR DE LA RÉFLEXIVITÉ : PENSER ET CONSTRUIRE LES ACTEURS SOCIAUX

ANQUETIL M., (2006), *Mobilité Erasmus et communication interculturelle*, Peter Lang, Bern.

BENETT M. J. (1993), "Towards Ethnorelativism: a developmental Model of Intercultural"

Sensitivity" in PAIGE R. M. (ed.) *Education for the Intercultural Experience*, Intercultural Press, Yarmouth.

BRUNO G. (2006), *Atlante delle emozioni*, Bruno Mondadori, Milano

BYRAM M., ZARATE G., (1997) *La compétence socio-culturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues*, Editions du Conseil de l'Europe, Strasbourg.

DOYÉ P. (1993), in Byram M. (1997) *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Multilingual Matters, Clevedon.

KOHLER-BALLY P. (2001), *Mobilité et plurilinguisme*, Editions Universitaires, Fribourg

LEJEUNE P., (2000), « Comment finissent les journaux », in *Genèses du Je*, sous la direction de P. Lejeune et C. Viollet, CNRS éditions, Paris.

LEVY D. (1989), "L'hypocrite lecture du semblable ou spécificité de la lecture contrastive d'une culture voisine" in *Studi Italiani di Linguistica Teorica ed Applicata*, Anno XVIII, n°1-2, Liviana Editrice, Roma.

MOLINIE, M.(2006), (dir.), *Biographie langagière et apprentissage plurilingue*, numéro spécial Recherche et Application N°39 - Le Français dans le Monde, FIPF-CLE international, Paris.

MOLINIE, M., BISHOP, M.-F., (2006), (dir.), *Autobiographie et réflexivité*, CRTEF, Encrages/Belles Lettres.

ROBERTS C. (2001), *Language Learners as Ethnographers*, Multilingual Matters, Clevedon.

DE MARTINO R., FACCHINETTI L., GALDO G. SCHETTINI B. (2000), "La negoziazione ragionata come intenzionalità normatrice della mediazione sociale e culturale", in *Lex et Jux*, n°3, Napoli, www.lexetjux.net

WAGNER K, MAGISTRALE T. (2003), *Writing across culture*, Peter Lang, New York.

LANGUES « MATERNELLE », « SECONDE » ET « NATIONALE » : DES CONCEPTS EN MOUVEMENT DANS LA NARRATION DE SOI

BALIBAR, E., *Lo stesso o l'altro? Per un'analisi del razzismo contemporaneo*, in *La Critica Sociologica*, 1989, LXXXIX, pp. 5-38.

CRYSTAL, D., *English as a Global Language*, Cambridge, C.U.P., 1997.

EUROMOSAIC (2006), *L'irlandais au Royaume-Uni*

http://ec.europa.eu/education/policies/lang/languages/langmin/euromosaic/uk4_fr.html [Consultazione: 27.01.07]

GUMPERZ, J.J., *Discourse Strategies*, Cambridge, C.U.P., 1982.

LÉVY, D., *Statut des langues, langues 'médiatrices' et attitudes xénophiles. Fonction, perception et représentation du français, de l'italien et de l'étranger dans le phénomène*

d'immigration nord-africaine en Italie in G. ZARATE (éd.), «Langues, xénophobie, xénophilie dans une Europe multiculturelle. Actes du Colloque "Xénophobie, xénophilie et diffusion des langues" (ENS-Saint Cloud, Paris, 1999)», Centre National de la Documentation Pédagogique, Paris, pp. 77-93.

RAHMAN, T., *Language and Politics in Pakistan*, Karachi, O.U.P., 1996.

APPROCHES RÉFLEXIVES DANS LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS DE LANGUES : LES LABORATOIRES DE BIOGRAPHIES

BAILEY K. & al. *Pursuing Professional Development* Boston, Heinle, 2001

FREEMAN D. "Learning to teach", in *Prospect*, vol.4:2, 31-47,1989

KELLY M. & al. *European Profile for Language Teacher Education A Frame of Reference*, European Commission, 2004

KENNEDY J. "Getting to the heart of the matter: the marginal teacher", *The Teacher Trainer* 9:1,1990

WALLACE M. *Training Foreign Language Teachers. A Reflective Approach*, Cambridge, CUP, 1991

ZEICHNER K., LISTON D. *Reflective teaching: An introduction*, Mahawah, Erlbaum, 1996

L'EXPÉRIENCE AUTOBIOGRAPHIQUE ENTRE IMAGINAIRE ET ÉDUCATION LINGUISTIQUE CHEZ UN ÉCRIVAIN MIGRANT

C. BLANCHARD-LAVILLE, *Les Enseignants, entre plaisir et souffrance*, Paris, Puf, 2001

P.R.DASEN, C PERREGAUX, *Pourquoi des approches interculturels en sciences de l'éducation ?* Bruxelles, Éditions De Boeck Université

A. DURANTI, "La diversità linguistica" in *Antropologia del linguaggio*, Roma, Meltemi, 2000

D. LEVY, *La formazione interdisciplinare tra ricerca e autobiografia. Per un nuovo docente di lingue-culture*, Atti della giornata del 15 maggio 2000: "I nuovi laboratori della formazione degli insegnanti di lingue: aperture disciplinari e metodologiche", Dorif-Università, Università di Macerata, *Heteroglossia*, n.1, 2001, Ancona, Nuove ricerche

M. MICONE, « La Parole immigrée », dans F. CACCIA, *Sous le signe du Phénix*, Montréal, Guernica, 1985, p.261-272

M. MICONE, *Speak What*, Mottréal, VLB Editeur, 2001

- J. MUKAMURERA, F. LACOURSE, et M. LAMBERT, « La préparation des futurs enseignants à l'intervention éducative dans un contexte de diversité culturelle, dans D. M.THEBERGE, "La dimension pluriethnique de l'identité culturelle et la relation entre enseignants-associés et stagiaires », dans D. MUJAWAMARJA, *L'éducation multiculturelle dans la formation des enseignants au Canada*, Peter Lang, 2006
- G.ZARATE, « Pluralité identitaire et médiation » , dans G.ZARATE, A. GOHARD-RADENKOVIC, D. LUSSIER, H.PENZ, *Médiation culturelle et didactiques des langues*, Conseil de l'Europe, 2003

LA LITTÉRATURE, SOI ET L'HISTOIRE : OUVERTURES PÉDAGOGIQUES INTERCULTURELLES

- CRAWSHAW, R. "The File on H.: Metahistory, Literature, Ethnography, Cultural Heritage and the Balkan Borders", in R.Byron and U.Kockel (eds.), *Negotiating Culture: Moving, Mixing, and Memory in Contemporary Europe*, Münster, Berlin and London: LIT Verlag, 2006, pp.43-68.
- CRAWSHAW, R. & TOMIC, A. 'The Intercultural Narrative', *Language and Intercultural Communication*, Vol 4:1&2, 2004 pp 1-9.
- HUTCHEON, L. A Poetics of Postmodernism: History, Theory, Fiction, New York, Routledge, 1988
- KRISTEVA, J. *Etrangers à nous-mêmes*, Paris, Fayard, 1988
- KADARE, I. *Le Dossier H.*, Paris : Fayard, 1989
- RICOEUR, P. *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil, 1990
- ROUCH, J. (dir.) *Les Maîtres Fous*, Paris, Cinémathèque, 1954
- WHITE, A. 'Kosovo, ethnic identity and border crossing in *The File on H* and other works by Ismail Kadare' in P.Wagstaff (ed.) *Border Crossing*, London, Peter Lang, 2004.
- WHITE, H. 'Historical Discourse and Literary Writing' in K.Korhonen (ed) *Tropes for the Past*, Rodopi: New York, 2006.

ÉCRIVAINS ET IDENTITÉS : DU RÉCIT COMME OUTIL D'INTERVENTION POUR LES PROFESSIONNELS DU SOCIAL

- BEN YOUNES W., *Ziri et ses tirelires* , Québec, Phoenix, 2006.
- BEN YOUNES W., *Yemma* , France, Harmattan, 1999.
- BLAL M., *Une femme pour pays*, Sherbrooke, éditions GGC, 2001.
- CAMILLERI C. et al., *Stratégies identitaires*, Paris, PUF, 1990.

EL BEDDIARI S., *La mémoire du soleil*, Montréal, Hexagone, 2000.

GHALEM, N., *La villa Désir*, Québec, éditions roman- Guérin, 1988.

GIGUERE S., *Passeurs culturels. Une littérature en mutation*, Québec, Éditions de l'IQRC (Institut québécois de recherche sur la culture), 2001.

HAREL S., dans De VAUCHER GRAVILI A. (sous la direction de), « D'autres rêves » in *Les écritures migrantes au Québec. Actes du séminaire international du CISQ à Venise (15-16 octobre 1999)*, Supernova, Italie, 2000.

MARTUCIELLI D., *Grammaires de l'individu*, Paris, Gallimard, 2000.

NEPVEU P., *L'Écologie du réel. Mort et naissance de la littérature québécoise contemporaine*, Montréal, collection Papiers collés, Boréal, 1988.

RICOEUR P., *Soi-même comme un autre*, France, Seuil, 1990.

RICOEUR, P., *La mémoire, l'histoire et l'oubli*, Seuil, Paris, 2001.

PLURILINGUISME ET SUBJECTIVITÉ : « PORTRAITS DE LANGUES », PAR DES ENFANTS PLURILINGUES

BRIZIC, K., *Das geheime Leben der Sprachen. Gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration*. Münster, 2006.

ELLIS, R., The Metaphorical Constructions of Second Language Learners. In: M. Breen (Hg.): *Learner Contributions to Language Learning*. London, 65 – 85, 2001.

FRANCESCHINI, R., Sprachbiographien randständiger Sprecher. In: R. Franceschini (Hg): *Biographie und Interkulturalität*. Tübingen 2001, 111 – 125.

GOGOLIN, I., Sprachen rein halten – eine Obsession. In: I. Gogolin/ S. Graap/ G. List (Hg): *Über Mehrsprachigkeit*. Tübingen 1998, 71 – 96.

HU, A., Warum ‚Fremdverstehen‘? Anmerkungen zu einem leitenden Konzept eines ‚interkulturell‘ verstandenen Sprachunterrichts. In: L. Bredella/ H. Christ/ M.K. Legutke (Hg): *Thema Fremdverstehen*. Tübingen 1997, 34 – 53.

HU, A., Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität in autobiographischer Perspektive. In: FLUL 35 (2006), 183 – 200.

Kinder entdecken Sprache (KIESEL): <http://www.sprachen.ac.at> (Publikationen: KIESEL; 2.05.2007).

KRUMM, H.-J., *Kinder und ihre Sprachen - lebendige Mehrsprachigkeit*. Wien 2001.

OOMEN-WELKE, I./KRUMM, H.-J. (Hg): *Sprachenvielfalt im Klassenzimmer* (= Fremdsprache Deutsch Heft 31). Stuttgart 2004.

CONTREPOINT

BABYLONIA – REVUE POUR L'ENSEIGNEMENT ET L'APPRENTISSAGE DES LANGUES (1999) N° 1/1999. *Portfolio européen des langues*.

BORST, A., *Der Turmbau zu Babel. Geschichte der Meinungen über Ursprung und Vielfalt der Sprachen und Völker*. Stuttgart: Anton Hiersemann, 1957-1963.

COMMISSION EUROPÉENNE *Livre blanc sur l'éducation et la formation. Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive*. Luxembourg, 1994.

CONSEIL DE LA COOPÉRATION CULTURELLE (ÉD.), *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Strasbourg et Paris : Conseil de l'Europe/Les Editions Didier, 2001.

COSTE, D. et al., *Un niveau-seuil* », Strasbourg : Conseil de l'Europe, 1976.

FRANCESCHINI, R., „Modellbildung über die Mehrsprachigkeit hinaus: für eine Linguistik der Potentialität“, in: Mondada, L. & Pekarek Doehler, S. (éds.) *Plurilinguisme Mehrsprachigkeit Plurilinguism. Enjeux identitaires, socio-culturels et éducatifs. Festschrift für Georges Lüdi*. Tübingen et Basel: A. Francke Verlag, 247-260, 2003.

GNUTZMANN, Claus „Language Awareness, Sprachbewusstheit, Sprachbewusstsein“, in: Bausch, Karl-Richard, Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (éds.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen & Basel: A. Francke, 2003.

GOGOLIN, I., *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster : Waxmann, 1994.

HAWKINS, E., *Awareness of Language. An Introduction*. Cambridge 1984.

MEISSNER, F.-J., MEISSNER, C., KLEIN H. G. & STEGMANN T. D.,

EuroComRom – Les sept tamis : lire les langues romanes dès le départ. Avec une introduction à la didactique de l'eurocompréhension. Aachen, Shaker, 2004.

SELINKER, L., « Interlanguage », in : *IRAL (Revue internationale de linguistique appliquée : Enseignement des langues)* 209 – 231, 1972.

STOYE, S., *Eurocompréhension. Der romanistische Beitrag für eine europäische Mehrsprachigkeit*. Aachen: Shaker Verlag, 2000.

WANDRUSZKA, Mario, *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*. München: R. Piper, 1979.

Chapitre 3

Mobilités et parcours

Aline GOHARD-RADENKOVIC
Université de Fribourg, Suisse

Elizabeth MURPHY-LEJEUNE
St Patrick's College, Dublin

INTRODUCTION : MOBILITÉS ET PARCOURS

Aline GOHARD-RADENKOVIC

Université de Fribourg, Suisse

Elizabeth MURPHY-LEJEUNE

St Patrick's College, Dublin

1. MOBILITÉ ET DIDACTIQUE

La mobilité n'est pas un phénomène nouveau. Elle a existé de tout temps sous diverses formes, individuelles ou collectives, massives ou isolées, choisies ou subies, pour des causes multiples. La faveur actuelle dont le concept jouit reflète non seulement l'intensification des mouvements migratoires et des échanges mondiaux, mais aussi l'incertitude croissante et la fluidité des identités contemporaines. Aussi peut-on se demander pourquoi la question de la mobilité n'interpelle la didactique des langues et cultures que depuis peu. Car, tout bouleversement politique, économique ou écologique, aux niveaux national, régional et planétaire, entraîne des déplacements qui provoquent des besoins en langues et en compétences d'adaptation à des contextes étrangers.

1.1. Un champ à construire

Mobilité et didactique peuvent-elles se rencontrer ? Que l'on examine les lieux officiels témoignant d'une ouverture à la mobilité, les acteurs de la mobilité, les objets d'étude ou les méthodes pédagogiques, le champ apparaît éclaté, en quête de cohérence.

En Europe, les premiers pas vers une prise en compte didactique des déplacements humains et de leurs effets avaient été faits par le Conseil de l'Europe dans les années 70, avec l'élaboration du « Niveau-seuil », destiné aux travailleurs immigrés. Le terme de mobilité apparaît dans les discours de l'Union européenne à la fin des années 80 et s'impose peu à peu dans les milieux éducatifs. Aujourd'hui, les enjeux de pouvoir relatifs à la mobilité se trouvent à l'intersection du politique, de l'éducatif et de l'économique, les mobilités humaines étant considérées comme des activités économiques internationales. La mondialisation des déplacements ainsi que l'individuation croissante des parcours dépossèdent les instances nationales de leur pouvoir de gestion des flux.

Au niveau des acteurs de la mobilité également, on observe que les terrains sont dispersés. Les catégories utilisées pour l'analyse distinguent d'ordinaire entre mobilité éducative, professionnelle ou migratoire, enfermant les publics dans des mondes cloisonnés. Or la diversité des situations dépasse de fait les assignations statutaires uniques. La dénomination officielle de « migrant » présuppose l'existence de populations non mobiles, opposant des sédentaires hypothétiques à des nomades mythiques, ce qui bipolarise des situations très hétérogènes. Les conceptions homogénéisantes ne traduisent pas la diversité des statuts, des motifs et enjeux, des parcours. Autre cloisonnement, les analyses privilégient souvent la perspective de la société ou structure d'accueil, laissant dans l'ombre le rôle joué par les sociétés d'origine ou de passage, auxquelles appartient l'individu. Les approches didactiques reflètent ces segmentations, en différenciant le monde scolaire et universitaire, les milieux sociaux et associatifs, le monde des affaires, chacun étant régi par des pratiques différentes.

L'objet même d'une didactique de la mobilité est hybride et investi par des instances scientifiques diverses, voire concurrentes. L'expérience directe de l'étranger peut être étudiée par démographes et géographes, économistes, juristes, politologues, sociologues et anthropologues, éducateurs, linguistes ainsi que par les administrations organisatrices et comptables des déplacements internationaux. Chaque instance se réclame de disciplines différentes, porteuses de concepts et d'outils de travail spécifiques. Quel rôle assigner à chacune ?

Les méthodes pédagogiques appropriées à l'étude de la mobilité sont également à inventer. La didactique des langues s'est penchée sur la maîtrise de la langue scolaire par les enfants et adolescents issus des migrations. La mobilité éducative et universitaire a conduit à réfléchir sur les modes d'insertion de ces déplacements dans les programmes. La gestion d'équipes plurilingues et pluriculturelles dans des entreprises ou organisations internationales a posé la question des besoins en langues et à la communication interculturelle. Les approches pédagogiques privilégient un aspect ou un autre de l'expérience de l'individu mobile, permettant rarement que celle-ci soit véritablement valorisée dans toutes ses dimensions, ni validée pour ce qu'elle est.

Les conceptions closes des langues, des cultures et de la relation à l'autre rendent malaisées les ouvertures disciplinaires requises. Les modèles didactiques dominants mènent à une impasse, entre un extrême, l'éducation et la formation interculturelles hors langue, et un autre, le tout linguistique qui évacue les dimensions sociales et interculturelles. Une didactique de la mobilité est à construire si l'on veut analyser la complexité des flux et les parcours désynchronisés qu'ils produisent.

1.2. Les questionnements

Les formes actuelles de mobilité se multiplient, chamboulant l'espace et le lieu, et les rythmes. On ne peut que parler de « mobilités » au pluriel, si l'on veut rendre compte de la différenciation des mouvements à l'échelle locale et globale. Comment les

analyser ? Quels seraient les champs et les méthodes permettant d'étudier les processus en jeu et les contextes sociaux qui les traversent ?

Tout d'abord, qui sont les acteurs de la mobilité ? Tous ceux qui se déplacent effectivement, (étudiants, enseignants, expatriés, immigrés, etc.). Mais cette conception est trop étroite. Les acteurs de la mobilité sont aussi ceux qui sont sollicités par les individus et groupes en situation de mobilité : de par leur profession dans le domaine des langues (enseignants, interprètes, formateurs, etc.) ou du fait qu'ils interviennent avec d'autres fonctions (assistants, interprètes médiateurs, conseillers, etc.) dans l'éducation, la formation professionnelle, l'accueil, l'administration, l'international. Ce sont les co-acteurs de ces mobilités.

Le débat à construire interrogerait en particulier les motifs du projet, la durée des mobilités dans le temps (déterminée, indéterminée, provisoire, intermittente, cyclique), l'organisation des déplacements dans les espaces nationaux, interrégionaux, frontaliers ou internationaux, les modalités de ces mouvements (physiques ou virtuels, isolés ou groupés) ainsi que les logiques officielles affichées par les organismes expéditeurs et d'accueil.

Mettre en évidence les enjeux qui accompagnent les mobilités implique d'analyser les expériences antérieures et les ressources acquises, le « capital de mobilité » qui se constitue (Murphy-Lejeune, 2003), les stratégies mises en œuvre pour s'adapter, les modifications potentielles des représentations, valeurs et comportements vis-à-vis de l'autre et de soi que ces expériences non formelles induisent, les bricolages identitaires élaborés dans l'entre-deux sous forme d'emprunt ou rejet, d'ouverture ou fermeture, de métissages.

Mesurer les effets à long terme mènerait à rendre visibles les compétences acquises et leur transférabilité à d'autres contextes, les impacts des mobilités vécues sur le regard et les attitudes des (co)acteurs de la mobilité, notamment au niveau institutionnel, ainsi que les nouveaux profils induits par ces expériences, médiateurs linguistiques et culturels potentiels.

Les luttes entre champs scientifiques concernés par la nature pluridimensionnelle de la mobilité, les intransigeances des politiques nationales relatives aux étrangers, les négligences et démissions des institutions éducatives rendent la conception d'une telle didactique délicate.

2. VERS UN NOUVEAU PARADIGME DE LA MOBILITÉ

Différentes typologies mettent en lumière des aspects particuliers des phénomènes de mobilité selon les facteurs pris en considération.

2.1. Des typologies classiques

Les typologies éprouvées font référence à des disciplines extérieures à la didactique des langues comme le juridique et l'économique.

La logique juridique tient pour critères de classification déterminants le lieu de résidence et la nationalité. Le premier mène à distinguer divers statuts, s'accompagnant de droits et devoirs relatifs. La seconde confère essentiellement le droit de vote. Les règles d'accès ainsi que les statuts varient d'un État à l'autre et le champ juridique fluctue à la mesure des décisions politiques, comme la tendance à la fermeture des frontières en témoigne. Les cas de nationalité et de passeports multiples font éclater la cohérence du juridique, dont le rôle de réglementation des mobilités s'apparente parfois à un rôle policier.

Les typologies économiques mettent en évidence comme moteur de la mobilité les effets d'attrait et de rejet dus aux différences économiques entre des sociétés, les unes plus développées que les autres. Ces déséquilibres provoquent ainsi des mouvements d'individus ou de populations selon la loi de l'offre et de la demande. C'est une logique familière: elle allie progrès techniques et croissance économique d'un côté, évolution sociale de l'autre, les flux migratoires jouant un rôle de régulation censé nettoyer les distorsions entre les deux. Cette typologie explicative ne rend pas toujours compte de la réalité où les phénomènes s'entremêlent plus qu'ils ne se succèdent par causes et effets.

2.2. Des typologies modernes

Les analyses plus récentes diversifient l'observation, en liant des données démographiques, âge, sexe, statut familial, diplômes et qualifications, appartenances identitaires, histoire personnelle, familiale, professionnelle, sociale et élaboration du projet migratoire, révélant ainsi les interrelations entre diverses facettes de l'aventure. La didactique s'inspire à l'occasion de ces analyses.

Les typologies spatiales portent sur la répartition territoriale des populations, classifiant les mouvements selon des critères géographiques d'échelle variée (villes et campagnes, régions, planète), incluant densité et distance (Domenach et Picouet, 1995). Elles décrivent les déplacements entre lieux de départ et d'arrivée, en incluant la variable de la durée du séjour: allers, retours, allers-retours, émigrations répétées, mouvements indéterminés comme le nomadisme. Une autre typologie spatiale s'attache aux frontières et à leur franchissement, distinguant mouvements internes, frontaliers, régionaux, internationaux.

Les typologies sociales situent le phénomène dans ses contextes sociaux, de départ et d'arrivée, dans le temps social, mettant en évidence la distinction entre mobilités circulaires (flux alternés entre espaces d'origine et de destination) et mobilités linéaires. Les descriptions qui associent et montrent les interactions entre pratiques résidentielles dans l'espace, facteurs socio-économiques et démographiques et histoires de mobilité personnelles ou familiales, restituant ainsi les conditions sociales les plus complètes possibles, donnent une vision plus dynamique des processus.

Des recherches plus récentes (Viard, 2006) soulignent une tendance planétaire à l'irrégularité et à la rupture, même chez les néo-sédentaires peu mobiles, brouillant la distinction entre un dedans (le village, la classe, la région) et un dehors (l'étranger, le « barbare »), entre le proche et le lointain.

2.3. Les mobilités comme métaphores et processus

La révolution numérique et la mondialisation croissante de la planète forcent à dissocier la mobilité du déplacement physique et de la notion de territoire pour inclure non seulement les individus et le capital, mais aussi les pratiques sociales, les objets, les informations, les signes et les idées. Urry (2005) postule que les mobilités ne changent pas seulement nos manières d'être, mais sont devenues un mode de vie en soi, forçant à penser « au-delà des sociétés ». Il y aurait là un changement de paradigme dans les sciences sociales, illustré par des métaphores et des processus inédits.

La métaphore des flux et de la fluidité indique que les frontières des sociétés seraient devenues perméables, ouvertes, créant de nouveaux espaces-temps : « les frontières peuvent aller et venir, se faire poreuses ou disparaître tout à fait, tandis que les relations peuvent se transformer sans discontinuité. Parfois, donc, l'espace social se comporte comme un fluide » (Mol et Law, 1994: 643 in Urry, op.cit : 44).

Ces « sociétés de flux » produisent des parcours zigzagants, entre prévisibilité et reconstruction permanente (Marzloff, 2005). Fluidité et non linéarité traduisent la complexification des parcours actuels, individuels ou collectifs. L'image de l'archipel, temporel et spatial, aux îles différentes pour chaque sphère d'activité, s'oppose au cercle stable du territoire-domicile. Ces métaphores éclairent les processus de déterritorialisation et de reterritorialisation impliquant la réactivation des réseaux existants dans un espace-tiers. Ce peut être le cas de migrations collectives, comme les diasporas (Bordes-Benayoun et Schnapper, 2006).

La démultiplication et la cohabitation des modes de déplacement accentuent le caractère multi-modal des mobilités, avec pour résultat ce qu'on commence à appeler l'hypermobilité en référence à ceux qui « se définissent par des pratiques d'accessibilité de déplacement diversifié dans tous les domaines (déplacements multimodaux, courses dispersées, travail éclaté, mobilisation de média et de technologies variés) (...) définissant de nouveaux modes de vie » (Marzloff, op.cit. : 235). Que ces mobilités soient physiques ou virtuelles, réelles ou imaginées, globales, locales ou locales, elles s'inscrivent dans la dialectique de « l'habiter-et-le-voyager ». Si l'accès à la fois physique et électronique à l'ailleurs se démocratise, l'inégalité sociale se manifeste aussi en termes d'accès à la mobilité. Il y a des laissés-pour-compte de cette euphorie du déplacement.

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

3. THÉORIE DE LA MOBILITÉ ÉMERGEANT DES RECHERCHES

Comment les parcours de mobilité s'ordonnent-ils ? Les micro-entrées ci-après mettent en lumière un ensemble conceptuel spécifique, ancré dans des terrains variés, donnant à voir la diversification des mobilités dans des contextes européen, nord-américain, africain et asiatique, dans le cadre de politiques linguistiques et migratoires. Se côtoient et s'entrelacent à différents degrés, immobilités et hypermobilités, mobilités institutionnelles et individuelles, déplacements en spirale et en enchâssement. La pluralité des expériences implique d'analyser ces parcours selon une grammaire de la complexité. Pour ce, les auteurs identifient les motivations, les biographies et profils, les statuts successifs et simultanés des acteurs, dans divers contextes : échanges scolaires, séjours d'étudiants internationaux, expatriation de cadres d'entreprise, exodes de villages, migrations individuelles, exportation de main-d'oeuvre, formation en contexte plurilingue et pluriculturel.

Les auteurs repèrent des rapports de force, des tensions entre institutions et individus, où s'affrontent des logiques différentes. Si les discours officiels prônent l'adaptabilité et l'ouverture à l'autre, paradoxalement les institutions ne tiennent pas réellement compte des expériences des candidats à la mobilité. Les sociétés d'accueil attribuent aux migrants un statut unique, souvent ethnique ou national. Ces assignations engendrent des représentations collectives, négatives, relayées par le politique, les médias et l'éducatif. Les auteurs ont aussi identifié des formes d'exclusion chez les marins philippins et chez les migrants, entre visibilité excessive et invisibilité sociale.

Face à ces assignations, les individus opposent des stratégies de résistance, en recourant à de nouveaux rôles et identités pour soi ou son groupe, comme chez les Italiens au Canada ou les Yorubas en Côte d'Ivoire. Résistance, repli, évitement ou attitudes ambivalentes sont aussi observés chez des jeunes en situation d'échange et des étudiants en formation. Mais des stratégies de rapprochement et de négociation sont aussi présentes comme dans la diaspora juive aux États-Unis ou chez des cadres dans des entreprises en Asie. Un choix linguistique fonctionnel permet aux uns de se conformer à la majorité, le recours à une langue-passerelle permet aux autres de conquérir un espace de communication. Ces diverses stratégies révèlent les bricolages identitaires en jeu.

Les auteurs distinguent dans la diversité des situations, la constitution de réseaux transnationaux, des processus de reterritorialisation, l'aménagement d'espaces-tiers et d'entre-multiple entre plusieurs lieux géographiques et symboliques. Dans ces espaces de rencontre, tels le séjour linguistique dans un pays-tiers, le travail en équipes plurilingues et pluriculturelles, les lieux de rassemblement pour les communautés en exil, des liens se nouent et se dénouent, remettant en question le rapport à l'autre. Une dynamique est à l'œuvre où se joue la redéfinition identitaire de l'acteur vis-à-vis de ses groupes d'appartenance.

Les auteurs se demandent si le capital d'expérience et les compétences acquises dans la mobilité sont valorisés. Ils constatent des carences institutionnelles en matière de formation au départ, de dispositifs d'accueil et d'accompagnement, de valorisation au retour. La transférabilité à d'autres contextes des compétences acquises requiert responsabilisation des institutions et préparation au départ et au retour (apprentissage rétro-actifs, dé/capitalisation de l'expérience) afin que les acteurs de la mobilité deviennent des médiateurs de leur expérience.

4. UNE GRAMMAIRE DE LA COMPLEXITÉ : QUESTIONS DE MÉTHODOLOGIE

Un même individu ou groupe peut vivre des expériences plurielles de mobilité à des moments différents, impliquant des statuts différents. Se posent alors la question des fragmentations de l'individu et celle de ses transformations successives ou simultanées. Des lignes de force se dégagent des recherches : les tensions entre cohésion et fragmentation de soi, les écarts entre discours institutionnels et vécu individuel, la cohérence entre choix de vie imposés ou désirés, que les descriptions courantes isolent.

4.1. Logiques des individus

Les approches autobiographiques (cf. Chapitre : « Soi et les langues »), comme les récits de vie, les entretiens compréhensifs, les lettres, les journaux de bord, les rapports de séjour, le roman autobiographique, etc. sont des outils privilégiés par l'anthropologie dans l'analyse des expériences individuelles. Chacun peut devenir son propre narrateur. Cette émergence de l'ego est l'indice d'une rupture épistémologique qui traduit un « affranchissement identitaire » de l'individu du « programme institutionnel », mettant en évidence « l'identité comme récit en soi » : « La mise en récit démultiplie le processus identitaire ; ego transforme le simple reflet en réflexivité à partir de sa propre expérience » (Kaufmann, 2004 : 151-152).

Ces approches, par lesquelles un narrateur construit l'histoire de sa vie, offrent une représentation diachronique de soi à trois niveaux: la réalité historico-empirique du vécu, la réalité psychique et sémantique du narrateur, la réalité discursive du récit (Bertaux, 1997). Ce processus à diverses profondeurs (Geertz, 1973) comporte une reconstruction, en général *a posteriori*, du vécu, mettant au jour un capital d'expérience biographique. La prise de distance et la réflexion sur la dimension mobile de l'identité rendent compte du souci de mise en cohérence entre le vécu et la multiplicité contradictoire du social et offrent un espace de redéfinitions de soi et de l'autre.

Ces méthodes d'analyse permettent l'identification d'une cartographie spatiale et symbolique des déplacements individuels ou collectifs (Zarate et Gohard-Radenkovic, 2004).

4.2. Logiques des institutions, logiques des individus

Envisager la mobilité sous l'angle exclusif de l'individu risque de laisser dans l'ombre le poids des institutions dans les parcours. D'ordinaire, les acteurs de la mobilité sont perçus à travers des catégorisations de l'autre minoritaire, défini comme étranger « du dedans » ou « du dehors ». Ces attributions imposées par les politiques sont couramment relayées par les institutions (éducatives, associatives, etc.), les médias, la collectivité majoritaire, voire les discours scientifiques, qui reprennent à leur compte le discours d'autorité (Bourdieu, 1982).

La notion d'écarts incite à croiser des analyses macro-dimensionnelles (société, État) et micro-dimensionnelles (individu, groupe), par « emboîtements successifs » (Thiesse, 1997). L'identité culturelle est fréquemment abordée sur le mode binaire et compétitif, opposant « eux et nous » et soulignant la confrontation entre « la logique de l'État variable et contradictoire mais toujours binaire (majorité/minorité ou nation/non nation, etc.) et la logique de l'homme, variable, contradictoire et pluridimensionnelle. » (Shiosé, 1995 : 21). L'intersection de plusieurs dimensions d'analyse permet de rendre compte des enjeux du contexte et de la situation, de la logique de l'État comme gestionnaire de l'identité culturelle et de celle de l'individu qui négocie son identité dans le cadre de ces logiques.

L'analyse des espaces de tensions, conflits et négociations aide à mieux comprendre la genèse des catégorisations et des idéologies régissant sociétés, modes de pensée et actions. Elle explique aussi les espaces d'intégrabilité accordés aux populations ou individus venus d'ailleurs, les divers degrés d'adaptation et les bricolages identitaires que les acteurs élaborent. Ces écarts peuvent être identifiés à travers l'analyse thématique de discours oraux ou écrits, confrontant documents officiels et personnels (Papatsiba, 2003). Ils peuvent aussi s'appuyer sur les outils de l'anthropologie de la communication, comme l'observation ethnographique des interactions (Winkin, 1996, 2001).

Les approches proposées, issues de sciences sociales diverses, telles que l'anthropologie, l'ethnologie, la sociologie, la psychologie sociale, la sociolinguistique, etc. ne sont pas exhaustives. De nouvelles intersections, pluridisciplinaires, sont à imaginer pour construire une didactique de la mobilité.

PARCOURS INDIVIDUELS, COLLECTIFS ET DISCOURS INSTITUTIONNELS : LES ÉCHANGES SCOLAIRES ENTRE ADOLESCENTS EUROPÉENS

Claudine BROHY

Forum du bilinguisme, Bienne; Université de Fribourg, Suisse

Anna TRIANTAPHYLLOU

Ministère de l'Education Nationale et des Cultes, Athènes, Grèce

L'ÉCHANGE SCOLAIRE : LA « BOÎTE NOIRE » PÉDAGOGIQUE

Les échanges scolaires, promus par les politiques linguistiques éducatives, sont abordés dans les textes officiels sous forme de recommandations, plans d'étude, chartes, supports pédagogiques, ou encore dans la formation du corps enseignant pour lequel il s'agit d'un double enjeu: échanger pour se former et se former à l'échange.

Ils s'inscrivent dans les objectifs *du Cadre européen commun de référence pour les langues* et du *Portfolio européen*, mettant en oeuvre les principes du Conseil de l'Europe et de l'Union européenne, qui veulent favoriser le développement de compétences plurilingues et pluriculturelles, ainsi que la cohésion sociale et civique.

Les échanges ont aussi pour but de développer la motivation des élèves en apportant une dimension informelle à l'apprentissage scolaire. Ils sont censés conjurer « l'effet plateau », soit la stagnation tant redoutée des compétences langagières. Ils se déclinent avec une durée variable, sous différentes formes, échange réciproque ou non, Langue1 et Langue2 en chassé-croisé, forums virtuels, etc. et se conjuguent avec des approches pédagogiques comme la pédagogie du projet, la pédagogie interculturelle, l'apprentissage autonome ou guidé, etc.

Les documents officiels postulent « l'entente interculturelle » entre des jeunes de langues et de cultures différentes, mais cette expérience va bien au-delà des objectifs déclarés et suscite de nombreuses interrogations sur les processus communicatifs en jeu. Pour cerner le fonctionnement de ces rencontres, et leurs dysfonctionnements possibles, il faut s'interroger sur les relations qui s'instaurent dans le partage du quotidien.

Des recherches sociolinguistiques tentent d'élucider comment s'élaborent les stratégies linguistiques et identitaires des acteurs. Elles visent à connaître les effets à long terme (Thomas et al., 2006) de cette « boîte noire » que constituent les échanges scolaires, sur les usagers, les institutions, les curricula et les pratiques enseignantes.

Quels types de stratégies communicatives se développent dans ces échanges? Participent-elles ou non à l'élaboration de compétences plurilingues et à celle d'une relation interculturelle?

Le premier document est extrait d'un document officiel suisse (Brohy, 2004). Les documents 2, 3, et 4 reposent sur l'analyse ethnographique de séquences filmées réalisées dans le cadre d'échanges *Lingua* entre des adolescents européens, Grecs et Italiens en Grèce, Grecs et Danois en Grèce et au Danemark (Triantaphyllou, 2002).

Exemple 1

Recommandation 10: Tout élève doit avoir la possibilité de participer à des échanges linguistiques, qui s'inscrivent dans la cohérence pédagogique des apprentissages linguistiques (CDIP, 1998).

Exemples 2

- La pauvre, elle ne parle pas bien anglais. Alors, pour l'aider à comprendre: je n'utilise pas les temps corrects, fini la grammaire. Je mets deux-trois mots l'un après l'autre et un ou deux mots italiens et un peu de grec, alors, là, elle comprend.
- Quand je ne comprends pas, elle fait des gestes. Elle a un dictionnaire et quand elle ne connaît pas un mot, elle l'utilise. Un jour, je lui disais « concombre », « cucumber » et elle ne pouvait pas comprendre. Je fais la description « ce qui est vert, qu'on le met dans la salade ».

Exemples 3

D. à N.: ma che cosa...

A: ti amo!

E.: αγάπη μου! (mon amour)

N.: my love!

E.: σ' αγαπώ! (je t'aime).

A.: μα δεν μπορώ (mais je ne le supporte pas). Ensuite en chantant : σ' αγαπώ, σ' αγαπώ (je t'aime).

D. en chantant: φταίει ο έρωτας...(c'est à cause de l'amour).

Deux Italiennes parlent italien entre elles. N. chante une chanson grecque.

E.: from the beginning.

N. à E.: φτου σκουλικομυρμηγκότρυπα (comptine qui fourche le langue).

E. essaie de répéter.

N.: non, non, non!

E. reprend la comptine. A. essaie de répéter et ensuite elle prononce une autre comptine : πάρε κουλούρι.

D.: répète!

N.: ο κουλουράς et s'adressant à E.: say, say: ο κουλουράς.

D. répète et ajoute: una faccia, una razza.

E. répète et ajoute: passata la musica, passata la festa.

A. répète et dit: shut up!

Exemples 4

- Ils ne sont pas si sociables que nous, il s'agit d'une race différente: ce sont des nordiques. Nous, nous sommes plus chaleureux, eux, ils sont comme leur climat nordique: froids.
- J'ai du mal à m'habituer au rythme de la vie grecque...eux, ils déjeunent à 15 h. et dînent à minuit...on ne comprend plus quand c'est midi et quand c'est minuit.
- Les Grecs sont fiers d'exhiber les moeurs et la tradition de leur pays et ils le font car leur culture est une des plus anciennes du monde et ils n'ont pas peur de la présenter.

ENTRE CONSTRUCTION ET DÉCONSTRUCTION : BRICOLAGES LINGUISTIQUES

Quand des jeunes se trouvent immergés dans un milieu étranger, ils ont recours à des connaissances préalables de la langue, mais aussi à un répertoire communicatif qui transgresse le code linguistique conventionnel. Ainsi, ils élaborent des stratégies de facilitation, comme l'alternance codique, la création de néologismes, les jongleries verbales, les signes non verbaux et paraverbaux, la théâtralisation, etc.

Ces techniques qu'ils utilisent systématiquement pour se faire comprendre et pour communiquer, traduisent des bricolages linguistiques à l'oeuvre et la construction de compétences de négociation, amorces d'une ouverture au plurilinguisme.

UNE RHÉTORIQUE CULTURELLE ET COMPORTEMENTALE

La rencontre entre membres de pays différents est une rencontre de leurs représentations. L'autre est vu selon ses propres références culturelles et celles de sa « communauté » d'appartenance. L'identité repose sur le repli sur son groupe, sur sa

différence par rapport à l'autre, sur son désir de se distinguer et s'inscrit dans une double intersubjectivité, vis-à-vis des membres de son groupe et vis-à-vis de l'autre groupe. Ainsi, «dans la confrontation avec l'Autre, c'est une définition de soi qui se construit» (Zarate, 1986).

Ces critères de distinction (nous/eux) sont associés à une rhétorique culturelle qui rejoint une rhétorique comportementale, s'exprimant par :

- des termes géographiques (nord/sud, proche/lointain) liés au tempérament et à des modèles esthétiques qui reflètent les caractères raciaux (blond/brun, beau/laid) ;
- des logiques temporelles différentes : monochrones ou polychrones, les participants à l'échange ont du mal à s'habituer au rythme de la vie de l'autre, que cela soit lié aux repas, à la ponctualité et à la planification ;
- l'histoire de leur pays respectif (pays sans histoire/pays avec histoire) qui crée des sentiments de supériorité ou d'infériorité.

Les observations des processus en jeu montrent que les insuffisances linguistiques n'entravent pas la communication entre les jeunes. Les dysfonctionnements sont dûs à des paramètres plus complexes, tels les jeux de pouvoir et l'affirmation identitaire qui participent à la construction de soi. L'enjeu dépasse le culturel. Ces recherches sur les échanges scolaires imposent de repenser l'ensemble des processus de construction identitaire, comme l'expression de symboles culturels et comme lieu de gestation de la relation sociale.

LOGIQUES DES INSTITUTIONS *VERSUS* EXPÉRIENCES DES ÉTUDIANTS : LA MOBILITÉ UNIVERSITAIRE INTERNATIONALE

Patricia KOHLER

Université de Fribourg, Suisse

Isabelle LALLEMAND

Institut national des langues orientales, Paris

Brigitte LEPEZ

Université Lille 3, Villeneuve d'Ascq, France

ÉCARTS ENTRE LOGIQUES DES INSTITUTIONS ET DES INDIVIDUS

La mobilité universitaire ne cesse d'être réaffirmée comme objectif et outil privilégié pour construire de nouveaux espaces politiques et économiques. Cette conception se traduit souvent par une politique paradoxale : incitations au départ à l'étranger, mais carences en matière de préparation et d'accueil des étudiants. Les institutions s'intéressent davantage au développement de l'international qu'à ce que la mobilité signifie en termes personnels. Méconnaissance de l'expérience du déplacement et prépondérance des dimensions diplômante et monnayable vont de pair sur le marché de la mobilité. Les discours officiels, en opposant étudiants « entrant » et « sortant », encouragent aux cloisonnements plus qu'aux rencontres. Ces catégories ne suffisent plus à rendre compte ni de la diversité des statuts et parcours, ni de la complexité de l'expérience de l'altérité. Les logiques des institutions négligeant l'expérience individuelle, les étudiants développent des stratégies propres où ils redéfinissent des espaces d'entre-deux, d'« entre-multiple » (Murphy-Lejeune, 2003).

Comment s'expriment les écarts entre politique institutionnelle et besoins des étudiants ? Quelles stratégies développent-ils dans leurs expériences de mobilité ? Quelles conditions seraient requises pour préparer, accueillir les étudiants, et valoriser leur expérience au retour ?

Les récits de vie, biographies langagières et entretiens compréhensifs (Kaufmann, 1996) permettent de révéler ces tensions qu'illustrent trois études de cas. La première analyse les perceptions d'étudiants Erasmus et internationaux concernant

l'accueil d'un centre universitaire de FLE en France (Lepez, 2004). La deuxième explore les expériences d'étudiants en situation de mobilité institutionnelle ou individuelle en France et ailleurs (Lallemand, 2004). La troisième s'intéresse à la gestion des différentes phases du séjour par des Erasmus dans un contexte bilingue en Suisse (Kohler-Bally, 2001).

Exemples 1

Glykeria et Helene: En arrivant à Lille, il n'y avait pas de chambres disponibles aux résidences universitaires. Mais pour louer un appartement, il fallait un garant. On n'avait pas de garant. Puisque nous n'avions pas de logement, nous ne pouvions ni ouvrir le compte bancaire, ni avoir la carte du transport. On a voulu repartir...

Mutsumi: Les Japonaises ne sont pas relativement habituées aux étrangers et ont tendance à avoir peur des étrangers. Cependant la société française est multiethnique. Même si je ne parle pas bien le français, ils m'ont parlé (...). J'ai senti que je devais parler n'importe quoi dans la société française parce que si je ne parle pas, ils ont l'air très déçus et fâchés.

Exemples 2

Le cas de A.

<i>Pays de naissance</i>	<i>1^{er} déplacement</i>	<i>2^e</i>	<i>3^e</i>	<i>4^e</i>	<i>5^e</i>
Porto Rico	Programme MICEFA : Université Paris X (cours de français) + assistante d'espagnol	2 ans à Porto Rico pour finir ses études	4 ans et demi à Paris : ESIT, Université Paris III (doctorat)	6 mois à Porto Rico enseigne la traduction	6 mois à Paris pour sa thèse

MICEFA = Mission interuniversitaire de Coordination des Echanges Franco-américains

ESIT : Ecole supérieure d'interprètes et de traducteurs

Le cas de R.

<i>Pays de naissance</i>	<i>1^{er} séjour</i>	<i>2e</i>	<i>3e</i>	<i>4e</i>	<i>5e</i>	<i>6e</i>	<i>7e</i>	<i>8e</i>
Irak	Petite enfance en Nouvelle-Calédonie	Ecole primaire en France	Fin de l'école primaire et collège en Italie	3e et 2 ^{nde} du lycée à Paris	1ère et Terminale à Djakarta (bac à Singapour)	2 ans à Paris	10 mois à Bali	A Paris depuis 2 ans INALCO

Exemples 3 étudiants Erasmus

Maria: Quand je suis arrivée la première semaine, et si je voulais aller acheter quelque chose, j'ai regardé le mot précis dans le dictionnaire, mais maintenant je commence à m'exprimer qu'est-ce que j'ai besoin... je pense, j'ai perdu la peur de m'exprimer (...). Je trouve que ce n'est aucun problème avec les gens suisses pour comprendre les autres (...), ils ont beaucoup de patience.

Elaine : J'ai vraiment envie de connaître la Suisse... quelque chose qui me trouble beaucoup, c'est que je n'ai pas de connaissance avec beaucoup de Suisses ici et quand j'en ai fait, c'est difficile de garder le contact.

Bernardo et Maria: On a fait des plans déjà pour l'année prochaine. Il y a quelques Erasmus qui disent: « Peut-être je vais faire encore une année Erasmus à Barcelone et *je reste avec vous...* ».

PLURALITÉ DES EXPÉRIENCES

Les mobilités, de type institutionnel ou individuel, brouillent les représentations traditionnelles de parcours prédictibles. La pluralité des expériences interroge la notion d'étudiant, l'âge variant de 20 à 50 ans, celle des situations de coexistence ou d'alternance entre vie étudiante, professionnelle et familiale. Le séjour à l'étranger recouvre une réalité complexe où des parcours à géométrie variable se déclinent sur un mode dynamique révélant une diversité et un entrecroisement de motivations, des histoires familiales de mobilité, une succession de déplacements en enchaînement, une dilatation du séjour vécu entre adaptation et réadaptation. Cette dynamique conduit à la question du choix de vie dans l'après-séjour.

UN DOUBLE CHOC CULTUREL

La réussite d'un séjour est étroitement liée à la gestion des émotions. Pour les étudiants en mobilité individuelle, ne bénéficiant d'aucun soutien institutionnel, la phase d'installation est souvent déstabilisante, car ils doivent résoudre dans l'urgence les problèmes logistiques, alors qu'ils ne maîtrisent ni la langue ni les codes culturels du pays.

La découverte de l'étranger laisse les étudiants désemparés, surtout pour ceux venant d'une culture éloignée. Passant de la relation enchantée au désenchantement, ils déplorent de ne pas avoir été préparés au « choc culturel » et tardent à trouver des repères dans leur nouvel environnement. Ils seront aussi confrontés au phénomène du choc culturel au retour dans leur pays.

DE L'INSÉCURITÉ À LA PRISE DE RISQUE

Les locuteurs de contextes plurilingues et pluriculturels apportent une grande sécurisation linguistique à l'étudiant, car maîtriser la langue de manière parfaite n'est jamais attendu. Lorsque les autochtones font preuve de tolérance et de coopération envers le non natif, l'étudiant prend alors des risques dans la communication car il ne se sent plus menacé.

L'étudiant qui avait pour but de perfectionner un savoir spécialisé et d'améliorer son niveau de langue, remet en cause ses représentations de l'autre et découvre un univers culturel qui questionne le sien. Il dépasse une vision fonctionnelle de son séjour pour découvrir le rôle heuristique de son expérience.

REPLI VERSUS OUVERTURE

Un encadrement trop cloisonné peut engendrer des replis identitaires. L'étudiant, vivant sur son groupe d'origine ou d'adoption (ex. : Erasmus), perd l'occasion de créer des liens avec les autochtones (voir le film *L'auberge espagnole* de Cédric Klapisch). Il compense ce manque de contacts, en développant des stratégies d'ouverture, en se projetant dans d'autres expériences et en réinvestissant ses réseaux dans d'autres lieux et contextes. L'étudiant s'identifie à une nouvelle culture, celle de son groupe, qui s'est co-construite dans la mobilité.

LE RÔLE DES INSTITUTIONS

Les institutions doivent se responsabiliser en prenant en compte les rôles multiples d'expatrié, d'acteur social, d'apprenant de la langue, d'étudiant disciplinaire que l'étudiant vit dans la mobilité. Des dispositifs s'avèrent indispensables pour préparer l'étudiant (ex. : parcours de formation, Anquetil, 2006) et l'accompagner dans ses démarches (ex. : enseignant référent, tutorat, tandem), afin de faciliter son ancrage universitaire. Au retour, elles doivent proposer à tous les acteurs des espaces d'(auto)réflexion sur l'expérience de mobilité, en identifier les acquis et en valoriser les apports.

MOBILITÉ INTERNATIONALE : LES GESTIONNAIRES DE COMPÉTENCES ET DE RELATIONS INTERCULTURELLES EN ENTREPRISE

Patchareerat YANAPRASART
Université de Bâle ; Haute école de gestion, Neuchâtel, Suisse

Bernard FERNANDEZ
École de management de Lyon, France

UNE ÉLITE DE LA MONDIALISATION

La notion d'expatriation désigne les élites migrantes, comme les professionnels qualifiés dont la mission est d'importer un savoir-faire international mobile et malléable. Alors qu'autrefois le séjour avait une durée soit limitée, soit longue, aujourd'hui, les contrats locaux se multiplient, les parcours aussi, et la notion de mobilité internationale prend le pas sur celle d'expatriation traditionnelle. Cette évolution est repérable dans le discours des expatriés et des transpatriés, ainsi que dans les entreprises avec l'apparition de directions de la mobilité internationale. La mobilité draine aussi dans son sillage un « imaginaire migratoire » (Knafou, 1998), le « capital de mobilité » (Murphy-Lejeune, 2001) de ces élites de la mondialisation, qualifiées « d'hyper-bourgeoisie » (Duclos, 1998), dont les styles de vie et pratiques sont identifiables.

Plusieurs statuts dominent : l'expatriation d'experts, des « expatriés », de la maison mère vers une filiale délocalisée et l'envoi d'employés, des « impatriés », recrutés localement de la filiale vers le siège ; les missions multiples de cadres « transpatriés » qui, envoyés dans le monde entier, ont acquis une expérience professionnelle plurielle. Dans cette pluri-polarité, ces acteurs doivent apprendre à gérer leurs expériences de mobilité: quelles ressources antérieures sont mobilisées ? Quelles connaissances de la culture professionnelle et quelles stratégies relationnelles s'élaborent dans les équipes pluriculturelles ? Quelles sont les conditions requises pour qu'à leur retour, ils deviennent des médiateurs de leur capital d'expérience ?

Pour explorer la mobilité internationale qui n'engendre plus nécessairement des allers-retours, une approche qualitative est privilégiée en analysant les représentations et les interactions communicationnelles recueillies dans des entretiens semi-directifs.

La première étude de cas s'intéresse à l'identification de difficultés et malentendus rencontrés par des Thaïlandais et des Français travaillant dans des entreprises françaises implantées en Thaïlande, et s'appuie sur une analyse socio-ethnologique (Yanaprasart, 2002). La deuxième analyse, selon une approche anthropologique, l'expérience d'expatriés européens occupant ou ayant occupé des fonctions de dirigeant ou de consultant dans divers secteurs professionnels en Chine (Fernandez, 2003, 2006).

Exemple 1. Un manager thaïlandais, ayant vécu dix ans en France, travaillant dans une entreprise française à Bangkok :

Ce qui me semble plus important que la compétence communicative, c'est la maturité du travail en commun. La capacité de comprendre l'autre constitue un élément très crucial pour travailler en équipe. Il nous faut l'esprit d'équipe. Chacun doit avoir l'aptitude à maintenir la diversité de personnalités et à accepter la particularité individuelle. Si on n'a pas vécu dans l'environnement des personnes avec qui on va travailler, il sera vraiment difficile de pardonner leurs erreurs, leurs maladresses lors de conflits. Si on comprend leur culture, leur mentalité, on sera plus flexible pour résoudre des problèmes dus aux conflits culturels. Pour moi, deux choses sont indispensables: connaître la langue et mieux comprendre les relations de travail.

Exemple 2. Un chef des ressources humaines français dans une entreprise française en Thaïlande:

Nous attendons de notre personnel d'accorder une importance grandissante aux qualités personnelles et aux compétences sociales, beaucoup plus qu'aux qualités professionnelles proprement dites. Malgré ses bonnes connaissances professionnelles, un employé qui a de grandes difficultés à s'adapter socialement, par exemple esprit critique ou capacité de communication, il est considéré dans une entreprise comme un facteur de trouble potentiel.

Exemple 3. Un directeur européen vivant depuis cinq ans en Chine:

Le profil type de l'expatrié en Chine, c'est quelqu'un qui a cette prédisposition à accepter une autre culture, à passer beaucoup de temps en pédagogie, en négociation, en discussion, à faire l'effort d'aller vers l'autre, de comprendre. Et, en même temps, perdre une partie de son savoir, de le transmettre à une partie de jeunes cadres locaux. Et, c'est là un des plus grands défis auquel nous sommes confrontés : réussir cette alchimie.

Exemple 4. Un PDG français dans une entreprise en Chine:

Un expatrié qui s'expatrie souvent dans des pays différents va avoir une très forte capacité d'adaptation : adaptation à un langage qu'il ne connaît pas, à une culture, à des symboles différents. Tout ça l'oblige à se remettre en cause, à éliminer un certain nombre de rigidités intérieures, qui normalement lui permet d'avoir une très grande vision sur ce qui se passe au niveau des choses, avec plus de distances, plus de circonspection dans la prise en compte de l'événement.

Exemple 5. Un directeur français des Ressources Humaines:

Un retour d'expatriation, ça se prépare. Les structures qui pourraient nous accueillir ne sont pas prêtes à recevoir un expatrié, et ça demande une recherche au sein du groupe, que ce soit à la maison mère, ou que ce soit dans une autre filiale dans un autre pays pour une autre expatriation.

UN CAPITAL DE MOBILITÉ

Les représentations des employeurs concernant l'expatriation s'appuient sur l'aptitude supposée des acteurs de la mobilité à exercer un métier dans un pays autre et à s'y sentir « chez soi ». Cette capacité à s'expatrier ne va pas de soi. Il leur faut donc se préparer à cette expérience. Le profil du futur expatrié inclurait des compétences spécifiques liées au contexte professionnel, et constitutives de son capital de mobilité, comme :

- être conscient de la dimension socioculturelle de l'expérience
- se remettre en question et tolérer l'incertitude
- maîtriser la langue et connaître la culture professionnelle de ses partenaires
- avoir envie de comprendre les modes de communication du contexte professionnel
- apprendre à travailler en équipe multiculturelle et accepter les différences
- savoir transmettre et partager ses savoirs professionnels

Les compétences nécessaires à la réussite de la mobilité dépendent de la durée du séjour et mettent en jeu des compétences générales qui puisent dans les capitaux et expériences personnels antérieurs.

UN APPRENTISSAGE PROGRESSIF DE LA MOBILITÉ

La variable temps est décisive dans l'apprentissage de la mobilité et la construction progressive de compétences allant de l'adaptation à l'intégration, dont les étapes peuvent être :

- l'immersion, un concept opératoire de la mobilité, c'est-à-dire un choix personnel ;
- l'immersion-adaptation, une aptitude à découvrir, induisant de six mois à un an et demi in situ ;
- l'immersion-compréhension, une aptitude à comprendre, induisant de un et demi à trois ans in situ ;

- l'immersion-intégration, une aptitude à être intégré au pays d'accueil, induisant plus de trois ans in situ, voire plus.

UNE CARTE DE COMPÉTENCES GÉNÉRALES

Au cours de cette expérience, les cadres interrogés disent avoir acquis des savoir-faire généraux, notamment la gestion des relations interculturelles, qu'ils ont définis comme la capacité à :

- prendre de la distance par rapport à ses représentations et valeurs de départ
- prendre conscience du système de référence de son interlocuteur
- identifier l'origine des malentendus dans la communication
- s'ajuster à son interlocuteur dans la transmission de messages
- évaluer la prise de risque dans les conflits et développer des stratégies de négociation
- s'adapter à son environnement social et établir des connivences relationnelles.

Des conditions sont requises pour que ces compétences acquises soient capitalisées et réinvesties dans d'autres contextes professionnels.

VERS LA CAPITALISATION ET LA TRANSFÉRABILITÉ DES ACQUIS

La mobilité n'est pas seulement la capacité à partir et revenir, mais surtout à apprendre et transmettre au retour de l'expérience (Girin, 2001). Certaines méthodes permettent aux professionnels de capitaliser ces expériences, en réfléchissant sur leur vécu et en valorisant leur capital acquis : sous forme d'une évaluation collective de l'action (Aubret et Gilbert, 2003), d'un atelier d'accueil (Pautrot et Girouard, 2004) ou par l'approche biographique (Maillard, 1998).

Cet apprentissage rétroactif s'appuie sur un regard critique personnel et sur des réflexions collectives. Il vise à assurer la transférabilité des compétences acquises dans la mobilité. Une organisation qui réussit sait s'approprier et réinvestir les savoir-faire de ces gestionnaires des relations interculturelles en les aidant à devenir des médiateurs de leur capital d'expérience.

REDÉFINITIONS IDENTITAIRES DE MIGRANTS : CATÉGORISATIONS COLLECTIVES ET STRATÉGIES INDIVIDUELLES

Mauro PERESSINI

Musée canadien des civilisations, Gatineau, Ottawa, Canada

Paola GILARDI

Université de Fribourg, Suisse.

CATÉGORISATIONS COLLECTIVES DE « L'AUTRE »

Dans les pays à forte immigration, la désignation des nouveaux arrivants au moyen de leur identité ethno-nationale d'origine (« les Italiens », « les Albanais ») constitue une pratique largement répandue et dont la pertinence est rarement questionnée. On le constate pour les discours de la vie quotidienne, des médias, des institutions éducatives et même des sciences sociales. Le succès de ces catégorisations, et des représentations négatives qui les accompagnent, s'explique en partie par leur efficacité à simplifier les choses. Elles permettent de réduire le grand nombre des acteurs réels à un petit nombre, « la communauté italienne », « la communauté portugaise », et de faire l'économie d'une prise en compte de la diversité des situations de migration et des parcours, d'occulter l'individu. Elles permettent aussi de faire comme s'il existait une culture commune à tout un groupe, supposé homogène, qui expliquerait les pratiques, les projets, les réussites ou les échecs des nouveaux-arrivants. Une observation attentive des réalités migratoires ne cesse de révéler des écarts entre les attributions ethno-nationales et la multiplicité des stratégies que les nouveaux arrivants développent pour se redéfinir et négocier un espace social dans la société d'accueil.

Quelle place occupent ces catégorisations collectives stéréotypées chez les migrants ? Ces récits ne racontent-ils que des histoires d'« ethno-nationaux » ou celles d'individus qui font appel à d'autres rôles et identités ? Quelles stratégies linguistiques et sociales développent-ils dans la société d'accueil ?

La méthodologie des récits de vie (Bruner, 2002) permet une description anthropologique en profondeur (Geertz, 1986) et met au jour ces tensions. La première étude porte sur les récits de vie d'immigrants de villages voisins de Calabre,

arrivés au Québec dans les années 1950 et 60 (Peressini, 1994) ; la deuxième sur ceux d'individus de première ou deuxième génération, émigrés en Suisse dans les années 60, 70 et 80, en provenance d'Europe du Sud (Gilardi, 2006).

Exemple 1. Maurizio a travaillé dans un restaurant de Montréal :

Il y avait le fils [du patron] (...) il me lançait des pierres et il disait – maintenant je comprends – les Canadiens-français, ils nous disaient tous: « Maudits Italiens (...) vous êtes venus ici pour nous voler notre pain ». Parce que nous, effectivement, les immigrés, en arrivant ici, nous avons pris n'importe quel travail (...) Qui avait la famille, qui avait la maison et, en somme, on ne pouvait pas rester sans travailler. A l'époque, on ne comprenait pas. Mais quand on a compris (...) moi, je leur répondais: « Mais pourquoi vous en prenez-vous à nous? Allez contre votre gouvernement qui nous a donné la possibilité de venir ici. Nous, en Italie, nous ne pouvions pas vivre avec notre travail et alors, nous avons trouvé une porte ouverte pour venir ici ».

Exemple 2. Alfredo à propos du choix de l'anglais pour l'école des enfants:

Dans cette période [premières années à Montréal], c'est presque comme si nous avions suivi (...) Parce que supposons que mon frère les envoyait [ses enfants] en anglais, je les envoyais aussi en anglais. Ça c'est la première raison. Deuxièmement, nous savions que nous ne pouvions pas faire parler français à un garçon quand il y avait deux cent cinquante millions qui parlaient anglais contre cinq ou six millions de Français. Alors, le choix judicieux, c'est celui-là: de faire parler la langue de la plus grande partie de la population. Cela a été le premier souci (...) Parce que, vraiment, le français, c'est une belle langue (...) mais quoiqu'on fasse, nous sommes en Amérique du Nord et le français est parfait, mais l'anglais ne doit pas manquer.

Exemple 3. Francesco, Tunisien, émigré à Turin (ville d'origine de sa mère) :

À mon arrivée en Italie, j'ai eu deux désappointements. Le premier, c'est qu'en arrivant je me suis dit « Ah, je suis finalement dans mon pays, (...) je suis à la maison! ». Première chose, j'entends qu'on me dit une fois ou l'autre – parce que je n'ai certainement pas l'accent piémontais même si je parle italien – « *il terùn* » [terme péjoratif utilisé par les Italiens du Nord pour qualifier ceux du Sud]. Alors déjà je commençais à me dire « Voilà, je suis venu en Italie, là-bas [en Tunisie], ils me disaient 'sale *macaroni*', ici, ils me disent '*terùn*' ». (...). En comparaison avec la vie que nous menions en Tunisie, de venir en Europe et de voir à quel point les gens étaient attachés au profit, à l'argent (...), pour plusieurs Tunisiens ou gens qui venaient du Nord de l'Afrique, nous n'y étions pas habitués [...].

Exemple 4. Eleonora, Espagnole, parle de son travail dans une blanchisserie:

J'ai travaillé en noir là bas... à la septième année j'ai eu le permis [de séjour]. Il y avait seulement deux Suissesses, deux dames, les autres étaient tous Italiens (...). Au début j'étais la seule Espagnole, puis il y en avait deux et pour finir nous étions trois [...]. Lorsqu'on est toute la journée [...] à entendre parler [italien] moi, la première chose que j'ai apprise en Suisse, ça

a été l'italien... Il y avait celles qui étaient plus sympathiques et celles qui l'étaient moins, mais ensuite, moi [...] je veux m'entendre plus ou moins [...] j'ai eu de bons rapports avec toutes...

MULTIPLICITÉ DES STRATÉGIES IDENTITAIRES

Les catégorisations ethno-nationales attribuées aux migrants sont l'objet de stratégies de déconstruction et de résistance. Les récits de vie illustrent d'un côté comment ces catégorisations sont utilisées par les autochtones pour désigner les nouveaux arrivants, de l'autre comment les narrateurs développent diverses stratégies en réponse à ces représentations qui les enferment.

Une stratégie consiste à accepter le bien-fondé de ces catégories et à se les approprier, soit pour définir autrui, soit pour se définir soi-même. Une autre stratégie consiste à assumer la catégorie ethno-nationale, qu'elle soit imposée ou non par l'autre, mais en refusant le contenu stéréotypé, et négatif, qui lui est associé (« Maudits Italiens », « sale *maccaroni* »). Une autre revient à refuser de jouer le jeu ethnique, en rejetant non seulement le contenu de la catégorie ethno-nationale, mais la catégorie elle-même que l'autre impose.

Cette stratégie de désolidarisation implique l'effacement de cette catégorisation ou son remplacement par une multiplicité d'identités qui déplacent les rapports de pouvoir sur un autre plan (celui de l'immigrant, du chef de famille, du citoyen, de l'individu universel qui s'entend bien avec tout le monde). Une dernière stratégie consiste en une double déconstruction de la catégorie ethno-nationale sur le plan infranational (les Piémontais appelant « *terùn* » les immigrés du Sud) et sur le plan supranational (groupe ethniquement mélangé des populations nord-africaines).

STRATÉGIES LINGUISTIQUES

Là où le choix du français ou de l'anglais comme langue scolaire constitue un enjeu du débat identitaire opposant les Canadiens Français et Anglais (Linteau 1987), les immigrants font comme si la langue était dépouillée de sa dimension identitaire nationale pour n'être que fonctionnelle et pratique.

Le double statut de la langue italienne en Suisse, langue nationale minoritaire et langue d'immigration majoritaire, fait de l'italien une langue-passerelle pour les immigrants du sud de l'Europe. Ce double statut signale que les migrants peuvent élaborer des stratégies d'adaptation segmentaire grâce à une langue autre que celles de la région d'accueil.

REDÉFINITIONS INDIVIDUELLES

Ces redéfinitions identitaires et ces stratégies de résistance aux catégorisations nationales visent précisément à construire une image de soi, fondée sur des identités

plus significantes pour les individus, qui exprime une lutte contre une trop grande visibilité culturelle et son contraire. Elles permettent aussi aux migrants d'aménager des espaces d'intégration sociale partielle.

Ceci invite les spécialistes de la didactique des langues à débusquer les représentations de « l'autre » allant de soi et à formuler une réflexion sur leurs limites et sur les effets sur l'individu, donnant à voir les tensions entre attributions collectives et (re)définitions individuelles.

DIASPORAS TRANSNATIONALES : ENTRE DÉTERRITORIALISATION ET RETERRITORIALISATION

George ALAO

Institut national des langues et civilisations orientales, Paris

Valerio Massimo DE ANGELIS

Università di Macerata, Italia

IDENTITÉS ET EXPÉRIENCES DIASPORIQUES EN QUESTION

Littéralement, et négativement sur un plan historique, le terme de « diaspora » se réfère aux communautés humaines éloignées de leur territoire natif pour des raisons de migration, d'immigration ou d'exil, suite à l'expansion coloniale. Mais, étymologiquement et positivement, le terme suggère « la fertilité de la dispersion, de la dissémination et l'éparpillement de graines » (Brazier et Mannur, 2003: 4). Les recherches récentes soulignent que les sujets diasporiques sont « marqués par l'hybridité et l'hétérogénéité – culturelle, linguistique, ethnique, nationale – et que ces sujets se définissent par une 'transversale' entre des... frontières délimitant nation et diaspora » (ibid.: 5). Cette « transversale » implique nécessairement une période de suspension entre le déplacement du lieu d'origine et l'installation dans un nouvel espace culturel, qui produit une sorte d'espace-tiers (Bhabha, 1994) où, des deux côtés (la communauté de la diaspora et les communautés qui habitent déjà cet espace « autre »), de nouvelles configurations transnationales et transculturelles sont négociées.

Les questions les plus pertinentes relatives à ce processus sont les suivantes : comment les langues et cultures acquises antérieurement au déplacement ou sur les lieux de l'immigration ou de l'exil s'entrecroisent-elles dans l'expérience diasporique ? Comment cette interaction influence-t-elle le réajustement de l'identité linguistique et (trans-)culturelle des individus qui vivent une expérience diasporique ?

Les stratégies et les résultats de ces négociations diasporiques sont le sujet principal de nos deux études de cas. Dans la première, la diaspora Yoruba est analysée dans une perspective ethnolinguistique à partir de l'étude de Lazidou, *La diaspora vivant en Côte d'Ivoire* (2000) (Aloa, à paraître.). La seconde examine, dans une perspective linguistique et littéraire, la représentation de la diaspora juive-américaine dans le roman de Roth, *Call it Sleep* (1934). Les études de cas questionnent la façon dont les

expériences diasporiques juive et africaine s'adaptent à une nouvelle réalité socioculturelle caractérisée par un environnement plurilingue (De Angelis, 2002).

Exemple 1

« Lors d'un culte dominical à Elijah Church, ... au moment de la présentation de ceux qui assistaient pour la première fois à ce culte, un garçon d'une dizaine d'années s'est levé timidement quand le pasteur l'a appelé par son nom et a dit, en se tournant vers l'assemblée, que ce garçon ne parlait pas yoruba et qu'ils [les membres] devaient alors tous ensemble l'aider à l'apprendre...; à l'intérieur de l'église, la Bible, les cantiques et toutes les indications (panneaux) sont écrits en yoruba, comme pour marquer qu'il s'agit bien d'une église yoruba ». (p. 72)

Exemples 2

Les habitants d'un quartier multi-ethnique de Manhattan interrompent leurs activités et se précipitent sur les lieux de l'accident qui a projeté le jeune protagoniste inconscient par terre. Les gens commentent l'évènement.

"Holy Mother O' God! Look! Will yiz!"

"Wot?"

"There's a guy layin' there! Burrhmin'!"

"Naw! Where!"

"Gawd damn the winder!"

"It's on Tent' Street! Look!"

"Git a cop!"

An embittance – go cull-oy!"

"Don't touch 'im!"

"Bambino! Madre mia!"

"Mary. It's jus' a kid!"

"Helftz! Helftz! Helftz Yeedin! Rotivit!"

(p. 417-419)

BIOGRAPHIES GÉOLINGUISTIQUES D'UNE DIASPORA

Dans toute situation diasporique, le parcours linguistique révèle la « biographie géolinguistique » des sujets concernés. Le cas des Yoruba en Côte d'Ivoire (C.I.) débute dans un contexte de langue maternelle yoruba et anglophone nigérien pour finir en pays d'accueil où le français est langue officielle, le dioula langue véhiculaire et le baoulé langue majoritaire. Dans ce contexte plurilingue, cette diaspora marchande pratique aussi une variété pidginisée appelée « français petit-nègre ». Alors que les adultes ont rarement une maîtrise parfaite d'une langue ivoirienne, c'est depuis la deuxième génération que des locuteurs trilingues issus de la diaspora apparaissent (Igue, 2003).

LIEUX DE TRANSMISSION ET DE RECONSTRUCTION IDENTITAIRES

Pour assurer une certaine continuité de vie religieuse et scolaire, des stratégies sont mises en place: les églises protestantes et écoles yoruba existant en C.I. servent de lieux symboliques de rencontre et d'affirmation culturelle où l'office religieux et l'enseignement se passent toujours en yoruba et selon le programme du pays d'origine.

Les signes d'évitement et de repli identitaire sont évidents dans le contexte familial de cette diaspora où on pratique l'endogamie, où on ne parle pas de langues étrangères en famille et où les activités de transmission de savoirs traditionnels sont animées par les anciens, mémoires de la communauté.

Cette diaspora vit souvent dans des compounds ethniques, connus sous le nom de la ville dont les habitants sont originaires. En gardant les pratiques alimentaire, vestimentaire, judiciaire et socio-économique (systèmes d'épargne et de tontine du pays d'origine), « ils se sentent comme... étant au Nigeria » (Lazidou, op.cit.: 95).

L'attitude adoptée pour affirmer son appartenance ethnique vis-à-vis d'autres ethnies consiste à se dire « Yoruba tout court face aux autres ethnies du Nigeria et Nigérian, face aux Africains d'autres nationalités » (ibid.: 56). Mais c'est l'identité particulière du sous-groupe, la ville à laquelle il appartient, qui prévaut face à un autre Yoruba.

La nostalgie chez les sujets diasporiques se présente sous forme de réseau d'associations. Dans leur fonction transnationale, ces associations s'occupent du lien avec d'autres diasporas yoruba, des projets de développement au Nigeria ainsi que des allers-retours entre le pays d'origine et le lieu d'immigration. Bien avant la mise en place du concept d'ivoirité, la diaspora yoruba s'était distanciée de la politique locale, et la demande de la nationalité ivoirienne est rare, le Yoruba ayant en tête le projet de retour.

UN PATRIMOINE PLURILINGUE ET PLURICULTUREL: UNE COMMUNICATION À LA BABEL

Le roman *Call it Sleep*, montre, comme le font beaucoup de biographies langagières d'immigrants juifs en Amérique, comment l'interaction complexe entre langue(s) maternelle(s) et langues d'immigration s'organise selon un processus tri-partite.

La première réaction de l'immigrant est un retrait défensif dans les espaces culturels où seule sa langue maternelle, ici le yiddish, est parlée. La seconde étape est celle de la nécessaire acculturation à la langue seconde, ici l'anglais, langue « hostile » qui domine le nouveau monde, même si cela n'y est pas la seule pratiquée. La troisième étape, celle du retour aux racines linguistiques et culturelles, y compris celles que le sujet ignore posséder, prend la forme, dans le roman, de l'apprentissage par le jeune protagoniste de l'hébreu classique et de l'araméen à la *cheder*, l'école religieuse

hébraïque, lieu symbolique où les Juifs Américains s'efforcent d'assurer la transmission du savoir traditionnel.

L'acquisition de cette langue mystérieuse donne naissance à une représentations déformée de la puissance conférée par la langue, qui mène le héros à imiter la purification linguistique d'Isaïe par le feu, en laissant tomber sur les rails du tramway un outil métallique. Son acte de (quasi-) immolation réussit à forger un lien communicatif entre les communautés ethniques qui peuplent le quartier du Lower East Side de Manhattan. Ils se dirigent vers le lieu de l'accident pour aider le jeune blessé dans une scène qui rappelle Babel, chacun parlant sa langue native ou une variante de la langue acquise ou un mélange des deux. Un espace-tiers se crée dans lequel les différences linguistiques et culturelles sont simultanément mises en évidence et aplanies.

La biographie plurilingue et pluriculturelle donne à voir une issue différente à une trajectoire qui, autrement, aurait pu engendrer un retranchement linguistique et culturel. Le dialogue trans-linguistique et transculturel, né de la valeur accordée à l'appréciation de chaque patrimoine linguistique et culturel spécifique, fait de ce roman -comme d'autres d'ailleurs- un instrument didactique efficace puisqu'il représente à la fois les difficultés et les opportunités créées par les processus de déterritorialisation et de reterritorialisation diasporique dans une société multilingue.

STRATÉGIES D'ADAPTATION À L'HYPERMOBILITÉ : EXPÉRIENCES DE MIGRANTS SANS TERRITOIRE

Catherine BERGER
Université Paris 13, France

HYPERMOBILITÉ ET MONDIALISATION

Le monde contemporain est de plus en plus défini comme celui de l'hypermobilité, un monde où la circulation des marchandises, des hommes, de l'information, des productions culturelles ne cesse de s'amplifier. Si de moins en moins d'individus se trouvent totalement à l'écart des diverses formes de mouvement, la vie de certains est complètement transformée par la mobilité (Tarrus 2002). C'est le cas des migrants, et surtout de ceux qui multiplient les allers-retours en travaillant à l'étranger des mois ou années afin d'envoyer la majeure partie de leur salaire à leur famille restée au pays. Certains pays pauvres encouragent officiellement cette migration temporaire qui réduit le chômage, nourrit une partie de la population et fait entrer des devises. Les Philippines « exportent » des travailleurs dans le monde entier et en particulier un grand nombre de marins. Ces jeunes, souvent issus de familles pauvres et rurales, se trouvent confrontés à un mode de vie radicalement nouveau auquel ils ont peu été préparés. Ils naviguent fréquemment au sein d'équipages plurinationaux car la marine marchande est un des premiers secteurs à s'être mondialisé, recrutant à l'échelle planétaire du personnel meilleur marché.

Comment les jeunes marins parviennent-ils à s'adapter à une mobilité extrême qui se traduit par d'incessants passages d'un univers à un autre, la frustration d'être toujours loin des leurs, l'absence de territoire d'accueil, la cohabitation imposée avec des collègues d'autres nationalités ?

On s'appuiera ici sur des lettres écrites en anglais par des marins Philippines au cours de leurs embarquements. Adressées à l'aumônier d'un foyer de marins qui les avait hébergés durant leurs études maritimes, elles étaient ensuite publiées dans le bulletin local du foyer (Berger, 2004).

Ronaldo, 1994

It is not only the waves that haunt us day and night, but also the lingering boredom and nostalgia that lengthen our working hours in the late time of night. I mean the memory of home and home and home which is weighing me down at times. There are also times when boredom and nostalgia can no longer be

eradicated by any form of amusement. (...) Almost every minute of the hour, every hour of the day with the cacophony of jet chisel or hammer on deck, thinking of home is inevitable. I am now in the process of adjusting, of molding myself to plainly accept the truth, that I am now a seaman destined to spend my life at sea, destined to be lonely and destined to be away.

Richie, 2000

Hello guys, about my situation, we are in big trouble. Three days ago, the second mate from Ukraine was sent home because he left the bridge while on duty at 12:00-4:00 a.m. By 3:30 a.m, the captain went to the bridge, found nobody there and we are in the middle of the Pacific. The second mate was in the cabin of the third mate. They were drinking together. What a danger and risk to our lives! The situation in the engine room is very bad. Still trying to adjust to communication in sign language on board between the different nationalities!

Ray, 2002

We are only 3 Filipinos in the engine room, and we have problems with the chief cook. The crew is striking against him, about his menu. He is from India. The crew are making letters and signatures to send him home. I asked him if he has a family. He has two college and 6th year in high school. Everybody is depending on him for schooling. (...) He even cried before the captain. I felt what he felt, I understand him. Even if he has only two menus for one week, I think people should consider that he had a right to live too.

Jun, 2002

Shobe and Khyle are doing well; I am still working for a father and son bonding. Khyle is 9 months old. Sad to say I will not be here for his birthday. That is a reality I have to accept. The first few weeks/months will be difficult, because your own son knows you like a stranger and when the time comes when you are close to each other, it's the time to say goodbye for the job. I know how hard it is to be far away from your family, however it is also for their future.

Brian, 2005

I need a little time to adjust to working with different nationalities. I am the youngest and the only unmarried crew member of the vessel. They work for their family, and I work for my future. My main concern now is to send financial assistance to my parents. Once I chanced upon a phrase printed on a t-shirt while walking along a street in India: Sea is my Country, Ship is my Home, Duty is my life, then who is my wife?

LE BATEAU-TERRITOIRE

La vie en mer apparaît comme terriblement difficile, mais les marins considèrent n'avoir aucun autre choix que de s'adapter, car la compétition est rude. C'est la famille qui constitue la valeur centrale pour laquelle ils sont prêts à endurer beaucoup afin de pouvoir envoyer le salaire en dollars qui assurera sa survie, voire

une relative aisance. Leur stratégie consiste à s'astreindre à une discipline très éloignée de leur mode de vie habituel. Beaucoup disent faire le sacrifice de leur personne. Sur un navire, lieu de travail avant tout, la vie sociale est souvent minimale. Pour ces migrants perpétuels, chaque bateau joue le rôle de « territoire » d'accueil avec sa configuration matérielle et humaine spécifique, mais la composition de l'équipage se modifie en cours de voyage, au gré des arrivées et des départs, obligeant à de nouveaux ajustements (Kahveci et al. 2002). Les marins Philippins parlent généralement anglais mais l'absence de langue commune à tout l'équipage peut aller jusqu'à compromettre la sécurité. Plus fréquemment, c'est un facteur d'isolement social quand la conversation demande trop d'efforts. Si la discrimination liée à la nationalité existe, la solidarité peut aussi permettre aux équipages cosmopolites de bien fonctionner (Ibid.).

EXPÉRIENCE DE LA MIGRATION

L'expérience de la mobilité, ici de la migration, est souvent abordée à travers des entretiens ou récits de vie recueillis *a posteriori*. Il est alors fréquent que les sujets soient tentés inconsciemment de reconstruire leur parcours pour lui donner une cohérence ou que leur mémoire les trahisse. Des documents rédigés au cours de la période de mobilité, non sollicités par l'enquêteur, comme des journaux intimes ou des lettres évitent en partie ces biais et autorisent une vision diachronique particulièrement intéressante. Rappelons que pour rédiger l'une des études les plus importantes de l'École de Chicago : *Le Paysan polonais en Europe et en Amérique* (Thomas et Znaniecki, 1918-1920), les auteurs s'étaient largement appuyés sur des lettres d'immigrants.

L'ethnologie, la sociologie de la migration apparaissent comme des disciplines de référence incontournables si l'on veut s'intéresser aux modalités actuelles des situations de contacts culturels et linguistiques liées à la mobilité, les étudier en s'appuyant sur des concepts et méthodes appropriés, même si les problématiques proprement didactiques amènent ensuite à se forger des outils spécifiques.

Parmi les concepts émergents, le paradigme de l'hypermobilité semble prometteur dans la mesure où les auteurs qui s'en réclament (Diminescu 2003; Urry 2005) attirent l'attention sur la fluidité des phénomènes et tentent d'appréhender les mutations engendrées par la mondialisation et le développement des technologies de la communication. Le cas des marins des pays pauvres rappelle toutefois qu'une sociologie du mouvement ne doit pas perdre de vue des dimensions plus classiques comme les inégalités économiques et sociales.

Ces lettres donnent accès à une expérience concrète des problèmes de communication et de différences culturelles sur lesquels se penche la didactique des langues. Le contexte maritime, très éloigné du monde de l'enseignement et de ses acteurs, rappelle que, statistiquement, nombreuses sont les situations sociales qui, mettant en jeu la pluralité des langues et des cultures sont liées aux déséquilibres

entre les diverses régions du monde et aux mouvements de populations que les nécessités de survie entraînent.

MOBILITÉS/IMMOBILITÉS : AMBIVALENCE DE FUTURS ENSEIGNANTS DEVANT LA DIVERSITÉ LINGUISTIQUE ET CULTURELLE

Tania OGAY

Université de Fribourg, Suisse

Aline GOHARD-RADENKOVIC

Université de Fribourg, Suisse

LE DÉSIR DE « COMPRENDRE L'AUTRE »

Qu'ils se trouvent immergés dans une université étrangère bilingue ou en stage dans une classe plurilingue et pluriculturelle, les futurs enseignants souhaitent apprendre la langue de l'autre, découvrir sa « culture », ou la faire découvrir aux autres, bref mieux connaître et comprendre « l'autre ». Pour cela, ils comptent sur les contacts qu'ils pourront avoir pendant leur formation. Pour analyser l'évolution du regard sur l'autre et sur soi, les attitudes face à la diversité ainsi que les stratégies qui s'élaborent dans des expériences de mobilité et de multiculturalité, des disciplines comme la psychologie sociale (Gallois, Ogay & Giles, 2005), l'anthropologie (Barth, 1995) ou la sociologie (Wieviorka, 2001) sont convoquées.

Comment de futurs enseignants approchent-ils la diversité linguistique et culturelle ? Y a-t-il mobilité ou immobilité des perceptions et des attitudes relatives à soi et à l'autre suite à ces expériences de contacts ?

Les deux études de cas s'appuient sur des entretiens compréhensifs ou semi-directifs menés auprès de futurs enseignants en formation initiale, du primaire dans un milieu pluriculturel à Genève (Ogay, 2006), et du secondaire I dans un milieu bilingue à Fribourg (Gohard-Radenkovic, 2001). Inspirée de la « grounded theory », la première étude vise à saisir le sens que ces acteurs donnent au concept de différence culturelle en rapport avec leur future profession. La deuxième tâche d'identifier, selon une approche anthropologique, les représentations, attitudes, stratégies des étudiants, et les raisons présidant à leurs difficultés de communication alors que, en situation de mobilité intercantonale, ils avaient choisi Fribourg pour son bilinguisme.

Exemple 1

Moi je m'étais dit justement, avant qu'on parle de la pédagogie-couscous, je trouvais que ça pouvait être un point de vue très intéressant, justement. Pousser l'enfant à nous parler de, je sais pas s'il est marocain, de nous parler de son pays pour que les enfants apprennent à mieux connaître. Moi, je suis convaincue qu'on a peur quand on ne connaît pas. Qu'on rejette quand on ne connaît pas. (...) Donc, j'aurais plutôt été de politique couscous, mais, vu qu'il ne faut pas non plus ! Je ne sais plus où me situer !

(...) Ouais, je trouve que ça peut être enrichissant, comme un enfant aurait envie de faire une conférence sur le chat, peut-être que ça serait aussi bien qu'un enfant nous parle de sa culture. Je sais pas..

Exemple 2

Déjà, parce que, c'est vrai que, moi, j'ai toujours...grandi à la campagne, et tout... J'aime pas la ville. Je déteste la ville. Et heu...Faut, faut dire quand même que les élèves, c'est, c'est différent. J'ai fait un stage, là au début de l'année, aux S. [un quartier de banlieue, fortement multiculturel]. Déjà là, ça n'avait rien à voir. (...) Le taux d'étrangers, c'est 80% de la classe. Il y en a la moitié qui ne comprennent pas le français. C'est vrai que les conditions pour enseigner, elles sont pas...Elles sont complètement différentes. Mais, bon heu... Je veux pas du tout dire « ah non, je veux pas enseigner en ville parce que les enfants sont nuls ». C'est pas du tout ça ! Mais heu...Moi, si je peux rester à la campagne, moi, je me porte bien (...).

Exemples 3

Francophone : Oui, le *Röstigraben* (« fossé des Rösti »: les « rösti » sont perçus comme un plat alémanique typique) on peut dire qu'il existe. Les germanophones pour moi, ils sont disciplinés, ponctuels, stricts, sérieux, lourds parfois... nous les francophones, nous sommes légers, bons vivants, individualistes, indisciplinés, contestataires... mais il ne faut pas croire, ce sont des stéréotypes hein ? (rires) ?

Germanophone : Oui bien sûr... il y a des différences entre les Alémaniques et les Romands mais il faut les accepter telles quelles... c'est une richesse, un enrichissement et non comme une séparation... il faut faire l'effort d'aller vers l'autre, il faut montrer la bonne volonté...

Exemples 4

Francophone : Au début je voulais pas faire ce séjour linguistique en Allemagne parce que cela me prenait du temps et de l'argent... je pensais « ah ces Allemands, ils sont froids, rigides, disciplinés » et puis ils peuvent être très sympas, chaleureux, ouverts, créatifs... et puis j'ai pu pratiquer la vraie langue allemande !

Germanophone : Bon... on nous a obligés à faire ce séjour alors que nous sommes venus déjà d'un autre canton... et cela nous coûte de l'argent... moi je n'étais pas d'accord et j'ai essayé de ne pas le faire... mais finalement je suis allée en France et j'ai beaucoup aimé les Français... ils sont râleurs, indisciplinés, non respectueux de la loi, c'est pas comme des Suisses romands...

AMBIVALENCE DES REPRÉSENTATIONS

Des théories naïves président à la perception de l'autre et de sa supposée différence. Ainsi, compter promouvoir l'entente interculturelle en demandant à ses élèves « étrangers » de faire des exposés sur leur « culture » dénote une conception de la culture comme aisément identifiable et explicable à d'autres qui, alors, abandonneraient spontanément leurs stéréotypes négatifs sur cette « culture étrangère ».

Les représentations collectives négatives sur le « voisin », ici symbolisées par le stéréotype du « Röstigraben », peuvent être rejetées sous prétexte de vouloir « comprendre l'autre », tout en reconnaissant les difficultés du contact. Une tension se manifeste entre l'angélisme interculturel qui célèbre l'enrichissement apporté par la diversité, et l'embarras devant la dimension potentiellement conflictuelle de l'expérience de la différence.

STRATÉGIES : ÉVITEMENT, REPLI, RÉSISTANCE

L'expérience du contact, souvent moins idéale qu'on ne l'imagine, peut résulter en un certain désenchantement (Amir, 1969), voire un sentiment de trouble et d'impuissance. Ainsi, se rendre compte de l'inadéquation d'une pédagogie interculturelle qu'on pensait mettre en œuvre, provoque le désarroi devant la complexité de la tâche. Une stratégie d'évitement, à l'occasion du choix du premier poste, consiste à préférer la campagne plutôt que la ville où les élèves sont jugés « quand même très différents ».

Malgré les discours prônant le rapprochement de l'autre, les étudiants ont tendance à se replier sur leur groupe linguistique lors d'activités communes. Ces comportements de résistance sont justifiés soit par la situation diglossique (les germanophones ne parleraient pas le « bon allemand »), soit par le surcoût qu'une mobilité supplémentaire à l'étranger représenterait.

ENTRE MOBILITÉS ET IMMOBILITÉS, DE NOUVEAUX ESPACES

La majorité des étudiants se déclarent « tolérants, ouverts et intégratifs ». Mais leurs discours, reflétant le politiquement correct, naturalisent ou ethnicisent l'autre, tout en prônant un universalisme indifférenciateur (voisin, proche de l'amalgame). Ces deux faces du discours comportent des formes cachées d'incompréhension, de minimisation ou de rejet de la différence. Elles s'expriment par des attitudes ambivalentes envers la diversité, en tension constante entre le désir de différenciation qui tend à valoriser la dimension culturelle et le désir d'inclusion qui tend à privilégier l'identité commune (Brewer, 1991).

Les espaces-tiers, lieux de redéfinitions identitaires, aident à dépasser les frustrations et à construire une approche décentrée de la différence culturelle. Ainsi, l'entretien peut être vécu comme un espace de parole, facilitant une prise de conscience de la

complexité de la relation interpersonnelle en contexte interculturel. De même, l'immersion dans un pays-tiers peut offrir un espace de réconciliation avec la langue et la culture partenaires. Ces espaces-tiers dédramatisent le rapport à « l'autre », dénouent certaines formes d'immobilités et engendrent de nouvelles mobilités identitaires, permettant de penser en termes dialectiques l'unité et la diversité de l'humanité (Morin, 2001).

CONTREPOINT

Marc-Henry SOULET
Université de Fribourg, Suisse.

Bougez. Bougez... Il en restera bien quelque chose. La mobilité est une des caractéristiques essentielles de l'existence actuelle. Quel qu'en soit le motif, par choix ou par nécessité, éphémère ou durable, le fait de se déplacer d'un espace socio-culturel à un autre traverse en effet de part en part la vie de nos contemporains, avec des effets variables selon qu'il est métissage (source d'enrichissement de soi), passerelle (source de médiation entre ici et là) ou détour (source de démultiplication de l'être là). Et les technologies de la communication, quoique bouleversant notre rapport à la temporalité et à l'espace, tout en nous rapprochant les uns des autres, nous invitent encore plus au déplacement. Riches ou pauvres, peu importe, nous bougeons, condamnant à chaque fois les immobiles à leur triste sort, celui d'être privé de quelque chose d'essentiel. Il est en effet frappant de voir combien immobilité et marginalisation se conjuguent (Orfeuillat, 2003; Le Breton, 2005). Malheur à ceux qui n'ont pas de possibilité de bouger ou pas d'appétences à le faire. Ils ne seront que les « gars du coin » (pour reprendre le titre éponyme de l'ouvrage de Nicolas Rehany, 2006). Car c'est bien la première chose qu'il faut retenir de cette invitation généralisée à la mobilité qui agite le monde contemporain: la disqualification de la sédentarité. Celui qui reste au bled, celui qui ne part pas en vacances ou qui retourne seulement chaque année dans la maison de famille, celui qui n'utilise pas les programmes de mobilité étudiante, celui qui a la phobie des voyages, celui qui veut vivre et travailler au pays, celui qui n'a fait pas le tour du monde... tous ceux-là se voient infériorisés, rabattus à leur triste condition de sédentaire. Le capital d'autochtonie qui a permis, et permet encore, à certains de se constituer et d'être reconnus, et même plus trivialement de survivre, se trouve aujourd'hui considérablement dévalué.

Pourtant rien n'est moins évident que se déplacer. Pour bouger, pour passer d'un lieu à un autre, il ne suffit pas de se mettre en route. Nombre de conditions doivent être réunies. Ou pour le dire plus justement, il existe une pluralité d'actants, matériels et immatériels, être vivants ou objets, qui participent à rendre notre mobilité envisageable, puis possible. Tentons d'identifier les principaux. Premier d'entre eux, la motilité. La motilité, que l'on peut par analogie avec la physiologie qualifier de capacité à la mobilité, soit «la manière dont un individu ou un groupe parvient ou non à faire sien le champ des possibles en matière de mobilité en vue d'accomplir un certain nombre de projets d'activités spatialement localisées», se nourrit à un double

foyer: *le capital expérientiel et l'imaginaire du déplacement*. La disposition à la mobilité naît bien évidemment de l'expérience antérieure de la mobilité (qui a voyagé voyagera, en quelque sorte). Non pas parce qu'on en connaît les plaisirs (tous les déplacements ne sont pas particulièrement agréables, c'est un euphémisme), mais parce que l'arrachement premier a eu lieu, parce que l'identité s'est désincarcérée du lieu, en tout cas l'évidence du couplage entre le Soi et le proche n'est plus, autorisant la possibilité d'un métissage identitaire. Elle s'enracine aussi dans un imaginaire du déplacement, véritable stock environnemental (familial, amical, social, institutionnel...) de référence à la mobilité. Le paquebot transatlantique ancré dans le port, grand instigateur de rêve d'évasion devant l'éternel, en a fait partir plus d'un, tout comme les récits du migrant en vacances au pays a mis plus d'un concitoyen en marche vers l'exil, tout comme aussi le retour enchanté d'un semestre dans une autre université d'un étudiant a éveillé nombre de vocations jusque là enfouies chez ses collègues restés studieusement à leur pupitre originaire.

Mais cet habitus de la mobilité ne serait rien en lui-même, ne serait que d'ordre velléitaire, si d'autres actants n'intervenaient pas. Les circuits, en tant que passage organisé d'un lieu à un autre, sont vitaux pour la mobilité. Qu'il s'agisse de chemins aménagés (que serait la grande transhumance estivale sans les autoroutes, les rames de train à grande vitesse et les charters) ou de voies tracées par des accords institutionnels (que serait la mobilité estudiantine s'il n'y avait pas de conventions formelles entre institutions), c'est toujours par eux que le déplacement se fait. Et puis, il a aussi les descendants de Charon, ceux qui font passer d'une rive à l'autre, ceux qui rendent le trajet praticable. Les migrations internationales, politiques ou économiques, n'auraient jamais connu une telle ampleur s'il n'y avait pas eu de passeurs, traçant les voies et protégeant le transit (souvent au prix fort) d'émigrants qui se découvriront un peu plus tard clandestins pour certains d'entre eux. De même que seraient les circuits touristiques organisés sans ces professionnels qui les conçoivent et en négocient des modalités particulières (visites, hébergement, transport...) avant de les livrer clé en main au client débarrassé de tout souci d'intendance et de programmation. De même encore, le semestre ou l'année Erasmus d'un étudiant dans un autre établissement universitaire ont été précédés par des négociations entre des professeurs responsables de département, elles-mêmes devancées par des relations interpersonnelles entre ceux-ci nouées bien souvent à l'occasion de rencontres scientifiques.

Il ne faudrait pas omettre ensuite, même si le déplacement se fait seul, les co-voyageurs, ceux que l'on rencontre à l'occasion du transit d'un lieu à un autre, tous ceux qui aident à interpréter l'expérience vécue en cours de déplacement. Le voyage, parce que toujours peu ou prou déstabilisation des repères et des certitudes, est par essence une disponibilité à l'autre, et avant tout à l'autre voyageant. Combien de rencontres, idylles, amitiés ou simples partages momentanés, se sont faits en voyage ! Combien de solidarités se sont nouées à l'occasion de traversées plus ou moins

risquées ! Combien tout simplement d'inquiétudes devant l'inconnu ont été contenues par le réconfort d'un autre migrant !

Une fois le Styx franchi, il y a encore la disponibilité des structures d'accueil. Tout ce qui va informer notre existence dans cet autre lieu, tout ce qui va faire notre statut de migrant et la réalité de notre expérience de l'immigration : les services de l'immigration, l'amicale des étudiants Erasmus, les services sociaux des émigrants, les cellules universitaires internationales, la communauté de congénères, les camps de transit, les lois d'immigration... Et puis aussi tous les « hospitaliers » : extrémistes xénophobes, marchands de sommeil, employeurs de clandestins, militants anti-raciste, traducteurs spontanés ou communautaires, travailleurs sociaux dévoués, âmes charitables faisant office de famille de substitution, amis autochtones curieux... et parfois intéressés pour un futur hébergement lorsque lui-même sera en mobilité.

On ne se déplace jamais seul donc.

BIBLIOGRAPHIE

INTRODUCTION

BERTAUX, D. *Le récit de vie*, Paris, Armand Colin, 1997.

BORDES-BENAYOUN, C. et SCHNAPPER, D. *Diasporas et Nations*, Paris, Odile Jacob, 2006.

BOURDIEU, P., *Ce que parler veut dire*, Paris, Fayard, 1982.

DOMENACH, H. et PICOUET, M. *Les migrations*, Paris, PUF, « Que Sais-je ? », 1995.

GEERTZ, C. *The Interpretation of Cultures*, New York, Basic Books, 1973.

KAUFMANN, J.-C. *L'invention de soi. Une théorie de l'identité*, Paris, Armand Colin, 2004.

MARZLOFF, B. *Mobilités, Trajectoires Fluides*, Paris, Editions de l'Aube, 2005.

MURPHY-LEJEUNE, E. *L'étudiant européen voyageur, un nouvel étranger*, Paris, Didier, «Essais», 2003.

PAPATSIBA, V. *Des étudiants européens. « Erasmus » et l'aventure de l'altérité*, Berne, Peter Lang, «Transversales», 2003.

SHIOSE, Y. *Les loups sont-ils québécois? Les mutations sociales à l'école primaire*. Ste-Foy, Québec, Presses de l'Université de Laval, 1995.

THIESSE, A.-M. *Ils apprenaient la France. L'exaltation des régions dans le discours patriotique*, Paris, Maison des Sciences de l'homme, 1997.

URRY, J., *Sociologie des mobilités. Une nouvelle frontière pour la sociologie?* Paris, Armand Colin, 2005. (*Sociology beyond Societies*, Londres, Routledge, 2000).

VIARD, J. *Eloge de la mobilité. Essai sur le capital temps libre et la valeur travail*, Paris, Editions de l'Aube, 2006.

WINKIN, Y., *Une anthropologie de la communication. De la théorie au terrain*, Paris, Seuil/de Boeck Université, « Essais/Points », 2001, 1996.

ZARATE, G. et GOHARD-RADENKOVIC, A. (coord.) *La reconnaissance des compétences interculturelles: de la grille à la carte*, *Les Cahiers du CIEP*, Paris, Didier, 2004.

PARCOURS INDIVIDUELS, COLLECTIFS ET DISCOURS INSTITUTIONNELS: LES ÉCHANGES SCOLAIRES ENTRE ADOLESCENTS EUROPÉENS

BROHY, C. «L'enseignement plurilingue en Suisse: de la gestion de l'innovation au quotidien» *Revue suisse pour la recherche en éducation*, L'enseignement de L2 en Suisse: un domaine d'innovations bien accompagné, Suisse, 3 / 2004.

CONFÉRENCE DES DIRECTEURS DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE (CDIP), *Quelles langues apprendre en Suisse pendant la scolarité obligatoire?*, Berne, 1998 (miméo).

CONSEIL DE L'EUROPE, *Un cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier, 2001.

THOMAS, A. et al. *Erlebnisse, die verändern. Langzeitwirkungen der Teilnahme an internationalen Jugendbegegnungen*, Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 2006.

TRIANANTAPHYLLOU, A. *Pour une anthropologie des échanges éducatifs. Ethnographie filmique de rencontres entre jeunes Européens*. Berne, Peter Lang, «Transversales», 2002.

ZARATE, G. *Enseigner une culture étrangère*, Paris, Hachette, 1986

LOGIQUES DES INSTITUTIONS VERSUS EXPÉRIENCES DES ÉTUDIANTS : LA MOBILITÉ UNIVERSITAIRE INTERNATIONALE

ANQUETIL, M. *Mobilité Erasmus et communication interculturelle. Une recherche-action pour un parcours de formation*. Berne, Peter Lang, «Transversales», 2006.

BERTAUX, D. *Le récit de vie*, Paris, Armand Colin, 1997.

KAUFMANN, J. C. *L'entretien compréhensif*, Paris, Armand Colin, 1996.

KOHLER-BALLY, P. *Mobilité et plurilinguisme. Le cas de l'étudiant Erasmus en contexte bilingue*, Fribourg, Suisse, Presses universitaires de Fribourg, 2001.

LALLEMAND, I. et KIM J. H. «Réflexions sur l'émergence de compétences interculturelles dans trois lieux d'échanges, in ZARATE, G. et GOHARD-RADENKOVIC, A. (coord.), *La reconnaissance des compétences interculturelles: de la grille à la carte*, *Les Cahiers du CIEP*, Paris, Didier, 44-55, 2004.

LEPEZ, B. «Mobilité étudiante en contexte français: analyse des stratégies d'adaptation d'étudiants internationaux», in MURPHY:LEJEUNE, E. (coord.), *Nouvelles mobilités, nouveaux voyageurs*, *Interculturel / Francophonies*, Lecce, Alliance française, 121-145, 2004.

MORIN, E. *Introduction à la pensée complexe*, Paris, ESF Editeur, 1990.

MURPHY-LEJEUNE, E. *L'étudiant européen voyageur, un nouvel étranger*, Paris, Didier, «Essais», 2003.

MOBILITÉ INTERNATIONALE : LES GESTIONNAIRES DE COMPÉTENCES ET DE RELATIONS INTERCULTURELLES EN ENTREPRISE

AUBRET, J. et GILBERT, P. *Valorisation et validation de l'expérience professionnelle*, Paris, Dunod, 2003.

DUCLOS, D. «Naissance de l'hyperbourgeoisie», in *Le Monde Diplomatique*, août, 16-17, 1998.

FERNANDEZ, B. *Identité Nomade. De l'expérience d'Occidentaux en Asie*, Paris, Editions Anthropos, 2002.

GIRIN, J. «La théorie des organisations et la question du langage», Chap. 6, in BORZEIX, A. et FRAENKEL, B., *Langage et Travail. Communication, cognition, action*, Paris, CNRS Editions, 165-185, 2001.

KNAFOU, R. (dir.) *La Planète «nomade». Les mobilités géographiques d'aujourd'hui*, Paris, Belin, 1998.

MAILLARD P.-Y. *L'approche biographique: un outil pertinent pour la démarche spécifique du volontariat ?* (mémoire), Fribourg, Suisse, Université de Fribourg, Sciences de l'éducation, 1998.

MURPHY-LEJEUNE, E. «Le capital de mobilité: genèse d'un étudiant voyageur», revue en ligne, *Mélanges Crapel*, 26, Nancy, Université de Nancy 2, 2001.

PAUTROT J. et GIROUARD Y. *Expatrié. Rêve ou réalité*, Paris, Editions Liaisons, 2004.

YANAPRASART, P. *Dimension socioculturelle dans la communication professionnelle. Le cas du contexte franco-thaï*, Berne, Peter Lang, «Transversales», 2002

REDÉFINITIONS IDENTITAIRES DE MIGRANTS : CATÉGORISATIONS COLLECTIVES ET STRATÉGIES INDIVIDUELLES

BERTAUX, D. *Le récit de vie*, Paris, Armand Colin, 1997.

BRUNER, J. *Pourquoi nous racontons-nous des histoires?*, Paris, Retz Grand Public, Forum Education Culture, 2002.

GEERTZ, C. *Savoir local, savoir global: les lieux du savoir*, Paris, PUF, 1986. (*Local knowledge. Further Essays in Interpretative Anthropology*, New York, Basic Books, Inc., 1983).

GILARDI, P. «Paradossi nella didattica dell'italiano L2/LS in Svizzera: fra non-legittimità, plurilinguismo e interdisciplinarietà », in LONDEI, D., MILLER, D. R. e PUCCINI, P. (eds.), *Insegnare le lingue/culture oggi: il contributo dell'interdisciplinarietà*, Bologna, Asterisco Edizioni, 339-351, 2006.

LINTEAU, P.-A. « Les Italo-Québécois: acteurs et enjeux des débats politiques et linguistiques au Québec », *Studi Emigrazione/Etudes Migrations*, 86, 187-205, 1987.

PERESSINI, M. « Attachement utilitaire et refus du jeu ethnique. Le rapport au pays d'accueil dans les récits de vie d'un groupe d'immigrants italo-montréalais », *Revue internationale d'action communautaire/International Review of Community Development*, 31 / 71, 47-61, 1994.

DIASPORAS TRANSNATIONALES : ENTRE DÉTERRITORIALISATION ET RETERRITORIALISATION

ALAO, G. « Stratégie de progrès dans un contexte du plurilinguisme et du pluriculturalisme: l'exemple de la langue yoruba (Nigeria) », in *Rapports entre « grandes » et « petites » langues: et didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme. Modèles et expériences*, Berne, Peter Lang, « Transversales », à par. (Actes du colloque international, Inalco, Paris, juill. 2006).

BHABHA, H. *The location of culture*, London, Blackwell, 1994.

BRAZIEL, J. E. and MANNUR, A. (eds.) *Theorizing Diaspora*, Oxford, Blackwell, 2003.

IGUE, J. O. *Les Yoruba en Afrique de l'Ouest francophone 1910-1980. Essais sur une diaspora*, Paris, Présence Africaine, 2003.

LAZIDOU, E. *La diaspora Yoruba vivant en Côte d'Ivoire*, Mémoire pour l'obtention du DREA d'Etudes Africaines (mention Yoruba), SACHNINE, M. (dir.), Paris, INALCO, Juin 2000.

ROTH, H. *Call It Sleep*, London, Penguin, 1977 (1934).

STRATÉGIES D'ADAPTATION À L'HYPERMOBILITÉ : EXPÉRIENCES DE MIGRANTS SANS TERRITOIRE

BERGER, C. « Les marins philippins, nouveaux héros de la mondialisation », in MURPHY-MURPHY-LEJEUNE, E. (coord.), *Nouvelles mobilités, nouveaux voyageurs*, *Interculturel / Francophonies*, Lecce, Alliance française, 121-145, 2004.

DIMINESCU, D. *Visibles mais peu nombreux. Les circulations migratoires roumaines*, Paris, Editions de la Maison des Sciences de l'Homme, 2003.

KAHVECI, E., LANE, T. et SAMPSON, H. *Transnational Seafarer Communities*, SIRC, 2002.

TARRIUS, A. *La Mondialisation par le bas. Les nouveaux nomades de l'économie souterraine*, Paris, Balland, 2002.

URRY, J., *Sociologie des mobilités. Une nouvelle frontière pour la sociologie?* Paris, Armand Colin, 2005. (*Sociology beyond Societies*, Londres, Routledge, 2000).

THOMAS, W. et ZNANIECKI, F. *Le Paysan polonais en Europe et en Amérique: récit de vie d'un migrant*, Paris, Armand Colin, 1918-1920, traduction 2005.

MOBILITÉS - IMMOBILITÉS: AMBIVALENCE DE FUTURS ENSEIGNANTS DEVANT LA DIVERSITÉ LINGUISTIQUE ET CULTURELLE

AMIR, Y. «Contact Hypothesis», *Ethnic Relations in Psychological Bulletin* 70, 319-342, 1969.

BARTH, F. «Les groupes ethniques et leurs frontières», in POUTIGNAT, P. & J. STREIFF-FENARD (eds.), *Théories de l'ethnicité*, Paris, PUF, 203-249, 1995.

BREWER, M. B. «The social self: on being the same and different at the same time», *Personality and Social Psychology Bulletin*, 17, 475-482, 1991.

GALLOIS, C., OGAY, T. et GILES, H. «Communication Accommodation Theory: a look back and a look ahead», in GUDYKUNST, W. B. (ed.), *Theorizing about intercultural communication*, Thousand Oaks, Sage, 121-148, 2004.

GOHARD-RADENKOVIC, A. «Le 'Röstigraben' existe-t-il?: représentations réciproques de 'l'autre' entre les communautés linguistiques francophones et germanophones de la Suisse», in ZARATE, G (coord.) *Langues, xénophobie, xénophilie dans une Europe multiculturelle*, Actes du CNDP, Caen, CRDP Basse-Normandie, 63-76, 2001.

MORIN, E. *L'identité humaine. L'Humanité de l'humanité*. (La méthode, Vol. 5), Paris, Seuil, 2001.

WIEVIORKA, M. *La différence*. Paris, Balland, 2001.

CONTREPOINT

DE ANGELIS, V.M. «The Unpromised Land: Myths of Deportation and Exile in American History», in *Le voyage et ses "styles", allers-retours, allers simples*, ANQUETIL, M. et LEVY, D. (coord.), *Heteroglossia* n.10, Macerata, Edizioni Universitarie di Macerata, à paraître (2007)

LE BRETON, E. *Bouger pour s'en sortir*, Paris, Armand Colin, 2005.

ORFEUIL, J.-P. *Transports, pauvretés, exclusions. Pouvoir bouger pour s'en sortir*, La Tour d'Aigues, 2003.

REHANY, N. *Les Gars du coin. Enquête sur une jeunesse rurale*, Paris, La Découverte, 2006.

Chapitre 4

Appartenances et lien social

Geneviève ZARATE

Institut national des langues et civilisations orientales, JE 2502 PLIDAM

Samir MARZOUKI

Université de Manouba, Tunisie, 99/UR 0404

INTRODUCTION : APPARTENANCES ET LIEN SOCIAL

Geneviève ZARATE

Institut national des langues et civilisations orientales, JE 2025 PLIDAM

1. UNE DIDACTIQUE DES LANGUES ET IDENTITÉS

Les usages dominants dans l'enseignement des langues tendent à sous-estimer la variété des appartenances sociales, observables à la fois dans une société donnée et dans la communication entre membres de différentes sociétés. L'objet de ce chapitre est de rendre explicite la complexité qui peut être observable dans la description des pratiques et de valoriser une approche du lien social, telle que les sciences sociales peuvent en rendre compte.

En effet, les manuels et les programmes d'enseignement des langues sont souvent tentés de privilégier une description centrée sur l'appartenance à une entité nationale qui rassemble les caractéristiques d'un peuple ou d'une nation, ce qui autorise une description simplifiée d'une langue et d'une culture étrangères. Cette simplification engendre des compromis didactiques qui conduisent, par exemple,

- soit à une vision enchantée du pays dont on enseigne la langue, en empruntant, par exemple, les procédés de la valorisation touristique qui conduisent à diffuser une approche réductrice de la réalité sociale que l'expérience vécue peut démentir au quotidien,
- soit à une approche généralisante de la réalité nationale, recensant un nombre limité de caractéristiques psychologiques, sociales, historiques, qui décrivent la nation comme un ensemble de données factuelles qui figent la description et la situent hors du temps.

On pose ici par hypothèse que la mise en lumière de la pluralité, à travers la dynamique des groupes sociaux, le jeu des appartenances multiples dont un individu peut se réclamer, loin de nuire à l'expression d'un lien social puissant, le renforce, en soulignant la densité des rapports sociaux et les stratégies élaborées qui le soutiennent. Questionner la description du lien social à travers la diffusion scolaire et non scolaire des langues ne vise pas à l'effriter, mais à le consolider.

2. UNE LECTURE DYNAMIQUE DE LA PLURALITÉ AU SEIN DES SOCIÉTÉS

L'enseignement et la pratique des langues sont ainsi posés comme une des clés qui ouvrent la porte d'un réseau d'échanges sociaux marqué par la diversité des codes, des usages et des visions du monde, non seulement à l'école, mais dans toute société. Cet espace n'est plus le privilège d'une élite aristocratique ou de la grande bourgeoisie européenne qui pratiquaient dès le XIX^e siècle la villégiature pour son agrément et le « grand tour » pour l'éducation de ses enfants, mais gagne actuellement du terrain, quels que soient les pays et les régions du monde. Les phénomènes migratoires, la révolution des transports *low cost*, la diffusion par satellite de bouquets de chaînes, la banalisation de l'accès à Internet, les évolutions technologiques du téléphone portable mettent à portée de main l'expérience vécue de la diversité pour toutes les couches de la société et toutes les sociétés. L'enseignement des langues tend encore à sous-estimer ce fait dans les modèles qu'il met en service.

En effet, un système éducatif, quand il est le produit d'un état ou d'une nation, comme c'est le cas de la majorité des pays européens, a pour mission de construire une vision collectivement partagée de l'identité nationale, un sentiment commun d'appartenance qui peut a priori sembler contradictoire avec la découverte de l'altérité dont les langues étrangères sont porteuses. Une approche nationalo-centrée peut culminer avec la représentation d'une identité nationale homogène qui prend pour principe un « vivre ensemble », soudé par le culte des ancêtres, un territoire qui résiste ou non aux invasions, la filiation endogame, le rejet de minorités religieuses, régionales, ethniques ou linguistiques, au profit d'un groupe, peut être lui-même minoritaire, mais dominant. À cette définition, s'oppose une approche nationale qui intègre à la mémoire nationale, par le consensus démocratique, les mémoires de groupes minoritaires, les ruptures de l'histoire nationale, l'apport des diasporas à la communauté nationale. Notons que la dimension citoyenne subsiste, mais devient secondaire, quand le système éducatif se donne pour mission de doter chaque individu d'une chance égale d'accéder à la réussite économique, comme dans le cas des États unis.

2.1. Les freins à la reconnaissance de la pluralité

Cette vision multipolaire et dynamique de l'identité se heurte aux présupposés d'une identité appréhendée sur un mode binaire, qui oppose citoyens et étrangers, amis et ennemis, qui dramatise les différences et qui exacerbe le rôle de la frontière géographique, « ligne imaginaire pour laquelle on est prêt à mourir » (Brunet, Ferras, Théry, 2005). L'espion, qui se coule dans l'identité de son ennemi, est l'archétype de celui qui traverse les frontières verrouillées, emprunte une identité de contrebande et maîtrise la langue de l'autre au péril de sa vie dans un contexte de guerre ou de tension géopolitique et flirte avec le statut de traître. La double identité est suspecte quand elle fait planer un sentiment de menace sur la loyauté de celui qui est suspecté

de se partager entre deux appartenances nationales, quand l'identité nationale se perçoit menacée.

Certaines nations prennent la pluralité comme principe fondateur : les États-Unis, le Canada, l'Australie reconnaissent les immigrants comme peuple fondateur, quand, chassés de leur pays d'origine par l'intolérance religieuse ou attirés par l'espoir d'une ascension économique et sociale, ils ont établi la première colonie de peuplement. Pourtant dans l'histoire de ces nations, le principe de la pluralité ne s'est pas exercé sans que soit posé celui de la reconnaissance d'autres groupes constitutifs de cette communauté nationale. Les droits civiques des Noirs américains ou ceux des autochtones canadiens ou australiens sont, au XX^e siècle, le produit d'une lutte sociale et politique qui aboutit à la reconnaissance de la contribution des peuples soumis, esclaves, indiens et amérindiens, à la fondation et au devenir de la nation. Entre une pluralité de fait et une pluralité institutionnalisée, il y a un écart qui alimente les conquêtes sociales. Les pays qui ont un passé colonisateur, entretiennent un rapport historiquement différencié avec la pluralité : le Royaume Uni reconnaît au sein de la société britannique une composante multiculturelle, héritage du Commonwealth et de l'empire colonial. Depuis le tournant des XIX^e/XX^e siècle, la France, au nom de l'universalité des droits de l'homme et des valeurs laïques, fait un autre choix, en activant un modèle d'intégration sociale, à visée unificatrice.

On ne peut donc inscrire le débat sur la pluralité dans un horizon idéalisé, quand les langues y sont des emblèmes identitaires, dont la position oscille, selon les contextes politiques, historiques et sociaux, entre sources de prestige et stigmates. Placé sous l'angle œcuménique du « dialogue des cultures », de la tolérance, du respect, le débat prend le risque de postuler une égalité de droit que la réalité sociale observable tend à démentir ou à diluer dans les faits. Si le contexte démocratique est un pré-requis pour qu'un état valorise une approche plurielle de l'appartenance, sans que celle-ci soit entendue comme une menace à la cohésion nationale, il valorise la diversité comme un horizon d'attente que dément la réalité de l'exclusion sociale.

2.2. Un déficit de propositions didactiques concernant les appartenances plurielles

Les manuels de langue interfèrent avec ces débats sans que ceux-ci y soient suffisamment entendus. Le modèle qui repose sur une adéquation supposée exemplaire entre un territoire, une communauté et une langue dont le natif est l'icône, est en fait le plus étroit. L'étranger devient le contrepoint du natif quand les scénarios des manuels développent un entre-deux culturel, ce qui est à mettre au bénéfice d'une lecture positive de plus en plus fréquente de la pluralité, mais où la description des rapports sociaux reste globalement stéréotypée.

Le contexte politique européen infléchit ce modèle fondé sur l'homogénéité sociale en posant la question d'une double appartenance, européenne et nationale. Mais le débat est encore en jachère. Dans la modélisation européenne qui émerge, l'avancée notable est l'évincement relatif du natif au bénéfice d'un étranger expert dont les performances linguistiques sont calquées sur une maîtrise effective de la langue (« il

ne montre pas qu'il réduit ce qu'il veut dire », « il utilise une gamme suffisante de procédés de modalisation ». *Cadre européen commun de références*, chapitre 5, descripteurs du niveau C2. Conseil de l'Europe, 2001). L'évaluation des compétences interculturelles, facteur de complexité, arrive à l'ordre du jour, mais a été éludée dans ce *Cadre*. Les compétences culturelles et interculturelles y sont donc posées comme la résultante de compétences communicatives, ce qui conduit à leur définition restrictive.

Les activités linguistiques qui invitent à la comparaison entre la culture étudiée et la culture de l'élève et à la production de généralisations sont évaluées pour leur qualité communicative, mais ignorent généralement le critère de la pertinence sociologique. Les activités de comparaison, c'est-à-dire mettre en relation des systèmes de valeurs différents et interpréter cette différence, et de généralisation, c'est-à-dire dégager un principe d'une ou plusieurs observations particulières, sont perçues comme une systématisation de la réalité culturelle qui peut se faire indépendamment de l'engagement de celui qui compare ou généralise. Le terme de « public », omniprésent dans l'enseignement des langues, qui sert à caractériser selon l'âge les usagers d'une langue et leurs manuels, se réfère plus à un segment du marché éditorial et de la formation qu'à une génération habitée par ses valeurs propres. Dans le contexte européen, un déficit d'outillage sociologique domine les manuels. Dans les pays où le concept de « minorités visibles » s'inscrit dans le législatif, au Canada par exemple, les manuels scolaires dans leur ensemble font l'objet d'un examen qui veille à une représentativité sociale systématisée.

3. LES OUTILS ET LES DÉMARCHES EMPRUNTÉS AUX SCIENCES SOCIALES

Les sciences sociales disposent d'une tradition scientifique pour catégoriser la société, analyser les inégalités sociales (Bourdieu, Chamboredon, Passeron, 1968), discuter le rôle de celui qui produit un discours sur une société donnée (Zarate G., Gohard-Radenkovic A., Lussier D., Penz H., 2004). Cette tradition ensemence une réflexion critique sur la description scolaire d'un pays que l'élève appréhende à travers des représentations stéréotypées, sur l'inégalité statutaire entre le natif et l'étranger, sur la position de celui qui classe, hiérarchise, juge à l'aune de ce qui lui est familier.

3.1. Se situer dans la dynamique des relations sociales

Se distinguant des usages dominants repérables dans les manuels qui assignent une appartenance statutaire, déterminée une fois pour toutes (la nationalité, la catégorie socioprofessionnelle), la sociologie de l'altérité déverrouille cette vision figée du monde social en utilisant des catégories stables, nécessaires à la systématisation des observations (l'âge, la génération, le capital culturel et social hérité des générations précédentes), combinées avec une approche dynamique de l'appartenance. Animée par l'ascension ou le déclin social ou la mobilité géographique, l'appartenance est moins un statut figé qu'une construction identitaire, réponse évolutive à une

situation socialement dominée là-bas et pourvoyeuse d'espérance sociale ici, comme le montre le chapitre *Mobilités et parcours* de cet ouvrage.

Celui qui développe consciemment un profil plurilingue et pluriculturel ressent comme un atout social, multiplie les modes d'appartenances en s'adaptant aux contextes sociaux qu'il traverse tout au long de son parcours personnel. S'il peut n'avoir qu'une nationalité, il développe, à travers la diversité de ses expériences sociales, une capacité à utiliser pour son bénéfice l'écart entre les systèmes de valeurs, en faisant varier la hiérarchie de ses références personnelles, en s'engageant dans un va-et-vient entre les valeurs liées à son identité personnelle et les exigences propres aux contextes dans lesquels il veut assurer sa place. Il se livre ainsi à de fréquents « réglages identitaires » (de Singly, 2003) qui ne sont pas nécessairement des renoncements irréversibles à des espaces-temps intérieurs, mais l'affirmation contrôlée d'une singularité et d'une individualité qui forge une identité fluide, adaptée à un parcours multidimensionnel et nomade. *A contrario*, celui qui développe une perception négative de son histoire personnelle, frappé par la stigmatisation et l'amalgame, l'exclusion et le déni d'existence, peut être inhibé par une souffrance identitaire, provoquée par la position marginale qui lui est socialement assignée, le nombre limité d'identités qui lui sont attribuées auxquelles il ne peut se soustraire, le réseau de significations négatives auxquelles son moi est systématiquement renvoyé.

3.2. Conditions pour construire un champ de recherche plurilingue et pluriculturel

Le débat sur la reconnaissance des compétences plurilingues et pluriculturelles suppose que l'observation sociologique se démarque des catégorisations institutionnelles qui ne sont pas toujours adaptées à la catégorisation multiple. Par exemple, un élève français du secondaire, enregistré à l'école comme apprenant d'allemand première langue vivante, a toutes les chances de ne pas être identifié pour les langues familiales parlées chez lui, le chypriote, langue de sa mère, le turc, langue de son père, ni pour sa maîtrise de l'anglais appris pendant son enfance au Royaume Uni. La reconnaissance de la pluralité des appartenances requiert un champ d'observation élargi qui intègre les expériences scolaires et non-scolaires, les langues apprises hors de l'école qui doivent bénéficier des mêmes critères de reconnaissance que les langues enseignées à l'école. Cette approche exige que l'individu soit appréhendé dans le déroulement d'une histoire familiale, dans un parcours qui peut impliquer plusieurs générations et dans un espace de sens qui est d'emblée transfrontalier. Le pays où il étudie n'est souvent qu'une étape visible qui peut masquer des logiques plurielles que le chercheur ou l'enseignant ne peut découvrir s'il se contente de l'échelle locale.

L'histoire individuelle plurielle est aussi corrélée aux bouleversements géopolitiques qui découlent des guerres civiles et des génocides, qui entraînent des migrations économiques plus ou moins volontaires contre lesquels un individu, une famille,

une communauté ne peut toujours résister. Les catégories de « migrant », « clandestin », « sans papier » ne doivent pas faire oublier au chercheur qu'elles obéissent à des critères juridiques et administratifs, définis par la loi, mais qui ne doivent pas occulter à ses yeux d'autres appartenances identitaires, socioprofessionnelles par exemple, ou qui, par un statut de femme ou de mère, redonnent à ces vécus déchirés une humanité déniée. Ces événements traumatisants qui provoquent des ruptures dans les parcours personnels, qui soumettent les individus à la pression du risque, peuvent être occultés par ceux-là mêmes qui ont réussi à les traverser, disposés à adopter la vision du monde du pays qui leur offre un nouveau départ dans la vie et à neutraliser la pluralité qui habite leur parcours. Le chercheur est ainsi confronté à des identités enfouies qu'il ne pourra s'autoriser à décrypter que si les conditions déontologiques de son enquête sont réunies pour le faire, à travers, par exemple, des entretiens de type compréhensif avec son interlocuteur (Kaufmann, 2003).

3.3. Un champ où l'enseignant et le chercheur engagent leur point de vue

Alors que les opérations de classement social semblent a priori tournées vers ceux qu'elles catégorisent, les sciences sociales qui utilisent l'observation participante, la sociologie compréhensive invitent depuis deux décennies de recherches à retourner la réflexion vers celui qui produit ces catégorisations et à le considérer comme un acteur engagé par le point de vue qu'il émet, même indirect. Rompant avec la tradition didactique qui veut que l'enseignant soit neutre, ces approches, appliquées à l'enseignement des langues, engagent la responsabilité de l'enseignant parce qu'il décrit, celle du chercheur parce qu'il explicite, les deux ayant partie liée avec l'objet enseigné ou étudié.

Ce principe trouve son application en formation de formateurs dans une approche de l'apprentissage, dite réflexive, qui invite le futur enseignant à retrouver provisoirement la place de l'élève face à une langue qui lui est inconnue et qu'il n'aura pas à enseigner pour découvrir les stratégies qu'il emploie personnellement. Ce principe est approfondi quand l'enseignant est invité à faire le point sur la relation personnelle et privée qu'il entretient avec les langues et l'étranger, comme le chapitre *Soi et les langues* de cet ouvrage le détaille. Dans les deux cas, il est admis que l'enseignant ne peut faire abstraction de son histoire sociale quand il développe sa relation à l'étranger au point de la professionnaliser. Ce qui peut sembler un détour inutilement chronophage dans une formation libère le formateur de la certitude d'un rapport immédiat et spontané avec la culture qu'il diffuse et avec l'idée de vérité.

Il s'agit donc de construire un débat qui tout à la fois reconnaisse et mette à distance l'expérience personnelle d'une société et de l'entre-deux culturel, chez l'enseignant et l'apprenant. Une description qui s'en remet à la pluralité des points de vue des acteurs engagés dans la production de discours, y compris les plus extrêmes comme le montre ci-après l'étude critique de Stavroula Katsiki d'un discours xénophobe,

permet de souligner l'engagement plus ou moins implicite de tout acteur social dans la description d'une communauté dont il est solidaire, ou d'une communauté qu'il appréhende dans la distance, quand il s'en réfère aux opinions reçues, avec ou sans expérience directe. Le point de vue spontané sur une société ou sur l'une de ses fractions rend visible la position sociale de celui qui émet ce point de vue, et rend tangibles les catégorisations que tout acteur utilise nécessairement pour se situer socialement. Martine Derivry le montre en explicitant les catégories qui clivent le champ professionnel des enseignants de langue entre « natifs » et « non-natifs », à travers les annonces d'emploi. La neutralité de l'enseignant ou du chercheur, y compris celle du traducteur comme Marie Vrinat Nikolov le met en lumière ci-après, revendique une appartenance abstraite et introuvable, et, dans les faits, nie le positionnement social et le processus de construction identitaire qui sont observables dans toute négociation ou interaction ordinaires. Avec ses outils disciplinaires, le chercheur explicite les appartenances discrètement en jeu, en mettant lui-même à distance ses propres modes de catégorisation. Ce travail paradoxal peut être observé dans l'analyse présentée par Nazario Pierdominici dans le discours des décideurs politiques et par Ariana Benenati dans les échanges conversationnels des élèves d'un lycée international.

4. UN ESPACE ÉDUCATIF DÉFINI PAR LA PLURALITÉ

Ces exemples montrent combien points de vue et positions existent dans l'espace éducatif qui est lui-même, non pas une antichambre du monde social gouvernée par un point de vue œcuménique, mais un espace dynamique, structuré par la pluralité. La confrontation de l'étudiant étranger à une nouvelle culture académique met en lumière les présupposés propres à chaque tradition académique, ce qu'illustrent les cas présentés par Dominique Charbonneau. Les outils juridiques existent pour codifier, au nom de la citoyenneté et du droit de la nationalité, une pluralité, parfois suspectée de prolifération anarchique. Carla Averso Giuliani montre que cette codification est le produit d'une histoire nationale et que, dans un contexte démocratique, elle s'adapte régulièrement aux transformations imposées par l'évolution du lien social.

Les systèmes éducatifs engrangent les effets des mutations issues de la fin de la guerre froide et les nouvelles lignes de partage du monde à l'entrée du XXI^e siècle qui réécrivent, et parfois inversent, les positions d'ennemis/d'amis, tout comme l'hypersensibilité des flux migratoires aux variations géopolitiques et économiques et les retombées sociales et économiques qui imposent une nouvelle échelle de lecture, produit de la mondialisation. Dans les programmes d'un pays, la place accordée aux langues maternelles, régionales, minoritaires, modimes, étrangères, abordées comme parties prenantes d'un même ensemble signifiant, est un facteur qui permet de lire comment l'identité de chaque pays compose avec la pluralité imposée par ces mutations accélérées. Ces transformations historiques déclenchent de nouvelles opportunités en matière d'innovation pédagogique, diversifient, augmentent et

banalisent les exigences pour interpréter une altérité qui se généralise dans le quotidien des pratiques sociales.

Dans cet espace sensible aux transformations géopolitiques et sociales, l'enseignant de langues occupe une position particulière, si on le définit comme un médiateur dont l'horizon professionnel est de fabriquer du lien social en initiant l'élève à une lecture dynamique des réalités sociales, celles de la langue qu'il apprend, et, par effet retour, à celles de la réalité qui lui est proche, qu'il relit avec une expérience nourrie d'altérité. Professionnellement, il n'est ni psychanalyste, ni psychologue, car il vise à développer une vision de la relation à l'altérité définie comme étant partie prenante de l'activité sociale et dénuée de tout fondement pathologique. Les prémisses d'une sociologie des professeurs de langue, qui est encore à construire, montrent que l'enseignant de langue qui met la relation à l'altérité au coeur de son métier a lui-même un profil sociologique particulier. Constituée comme un habitus (Bourdieu, 1979 : 189-248), son histoire personnelle et familiale, articulée autour d'une pluralité d'appartenances, acceptées ou refoulées, alimente des convictions professionnelles plus ou moins verbalisées. Spécialiste de la parole, l'enseignant de langue devrait être en mesure d'objectiver la force de ces liens, qui nouent histoire privée et histoire professionnelle. Un défi pour une conception rénovée de la formation de formateurs.

UNITÉ ET DIVERSITÉ : L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ ET AUX DROITS DE L'HOMME

Carla Averso GIULIANI

Università Roma 1

L'école, cœur de l'espace public, est à la fois le reflet de la société, dont elle cristallise les malaises, et le lieu d'apprentissage de la citoyenneté. Comment mieux suggérer qu'elle rende sensibles les jeunes à la signification de la diversité et au rapport à l'égalité, afin de les aider à construire leur propre identité, à concevoir leur intérêt et celui des autres comme paritaires aussi bien sur le plan moral que juridique.

La citoyenneté exprime en premier lieu un rapport juridique, celui de l'appartenance d'un individu à une unité politique (en général un État) qui lui attribue un ensemble de droits et de devoirs, elle définit également du point de vue sociologique une communauté nationale, voire l'ensemble des relations qui unissent des individus du point de vue social et politique.

L'ÉCOLE ET L'ÉDUCATION CITOYENNE

Il appartient à l'école (Galison, R, 2002) d'enseigner comment cette communauté s'est constituée, de rappeler aux jeunes qu'ils appartiennent à celle-ci, quelles en sont les valeurs fondatrices, l'histoire, les institutions, qu'ils en partagent la destinée, qu'ils devront participer au processus qui conduit le système social à évoluer et à construire de nouveaux équilibres. Le contenu de l'éducation citoyenne évolue naturellement au cours des temps et diffère selon le « climat », selon qu'il existe une imbrication étroite entre la stabilité et la permanence des droits naturels, sociaux et politiques de l'Homme et l'histoire et la reconnaissance du respect des identités incompressibles des citoyens.

La formation scolaire passe nécessairement par le langage, le sens des messages se construit à travers les mots. La connaissance des textes d'une langue/culture autre permet, à partir de l'analyse du choix des termes et de la formulation, d'examiner la représentation que l'Autre a du principe de citoyenneté, de l'application qu'il en fait, favorisant ainsi par une mutuelle compréhension les relations interethniques.

Document 1 : Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen de 1789, France

Les hommes naissent libres et égaux en droits. Les distinctions sociales ne peuvent être fondées que sur l'utilité commune. (...) l'exercice des droits naturels de chaque homme n'a de bornes que celles qui assurent aux autres membres de la société la jouissance de ces mêmes droits. (...) La loi est l'expression de la volonté générale. Tous les citoyens ont le droit de concourir personnellement, ou par leurs représentants, à sa formation. Elle doit être la même pour tous, soit qu'elle protège, soit qu'elle punisse. Tous les citoyens étant égaux à ses yeux, sont également admissibles à toutes dignités, places et emplois publics, selon leur capacité, et sans autre distinction que celle de leurs vertus et de leurs talents.

Source : site du Conseil constitutionnel, France. <http://www.conseil.constitutionnel.fr>

Document 2 : Constitution de la République italienne, 1948, art.3

Tous les citoyens ont une même dignité sociale et sont égaux devant la loi, sans distinction de sexe, de race, de langue, de religion, d'opinions politiques, de conditions personnelles et sociales.

Il appartient à la République d'éliminer les obstacles d'ordre économique et social qui, en limitant de fait la liberté et l'égalité des citoyens, entravent le plein développement de la personne humaine et la participation effective de tous les travailleurs à l'organisation politique, économique et sociale du pays.

Source : Crosa E., 1950, *La constitution italienne de 1948*, Paris, A. Colin.

Document 3 : Projet de loi pour l'égalité des chances 23/10/2006, France

La République reconnaît à ses concitoyens, quels que soient leurs origines, leur sexe, leur situation sociale et de santé, leurs convictions ou leurs croyances, un droit identique à l'égalité des chances.

La loi de programmation pour la cohésion sociale du 18 janvier 2005, la loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées du 11 février 2005 et le projet de loi relatif à l'égalité salariale entre les hommes et les femmes en débat au parlement concourent à la reconnaissance effective du droit à l'égalité des chances.

(...) un certain nombre de nos concitoyens connaissent (...) des situations d'inégalité des chances qui nuisent à la cohésion nationale. (...) nous devons trouver des solutions aux problèmes des Français. (...)

Les discriminations, directes ou indirectes, sont particulièrement importantes pour les personnes habitant des quartiers défavorisés et pour celles issues de l'immigration ou encore originaires des départements et des territoires d'outre-mer. (...) à curriculum vitae équivalent, un habitant d'un quartier sensible a près de deux fois moins de chances d'obtenir un entretien d'embauche qu'une personne résidant hors des zones urbaines sensibles. Une personne issue de l'immigration maghrébine a cinq fois moins de chances d'obtenir un entretien d'embauche qu'une personne qui ne l'est pas.

L'inégalité des chances touche particulièrement les jeunes de ces territoires (...)

La présente loi vise à faire de l'égalité des chances une réalité pour tous.

Source : site du sénat français <http://www.sénat.fr>

L'UNITÉ ET LA DIVERSITÉ ENTENDUES DANS LE CONTEXTE FRANÇAIS

Les textes 1 et 3 de ce corpus veulent montrer, à partir de l'individualisme du lyrisme révolutionnaire de 1789 et de la catégorisation de 2006, comment le concept de citoyen a évolué.

La France où l'immigration joue un rôle important, non seulement sur le plan économique mais aussi démographique, a appliqué pendant longtemps une politique d'assimilation. Dans les années 1970, par suite de la décolonisation, de profondes mutations sont intervenues dans la société. La France devenant une nation pluriethnique et pluriculturelle se doit alors, pour ceux qui sont entrés indépendamment de leur volonté dans cette nouvelle forme de société, de faire apprécier la signification de la diversité afin qu'ils reconnaissent comme les leurs les membres de la communauté et qu'ils trouvent leur unité. L'intention pour la France est de construire, en vue de la cohésion sociale, un équilibre entre l'universalisme des droits et la diversité nationale. En 2006, le projet de loi souligne de manière incisive l'appartenance, quelle que soit la diversité, à une même communauté. Il met particulièrement en évidence la signification de la solidarité sociale, entendue comme valeur éthique, s'exprimant comme responsabilité du plus fort envers le plus faible, cible des discriminations, comme une coopération et un soutien moral ou matériel vis-à-vis des autres, en vertu des valeurs républicaines et des Droits de l'Homme.

L'UNITÉ ET LA DIVERSITÉ ENTENDUES DANS LE CONTEXTE ITALIEN

L'art.3, alinéa 1 de la Constitution italienne de 1948 énonce un principe universel (l'égalité), dans l'alinéa 2, les actions que l'état doit entreprendre pour le réaliser sans devoir évoquer la cohésion nationale, n'ayant pas encore connu l'immigration. En fait toute la Charte constitutionnelle a pour but de garantir tout ce que le fascisme avait supprimé, c'est-à-dire les libertés civiles et politiques, le pluralisme de la société, la démocratie. Elle se caractérise par la recherche d'une cohésion sociale et politique, la volonté de reconstruire dans le respect des Droits de l'Homme, mais sans ignorer les exigences des masses populaires.

L'UNITÉ ET LA DIVERSITÉ ENTENDUES DANS LE CONTEXTE EUROPÉEN

Il y a cinquante ans, la naissance du concept de l'Europe a eu pour vocation de réaliser une unité qui fasse du pluralisme une réalité identitaire. Au cours de ces dernières années, l'Union se confronte à la difficulté de se donner une identité

géopolitique, ce qui incite à énoncer dans la Partie I , Titre I, article 1-2, de son Traité constitutionnel, les valeurs qui doivent être communes aux citoyens européens, sur lesquelles elle se fonde, valeurs qui lui donnent tout son sens et sa cohésion, qui sont « les valeurs de respect de la dignité humaine, de liberté, de démocratie, d'égalité, de l'État de droit, ainsi que de respect des droits de l'homme, y compris des droits des personnes appartenant à des minorités[...] communes aux États membres dans une société caractérisée par le pluralisme, la non-discrimination, la tolérance, la justice, la solidarité et l'égalité entre les femmes et les hommes » (Traité établissant une constitution pour l'Europe, 18 juin 2004). Ces quelques extraits de textes fondateurs appartenant à différents moments saillants du développement de la société réfléchissent la transformation et la multiplicité de la réalité sociale dans le temps et dans l'espace ainsi que la relativité des concepts.

LE RELIGIEUX EN TANT QUE CATÉGORISATION SOCIALE : DÉCODER LES FRONTIÈRES CULTURELLES À L'ŒUVRE DANS LE DISCOURS

Nazario PIERDOMINICI
Università di Macerata

L'IDENTIFICATION GROUPES / CULTURES

Dans la première moitié du XX^e siècle, plusieurs pays d'Europe se caractérisent par une émigration massive de leurs citoyens, principalement vers l'Amérique du nord et du sud, ainsi que vers l'Australie. Après la deuxième Guerre mondiale se produit également une émigration aussi bien d'un pays à l'autre de l'Europe, qu'à l'intérieur même des pays. Ce flux migratoire conduit les citoyens en provenance des régions les plus pauvres et sous-développées à se déplacer vers les régions industrialisées en quête de travail. Aujourd'hui l'Union Européenne s'est transformée en un espace économique riche et stable, et devient à son tour un lieu d'immigration. Dès la fin des années 1980, des courants migratoires provoqués par la globalisation des marchés entraînent une immigration en provenance d'autres nations, qui donne naissance à une société multiculturelle complexe au sein de plusieurs pays.

L'identification entre groupes et cultures est traditionnellement très forte en Europe, la culture étant généralement considérée comme homogène en Europe lorsqu'on est en présence d'une langue et d'un territoire communs, partagés. Cette approche à caractère idéologique conduit à une catégorisation/classification des individus selon leur nationalité, reconnue sur la seule base de la langue et du territoire national. Néanmoins, l'appartenance nationale ne coïncide pas toujours avec l'appartenance culturelle, ni même les frontières linguistiques avec les frontières politiques. Le corpus ci-dessous montre que la religion peut être le critère prééminent de catégorisation. Il existe en effet une dimension arbitraire des confins culturels entre différents groupes, dont la représentation ne dépend pas nécessairement de la culture véhiculée par la langue.

LA CONSTRUCTION ACTIVE DE L'IDENTITÉ

Face à la présence importante d'étrangers et de leurs familles dans une Europe pluriculturelle, pluri-religieuse et plurilinguistique, la représentation du soi et de ses

propres interlocuteurs constitue le point de départ pour la construction active de l'identité et du sentiment d'appartenance de l'individu, et ce souvent à partir de la scolarisation. La construction active de l'identité, comme le démontrent la sociologie et la sociolinguistique, signifie que la collectivité de référence n'est qu'une projection de la volonté d'appartenance des individus : les frontières culturelles résultent d'une création individuelle et/ou collective. La reconnaissance dans les programmes et les méthodes d'enseignement de notions telles que la fluidité et le caractère arbitraire, aléatoire, des frontières culturelles entre groupes humains, permet à l'école de mener de front son action et de jouer son rôle fondamental, qui consiste à favoriser l'intégration des jeunes de provenances diverses, en les formant aux valeurs non seulement de l'acceptation de l'Autre, mais aussi de la valorisation de l'autre, tout en prévenant la formation et la mise en place de stéréotypes.

Les extraits de notre corpus proviennent de l'article Moschea d'origine italiana (« Mosquée d'origine italienne »), paru dans *Il Resto del Carlino*, édition de Macerata, chronique locale, du 17/09/2002, p. IV), traitant des opinions exprimées par un conseiller de la Mairie de Corridonia sur la présence au sein de ce village d'une riche communauté de travailleurs pakistanais. Ces derniers souhaiteraient la création d'une mosquée pour assister à des cérémonies religieuses, dans le respect de leurs propres coutumes. L'article permet d'apprécier le réseau conceptuel présent à l'esprit du conseiller concernant les relations qu'il établit entre les notions d'« Italien » et de « Pakistanais », où la différence linguistique n'est nullement prise en compte.

Les 3 extraits ci-dessous de l'article révèlent tout particulièrement son mode de pensée :

Extrait 1

L'istanza per costruirla (la moschea) non è stata presentata dai pakistani ma dai proprietari dell'immobile, che sono italiani e sembra non siano neppure di religione musulmana

L'instance pour sa construction (de la mosquée) n'a pas été présentée par des Pakistanais, mais par les propriétaires de l'immeuble, qui sont des Italiens et qui – semble-t-il – ne sont même pas de religion musulmane.

Extrait 2

Riguardo alla moschea (...) ritengo sia loro diritto professare la loro religione a patto che i promotori della moschea riconoscano il diritto della cittadini italiani di poter essere liberamente cattolici nei paesi mussulmani.

Quant à la mosquée (...), j'estime qu'ils ont le droit de professer leur religion, à condition que les promoteurs de la mosquée reconnaissent le droit qu'ont les citoyens italiens de s'afficher librement, en tant que catholiques, dans les Pays musulmans.

Extrait 3

(Si) chiede pertanto la convocazione urgente di un Consiglio comunale aperto a tutte le comunità e a tutti i cittadini, per discutere sulla situazione degli immigrati in generale, ivi compresi i lavoratori meridionali.

Il est donc demandé que l'on convoque d'urgence un conseil municipal ouvert à toutes les communautés et à tous les citoyens pour discuter de la situation des immigrés en général, y compris celle des travailleurs méridionaux.

ÉLÉMENTS PSYCHOLOGIQUES DU PROCESSUS D'INTÉGRATION

La mosquée est le lieu de culte de la religion musulmane, qui a peu de fidèles parmi les natifs italiens. Tel est le seul sens qui peut être attribué à l'affirmation (extrait 1): les Pakistanais, musulmans, sont intéressés à la construction d'une mosquée, mais la demande en a été faite par des Italiens.

Dans l'extrait 2, ces immigrés sont identifiés à travers l'Islam, voire même choisis pour représenter idéalement tous les pays islamiques dans leur globalité. L'affirmation appuyée que les Italiens sont normalement catholiques, et non musulmans, prouve bien l'importance de la dimension religieuse aux yeux de l'intéressé pour identifier l'appartenance communautaire. Les natifs sont perçus globalement comme appartenant au catholicisme, tandis que les immigrés pakistanais, non natifs, sont identifiés à l'Islam.

La conviction selon laquelle les Pakistanais devraient, en tant que musulmans, se porter garants du respect des droits des Italiens catholiques résidant dans les Pays islamiques, puisqu'on leur permet d'être libres en Italie, semble reposer sur un stéréotype et sur un certain niveau de généralisation : celui qui s'exprime de la sorte se représente lui-même et représente l'autre par rapport à lui. *Nous, les Italiens*, affirme-t-il implicitement, confondant le plan de la nationalité avec celui de la religion, *nous avons des lois différentes de celles des musulmans*. Un tel point de vue démontre bien la fluidité des frontières conceptuelles en jeu, puisque le critère religieux peut s'opposer à un critère ethnolinguistique.

Outre la distinction « Italien »/« étranger », l'interviewé introduit une répartition secondaire dans la catégorie « Italien » lorsqu'il différencie les méridionaux des locaux. Cette distinction a pour origine l'époque des vagues migratoires internes en Italie qui eurent lieu à partir de la fin de la Seconde Guerre mondiale jusqu'à la fin des années 1970. Le système conceptuel de l'homme politique semble donc être axé autour de trois grandes catégories générales: les locaux, les méridionaux, les extra-communautaires pakistanais et musulmans.

L'identification et la représentation des individus comme appartenant à des groupes spécifiques, ainsi que les frontières entre groupes, sont donc définies sur la base de critères flottants. Dans ce jeu de regards croisés et pluriels, on évalue à chaque fois l'élément religieux, l'élément linguistique ou d'autres (par exemple l'aspect

géographique, comme dans le cas des méridionaux). Encore peut-on se demander jusqu'à quel point le fait de se considérer comme étranger à une certaine communauté, ou bien le fait d'être capable de neutraliser, dès l'âge scolaire, les barrières psychologiques inhérentes à l'idée de la différence linguistico-culturelle, peuvent influencer le processus d'intégration.

Étant donné que les frontières culturelles sont fluctuantes, l'étude d'une langue/culture ne signifie pas l'entrée dans un territoire qui ne nous appartient pas, mais plutôt l'appropriation d'un instrument de connaissance ultérieure et l'appartenance à une nouvelle collectivité de locuteurs, avec la possibilité potentielle d'influer sur elle, tout en contribuant à son évolution idéale.

ENSEIGNANTS « NATIFS » ET « NON NATIFS » : DEUX PROFILS PROFESSIONNELS EN CONCURRENCE SUR LE MARCHÉ DES LANGUES

Martine DERIVRY-PLARD
Université Pierre et Marie Curie, Paris 6, JE 2025 PLIDAM

LE « LOCUTEUR NATIF » D'UN POINT DE VUE LINGUISTIQUE, SOCIOLINGUISTIQUE ET SOCIAL

Pour les linguistes, la notion de locuteur natif a perdu de sa pertinence scientifique (Paikeday, T.M., 1985). Elle ne représente au mieux qu'une abstraction théorique, découlant de la linguistique structurale traditionnelle. En sociolinguistique, cette notion voit aussi son sens affaibli, car on ne peut définir de langue « pure », on considère que tout locuteur est toujours natif d'une variété de langue. Néanmoins, la notion de *native speaker* conserve sa validité d'un point de vue social. Sur le plan symbolique, elle est porteuse de conflictualité.

Au sein de chaque espace linguistique, les enjeux sont à la mesure des capitaux symboliques dont dispose chaque variété de langue. Le français du Québec ou le français du Sénégal n'occupent pas la même position linguistique que le français de France (Calvet, L.J., 1999). De même, l'anglais de l'Inde ou du Kenya ne bénéficient pas du même prestige social que l'anglais britannique.

Les luttes pour la langue légitime sont de nature sociale et elles ont des implications politiques et économiques, y compris dans le champ professionnel des enseignants de langues. Ainsi, un enseignant québécois peut être confronté à des difficultés professionnelles pour enseigner le français à des étrangers en France, et plus encore à des Français de France, du fait de la variété de langue qu'il maîtrise. Un enseignant indien peut rencontrer les mêmes obstacles pour enseigner l'anglais en Angleterre ou aux États-Unis. Pourtant, ne sont-ils pas l'un et l'autre des locuteurs natifs, de français pour le premier et d'anglais pour le second ? De même, un enseignant d'anglais, locuteur natif de français, fait face aux mêmes problèmes pour enseigner l'anglais à des étrangers en Angleterre ou l'anglais à des Britanniques. De façon analogue, un enseignant de français, locuteur natif de japonais, rencontre une

situation peu favorable pour enseigner en France le français à des étrangers ou à des Français. Ces exemples éclairent l'existence de hiérarchies sociales existantes au sein même des « locuteurs natifs » ou entre « locuteurs natifs » et « locuteurs non-natifs », fonction de leur degré relatif d'appartenance à la langue, hiérarchies qui interfèrent avec le marché international de l'emploi en langues.

ENSEIGNANTS « NATIFS » ET « NON-NATIFS »

Tout locuteur dispose d'un ou de plusieurs capitaux linguistiques, d'un ou de plusieurs répertoires linguistiques qui ont des valeurs sociales différentes. Si le professeur de langue ne peut faire abstraction des perceptions sociales liées à ses capitaux linguistiques, il peut néanmoins faire état d'une compétence d'enseignement d'une langue donnée, quelles que soient ses origines linguistiques. Est ici considéré comme enseignant celui qui non seulement manie très correctement la langue qu'il enseigne, mais qui sait expliquer, présenter le fonctionnement de la langue-culture enseignée, proposer des activités pertinentes pour le développement langagier et communicatif, grâce à des études sanctionnées par un diplôme.

Travailler à ce que représente la compétence d'enseignement en langues contribue à ce que les enseignants ne soient plus réduits à des locuteurs de langue(s), à une simple appartenance linguistique. Nous interrogeons ici la légitimité de l'enseignant natif, supposé « meilleur » enseignant parce qu'il maîtrise mieux la langue enseignée, tout comme la légitimité de l'enseignant non-natif, supposé « meilleur » enseignant parce qu'il maîtrise mieux les processus d'apprentissage. Or comme le montrent les offres d'emploi suivantes, la confusion entre le locuteur natif et l'enseignant natif domine.

Annonces de l'Agence Nationale pour l'emploi (ANPE), France, 2003

Document 1 : Formateur bilingue anglais : pour un organisme de formations linguistiques et un public de médecins et de salariés d'entreprise, formateur/trice , anglophone exigé

Document 2 : Formateur en anglais : de langue maternelle appréciée, public, dirigeants de PME, Vacations de durées variables, de 38 à 40 heures.

Document 3 : Professeur de français langue étrangère (H/F) : vous préparez et organisez des cours de français langue étrangère. Votre langue maternelle est le français. Vos horaires sont de 14h à 18 h.

Annonces publiées dans un journal s'adressant à des anglophones en France (FUSAC), 2003

Document 4 : Langues & Affaires : *Experienced English Teachers. Take the time to meet us. Make up your own mind and join us. Be part of a dynamic team at a well-established language school. Stable positions. Native speakers with work papers.*

Document 5 : *Intensive French course by native French woman. Paris 15th. Experience, Alliance Française : Japan, England, France. Study material provided. First Lesson free.*

Document 6 : WALL STREET INSTITUTE. *If you are looking for a young dynamic and fun company to work for. Join us! EMT Business English Teachers. Paris, Apply now!*

Qu'il s'agisse d'enseignants de français ou d'enseignants d'anglais, la demande sociale s'oriente vers des enseignants « natifs ». Pour les annonces diffusées par l'ANPE (Documents 1 à 3), la demande s'exprime de façon un peu plus atténuée, afin de ne pas enfreindre la loi sur la non-discrimination à l'embauche. En revanche, dans les journaux s'adressant directement aux anglophones (Documents 4 à 6), les expressions font appel sans détours aux notions de *native speakers*, *English mother tongue*, *native French woman*. Le contenu de ces annonces associe la notion de « locuteur natif » à celle d'« enseignant natif », assimilant le locuteur d'origine d'une langue à l'enseignant de cette langue.

Ces confusions sont reprises dans la presse et dans l'espace politique : « Non, professeurs de langue en titre et locuteurs natifs, assistants de langue ou intervenants extérieurs ne se regardent pas en chiens de faïence. Chacun est trop conscient du rôle complémentaire de l'autre... ». (M. Dupuis, *Le Monde de L'Éducation*, février 2002, p. 28). Cet amalgame a été officialisé par l'ancien ministre de l'éducation nationale français, Claude Allègre, qui rend possible l'embauche des « locuteurs natifs » dans l'enseignement primaire français.

Compte tenu de ce contexte général, il n'est guère surprenant qu'à la question, « Que pensez-vous d'un professeur d'anglais dont l'anglais est la langue maternelle? », 49 % des étudiants de BTS préfèrent un professeur « natif », contre 8% qui préfèrent un professeur « non-natif » (Derivry, M., 2003). Ces exemples convergent vers une même représentation : les professeurs de langue, dès lors qu'ils enseignent leur langue maternelle, offrent un « plus » à l'apprentissage. Comme le souligne une enseignante d'anglais, « l'idéal, c'est un enseignant d'anglais qui a le sens pédagogique et qui serait natif ! » (Derivry, M, 2003).

La légitimité dominante, celle qui donne le plus de crédit à l'enseignant de langue, est aujourd'hui en faveur des enseignants « natifs ». Que l'on se réfère au champ économique, médiatique, politique, ou au champ de l'enseignement, il y a convergence des opinions et des perceptions communes pour créditer les enseignants « natifs » d'une plus grande compétence. En revanche, pour la didactique des langues, cette notion de « natif » ne peut être retenue comme scientifique : il s'agit de déconstruire cette représentation sociale et de construire la compétence professionnelle des enseignants de langue étrangère qu'ils soient « natifs » ou « non natifs ».

INCLUSION ET EXCLUSION : POSITIONNEMENTS IDENTITAIRES DANS UN LYCÉE À L'ÉTRANGER

Arianna BENENATI

Lycée Federico Fellini, Rome, Università di Macerata.

Les établissements internationaux, ou « à l'étranger », qui se configurent comme des « communautés de pratiques » où les élèves développent un esprit d'école et de corps et des conduites spécifiques (Gumperz, J, 1982), sont des terrains d'enquête privilégiés pour des études sur les groupes socioculturels « différents » ou sur les identités « mixtes ». Mais si on considère que les identités et les groupes sont le fruit d'un travail d'élaboration collective dans l'interaction (Garfinkel, H, 1967), l'objet d'étude se déplace de la description du contexte plurilingue à celle de l'accomplissement même, en temps réel, des catégories, ethniques, linguistiques ou identitaires. La pratique de cette démarche, éclairant la densité et la mouvance kaléidoscopique du réel, permet de s'investir dans un processus d'évaluation des comportements et de réduction des stéréotypes. Elle permet également de s'interroger sur les modes d'achèvement interactif du sens, ainsi que sur les unités d'analyse servant à en décrire la partition chorale (Goodwin, Ch. Goodwin, M.H., 1992 ; Fele, G, 2007).

À partir d'un extrait d'interaction enregistrée au lycée français de Rome auprès d'élèves de 12-13 ans - nous allons saisir comment les catégories renvoyant à des nationalités (« Francesini », petits Français et tous ceux - Italiens et Français confondus - qui adoptent des comportements non conformes ; « Classichini », diminutif de classique ; « Pariolini », Italiens très Italiens ou habitants d'un quartier de la ville, Parioli) s'enchevêtrent, dans des enchaînements locaux, à des catégories identitaires comme la catégorie du narrateur (Watson, R, 1994). Ainsi, les principaux partenaires de l'interaction, apparemment complices - A, une élève à l'accent italien, et F, une élève à l'accent français très marqué - rivalisent pour le maintien de la parole.

Document 1 : A, F, E (enquêteur), X (élève non identifié).

1. X: all'inizio i francesini erano quelli che appunto avevano erano avevan/ più
2. avevano più cioè più difficoltà a abituarsi perché venivano da un altr/ dalla frAnCIA
3. ee dunque la moda non la conoscevano e dunque si vestivano in modo differente e poi/
4. piano piano questa cosa della moda è si è amplif/ amplificata e anche se sei italiano ma
5. ti vesti in quel modo sei considerato francese cioè
6. E: l'italiano come si veste in quel modo come si [veste]
7. F: [non sarebbe sarebbe francesino sarebbe
8. classichino e pariolino
9. X: classichino però invece di dire classico che si veste classico e e secchione / ecco
10. nelle scuole italiane si dice secchioni <bûcheurs> ehm da noi si chiamano francesino

Document 2

1. (s)
2. F: no ma eh si eh è questione di moda eh ehm invece di dire che sono secchioni
3. <bûcheurs>_secchioni li chiamiamo francesini perché perché è tutto [<...?>
4. I: [<...? secch[i]oni
5. A [però io di:co una
6. COSA . posso dire ORA/ ovviamente dico ora . quando siamo in classe no . la
7. professoressa di storia ¶ è come se ci dia una co:lpa di come ci: vestiamo eccetera
8. voglio dire io do::/ un anno FA sono partita e non sapevo dove [andarmi a vestire
9. F: [lei si vestiva con i cosi
10. pli[ssés
11. A [← s:ono entrata in un negozio, e mi sono comprata] → (h) dei pantaloni sono entrata
12. scuola e hanno cominciato a guardarmi MALE:: (.)
13. F: si invece [<la ?>gonnellina:: [plissée:: (.) [eh ti rico::rdi:: ¶
14. A: & [dicendomi ah / [stai diventando parolina_ (.) [eh ¶
15. F: & oh mxxx (diminutif) quanto eri [cari::na <voix aiguë >
16. A: & [ciòè:: non è che l'ho fatto APPOSTA io cioè:
17. F: non l'ho fatto app/[<ton ironique>
18. A [NO perché io non è / NO ma a m/perché/ ma/ TU vai alla cicogna
19. <magasin pour enfants > a me la cicogna non piace perché trovo che è cAFONE q:uindi
20. dove vado a vestirmi a tredici anni
21. X : è brUTTA la cico[gna
22. A: [scusa vado in un negozio che si chiama smile subdue <des marques
23. de vêtements> perché c'ha cose per ragazzine (.) dove vuoi ANDARE senno]
24. F: non sei una ragazzina [mxxx (diminutif) / non lo sei più <ton ironique> cioè::
25. X : [scusa eh ma
26. A: si va beh / io non è che posso andare:::/ CIOè/ io abito li/ . non è che posso
27. andare <in giro per?> smile e subdue non è che posso andare al c:entro ogni volta per
28. comprarmi i vestiti capisci::
- 29.

L'apparente idylle entre A et F s'exerce à plusieurs niveaux.

Au niveau rythmique, dans un enchaînement synchrone surprenant : A et F effectuent exactement les mêmes pauses et interruptions (13-16). Cet ajustement réciproque se retrouve au niveau sémantique avec l'homophonie des deux diminutifs « *pariolina* » et « *gonnellina* » (diminutif de jupe) (13-15), reprise avec « *carina* » (« jolie », « mignonne » mais aussi « gentille »). L'entente s'exerce également au niveau narratif lorsque F confirme les propos de sa camarade (si invece) et fait appel à des souvenirs communs (eh ti ricordi), tissant une même histoire d'adolescentes critiquées par les adultes ou par des pairs « non affiliés » (6-7) ; ou encore lorsque F et A s'insèrent dans la même groupe. (F en 3, par le pronom « nous » (« nous » les appelons Francesini), ou lorsqu'elle « fait l'italienne », (Sacks, H, 1992), traînant sur les syllabes (13 et 15), ou adoptant le « *ciòè* » (16), très romain.

Les trajectoires thématiques des deux filles pourtant sont antinomiques. A, partie de chez elle comme dans les contes de fées (*io sono partita*) et entrée toute seule dans un magasin, s'insère dans la catégorie des « grandes », défendant des choix vestimentaires précis (pantalon vs jupe), puis dans celle des « *Pariolini* », et F, l'appelant par un diminutif (*mxxx*), citant sur un ton de fausset l'exclamation souriante de l'adulte (que tu étais jolie), la renvoie au monde de son enfance et de ses petites jupes plissées.

A, comprenant enfin le leurre (en 18-21), insère à son tour F dans la catégorie des enfants : (Tu vai alla *Cicogna*), un magasin chic pour enfants, qu'elle oppose à la boutique des grands, le « *negozio* ».

Le conflit, qui s'exerce en filigrane depuis le début de l'interaction, pour l'inclusion dans la catégorie discursive du narrateur (5-6 pour la prise de tour et 12-14 pour garder le tour et raconter une histoire) se greffe alors sur un processus d'inclusion-exclusion d'un autre réseau catégoriel : celui des stades de la vie (Sacks, H, 1992). Il éclate enfin autour du lexème « *ragazine* », qui pour F est la traduction du français « petite fille » et pour A, qui ne relève pas le malentendu, l'équivalent italien de « adolescentes » (en italien on distingue « *ragazze* », adolescente, vs « *bambine* », petites filles) ; puis rebondit autour du terme « *Parioli* » (25), qui ne renvoie plus à la catégorie, hétérodirigée par le professeur d'histoire (14) « des Grands qui transgressent », ni à la catégorie ethnique ou culturelle des Italiens (doc 1, 6-8), mais à la topographie de la Ville (*io abito lì*) (Mondada, L, 2000). C'est ainsi qu'A renonce, dans cette lutte sournoise pour la gestion de l'interaction, à ses appartenances confondues d'Italienne, de *Pariolina* et de grande, dans un réseau identitaire complexe, co-construit et localement constitué.

LE TRADUCTEUR MÉDIATEUR : SES POSITIONS DANS UN TERRAIN DE CONTROVERSES

Marie VRINAT-NIKOLOV

Institut national des langues et civilisations orientales, JE 2025 PLIDAM

LES MASQUES DU TRADUCTEUR

Depuis l'Antiquité, la réflexion sur la traduction s'inscrit dans la dichotomie esprit/lettre, sens/forme, ciblistes/sourciers pour reprendre les termes de René Ladamiral (Ladamiral R., 1979), dichotomie ravivée au XX^e siècle par le structuralisme et la distinction saussurienne entre signifiant et signifié. De la primauté du signifié sur le signifiant, du sens sur la forme découlent plusieurs idées reçues dont le traducteur n'est pas forcément conscient, mais qui pèsent sur sa pratique : l'image du traducteur comme « passeur », l'adage devenu maintenant cliché *traduttore traditore*, l'idée selon laquelle la bonne traduction est celle qui ne sent pas la traduction, qui laisse entretenir l'illusion que le texte traduit a été écrit dans la langue du lecteur. Or, si le traducteur s'efface, il prend le risque d'occulter une rencontre entre des traditions littéraires et des cultures différentes.

LES PRESSIONS EXERCÉES SUR LE TRADUCTEUR

À tous ces mythes qui pèsent sur la traduction, il convient d'opposer le traducteur, personne engagée dans une médiation, ce qui suppose qu'il soit pleinement acteur, libre dans ses choix et ses prises de position, conscient d'une autocensure qui s'exerce en lui le plus souvent à son insu, conscient également de ses droits sur le texte qu'il produit, malgré les contestations qui ne manqueront pas de naître : s'il semble aller de soi, en littérature, que tout est admis et possible au nom de la création, quand il s'agit de traduction, en revanche, le traducteur subit encore trop souvent de multiples pressions de la part de l'éditeur, du correcteur, du public, plus généralement une pression culturelle ambiante, visant à l'obsession du correct, de l'admis, du « fidèle ». C'est oublier que les langues se sont enrichies et continuent de s'enrichir notamment grâce aux hardiesses des traducteurs qui façonnent l'usage à venir.

Tout traducteur est un jour confronté à une forme de violence exercée par les éditeurs et les correcteurs qui, se targuant de défendre les droits et le goût du public, en appellent aux contresens, aux faux-sens, aux bourdes et aux maladroites et qui

exigent du traducteur qu'il lisse le texte, remplace des images étonnantes dans la culture originale par des clichés linguistiques censés sonner bien dans la langue-cible, mais qui, en réalité, neutralisent un discours et lui enlèvent toute puissance suggestive.

Exemples de traductions et de corrections

Exemple 1

Texte original

„Посред небето висяха няколко звезди, едри като фасул.” (Севда Севан, *Родосто, Родосто*, София, изд. Христо Ботев, 1996, стр. 41.)

Traduction proposée

« Les étoiles pendaient au beau milieu du ciel comme de gros haricots. »

(Le personnage du roman, point de focalisation de ce passage, est un propriétaire terrien qui adore sa terre, d'où cette image.)

Mention du correcteur

« en français, on dit : les étoiles brillent ». Ce qui aboutit au compromis suivant : « Quelques étoiles, aussi grosses que des fèves, restaient suspendues au beau milieu du ciel. »

Sevda Sevan, *Quelque part dans les Balkans*, traduit du bulgare par Marie Vrinat, Paris, L'Esprit des Péninsules, 2001, p. 48

Exemple 2

Texte original

„Градските хамали Али и Спирос бяха приседнали на плочите пред бараката на митничаря, наливаха си чай, отпиваха невъзмутимо, усетили с гърбовете си, че на този „вапор” няма мющерии за тях.” (Sevda Sevan, *ibid.*, p. 11)

Traduction proposée

« Les portefaix de la ville, Ali et Spiros, étaient assis sur les pavés devant la baraque du douanier, ils se versaient du thé et buvaient, imperturbables, sentant avec leur dos qu'il n'y avait pas de clients pour eux sur ce « vapeur ».

Traduction parue après intervention du correcteur

« Les portefaix Ali et Spiros étaient assis sur les pavés devant la baraque du douanier, ils se versaient du thé et buvaient, imperturbables – quelque chose leur disait, à la manière des rhumatisants capables de prévoir le temps, qu'il n'y avait pas de clients pour eux sur ce « vapeur ».

Exemple 3

Texte original

« Enfin des poires parurent ; et le verger avait des prunes. » (Gustave Flaubert, Bouvard et Pécuchet, Paris, Folio, p. 97).

Traductions en espagnol, italien et catalan qui font du verger non plus le sujet de la phrase, mais un locatif :

« Alla fine, apparvero le pere : e nel frutteto le prugne. » (italien)

« Finalmente aparecieron las peras, y en el huerto habia ciruelas. » (espagnol)

« Per fi van venir les peres ; i al verger van sortir les prunes. »

Tiré de Jean-Claude Chevalier et Marie-France Delport, *L'Horlogerie de saint Jérôme*, Paris, L'Harmattan, 1995, p. 94.

Exemple 4

Texte original

„(...) да виждам нейните пръсти – твоите пръсти, Алиса, надвесена над фугата, вгълбена в гласовете, които сякаш слушаше с очи и питаше –

... какво е Бах? –

Защото вярваше, че знам (...)”

Емилия Дворянова, *Passion или смъртта на Алиса*, София, Обсидиан, 1995, стр. 26.

Traduction et mise en pages respectant le choix du traducteur

« (...) je verrais ses doigts – tes doigts, Alissa, penchée sur la fugue, recueillie dans les voix que tu semblais écouter avec tes yeux, et tu demandais –

... c'est quoi, Bach ? –

car elle croyait que je savais (...) »

Emilia Dvorianova, *Passion ou la mort d'Alissa*, Gardonne, Fédérop, 2006, p. 36.

LE TRADUCTEUR ACTEUR

Tout traducteur littéraire sent bien intuitivement, à un moment ou à un autre, qu'il peut être prisonnier de ses propres clichés, représentations (ou de celles de son peuple, de sa catégorie sociale) sur sa langue – le beau, le correct – et sur la manière de traduire (« ne pas sentir la traduction »). C'est ce qu'on peut appeler l'autocensure en traduction, source de plusieurs procédés non délibérés : ajouts ou au contraire suppressions, déplacements, commentaires et autres. L'exemple 3 illustre une forme d'autocensure : le passage du sujet au locatif, le sujet étant un objet inanimé, ce qui a semblé peut-être un peu « osé » à certains traducteurs. Mais le traducteur ne subit pas seulement cette violence qui lui est intérieure : il est souvent en butte à une autre

forme de résistance, extérieure celle-ci, exercée à la fois par les éditeurs-correcteurs et par le public, prisonniers de la même doxa.

C'est une forme de censure qui produit les mêmes phénomènes, comme on le voit dans les exemples 1 et 2 cités plus haut : dans le premier cas, on remplace une image originale par un cliché (« les étoiles brillent ») au nom de ce qui se dit dans la langue d'arrivée, puis par une autre image jugée sans doute moins « triviale » (les haricots remplacés par des fèves). Or, au nom d'une éthique qui sert le texte qu'il traduit, au nom de l'ouverture à l'étrangeté, le traducteur doit affirmer son choix de respecter les images, les tournures ou expressions même un peu rugueuses dans la langue d'arrivée, un rythme différent, une phrase longue, une ponctuation inhabituelle qui font bien souvent la littéarité du texte littéraire. Ainsi, dans l'exemple 4, l'usage, inaccoutumé en bulgare comme en français, du tiret en fin de réplique et l'absence de majuscule après le point d'interrogation. La tentation est grande de rétablir une ponctuation moins dérangement mais dans ce cas, les éditeurs ont respecté le choix du traducteur, désireux de faire entendre la voix du texte.

L'histoire de la traduction nous enseigne que les polarités et problèmes auxquels nous nous heurtons encore aujourd'hui, en tant que traducteurs, sont pratiquement les mêmes depuis l'Antiquité, et que le traducteur doit continuellement se positionner par rapport à la tradition qui lui a été léguée et rechercher le dépassement de soi, de ses tics d'écriture hérités de mythes tenaces sur les représentations du « beau » en langue. C'est en sachant défendre son appartenance à une éthique de la traduction fondée sur l'écoute de l'autre, de l'étranger qu'il décèle y compris dans le non-dit, que le traducteur pourra assumer pleinement sa vocation de médiateur.

SE DÉCOUVRIR ÉTRANGER : LA CONFRONTATION AVEC UNE AUTRE TRADITION ACADÉMIQUE

Dominique-Rita CHARBONNEAU

Université de Tours

SE VIVRE ÉTRANGER À L'UNIVERSITÉ FRANÇAISE, DANS UN COURS DE LITTÉRATURE FRANÇAISE

Un étudiant étranger suivant des cours en immersion dans une université d'accueil relevant d'une autre tradition académique que la sienne se retrouve confronté à des modes de pensée et à des systèmes de représentation différents qui peuvent engendrer des malentendus académiques, personnels et culturels.

Ce nouvel étudiant est perçu et se perçoit comme « étranger » au groupe-classe qui préexiste à sa venue et perdurera après son départ. La méconnaissance du système universitaire d'accueil participe au conflit intérieur qu'engendre l'installation dans un pays étranger. Le cours, avec ses normes, devient un modèle représentatif de la société d'accueil, alors que les discours institutionnels insistent sur les savoirs et les savoir-faire académiques. Dans ce contexte, les façons de faire et d'être du groupe (étudiants et enseignants) constituent autant de preuves des différences entre les pays concernés. Les étudiants étrangers comparent un ici et un là-bas en se référant aux cours suivis, opposant deux sociétés aux pratiques universitaires divergentes. Constater des différences dans la scolarité pose la question de l'adhésion et de l'appartenance à ce nouveau système qui paraît parfois si éloigné des traditions universitaires familières.

Lors d'une enquête par entretiens conduite auprès de trente-cinq étudiants japonais, allemands et américains inscrits dans une université française et suivant des cours de littérature française, qui ne leur étaient a priori pas destinés, nous avons considéré les malentendus éducatifs et culturels qui émergent de la rencontre de deux cultures académiques.

Document 1. Extrait d'un entretien avec Brad, étudiant américain

Ce qui est différent aux États-Unis, on peut ajouter son avis, par exemple : « ça me fait sentir ça, ça me fait sentir ça, etc., etc. ». Ici en France, on reste proche du texte : « cette phrase là ça veut dire ça » et aux États-Unis : « cette phrase là me fait sentir ça, ça me fait penser à ça ». La méthodologie, en fait, c'est pas du tout comme le système français. Aux États-Unis, c'est plus

personnel. Je trouve que la méthodologie française, on ne peut pas partager le texte avec soi-même. Nous quand on écrit un dossier, c'est avec nos opinions : « moi, je sens ça, je trouve ça » et il n'y a pas d'ordre comme les trois grands points, tout ça. Nous c'est seulement un début et un but à la fin, comment on arrive là ? Je sais pas (rires) mais ici en France, les trois grands points, j'ai trouvé ça difficile au début, mais maintenant, j'y arrive. On n'a pas le commentaire composé, on n'a pas la dissertation, l'analyse linéaire : l'explication de texte, c'est juste un dossier. Si tu dois écrire quelque chose sur le texte : écris, écris, écris... et voilà !

Document 2. Extrait d'un entretien avec Echo, étudiante japonaise

Dans le cours de littérature au Japon, le prof, nous demande toujours par rapport à l'auteur : « Qu'est-ce qu'il veut dire l'auteur d'après toi ? ». Mais, on te demande jamais : « TOI, qu'est-ce que tu penses par rapport aux idées de l'auteur, qu'est-ce que tu trouves d'intéressant dans ce texte ? » ... C'est toujours un peu conventionnel, tu vois, « l'auteur aurait pensé que ça c'est intéressant, l'auteur voulait dire ce genre de chose », toujours par rapport à l'auteur, mais pas par rapport à TOI. C'est aussi pour ça que j'avais tant de mal à faire un commentaire composé car c'est très personnel, c'est ton point de vue. On te demande tes idées à toi. Et nous : on n'en a pas !!! Enfin... on en a mais...!!! Mais on n'a pas l'habitude de les exprimer !!! C'est ça !!! (rires).

Document 3. Extrait d'un entretien avec Andreas, étudiant allemand

L'approche du texte, c'est pareil : des questions générales, des questions de détail sur le texte pour l'interpréter, tout ça c'est pareil... mais ... l'enseignement à l'université, ça c'était très différent, tout à fait différent. Là, je préfère le système allemand, parce qu'ici, il faut seulement avoir la capacité d'écrire très très vite et d'apprendre par cœur beaucoup de choses. On n'exige pas de nous que l'on pense nous-mêmes, il faut seulement reproduire ce que l'on a lu. Chez nous, on doit d'abord reproduire, puis comparer et ensuite développer une pensée propre et interpréter, ça c'était différent ici. Maintenant, je suis habitué à écrire très vite ! (rires)

L'analyse des entretiens sur l'enseignement/apprentissage de la littérature d'enquêtés scolarisés en Allemagne, au Japon et aux États-Unis révèle divers « profils littéraires » qui correspondent à des pratiques du texte et à des conceptions divergentes de la littérature. La diversité des modalités d'expression de soi transparait, selon les enquêtés, dans le traitement du texte littéraire et, par extension, dans l'ensemble du système éducatif et de la société d'accueil.

LE COURS DE LITTÉRATURE FRANÇAISE À LA FRANÇAISE, VU SELON D'AUTRES TRADITIONS ACADÉMIQUES

L'analyse des entretiens montre que les étudiants américains revendiquent une appropriation du texte littéraire (Document 1). Grâce à une approche et une lecture personnelles et intimes du texte, l'étude de la littérature a une visée pragmatique, ce qui serait favorisé par le système américain. Ce rapport personnel et formateur qu'entretient chacun avec la littérature en constitue tout l'enjeu et tout l'intérêt.

L'art suscite des émotions et des sensations que l'on retrouve en soi. L'analyse thématique de l'œuvre soutient cette expression personnelle. Lors des entretiens, les caractéristiques de l'enseignement de la littérature « à l'américaine », livrées par les étudiants, constituent un système cohérent qui est opposé à l'enseignement littéraire français.

Si l'étudiant américain, dans sa scolarisation d'origine, est invité à s'exprimer personnellement sur les textes étudiés en classe, l'étudiant japonais, quant à lui, se dit subordonné à la parole de l'enseignant dans son pays. La parole du maître organise les pratiques littéraires à travers un rapport hiérarchique fort, si bien que l'étudiant suit un modèle et une autorité, comme celle de l'auteur lorsqu'une interprétation du texte est sollicitée (document 2). Ainsi un non-engagement et un rapport distancié au texte préserverait l'harmonie du groupe. Dans un contexte où la littérature est tenue à distance du lecteur et où la parole intime n'est pas habituelle au sein d'un groupe, le cours de littérature français bouleverse les habitudes littéraires des étudiants japonais. Aux yeux d'un étudiant japonais, l'interprétation personnelle est attendue dans un cours de littérature en France. L'affirmation de ses propres choix et opinions exigées en France, selon les enquêtés japonais, leur paraît difficile.

La plupart des enquêtés allemands perçoivent leur scolarisation française comme un emprisonnement. Contrairement au public américain et japonais, l'analyse du texte littéraire, lors des cours de littérature en immersion, n'a pas posé de difficultés aux enquêtés allemands (document 3). En revanche, leurs jugements sur l'enseignement français sont sévères. Les pratiques littéraires sont considérées comme proches, exceptée la dissertation qui symbolise, à leurs yeux, le dirigisme du système éducatif français qui tue l'individualité de l'étudiant, puisque ce dernier doit se contenter de restituer les savoirs de l'enseignant reçus en cours. Les enquêtés opposent la dissertation française au mémoire « à l'allemande », chaque exercice tant sur la forme que sur le contenu reflète pour eux le système éducatif dont il est issu.

En intégrant temporairement un groupe-classe, la confrontation avec des savoirs, des savoir-faire, des comportements différents et nouveaux, auxquels l'étudiant étranger doit adhérer momentanément, participe au conflit temporaire, plus ou moins important, que rencontre tout étranger dans une nouvelle société d'accueil. L'étudiant doit jongler entre son passé universitaire d'origine et un présent universitaire inconnu. L'ensemble des étudiants souligne la difficulté de cette tâche, mais constate également une évolution, avec le temps, dans leur réception des cours. Leurs difficultés premières, littéraires et personnelles, s'amointrissent. La transformation, reconnue et analysée en partie, constitue en soi un apprentissage central dans l'expérience vécue à l'étranger.

APPARTENANCE ET XÉNOPHOBIE : APPRENDRE À DÉCRIRE ET À INTERPRÉTER LES DISCOURS DE HAINE

Stavroula KATSIKI
INALCO, JE 2025 PLIDAM

L'ANALYSE DU DISCOURS FACE AUX DISCOURS XÉNOPHOBES

La question de l'appartenance renvoie à deux notions inextricablement liées dans une interaction en permanence renouvelée, l'identité et l'altérité. La xénophobie consiste précisément à minimiser, voire à nier complètement cette interaction, et à exacerber au contraire des frontières qui séparent, au profit d'une identité qui serait « pure », « intacte » et arbitrairement perçue comme homogène, face à un « autre » étranger, présenté comme une menace extérieure qu'il s'agirait de détruire, du moins verbalement.

Dans une perspective didactique, et notamment dans le cadre de l'enseignement et de l'apprentissage des langues, il semble indispensable d'apprendre à repérer et à interpréter les discours xénophobes, qui font partie de la réalité communicative. À l'intérieur d'une communauté discursive donnée, le locuteur non natif y sera tôt ou tard confronté, en tant que récepteur d'attitudes racistes, mais aussi en agissant par son discours dans une autre langue, et en produisant à son tour, parfois à son insu, des énoncés potentiellement discriminatoires. L'interaction pédagogique dans une classe de langue constitue également un terrain assez sensible de ce point de vue.

Le domaine de l'analyse du discours, étudiant le rapport dialectique entre langue et société, entre texte et contexte, entre communication et culture, offre des outils théoriques et méthodologiques qui permettent d'identifier et de décrire les stratégies discursives, explicites ou implicites, qui sont mises au service des discours de haine dans leur diversité (racistes, antisémites, homophobes, sexistes, etc.).

Les manifestations verbales de la xénophobie sont présentes dans tous les types de communication (ordinaire, médiatisée, politique). Un de ses lieux d'expression étant les sites racistes, très nombreux sur Internet, l'examen de l'un d'eux pourrait contribuer à la description des discours de haine.

Les extraits du corpus proviennent d'un site bilingue (anglais/français), intitulé « Merde in France », et sous-titré « Plus de 20 ans en territoire ennemi » (<http://merdeinfrance.blogspot.com>). Son auteur, d'origine vraisemblablement américaine,

renvoie ses visiteurs à des articles de presse (sur la période du 19/05/04 au 13/08/05), à l'aide de commentaires racistes destinés à disqualifier la France, suite aux positions de celle-ci concernant des questions internationales (Proche-Orient, guerre en Irak).

- « 1. Ces connards de franchouilles
2. Les pédaloïdes cucul la praline n'arrivent plus à se maîtriser
3. L'anti-américanisme primaire et universel continue à se propager à travers les milieux médiatico-politicards franchouilles
4. Que la Zéropa aille se faire foutre
5. Vos gueules, bande de pédaloïdes
6. Que des cocos sans foi ni loi
7. Gôchistes zéropeens des beaux quartiers
8. Georges Bush devrait jeter les gants avec cette France de merde, il devrait appeler une pute une pute »

Parmi les différentes formes de discours de haine, la francophobie, ou xénophobie à l'endroit des Français, paraît intéressante dans la mesure où, malgré sa spécificité apparente, elle emprunte les procédés habituels à tout discours raciste. Ce sont certaines de ces stratégies linguistiques et discursives qu'il s'agit de repérer et d'analyser.

LA CATÉGORISATION

La catégorisation constitue un premier pas vers la séparation, voire l'exclusion. Or, nommer quelqu'un, c'est déjà le catégoriser, car cela implique le choix d'un terme offert par la langue pour le désigner, choix dénominatif plus ou moins subjectif, plus ou moins anodin. Dans le site étudié, l'auteur oppose globalement deux groupes : d'un côté, les Américains, une sorte de « nous » correspondant au groupe social et culturel auquel il appartient, et d'un autre côté, les Français, à savoir « les autres », ceux qui n'en sont pas, relevant d'un groupe différent du sien (Todorov, 1989). On constate, ainsi, une généralisation homogénéisante dans la désignation des communautés, dont les membres sont catégorisés, et présentés de façon abusive comme formant un bloc rigide et uniforme.

DE LA DÉNOMINATION À L'INJURE

Outre les noms de nationalité qui insistent sur une appartenance illusoirement unique et définitive, l'auteur du site a également recours à des termes hétéro-désignants subjectifs, en l'occurrence des substantifs axiologiques péjoratifs destinés à dévaloriser les objets dénotés. Ainsi, le terme « Français » est quasi systématiquement remplacé par celui de « franchouilles », dont la valeur dénigrante est accentuée par l'adjonction d'autres expressions insultantes (1). Par ailleurs, des

termes comme : « pédaloïdes », « cocos », « gôchos », « pro-terroristes », « antisémites », etc., sont largement utilisés pour se référer aux Français. Si l'on voit mal leur appropriation sémantique aux individus désignés, c'est qu'ils sont délibérément insultants (comme le montre l'adjonction de suffixes péjoratifs, comme « -ides », « -os »), et que leur objectif premier est pragmatique.

En effet, l'emploi de termes axiologiques négatifs nous permet d'observer comment s'opère le passage de la dénomination à l'injure, qui constitue un acte de langage, l'acte de la haine par excellence, visant à agresser verbalement la personne ou le groupe de personnes désignées (Kerbrat-Orecchioni, 1980). Pouvant fonctionner par leur contenu comme des injures, ces termes se vident sémantiquement, au profit d'une valeur illocutoire insultante, qui risque d'avoir des effets violents, à condition qu'elle soit perçue comme telle par le destinataire. C'est que celui-ci ne partage pas forcément le système de valeurs du locuteur, dont l'idéologie est reflétée dans l'emploi de ces termes.

DISCOURS DE HAINE ET MANIPULATION

Par ailleurs, le discours du site présente les procédés de manipulation qui caractérisent tout discours raciste. D'une part, les hétéro-désignations péjoratives, prenant souvent la forme de présupposés, évitent à leur énonciateur de les assumer explicitement en tant qu'injures. Leur contenu est présenté comme allant de soi, correspondant à des vérités absolues, incontestables, des évidences partagées par tous (2) – polyphonie exploitée par l'auteur qui prend position tout en restant caché derrière un énonciateur collectif et anonyme. D'autre part, se mettant dans une position de victime, l'auteur essaie de dissimuler sa francophobie obsessionnelle, et présente ses propos haineux, avec beaucoup de mauvaise foi, comme une dénonciation de l'anti-américanisme français, ce qui constitue une stratégie manipulative typiquement perverse inversant les rôles « agresseur/agressé » (3).

Une autre caractéristique de ces discours est que la haine pour un groupe donné d'individus est susceptible de s'étaler sur d'autres groupes, au point qu'il conviendrait de parler plutôt d'« allophobie », de la haine d'autrui en général, de tout ce qui n'est pas soi, de la différence. Ici, elle dépasse le cadre strict des Français et déborde sur d'autres communautés visées, puisqu'on atteste aussi des énoncés europhobes (4), homophobes (5), anti-communistes/gauchistes (6, 7), sexistes (8), etc. La haine des autres ne connaît pas de frontières, c'est pourquoi il s'agit de se sensibiliser à tous les types de discours d'exclusion.

PLURALITÉ DANS L'IDENTITÉ

Dans un monde de plus en plus ouvert, linguistiquement et culturellement, les discours xénophobes continuent d'exister, que leur réalisation soit explicite ou implicite. Vouloir les supprimer avec des lois qui pénalisent leurs énonciateurs ne

semble pas une solution efficace, car les discours de haine ordinaires ne font que reprendre des discours institutionnels antérieurs ou actuels qui les valident et leur accordent un pouvoir performatif (Butler, 2004). Ainsi, loin de nier leur existence, il vaudrait mieux repérer, interpréter et enfin « resignifier » les mots qui blessent. Cela contribuerait à une meilleure compréhension et acceptation, dans les sociétés, de la pluralité qui, devenue lien, constitue désormais la condition même de l'identité. Et là-dessus, la didactique des langues a son mot à dire.

CONTREPOINT

Altan GOKALP

Directeur de Recherche CNRS

Etudes turques et ottomanes, CNRS-EHESS-Collège de France

Chargé de Mission auprès de l'Inspection Générale des Langues Vivantes

Ministère de l'éducation Nationale

Plus que jamais, les concepts de la science sociale sont appelés à la rescousse pour tenter de gérer les effets inévitables, souvent imprévus, de la globalisation, notamment sur le plan de la complexité de la communication interculturelle. Nous vivons dans un contexte idéologique où tout le monde, ou presque, prône la diversité culturelle et, comme un ressac, ce sont les crispations identitaires et communautaires qui reviennent et brouillent les pistes. Le paradoxe est patent, mais la confusion est grande dans la mise en place d'un paradigme conceptuel, opératoire – par exemple pour l'enseignement des langues – ne serait-ce qu'en ce qui concerne le contenu et le sens des concepts auxquels on se réfère, souvent utilisés comme arguments d'autorité.

INDIVIDU ET PERSONNE

Indissociable de l'individu, la « personne » demeure problématique au sein même de nos sociétés dans les discours et les pratiques, y compris dans le domaine du droit. La question se complique lorsqu'on envisage les cultures, sociétés et religions d'où sont issus nos voisins de tous les jours. Par ailleurs la dualité individu/personne est au cœur même des processus identitaires. En effet, alors que nombre de sociétés traditionnelles ignorent ou récusent le principe de l'« individu », toutes placent le concept de personne, dans ses modalités diverses, au cœur du lien social : ne serait-ce que le nom, principe d'identification universel, qui varie, témoignant du parcours social dans nombre de sociétés – comme dans le cas du « nom marital » en France par exemple – et plusieurs fois dans la vie de quelqu'un, au gré des changements de sa « personne » reconnue par la société. Les philologues et les anthropologues constatent souvent que la manière dont les tribus, les clans et les ethnies se nomment est une façon de se désigner comme les « vrais » hommes. L'ethnonyme « Turc », celui-ci vient d'un ancien « *török* », nom que les Hongrois ont gardé pour désigner les Turcs, signifie « ceux qui sont générés », à partir de la racine *tör*, la génération. On ne peut manquer de noter ici qu'il est des peuples où le concept d'identité ethnique, si souvent invoqué, n'a aucun sens : dans le cas des Turcs, on pourrait dire qu'il s'agit d'un peuple « herderien », selon l'acception de Johann Gottfried von Herder en 1769 (J.G.Herder, *Traité sur l'origine de la langue*, Aubier,

Collection Palimpseste, 1978), qui réfute la nature divine de l'origine de la langue et liste les facteurs qui la constituent comme un fait humain, culturel et historique.

TISSER LE LIEN SOCIAL

Dans le remarquable ouvrage collectif consacré au « lien social » (Supiot. A. (sous la dir. de) *Tisser le lien social*. Maison des sciences de l'homme Ange Guépin / MSH, Paris, 2005, p.3) Alain Supiot rappelle que Platon dans le *Cratyle* avait posé les bons jalons : un nouveau-né doit, pour avoir sa place dans la société des hommes, faire l'apprentissage de la communauté de sens sur laquelle cette société est fondée. Autrement dit, tout être humain vient au monde avec une créance de sens, du sens d'un monde déjà là qui confère une signification à son existence. À l'expérience animale des sens, s'ajoute le besoin du sens. Cet accès au sens suppose que chaque enfant apprenne à parler et à se soumettre au « législateur de la langue » évoqué par Platon, « qui use des noms pour démêler la réalité comme le tisserand ferait d'une navette ».

La métaphore du tisserand, de la navette et du tissu nous vient de Platon. Nous disons encore que le lien social se délite. Penser le lien social n'est pas chose aisée. On peut bien sûr partir de la règle fondamentale de l'échange et de la réciprocité, qui dans la théorie de la prohibition de l'inceste chez Claude Lévi-Strauss, permet de passer de l'état de nature à l'état de culture, des liens de la consanguinité, le biologique, à l'alliance, le sociologique. Ce degré zéro du passage à l'état de culture cristallise l'essentiel du lien social : un univers de rapports sociaux, de règles, surtout un univers symbolique qui structure l'ensemble, partagé par les uns et les autres et dont le langage constitue le vecteur essentiel.

LA SOCIÉTÉ COMME TEXTE

Deux anthropologues, Pierre Legendre, et Clifford Geertz, proposent de considérer la société comme un texte. Pour Legendre, « il faut rappeler comment opère le langage, médiation entre l'homme et la matérialité du monde. Il n'y a pas les mots d'un côté, les choses de l'autre. Le terme « choses » se rapporte à des objets à la fois extérieurs et reconstruits dans la représentation. Autrement dit, le rapport du mot et de la chose est intérieur au langage, de sorte qu'un objet extérieur n'existe que parce que sa condition d'existence matérielle se double dans sa construction dans la représentation.» (Legendre P., *De la société comme texte*, Fayard, 2001, p.18-19). Avec le concept de thick description ou de « description dense », Clifford Geertz propose une anthropologie culturelle basée sur la nature sémiotique de la culture et centrée sur l'interprétation des cultures conçues, elles, comme des textes. Pour Geertz, l'anthropologue « lit » la culture qu'il étudie/interprète, en « copiant » par-dessus l'épaule du membre de cette culture.

LE MULTICULTURALISME ET SES AMBIGUÏTÉS HISTORIQUES

Le concept de multiculturalisme est devenu un concept qui a perdu sa mémoire. Perry Anderson rappelle justement qu'il ne s'agit pas de la simple coexistence de différentes cultures dans le monde au sens large et qu'historiquement le terme était utilisé par Otto Bauer et les austro-marxistes au début du XX^e siècle pour préserver le caractère multiculturel de l'empire des Habsbourg par une pleine autonomie culturelle pour les nationalités constituant la future fédération, ce qui signifiait le contrôle par celles-ci de toutes les institutions culturelles. Anderson rappelle justement que « la culture n'est pas un concept ambivalent comme la « nation » ou la « classe sociale ». Privé de toute connotation péjorative, il constituait donc un substitut idéal, pouvant être brandi par les premiers concernés eux-mêmes » (Anderson P., *Le multiculturalisme*, in Supiot A., *Tisser le lien social*, pp. 104-116). Dans cette conception, la culture est l'attribut d'une nationalité et d'une langue données, et non la reconnaissance des identités communautaires dont les frontières sont à géométrie variable. Dans ce sens, parler de « multiculturalisme européen » serait un non-sens. Le multiculturalisme renvoie à autre chose : la coexistence de différentes cultures à l'intérieur d'une même société, territorialement délimitée par les frontières d'un État moderne. Cette configuration floue du multiculturalisme rend sa mise en œuvre ardue dans l'enseignement des langues.

ET L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ?

C'est cause entendue, nous sommes tous pour la « diversité culturelle », depuis les bancs de l'école, jusqu'aux écrans de télévision et en matière d'emploi. Derrière ce discours convenu, la confusion règne, mère de toutes les politiques de gribouille.

Alors que les responsables institutionnels, notamment en France l'Inspection Générale des Langues Vivantes à laquelle j'appartiens en qualité de chargé de mission pour le turc, débattent depuis longtemps des « contenus culturels dans l'enseignement des langues vivantes », la problématique est différente si elle cible « comment enseigner l'antiracisme ». Articuler les faits de culture, de société et de civilisation dans une démarche de « passeur », sur le thème « Traduire la Turquie », titre du séminaire dirigé à l'École des Hautes Etudes en Sciences Sociales par Timour Mouhidine et moi-même par exemple, relève de cette dernière option.

« Petites langues », « langues modimes », « langues régionales »... Plus les pouvoirs publics affirment, dans la foulée des directives européennes, la place qui doit être faite à la diversité linguistique dans notre système d'enseignement, moins ces discours trouvent une traduction dans les faits. L'ouverture en France des cours LIE (Langues Inter Etablissements), permettant de constituer des classes avec un nombre suffisant d'élèves, relève de la course d'obstacles, avec en face l'administration. Or les classes des « petites langues » font parfois l'objet des expérimentations les plus fécondes. En revanche, dans la frilosité du respect des accords internationaux, le développement, en lui-même souhaitable, des langues les moins enseignées est

entravé par des cours dits d'ELCO (Enseignement de Langues et Cultures d'Origine) qui est assuré par des enseignants mandatés par les pays où ces langues sont parlées, sans que les méthodes et les programmes soient adaptés au contexte où ces langues sont enseignées, c'est-à-dire par exemple l'Allemagne, la France.

« Apprendre à être l'Autre de l'Autre », est un défi « dialogique » pour prendre la formulation de Hans Georg Gadamer (Gadamer H.G., *L'héritage de l'Europe*. Rivages, 2003). C'est cette réciprocité de perspective qui est susceptible de transformer quelque peu nos apories identitaires. Toute culture envisage, gère et transmet son héritage, des manières de faire et de voir, selon des modalités préétablies et reconnues. Seule l'intelligence de la pensée indigène dans ses catégories et structures propres permet de les comprendre, mais à la condition qu'elles soient ensuite organisées en distinctions pertinentes selon l'ordre anthropologique.

BIBLIOGRAPHIE

APPARTENANCES ET LIEN SOCIAL

BOURDIEU Pierre, 1979, *La distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Les éditions de minuit.

BRUNET Roger , FERRAS Ribert, THERY Hervé, *Les mots de la géographie*, Reclus, La documentation française, 2005 (3ème édition).

De SINGLY François, 2003, *Les uns avec les autres. Quand l'individualisme crée du lien*, Paris, Armand Colin.

KAUFMANN Jean Claude, 2003, *L'entretien compréhensif*. Paris, Nathan Université, (Collection Sociologie 128)

Langues et territoires, 2002, *Hérodote*, Paris, La découverte, n°105.

UNITÉ ET DIVERSITÉ : L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ ET AUX DROITS DE L'HOMME

GALISSON Robert, *Didactologie : de l'éducation aux langues/culture à l'éducation par les langues/culture*, l'Ateneo, anno IXX, gennaio-febbraio 2002, pp 11-19, Torino.

ZARATE, Geneviève, *Représentation de l'étranger et didactique des langues*, Didier, Paris, 1993

LE RELIGIEUX EN TANT QUE CATÉGORISATION SOCIALE : DÉCODER LES FRONTIÈRES CULTURELLES À L'ŒUVRE DANS LE DISCOURS

ALLAM Khaled Fouad, MARTINELLO Marco, TOSOLINI Aluisi, 2004, *La città multiculturale : identità, diversità, pluralità*, EMI, Bologna

CALLARI GALLI Matilde & LONDEI Danielle (eds.), 2002, *Scambi interuniversitari*, Bologna, CLUEB.

COLEMAN Jim, 2001, « Représentations de l'autre : impact d'un séjour prolongé à l'étranger », in ZARATE G. (éd.), *Langues, xénophobie, xénophilie dans une Europe multiculturelle*, Caen, CRDP.

LONDEI Danielle, 1990, *Identità, identificazione di una cultura : definizione e approcci metodologici nell'insegnamento della lingua 2*, Bologna, Pitagora.

ENSEIGNANTS NATIFS ET NON NATIFS : DEUX PROFILS PROFESSIONNELS EN CONCURRENCE SUR LE MARCHÉ DES LANGUES

BOURDIEU Pierre, CHAMBOREDON Jean Claude, PASSERON Jean Claude, 1968, *Le métier de sociologue. Préalables sociologiques*, La Haye, Mouton.

BRAINE George (ed.), 1999, *Non-Native Educators in English Language Teaching*, New Jersey, LEA.

CALVET Louis-Jean, 1999, *La guerre des langues et les politiques linguistiques*, Paris, Hachette.

DERIVRY Martine, 2003, *Les enseignants d'anglais « natifs » et « non-natifs ». Concurrence ou complémentarité de deux légitimités*, Thèse de doctorat, Université Paris 3 Sorbonne nouvelle.

MEDGYES Peter, 1994, *The Non-Native Teacher*, London, Macmillan.

PAIKEDAY Thomas M., 1985, *The Native Speaker is Dead!*, Toronto, Paikeday Publishing.

LE TRADUCTEUR MÉDIATEUR : SES POSITIONS DANS UN TERRAIN DE CONTROVERSES

BERMAN Antoine, 1984, *L'épreuve de l'étranger, Culture et traduction dans l'Allemagne romantique*, Paris, Gallimard.

BERMAN Antoine, 1999, *La traduction et la lettre ou l'auberge du lointain*, Paris, Seuil.

CORDONNIER Jean-Louis, 1995, *Traduction et culture*, Paris, Didier/Hatier.

LADMIRAL René, 1994, *Traduire : théorèmes pour la traduction*, Paris, Gallimard.

MESCHONNIC Henri, 1999, *Poétique du traduire*, Verdier.

VRINAT-NIKOLOV Marie, 2006, *Miroir de l'altérité : la traduction*, Grenoble, ELLUG.

SE DÉCOUVRIR ÉTRANGER : LA CONFRONTATION AVEC UNE AUTRE TRADITION ACADÉMIQUE

GROUX Dominique, PEREZ Soledad, PORCHER Louis & al., 2002, *Dictionnaire d'éducation comparée*, Paris, L'Harmattan, collection « Education comparée ».

LEENHARDT Jacques & BURGOS Martine, 1989, *Existe-t-il un lecteur européen ?*, Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe.

SÉOUD Amor, 1997, *Pour une didactique de la littérature*, Paris, Crédif/Hatier-Didier, collection « Langues et apprentissages ».

APPARTENANCE ET XÉNOPHOBIE : APPRENDRE À DÉCRIRE ET À INTERPRÉTER LES DISCOURS DE HAINE

BUTLER Judith, 2004, *Le pouvoir des mots. Politique du performatif*, Paris, Amsterdam.

KERBRAT-ORECCHIONI Catherine, 1980, *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage*, Paris, Armand Colin.

TODOROV Tzvetan, 1989, *Nous et les autres. La réflexion française sur la diversité humaine*, Paris, Seuil.

INCLUSION ET EXCLUSION : POSITIONNEMENTS IDENTITAIRES DANS UN LYCÉE À L'ÉTRANGER

FELE, Giolo, 2007, "La rinuncia all'agency"; in DONZELLI Aurora, FASULO Alessandra, Agency (eds.) *Agency e linguaggio*, Meltemi, Roma, 2007, pp.173-193

GARFINKEL Harold, 1967, *Studies in Ethnomethodology*, Prentice-Hall.

DURANTI Alessandro, GOODWIN Charles, (eds), 1992, *Rethinking context. Language as an Interactive phenomenon*, Cambridge University Press, Cambridge, 147-189.

GOODWIN Charles, GOODWIN, Marjorie Harness., 1992, "Assessments and the construction of context"; in Duranti Alessandro & Goodwin, Charles, (eds), *Rethinking context : Language as an Interactive Phenomenon*, Cambridge : University Press, Cambridge, pp. 147-189.

GUMPERZ John, *Discourse Strategies*, New York, Cambridge University Press

KLEIN Gabriella Brigitte, PAOLETTI Isabella, 2002, *In&Out*, Edizioni Scientifiche Italiane Napoli,.

MONDADA Lorenza, 2000, *Décrire la ville. La construction des savoirs urbains dans l'interaction et dans le texte*, Paris, Anthropos.

SACKS Harvey, 1984, "on doing 'being ordinary'"; in ATKINSON J.Maxwell & HERITAGE John (eds) *Structures and Social Action*, Cambridge University Press, New York, pp. 413-429.

SACKS Harvey, 1992, *Lectures on Conversation*, Basil Blackwell, Oxford.

WATSON Rod, 1994, "Catégories, séquentialité et ordre social", *Raisons Pratiques* 5, Paris, pp. 151-184.

ZARATE Geneviève, 1993, *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Didier, Paris.

ZARATE Geneviève, GOHARD-RADENKOVIC Aline, LUSSIER Denise, PENZ Hermine, 2004, *Cultural mediation in Language Learning and Teaching*, Graz, Council of Europe.

Chapitre 5

Images, discours et représentations culturelles

Louise MAURER
Australian National University, Australie,

Danielle LONDEI
DORIF-Università Università de Bologne, Italie.

INTRODUCTION : IMAGES, DISCOURS ET REPRÉSENTATIONS CULTURELLES

Louise MAURER
Australian National University, Australie,

Danielle LONDEI
DORIF-Università Università de Bologne, Italie.

La notion de représentation tend à occuper une position centrale dans les sciences humaines et sociales où cette notion ne cesse de s'affirmer. Ce mouvement, annoncé en France sous l'impulsion de Serge Moscovici, rencontre un intérêt croissant, en Europe et outre-Atlantique.

La recherche sur les représentations culturelles présente un caractère à la fois fondamental et appliqué et fait appel à des méthodologies variées (expérimentation en laboratoire et de terrain, enquêtes, observation participante, analyse documentaire et de discours, etc., Jodelet (dir.), 1989). Elle touche à des domaines multiples tels que les domaines scientifique, culturel, social, de l'environnement, psychologique, et éducatif. Autant d'éléments qui attestent de la fécondité de cette notion, de sa maturité scientifique et de sa pertinence pour traiter les problèmes du plurilinguisme et de la multiculturalité dans une optique didactique (Zarate & Candelier (dir.), 1997).

Les représentations créent la distance ou la proximité avec l'autre, elles sont objets de manipulations constantes, tant dans les médias qu'à l'école, ainsi que dans la vie quotidienne. Les représentations visuelles se révèlent plus puissantes, et aujourd'hui plus largement employées par les nouvelles technologies. Elles sont considérées ici comme signes informant l'approche et l'échange avec l'autre. La force de leur impact en fait un objet « facile » et « dangereux » de généralisation qui implique tant la culture savante que celle de masse. Ainsi, lorsque leur circulation fait que les mêmes images sont sélectionnées pour des usages et par des instances différents, elles peuvent devenir lieux de stéréotypes, tout autant que moyen de les déplacer.

1. LES IMAGES AU CŒUR DES REPRÉSENTATIONS CULTURELLES.

Nous choisissons ici de privilégier le rôle des images dans les représentations culturelles pour une approche au multiculturalisme et du multilinguisme, car depuis

toujours la représentation par l'image avec la langue est le lieu d'expression et de transmission de l'appréhension du monde que l'homme s'est donné parmi d'autres, à travers la fonction esthétique. Le terme même d'image reste volontairement général selon l'objet envisagé. Selon cette acception, les images elles-mêmes construites sont au cœur des représentations constituées par le discours (Hall, 1997).

En effet, les fonctions esthétiques et symboliques accompagnent et soutiennent en permanence les autres formes d'expression dans les formes de la communication humaine telles que l'argumentation, la description, la définition, la narration. Ainsi, notre manière de penser le monde, qu'il s'agisse tant de notre mémoire collective que de notre appréhension du présent ou de notre projection vers le futur, est en train de changer justement parce que l'image supprime largement l'expressivité qui jusqu'ici était dominante, l'écriture. Les « images » de la « contemporanéité » sont générées par de nombreux médias tels que le cinéma, la publicité, la télévision, l'art contemporain, la photo, la bande dessinée, l'informatique, ou le téléphone portable. Ce qui nous occupe ici est d'une part de saisir comment elles traversent les champs disciplinaires et multiplient les codes, et d'autre part de quelles représentations elles relèvent lorsqu'elles se trouvent modifiées à des fins didactiques, sollicitées comme moyen de connaissance d'autres cultures et, qui plus est, par « l'acteur en position de représentation » qu'est l'enseignant (Coste, dans Zarate & Candelier (coord.), 1997 : 108 ; Goffman, 1959). Le discours pédagogique fait qu'elles s'adressent alors à des publics très différenciés autant de par les transformations dont elles font l'objet par le processus de sélection et de réorganisation du matériel visuel, que par la réception que leur réservent ces publics mêmes en rapport avec leurs propres cultures, avec le danger que toute distance critique soit abolie et qu'elles deviennent les images de la culture étudiée. En effet, si elles finissent par être considérées comme des vecteurs d'échanges plus amples, plus intenses et plus largement partagées qui bouleversent notre regard sur le monde, elles n'en sont pas moins réinterprétées, « modifiées » et dans une certaine mesure réinventées d'une culture à l'autre, d'un imaginaire à l'autre, comme l'implique la notion de « bricolage » (Floch, 1992 et 1995 d'après Lévi-Strauss). Ce qui informe notre manière d'échanger avec les autres est donc moins la simple circulation de représentations que leur appropriation et leur transformation symbolique, lieux par excellence de l'interculturel.

1. 1. Une nécessaire pluridisciplinarité

L'importance prise ces vingt dernières années par l'apport culturel, envisagé comme partie intégrale de la didactique des langues, a amené une prise en considération du rôle de l'image, surtout en ce qui concerne l'usage du document authentique télévisuel (Viallon, 2002). Nombreuses sont maintenant les revues à l'usage des enseignants qui s'intéressent à l'image. Cependant les modèles proposés pour l'analyse en situation pédagogique demeurent encore trop souvent assujettis aux disciplines d'abord élaborées pour la description d'une langue telles que la linguistique et la linguistique appliquée. Par conséquent, l'analyse de l'image se présente sous forme de typologie ou de grilles dont les parties, bien que multiples,

sont envisagées de manière étanche les unes par rapport aux autres et accordent peu d'importance aux dimensions relationnelles et pluriculturelles présentes dans la production et la réception des images. Elles induisent pour la plupart des opérations de classement qui font soit appel à une culture de référence éloignée de celles de l'apprenant, soit à un découpage selon des codes abstraits d'autres disciplines. Si quelques chercheurs/enseignants envisagent l'image comme moyen d'articuler les non dits d'un contexte culturel plutôt que comme simple outil de communication langagière (Rodriguez, 2004), le plus souvent, les éléments de l'image sont détournés au profit d'une verbalisation dont elle n'est pas l'objet (Masselot-Girard, 2003).

Dans notre perspective, la nature complexe du signe visuel demande une démarche qui saurait utiliser l'apport de disciplines qui correspondent le mieux à la pluralité de ces éléments selon l'objet, y compris dans sa dimension didactique. L'intérêt de la sémiologie pour les rapports flous entre le visuel, le textuel et le son, celui des « *cultural studies* » pour la place de l'image dans les modes de significations des représentations culturelles, l'étude des rapports tant de l'image fixe que cinématographique au temps et au mouvement que mène la philosophie herméneutique, l'intérêt de l'histoire de l'art contemporaine pour l'iconique comme forme de communication visuelle et pour la fonction du regard comme discours idéologiquement situé, ainsi que l'anthropologie culturelle, fournissent autant d'approches de l'image qui, en s'imbriquant, orientent davantage l'analyse vers le culturel et l'imaginaire.

1.2 Construire le champ des représentations visuelles dans une complexité discursive et multidimensionnelle

Il s'agirait donc de penser démarches et pratiques de classe à partir d'un questionnement pluriel. Une question essentielle est d'abord de comprendre le sens que les modèles dont on se sert pour analyser l'objet iconographique génèrent par rapport à ce dernier, pour en évaluer la portée. D'autre part, si l'on veut bien admettre que le manuel de langue ne représente qu'une partie de plus en plus restreinte des ressources utilisées dans l'apprentissage-enseignement des langues, les valeurs idéologiques qui sous-tendent le choix et l'élaboration de documents visuels ne sont, en dehors des analyses concernant les manuels où ce sujet a été bien traité (Kottelat, 2005), pratiquement jamais évoquées. Ainsi l'usage qui est fait de concepts clés comme ceux de « contemporanéité » et d'« authenticité » correspond à une conception collective du choix du document visuel comme représentatif au premier degré des aspects de la langue-culture étudiée.

En effet, le choix de matériel où les signes visuels dominent, tels que publicité, cinéma, journal télévisé et dans une moindre mesure, art, se fait souvent sur des critères non réfléchis, à partir de présupposés. Il porte pour une large part sur la publicité, sensée permettre un accès direct à la société ou encore en être le simple reflet, et sur le cinéma, qui, tout en permettant d'intégrer les phénomènes récents, favorise l'étude de la langue à travers l'image. S'attacher au sens produit par les

modèles d'analyse de l'image sur l'objet iconographique, que ceux-ci proviennent de la linguistique appliquée comme cela semble être le plus souvent le cas en didactique des langues et des cultures, ou encore des sciences sociales (anthropologie culturelle, sémiologie) en ce qui concerne la publicité, amène donc aussi à se demander comment ces discours définissent non seulement l'image d'une façon particulière, mais induisent aussi une représentation particulière des apprenants. Les discours fondateurs dont les systèmes privilégiés par les enseignants relèvent se trouvent être, tout autant que le matériel choisi, des lieux où se construisent les représentations des cultures étudiées, ainsi que celles que l'on a des apprenants.

Reconnaître à l'image sa force expressive, c'est incorporer dans un premier temps ses caractéristiques qui sont d'ordre esthétique, ses dimensions cognitives tout autant qu'affectives. Nous touchons ici à un principe fondamental de l'analyse de l'iconographique. Bien qu'il soit associé au textuel, il ne peut y être réduit. C'est donc des lieux où ces multiples dimensions interfèrent qu'il faut tenir compte. Une analyse sémiotique discursive peut, semble-t-il mieux qu'une grille, saisir l'interaction dans une image de plusieurs représentations, à caractère tant visuel que textuel. Ce type de questionnement dont l'objectif est d'initier à voir ce qui se trouve en face de soi demande de mettre en œuvre ses capacités de lecteur ou de lectrice d'images et de texte dans une complexité multimodale, comme le montre Amanda Macdonald ici même.

2. DIMENSIONS PLURICULTURELLES ET PLURILINGUES DES REPRÉSENTATIONS CULTURELLES

Les contextes nationaux et pluriculturels de l'apprentissage-enseignement d'une langue comme le français, bien que reconnus par les chercheurs, n'entrent pas encore suffisamment dans les pratiques de classe comme le chapitre *Discours sur les langues* de cet ouvrage en fait état. Ainsi, une autre dimension se rajoute à la situation de classe définie par les présupposés de l'enseignant, celle des représentations qu'ont les apprenants des cultures et des langues étudiées (Zarate, 1986). Les représentations des apprenants font partie de leur contexte social (Porquier et Py, 2004). Les envisager comme des états successifs de l'apprentissage plutôt que sur le mode dichotomique de l'éloignement et de la proximité, comme Mariko Himeta le propose ci-après, permet d'en tenir compte, à l'aide d'une échelle sensible aux effets du rôle de l'enseignant sur les contenus d'enseignement.

Mettre un récit en image est un autre moyen d'accéder à un savoir social par le biais de représentations personnelles. Le roman contemporain contient une grande variété de situations de plurilinguisme et de pluriculturalité. Partir de ce type de texte, comme le font Carole Bailleul et Michele Tosi permet, à l'aide d'une double activité de transposition et de transfert du texte en images, la visualisation de figures en rapport avec l'imaginaire culturel de chacun, ainsi que la mise en œuvre d'un réel échange entre des participants de cultures différentes.

3. CONCEPTUALISER LE RAPPORT IMAGE/CONTEXTE ET REPRÉSENTATIONS CULTURELLES

L'image comme lieu de référence participant à la construction de représentations socioculturelles amène une réflexion critique qui produit un discours actif dans les apprentissages. Ainsi l'écart qui existe entre illustrations et textes entraîne une reconnaissance de l'hétérogénéité des représentations. Lorsque le lieu où il se manifeste se veut « neutre », comme celui du dictionnaire qui intéresse ici Chiara Molinari, les valeurs symboliques dont ces relations sont l'enjeu engendre une problématique sur les représentations ethnoculturelles. En ce qui concerne le discours, on admet l'idée de progression en didactique, mais en privilégiant la capacité autoréférentielle, donc de conscientisation du regard sur sa propre culture, pour pouvoir se reporter aux autres. On part d'un objet culturel référencé, un film, une exposition, une publicité, une bande dessinée, les images d'une encyclopédie ou encore une enquête sur les images que les apprenants ont d'une autre culture, pour parvenir à saisir et à exprimer l'implicite et questionner l'imaginaire des cultures pour être à même de communiquer dans la complexité. Or, si l'on admet que le visuel et le textuel sont en rapport étroit l'un avec l'autre, au point où l'un tient parfois de l'autre, ce questionnement ne peut que mettre en jeu ce qui s'avère en fait une co-construction dans le mouvement du discours. Il s'agirait de trouver de nouvelles façons de conceptualiser ce rapport et non de fournir des modèles, « de changer d'attitude » comme l'écrit Claire Kramsch à propos de la nécessité de dépasser les dichotomies (Kramsch, 2002). Les notions privilégiées sont celles de multimodalité, entendues non seulement comme multimodalité des éléments de l'image même, de par la variété des matériaux et de genres souvent hybrides (Moine, 2005 : 25), mais aussi dans ses valeurs connotatives présentes dans les interactions entre images, texte et contexte, ou encore entre images et musiques de film en référence à des situations historiques et transculturelles. Le rapport musique et images d'un film est structuré dans la pluriculturalité, dès lors que le même extrait musical est utilisé par plusieurs cinéastes. Ce processus, comme le souligne ici même Roger Hillman, nous rend sensibles à la mobilité interculturelle de l'extrait, qui en accumulant des sens spécifiques, tel un joker dans un paquet de cartes, contribuera alors à diversifier nos représentations.

3. 1 Diversité des configurations discursives

Outre la saisie des trajectoires inter et transculturelle des représentations visuelles, contextualiser une analyse, aborder le concept de représentation dans la perspective d'une dynamique interne, comme celle qui est préconisée pour les littératures de langue française (Aline Gohard-Radenkovic (coord.), juillet 2004), ne veut donc pas simplement dire rendre compte des relations d'une publicité, d'un film, d'une peinture avec l'aléité, ce qui revient très souvent, en didactique des langues et des cultures, à faire des remarques sur une époque en additionnant les noms et les écoles. Il s'agirait avant tout de voir l'image à travers une description minutieuse. Insister sur la nécessité d'une description attentive de l'image, c'est reconnaître

qu'une simple reproduction ne saurait en tenir lieu (Gervereau, 2004). Une telle description permet de faire entrer dans l'analyse les contextes de production et de réception des images au sein d'un continuum à reconstruire, en mettant en relation les stratégies de communication de divers groupes appartenant à des milieux culturels spécifiques, avec un apprenant en position d'acteur. Une description attentive à la saisie des éléments multimodaux qui en construisent le sens favorise une réflexion, d'une part sur les procédés spécifiques de la construction des images, d'autre part sur les processus d'interaction qu'une image a avec d'autres, en termes d'influences, d'échanges et d'appropriation, ainsi qu'en termes de réception.

Dans cette perspective, Louise Maurer rend compte de l'effet d'ouverture aux conflits symboliques de plusieurs contextes nationaux que produit un créateur qui manipule un fonds d'images sélectionnées parmi les symboles d'une identité nationale spécifique. La description permet une étude des modes de mutation des images, ce qui ne néglige donc pas le fait que toute approche du visuel demande un apprentissage. Développer une compétence de lecture, c'est aussi mieux comprendre comment les lieux communs et les stéréotypes sont construits et véhiculés par les discours à propos des produits visuels. En particulier ceux qui font d'un artiste ou de réalisations telles qu'un film, ou une série d'images publicitaires, un indicateur (*marker*) de l'identité nationale, puisque l'appropriation et les nouvelles formes qu'elle génère transgresse les frontières. D'autre part, aborder les questions de la réception d'un film au niveau national et international relève d'une problématique identitaire, ainsi que l'a montré la critique anglophone pour le cinéma européen (voir par exemple l'article d'Anne Jackel (Jackel Anne, 2001 : 48) sur la réception d'un film comme *Les Visiteurs*, un succès auprès du grand public en France alors qu'il a eu une réception plus que tiède auprès de la critique spécialisée, dans les *Cahiers du cinéma* par exemple, et qui est paradoxalement devenu un film montré dans les circuits art et essai en Angleterre, parce que perçu par le grand public comme ne correspondant pas à ce que devrait être un film français.

Le cadre d'analyse choisi, celui de la mondialisation et des bouleversements qu'elle amène au niveau des moyens de communication et de promotion, des échanges commerciaux (Uragay Round of Multilateral Trade Negotiations, 1994), des conglomérats et de l'intégration verticale qu'elle entraîne pour la production et la distribution des œuvres (Bourdieu, 1992), pourrait être tout aussi pertinent pour aborder l'art ou la publicité qu'elle l'est pour le cinéma, où le phénomène a bien été étudié (Ian Aitkin, 2005 : 79-85). Un tel discours questionne l'imaginaire des identités nationales et permet d'aborder l'impensé.

EDUQUER À LA LECTURE INTERCULTURELLE DE L'IMAGE

Il y a plusieurs cadres d'analyse possibles pour aborder le multilinguisme et le multiculturalisme. Face au binôme langue/culture, notre questionnement propose un rééquilibrage en faveur de l'image. On peut envisager qu'à l'avenir l'accent soit mis

moins sur des modèles débiteurs d'autres disciplines que sur une co-construction discursive impliquant le sujet dans une analyse des effets de discours disciplinaires transposés dans la didactique de l'image. Une des questions que présente cette réflexion, c'est qu'au lieu de privilégier un type d'images à cause de sa fonction présumée de proximité envers la langue-culture étudiée, elle déplace l'approche, à l'instar de ce qui s'est passé ces dix dernières années pour la littérature, vers des horizons théoriques différents. Ainsi l'« interimage », comme on parle d'intertexte pour comprendre le champ littéraire dans sa complexité inter- et transculturelle, demeure encore un domaine peu exploré. Si le champ du visuel dans les représentations culturelles offre de par sa diversité même des possibilités d'analyse de traits qui sont propres à divers types d'images, tels que les notions d'économie de sens et de stratégies fonctionnelles pour la publicité, de choix esthétiques pour traduire une symbolique dans les arts plastiques ou au cinéma, il est souhaitable de voir que ces notions s'appliquent à tous les types d'images, à divers degrés. Dépasser grilles et dichotomies, tant dans le cadre d'analyse des images que dans le choix du matériau pour recentrer l'attention sur des questions d'interprétations discursives, de transformations de signes iconiques reconnus dans leur spécificité et d'articulation, que dans le choix de contextes historicisés de production que de réception, apparaît comme une nécessité dans l'approche des représentations culturelles.

Le passage vers un monde horizontal, à accès direct, entraîne une perception différente de nos positionnements dans le temps et dans l'espace. Les images, fixes ou en mouvements, réelles, imaginées ou virtuelles, à partir de nombreuses techniques disponibles dans la classe de langue, sont à la fois une source inépuisable, mais aussi un risque d'indifférenciation du regard ou d'emprise séductrice. Dès lors, où se situe l'authenticité et la sélectivité qualitative des objets iconographiques, afin de pouvoir produire un discours correct sur la complexité des représentations culturelles à partir des images ? Les consommateurs d'images que nous sommes devenus doivent être éduqués à la lecture et à la critique de l'image, à la contextualisation de celles-ci, à leurs fonctions, pour comprendre tant le point de vue du producteur que celui du récepteur. L'image existe comme le texte en fonction d'un récepteur, en même temps, elle a à voir avec l'imaginaire, avec l'immatériel et même avec le virtuel : a-t-elle d'ailleurs jamais été une simple reproduction ? Bref, « elle n'est pas seulement une transposition du réel, elle est aussi un réel intrinsèque avec ses propriétés et ses circuits », nous dit Gervereau après d'autres (groupe μ , 1992). Les enseignements linguistico-interculturels ne peuvent faire l'impasse sur ce type de représentation culturelle de l'autre, ils doivent en assumer les éléments caractérisants, sémiologiquement révélateurs, ainsi que leur ancrage dans les pratiques significatives.

PUBLICITÉ ÉTATISTE ET PLURICULTURALISME : L'ANALYSE MULTIMODALE DE LA REPRÉSENTATION ETHNOCULTURELLE D'UN PAYS

Amanda MACDONALD

*University of Queensland,
University of Melbourne*

PUBLICITÉ ET COMPLEXITÉ DES CODES

Représenter, c'est présenter X pour faire comprendre Y, *comme si X était Y*. Cette substitution permet la distorsion, certes, mais l'amalgame, fréquent entre « représentation » et « effet idéologique », éclipse le fondamental de la représentation (la substitution qui permet de représenter) pour prôner le dramatique (l'infidélité à un original). Bien lire une représentation exige surtout une description attentive, multimodale, c'est-à-dire la description qui rend compte de la complexité de modes matériels et conventionnels qui est caractéristique de tout signe (par exemple, un seul mot imprimé sur du papier réunit en lui les effets de plusieurs modes : chromatique, esthétique, lexicale, sémantique, typographique, générique, etc.). Apprécier le jeu d'idées qui peut conduire à la distorsion idéologique dépend de l'analyse exhaustive des divers modes qui constituent une représentation. La publicité, en tant qu'art de la représentation économe, peut favoriser l'emploi des stéréotypes, substituts réducteurs et abusifs de tendance. La publicité de magazine, forme hyper-économe et aussi intensément multimodale, exige une lecture complexe des modes iconographiques et verbaux qui ne se résument pas au stéréotype.

Lire une représentation publicitaire de la pluralité ethnique néo-calédonienne démontre comment divers éléments formels peuvent traduire les discours disponibles pour affirmer une vision singulière d'un pays complexe. Mais attention ! Le geste analytique ne doit pas répéter le geste réducteur publicitaire : lire une publicité, ici néo-calédonienne, c'est représenter une culture à travers une instance du dicible spécifique de ses divers discours, ce qui ne doit pas être confondu avec l'idée d'en capter l'essentiel ou le typique.

Document : Publicité ENERCAL, Tour de Côte, Octobre 2002, p. 129

Pour l'analyse de ce document, retenons que la Nouvelle-Calédonie est une possession française du Pacifique, en voie d'autonomie depuis 1998, résultat d'un indépendantisme kanak poussé, où 6 groupes ethniques principaux sont présents : kanak (indigène), européen, wallisien, polynésien, indonésien, vietnamien.

**Electrifier
Contribuer**

L'occupation électrique totale du territoire

Contribuer
Producteur, transporteur et distributeur d'énergie électrique, ENERCAL contribue à la prospérité territoriale.

Contribuer c'est :

- améliorer les gains de productivité sous la forme d'investissements durables ;
- impliquer dans l'aménagement du territoire et soutenir son développement économique ;
- favoriser les énergies renouvelables lorsque cela est compatible avec l'intérêt général ;
- respecter l'environnement dans l'ensemble de ses activités.

ENERCAL
SOCIÉTÉ NÉO-CALÉDONIENNE D'ÉNERGIE

L'ENERGIE DE TOUT UN PAYS

UNE REPRÉSENTATION PUBLICITAIRE DU PLURICULTURALISME

La publicité ci-dessus d'ENERCAL, la Société Néo-calédonienne d'Énergie, se pose comme représentation d'une entreprise importante pour la Nouvelle-Calédonie : ENERCAL, l'énergie de tout un pays. Par « représentation », on entend dire que cette publicité de magazine oeuvre pour rendre perceptible une qualité qu'ENERCAL propose être la sienne (être une entreprise importante) mais qui n'est pas directement présente à la connaissance des Néo-calédoniens et qui doit donc être signalée par les moyens concrets des mots et de l'image imprimés. Essentiellement, la publicité rend présent un slogan à la place du fait occulté. Le slogan représente le fait vital (être une entreprise importante) qui serait autrement dans l'obscurité. Cela veut dire que, pour s'assurer que les Néo-calédoniens soient présentement conscients du fait qu'ENERCAL est une entreprise d'une grande importance pour leur pays, elle met devant les yeux des lecteurs une devise valorisante pour représenter ce fait capital, mais assez plat, qui a du mal à rester présent à l'esprit des gens.

Relions sans délai le problème qui se pose pour ENERCAL – représenter son importance aux Néo-calédoniens – au problème de la représentation du

pluriculturalisme qui est le nôtre. Le lien passe par le fait que la publicité ENERCAL se sert largement de la notion de « pays » qui appartient à un discours politico-culturel néo-calédonien qui touche, lui, à la composition pluriethnique de cet ex-Territoire d'Outre Mer français. Cela se devine à travers les quatre photos au centre de la publicité : y sont représentés un Kanak, dans la photo principale, et, dans les trois petites photos, une Vietnamienne, deux enfants kanak, et un Européen. Cette imagerie multiple arpeute iconographiquement « tout un pays », mais fait référence aussi à la diversité ethnique de la Nouvelle-Calédonie, dont la métaphore valorisante est celle du « kaléidoscope calédonien ». En formulant un tout représentationnel qui reformule l'importance d'ENERCAL, cette publicité s'appuie sur une représentation du pluriculturalisme. Pour cerner ce tout intelligible, on va lire attentivement, dans leur interaction, les nombreux micro-effets sémiotiques ou modes, dont la publicité se compose. On peut se permettre un diagnostic culturel après être passé par la description attentive des éléments que l'on a devant les yeux, qui représentent un véritable précis, selon ENERCAL, de ce qu'est le pluriculturalisme néo-calédonien.

L'ANALYSE MULTIMODALE

Cette publicité repose fortement sur la juxtaposition. Les cinq zones du texte (l'attaque de la partie supérieure, l'ensemble iconographique, un bloc de texte verbal en forme d'article de dictionnaire; la marque, le slogan) sont autant de « morceaux » graphiquement distincts les uns des autres. Huit polices de caractère contrastées, quatre images séparées les unes des autres par un encadrement blanc, forment un bloc, distinct des textes verbaux. Trois palettes de couleurs différencient les cinq zones : on observe un texte qui favorise le morcellement de ses composants. Un texte qui se fait radicalement pluriel, donc. On retiendra cette analyse brute de la mise en page, car cette pluralité du morcellement graphique soutient un réseau de sens pertinent au pluriculturalisme.

Les deux verbes à l'infinitif qui se cognent dans la zone supérieure du texte, « Électrifier Contribuer », provoquent les questions, Électrifier quoi? Contribuer à quoi? Des réponses iconographiques approximatives viennent à l'esprit : Electrifier des machines ; contribuer à la vie des gens, mais on constate que les trois petites photos évitent des scènes où l'électricité jouerait un rôle. Curieux. Le slogan qui utilise le mot « pays » suggère des réponses amples mais vagues, voire exagérées : Électrifier tout un pays. Contribuer à tout un pays. La section « dictionnaire » élabore une réponse pour « Contribuer » : « ENERCAL contribue à la solidarité territoriale », où « Contribuer », c'est « redistribuer des gains de productivité », « s'impliquer dans l'aménagement du territoire », « favoriser les énergies renouvelables lorsque cela est compatible avec l'intérêt général », « respecter l'environnement ». Cette élaboration du sens de « contribuer » qui va vers des acceptions très « gouvernementales » rend sensible le manque d'une explicitation du terme « Électrifier », en particulier au vu des trois scènes extérieures ensoleillées où l'on a nullement besoin d'électricité puisqu'aucun appareil n'y figure et que les gens

sont souriants, heureux de leur condition. Les trois petites photos, on l'a vu, déclinent le « tout » du « pays » dans le sens d'une pluriethnicité. Celle-ci est chargée d'une connotation politico-civique dans un pays où gouvernance et ethnicité sont étroitement liées. Associées à l'arrière-plan gouvernemental des définitions données à « contribuer », un paradigme « gouvernance » s'élabore à travers mots et images. Jamais défini, le mot « électrifier » prend de cette couleur sémantique et rentre facilement dans ce paradigme. Notre intention, qui cherche à cerner un tout représentationnel, est frustrée : les trois petites images pertinentes pour définir la gouvernance par le biais du pluriculturalisme sont « non-électrifiables » ; elles ne rentrent pas sous la rubrique « contribuer » non plus (les enfants, la vieille femme ne travaillent pas). En fait, elles sont cruciales pour opérer une équivalence hyperbolique qui relance les relais entre les différentes zones du texte. Deux équivalences sont déjà claires : ENERCAL = énergie ; ENERCAL = électrifier. Le seul marqueur d'« électrifier », l'image de l'« Exploitation centrale diesel autonome », équivaut aussi à ENERCAL. Les trois photos ensoleillées jouxtent et sont subordonnées à cette photo-là, ce qui produit l'équivalence, électricité = soleil. Résultat : ENERCAL = électrifier = énergie de tout un pays = soleil. Cette multi-équivalence sort ENERCAL du réseau physique de l'électrification, pour arriver dans le domaine de l'énergie sans qualification, celle « de tout un pays » : non content de se faire soleil, ENERCAL se fait vie et ambition humaines, sans le dire (ce serait ridicule), sans le montrer (c'est invisible), mais le représente dans l'interaction des mots et des images.

LA REPRÉSENTATION ETHNOCULTURELLE D'UN TERRITOIRE

Prenons l'ambition de créer « la solidarité territoriale » et rappelons que ce texte évoque la pluralité par la fragmentation. Montrant des Néo-calédoniens ethniquement typés, la publicité représente trois cultures ethniques totalement cloisonnées. On peut parler de cultures car chaque portrait non seulement désigne un visage racialement typé, un costume ethniquement typé, mais crée un effet de mouvement naturel qui signifie un mode de vie typique en train de se vivre. Cette fragmentation par compartiments iconographiques n'est pas le « kaléidoscope calédonien » qui, lui, combinerait les fragments. Au contraire, pour ENERCAL, qui dit pluralité de cultures ethniques isolées, dit pluri-culture : ces images tiennent de la fracture ethnique qui, pour beaucoup, est le problème de base de la Nouvelle-Calédonie, problème auquel « la solidarité territoriale » serait la réponse. Lorsqu'ENERCAL affirme contribuer à la solidarité territoriale, il faut comprendre que l'entreprise participe au rééquilibrage des biens sociaux en reconnaissant implicitement que le désavantage et le sous-développement pèsent lourdement sur l'ethnie kanak dans des aires culturelles kanak, qu'électrifier, c'est une question ethnique. Mais le complexe photo qui explicite les dimensions ethniques de « l'énergie de tout un pays », et met l'électrification entre les mains d'un Kanak sérieux, ne distribue pas l'électricité vers les gens, on l'a vu.

Quel est donc le genre de « solidarité territoriale » à laquelle ENERCAL contribue ici? Il est clair que la photo majeure organise les mineures qui s'y insèrent. La partie jaune d'une grille (élément de l'engin) s'intercale entre les premier et deuxième encadrés, entre le deuxième et le troisième aussi, et fait graphiquement écho avec le chapeau de paille tissé de la dame âgée, la natte tissée sur laquelle les enfants sont assis, la chemise à carreaux de l'homme de la brousse. Mais la grille, c'est aussi la modernité des réseaux; le tissage, c'est la tradition cloisonnée. La correspondance graphique permet l'opposition sémantique. Le Kanak travailleur, image qui lutte contre le stéréotype du Mélanésien fainéant, coincé dans la prémodernité, ne dédouble pas la kanakité des enfants. Il la contredit, par son travail, par son sérieux, par sa modernité. Ce portrait majeur du Kanak travailleur s'inscrit en contrepoint des trois portraits mineurs des cultures ethniques, en primant le travail de la modernité indifférente à l'ethnicité, le travail qui gère la complexité de tout un pays moderne, le travail qui fait circuler l'énergie de la modernité, au lieu de compartimenter les énergies de tout un pays dans les ethnies distinctes. On peut ainsi dire qu'ENERCAL se valorise en se représentant compréhensif de la pluriculture, sans prôner ni pluriculturalisme, ni multiculturalisme, car c'est une culture de la distribution générale qui est promue. Écho de l'universalisme français? Peut-être. L'énergie sans limite du pays d'ENERCAL n'admet en tout cas aucun plurilinguisme: la Nouvelle-Calédonie a beau être d'une richesse linguistique extrême, grâce aux 28 parlers indigènes et à diverses langues exogènes, la vision ENERCAL des ressources humaines ne laisse entendre aucun écho d'une langue autre que le français.

ENTRE DISTANCE ET PROXIMITÉ : L'ÉVOLUTION DE LA RELATION STÉRÉOTYPÉE DES APPRENANTS AVEC LA CULTURE ÉTRANGÈRE

Mariko HIMETA
Université Daitôbunka, Tôkyô.

REPRÉSENTATIONS DE LA CULTURE CIBLE CHEZ LES APPRENANTS

En classe de langue, les enseignants sont souvent amenés à corriger des stéréotypes relatifs au pays où se parle la langue cible et à ses habitants, autrement dit à corriger certaines représentations auxquelles les apprenants adhèrent, du fait d'une généralisation excessive, leur aspect limitatif ou figé. Ces stéréotypes présentent cependant l'avantage de nous informer sur les connaissances culturelles préalables des apprenants. Les photos stéréotypées de la culture cible, qui illustrent les premières leçons de la plupart des méthodes de langue (défilés de mode, parfums, fromages, etc., dans le cas du français) peuvent donc apparaître comme une invitation à l'apprentissage, grâce à laquelle les débutants, rassurés, comprennent qu'ils partent de leurs connaissances culturelles initiales, et qu'ils s'apprentent à aller plus loin.

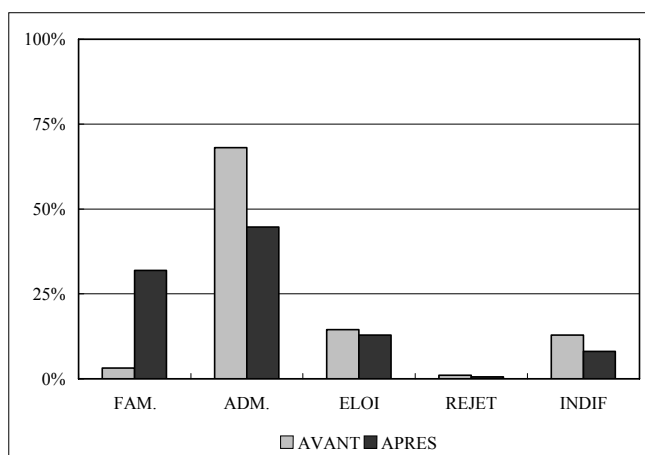
En ce qui concerne l'origine de ces représentations initiales, les apprenants citent volontiers la télévision, les magazines, les informations grappillées à l'école en cours de géographie ou d'histoire, reflets plus ou moins précis de la relation historique, géopolitique et économique entre le pays cible et le leur. D'autres mettent en avant leur expérience, un contact direct établi dans le cadre d'un voyage ou de rencontres avec des ressortissants du pays concerné. Quoi qu'il en soit, leurs représentations de la culture cible s'appuient aussi sur certains éléments de leur culture d'appartenance qui doivent faire l'objet d'une analyse plutôt que d'une critique, non seulement en tant que socle de savoirs, mais aussi comme l'état initial de la relation établie avec la culture cible par les apprenants. Partant de ce principe, il est envisageable de cerner l'évolution de cette dernière dimension, que l'on peut qualifier d'affective, même si elle n'apparaît pas en termes quantitatifs sur le plan cognitif. Il semble que non seulement l'enseignant, qui, grâce à ses expériences personnelles, de par sa position entre les deux cultures, conceptualise une distance inconnue des élèves, mais aussi les documents sélectionnés et présentés par lui, exercent une plus grande influence que les médias sur cette dimension affective.

Par ailleurs, tout comme le savoir-faire culturel dans l'apprentissage de la communication en langue cible, pour lequel les pôles affinité/incompatibilité sont souvent évoqués, on tend à définir la relation que les apprenants établissent avec la culture cible sur le mode dichotomique de l'éloignement et de la proximité. Or, si la proximité géographique ou culturelle n'entraîne pas toujours une attitude positive, ces dispositions favorables se maintiennent parfois grâce à, ou malgré l'éloignement géographique ou culturel. On propose donc ici une échelle composée au minimum de quatre types de distance, reposant sur les notions d'éloignement et de proximité d'une part, de sentiment positif ou négatif d'autre part.

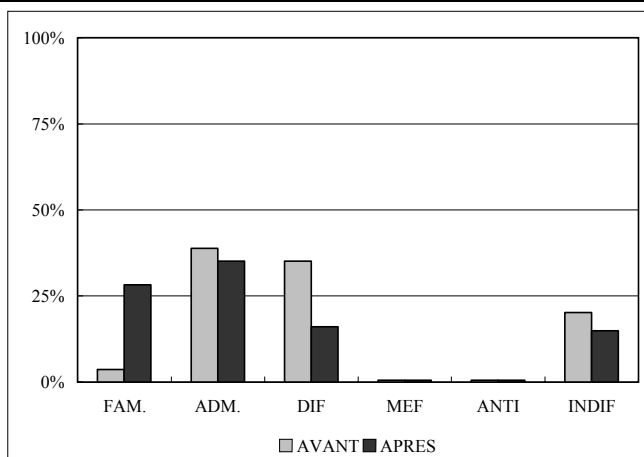
Document : Graduation entre distance et proximité

Notre enquête, menée au Japon auprès de 188 étudiants japonais débutants de français deuxième langue étrangère, a pour but de cerner l'évolution de la distance ressentie par ces jeunes gens à l'égard de la culture cible. Ils ont été invités à choisir eux-mêmes parmi les termes familiarité, admiration, éloignement, rejet et indifférence, pour définir cette distance vis-à-vis de la France telle qu'ils l'ont éprouvée respectivement avant le début de l'apprentissage et un an plus tard. S'agissant des Français, l'item éloignement a été divisé en deux : difficulté d'approche et méfiance. Bien qu'ils ne soient parvenus à citer aucun terme nouveau en réponse aux questions d'évocation, plus de la moitié des étudiants ont signalé une évolution du ressenti, tant vis-à-vis de la France que des Français.

Selon eux, dans le passé, leur perception de la France s'apparentait à de l'admiration plutôt qu'à de la familiarité, mais après un an d'apprentissage, la familiarité a progressé. A propos des Français, le score cumulé de la difficulté d'approche et de l'indifférence était supérieur à celui de l'admiration, mais ces divers items ont décliné au profit de la familiarité.



Graphique 1 : Distance perçue par les étudiants japonais envers la France



Graphique 2 : Distance perçue par les étudiants japonais envers les Français

À en croire les étudiants, c'est la télévision qui, dans un premier temps, a exercé la plus grande influence sur leurs représentations, mais un an après, ils reconnaissent aux facteurs associés au cours de langue une influence notable : en effet, si, pour la référence à la France, la télévision dépasse encore de peu le cumul des items "récits faits par le professeur" et "documents vidéo vus pendant le cours", pour les Français, elle est largement distancée par l'addition des deux.

Facteurs de rapprochement :

Représentations	récits du prof.	vidéos	manuel	télévision	cinéma	presse	famille	voyage
de la France	15%	12%	7%	30%	19%	5%	6%	6%
des Français	19%	13%	6%	22%	9%	4%	9%	5.3%

Tableau : Influence la plus importante sur les représentation après un an d'apprentissage du français (% sur 188 interrogés)

Un an auparavant, c'est-à-dire au début de leur apprentissage, nous avons mené auprès des mêmes étudiants une enquête sur leurs représentations initiales de la culture cible. Les résultats suggèrent alors une position nuancée quant à leur relation avec cette culture : les jeunes Japonais interrogés n'expriment en effet aucun sentiment négatif vis-à-vis du pays cible, mais ils ne se montrent pas non plus impatients de s'en rapprocher, semblant se contenter de l'admirer de loin. De ce fait, le portrait des Français restait très flou à leurs yeux. Voici quelques-unes des réponses qui nous ont permis de dresser ce constat : parmi les raisons du choix du français par

ces étudiants, la recherche de contacts avec leurs locuteurs importe moins que les considérations esthétiques pour la langue ; elle compte encore moins que le désir de contact avec le pays ; les clichés du château de Chambord, d'un café sur les Champs Elysées ou des immeubles du Boulevard Haussmann correspondent plus à leur image de la France que ceux d'une manifestation, du TGV, d'une centrale nucléaire ou de Tahiti ; les domaines culturels cités à propos des produits typiquement « Made in France » sont dissociés : la mode, la cuisine en premier d'une part, et des célébrités françaises (le football et le cinéma d'abord, mais limités à quelques noms, l'histoire et la littérature ensuite, avec une grande variété de personnages d'autre part ; les adjectifs qu'ils associent aux Français (fiers, élégants, bon vivants) et, par contraste, à leurs compatriotes (timides, travailleurs).

La deuxième enquête, menée un an plus tard, dont le résultat est présenté sur les graphiques 1 et 2 ci-dessus, a donc pour but de savoir si notre analyse de leurs représentations préalables était pertinente et si ces dernières avaient évolué après un an d'apprentissage. Nous voulions cerner la nuance entre la familiarité (*Shinkin-kan* en japonais, regard positif et jeté de près ; le sujet est disposé à s'approcher de l'objet) et l'admiration (*Akogare*, regard positif mais lancé de loin ; le sujet n'est pas encore prêt à se rapprocher), ou entre la difficulté d'approche (*Chikayorigatasa*, regard ni positif, ni négatif, mais lancé de loin ; le sujet ne peut se permettre de s'approcher de l'objet) et d'autres formes d'écart à valeur négative. L'échelle, établie en tenant compte des nuances dans les représentations initiales des étudiants, a été définie sans trop se démarquer des termes utilisés par ces derniers pour exprimer leur ressenti à l'égard de la culture cible.

Une étude (Kawatake et al., 2000 : 76) note, au sujet de la présentation de la France par la télévision nipponne, les aspects limitatifs associés à la mode, à la cuisine, aux vins et aux monuments de Paris, ainsi que l'absence de renouvellement, ce qui semble indiquer qu'il n'existe ni tension, ni relation étroite entre les deux pays. C'est pourquoi l'admiration ressentie pour ce pays par les jeunes Japonais, sous l'influence de la télévision, est similaire à celle que l'on pourrait éprouver pour un lieu fictif.

Pour supprimer ce côté fictif, les témoignages rapportés par une personne qui partage le lieu-classe avec les étudiants présentent une certaine efficacité. Un examen approfondi de l'évolution des distances et de l'importance attribuée à chaque facteur montre que les récits à la première personne, explicitement subjectifs, dans lesquels l'enseignant se permet de mettre l'accent sur ce qui lui chante, ont pour effet de donner aux étudiants le sentiment d'être autorisés à s'intéresser, à titre individuel, à tous les aspects qu'ils veulent, quels qu'ils soient, et par conséquent leur permet de développer un sentiment de familiarité. Un tel rapprochement n'est pas observé dans le cas d'une description a priori objective, bien que non dissociée de la relation entretenue par l'enseignant avec la culture cible.

En ce qui concerne les documents vidéo, la méthode vidéo, notamment quand elle décrit des situations de communication de la vie quotidienne des Français, a un effet

incitatif sur les étudiants, invités en quelque sorte à y participer : elle les aide à prendre conscience de la réalité de ce pays cible, sous une forme non-fictive, même si la standardisation culturelle et la représentation abstraite de la diversité socioculturelle et linguistique font parfois l'objet d'une remise en cause didactique. Le journal télévisé de France 2, accessible au Japon par satellite, ne réussit pas à supprimer le côté fictif de la France. La réalité qu'il décrit présente une valeur informative. C'est aussi pour les étudiants japonais une réalité non quotidienne, à laquelle ils n'auront sans doute pas l'occasion de prendre part, ce qui ne les incite pas à s'en rapprocher. Si l'accès facile à l'actualité internationale, rendu possible grâce au satellite, au câble ou au réseau Internet, paraît ouvrir la porte du « village planétaire », en réalité, il ne permet pas de rapprocher aussi aisément qu'on pourrait le croire les bords de la carte du monde que chacun dessine à titre personnel. Dans le cas du document vidéo utilisé comme matériau complémentaire, surtout visionné sans son et accompagné des commentaires de l'enseignant, l'effet obtenu dépend, comme pour les récits mentionnés plus haut, de la manière dont l'enseignant aborde le sujet et gère ses propres représentations.

IMAGES RÉFÉRENTIELLES ET SYMBOLIQUES : CONSTRUCTION DE REPRÉSENTATIONS ETHNOCULTURELLES DANS LE DICTIONNAIRE

Chiara MOLINARI
Università Cattolica (Milano)

DYNAMIQUE DE LA LANGUE, LEXICOGRAPHIE ET REPRÉSENTATIONS ETHNOCULTURELLES

Les contacts entre le français et d'autres langues ou variétés linguistiques qui se déploient dans l'espace francophone se traduisent, au niveau lexical, par une créativité remarquable : néologismes et emprunts aux langues de contact sont extrêmement fréquents. Pendant longtemps stigmatisés en tant que variations du français de référence, les francophonismes font depuis quelques temps l'objet de revalorisation. Les dictionnaires, en effet, rendent compte d'une ouverture à l'égard de la francophonie et cela à deux niveaux : d'une part, on assiste à une prolifération de glossaires et dictionnaires consacrés entièrement aux lexiques francophones ; de l'autre, le lexique francophone est intégré dans les dictionnaires élaborés en France (Poirier, 2006). L'acceptation progressive des francophonismes est censée modifier les représentations linguistiques que les locuteurs hexagonaux et extra-hexagonaux se font du français en vue d'une extension des frontières existant entre le français hexagonal et les variétés qui nourrissent l'espace francophone. Élaborées à partir des pratiques linguistiques, les représentations agissent, à leur tour, sur les attitudes et les pratiques des locuteurs et déterminent, pour une partie considérable, les dynamiques linguistiques (Calvet, 1999). Les dictionnaires constituent un terrain fécond pour l'étude des représentations linguistiques du fait que, de par leur nature normative, le contenu des articles influence, et peut modifier, les représentations que les locuteurs se font de leurs pratiques linguistiques. En outre, le lexique étant aussi une clé d'accès à la dimension culturelle, les dictionnaires contribuent aussi à transmettre, voire à construire, des représentations ethno-culturelles. Parfois, la problématique des relations entre les francophonismes contenus dans les outils lexicographiques et les représentations linguistiques et ethno-culturelles qu'ils engendrent est complexifiée par la présence d'images qui illustrent les articles et enrichissent le paratexte du dictionnaire. L'image est elle-même productrice de représentations : elle « se distingue du monde réel et [...] en propose une représentation choisie et

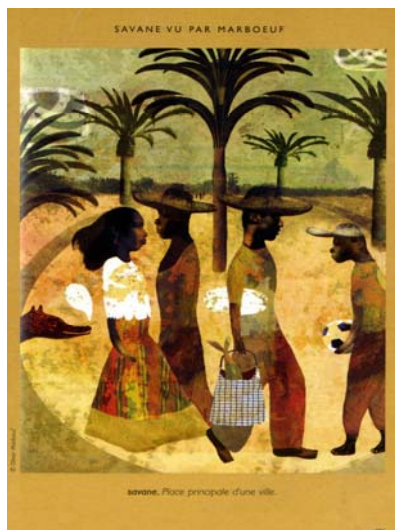
nécessairement orientée » (Joly, 2005 : 39). Vu la perspective francophone adoptée ci-après, il sera question de vérifier si, et éventuellement de quelle manière, les représentations dérivant de la rencontre entre deux univers sémiotiques divers, iconographique et linguistique notamment, contribuent à édifier, ou à modifier, les représentations linguistiques et ethno-culturelles des apprenants et, par conséquent, si elles favorisent ou freinent le dialogue entre les cultures francophones en contact.

LES FRANCOPHONISMES : QUELQUES ARTICLES ILLUSTRÉS

Cette réflexion s'appuie sur quelques articles tirés du dictionnaire Petit Larousse 2006 (dorénavant PL 2006) et de la Base de données lexicographiques Panfrancophone (dorénavant BDLP). L'importance accordée aux images par les dictionnaires de la maison Larousse est chose connue. Dans l'édition 2006, une partie des articles consacrés à la Francophonie est réunie dans la section Regards sur la Francophonie et certains sont accompagnés de dessins esquissés par des dessinateurs professionnels. Nous examinerons précisément les articles *savane* (section Outre-Mer) et *arbre* (section Afrique). Quant à la BDLP, son format électronique lui permet des mises à jour continues ainsi que l'insertion de nombreuses images. *Médina* et *Indien* feront l'objet d'analyses.

(Pour ce qui concerne la *BDLP*, nous rapportons seulement une partie des informations contenues dans les articles étudiés dans ce cadre.)

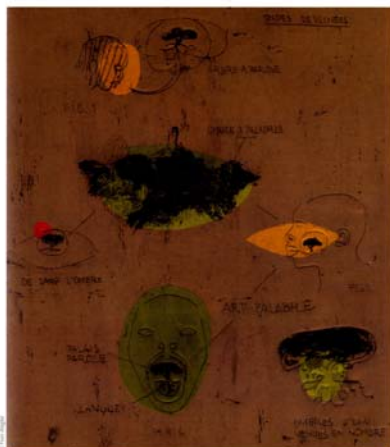
Savane (PL 2006)



Savane n.f. (esp. sabana). [...] Antilles. Place principale d'une ville

Arbre (PL 2006)

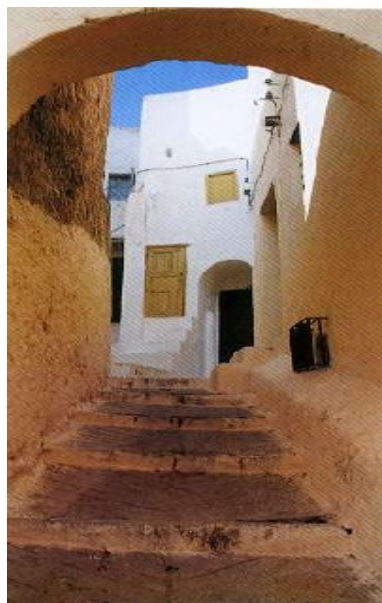
ARBRE À PALABRES VU PAR ALAGBÉ



arbre à palabres. Arbre sous lequel se réunissent les anciens du village.

Arbre n.m. (lat. arbor). [...] Afrique. Arbre à palabres, sous lequel se réunissent les anciens du village. [...]

Médina (BDLP)



Définition :

Anciennement, partie musulmane d'une ville opposée à la ville européenne et au mellah. Actuellement, vieille ville opposée à la Ville nouvelle ou ville moderne.

Renvois onomasiologiques :

bordj; fondouk; ighermas; kasba; kissaria; ksour; méchouar; médina; mellah; souika; souk; ville nouvelle;

Citations :

1) De majestueux remparts, fidèles gardiens des secrets de l'histoire, protègent avec autant de vigilance que de tendresse une médina séculaire où des mystères fascinants donnent un avant-gout de la vie. (1988, G. M. Chniber, Les murmures de la palmeraie, p. 11. [littérature])

2) Le surpeuplement dans les appartements, les bidonvilles ou médinas participent de son mal être. 2000, La Gazette du Maroc, 9 février. [presse, journaux, périodiques]

Indien (BDLP)



Définition :

Autochtone d'Amérique qui n'est ni un Inuit ni un Métis de l'Ouest canadien.

Renvois onomasiologiques :

abénaquis, ise ; abitibien, ienne ; agnier ; agnieronnon ; algique ; algonquien, ienne ; algonquin, ine ; amérindien, ienne ; attikamègue ; attikamek ; bande 2 ; cri, crie ; Cristinaux ; esquimau, aude ; huron, onne ; huron-Wendat ; Ignierhonon ; innu, ue ; inuit ; iroquoien, ienne ; iroquois, oise ; iroquoisien, ienne ; malécite ; micmac, aque ; mohawk ; montagnais, aise ; montagnais-naskapi ; Montagnard ; naskapi, ie ; non-Indien ; Poissons blancs ; sauvage ; Sauvage rouge ; sauvageon, onne ; sauvagesse ; souriquois, oise ; tête-de-Boule ;

Réalité propre :

Emploi qui réfère à une réalité propre au pays ou à la région de la variété de français, ou qui en provient.

Syntagmes et locutions :

Indien (Loi sur les ~) Loi qui régit les Indiens du Canada.

Indien (registre des ~) Registre dans lequel sont consignés les noms des personnes possédant le statut d'Indien en vertu de la Loi sur les Indiens.

Indien (l'été ~) : Nom donné à une crise amérindienne survenue au Québec en 1990, au cours de laquelle des Mohawks ont érigé des barricades pour contrer les projets d'agrandissement du terrain de golf de la municipalité d'Oka sur des terres qu'ils considéraient comme les leurs.

IMAGES RÉFÉRENTIELLES ET IMAGES SYMBOLIQUES

Les images choisies relèvent de catégories différentes : le PL 2006 choisit des images symboliques, alors que la BDLP emploie des images référentielles. Un parcours didactique centré sur l'altérité, voire sur la connaissance de l'autre par le biais de la langue, se doit de prendre en considération les deux typologies d'images. Loin d'être dissociées, celles-ci devraient être intégrées les unes aux autres pour que l'apprenant puisse parvenir à une véritable compétence plurilingue et pluriculturelle.

Apparemment simples, les images symboliques du PL 2006 conviennent aux articles, ceux-ci étant réduits à une définition squelettique. Les images remplacent les exemples linguistiques, de sorte que l'accès au mot se fait d'abord par le biais des dimensions visuelle et culturelle, alors que les informations linguistiques passent au deuxième plan. Malgré l'éloignement de la réalité dont elles font état, les images captent l'attention de l'apprenant et l'invitent à approfondir la connaissance de la réalité en jeu, ce qui aboutit à une proximité culturelle accrue. Cependant, le traitement du mot « savane » n'est pas exempt de dangers : l'illustration associée à l'article ne reproduit que l'une des significations du terme en question. Si l'on se rapporte à la nomenclature du dictionnaire, l'apprenant remarquera que le mot savane est employé dans d'autres parties de la francophonie (Québec) avec la signification de « terrain bas et humide, souvent marécageux impropre à la culture » (PL 2006, 963). L'image transmet donc une vision partielle et peut engendrer des représentations ethno-culturelles qui ne prennent pas en compte la complexité de la dimension francophone. De même, l'image qui illustre le syntagme « arbre à palabre » est caractérisée par un degré élevé d'abstraction que la définition de l'article ne parvient pas à combler. Elle n'est donc intelligible aux apprenants que si ces derniers possèdent déjà des connaissances sur la valeur ethno-culturelle de la palabre et de la dimension orale en Afrique. Au contraire l'image risque de se réduire à l'acception de « discussion, conversation longue et oiseuse » (PL 2006 : palabre) et de se figer dans une abstraction non-productive, glissant ainsi vers le stéréotype qui empêche la rencontre avec l'altérité culturelle.

L'image symbolique invite l'apprenant à formuler des hypothèses sur la culture étrangère, mais celles-ci devront forcément aboutir à une confrontation avec la réalité effective. Ainsi, l'apprenant parviendra-t-il à élaborer des représentations ethno-culturelles lui permettant de construire une compétence de communication interculturelle performante.

Les images référentielles contenues dans la BDLP s'accompagnent d'articles lexicographiques complexes et articulés. La définition est enrichie par des citations, des commentaires, des renvois au français de référence et à la francophonie en général. Dans l'article médina la définition porte sur l'agencement de la ville, à savoir sur la juxtaposition entre ville musulmane – ville européenne – ville juive, réduite ensuite en opposition entre vieille ville et ville moderne. Les citations insérées à l'article médina permettent de contextualiser le mot en soulignant sa valeur

culturelle. Néanmoins, elles rendent compte d'une évolution concernant la vision de la médina : alors que la plupart des citations décrivent la médina sous un jour positif, et donc en accord avec l'image, une évaluation négative ressort de la dernière citation, tirée de la Gazette du Maroc. L'atmosphère de mystère de la médina est ici remplacée par les aspects négatifs et, notamment, par les problèmes provoqués par le surpeuplement. Enfin, soulignons aussi que de nombreuses photos font aussi partie du traitement des articles cités dans la section « renvois » de médina, ce qui permet à l'apprenant d'enrichir la représentation ethno-culturelle de la réalité en question. Cependant, toutes les images cachent les aspects négatifs et transmettent une vision positive visant à la valorisation de la réalité culturelle et identitaire en jeu.

L'article indien participe des représentations linguistiques et ethno-culturelles concernant le Québec, en ce qu'il souligne le métissage ethnique, culturel et linguistique de ce pays. Dans une perspective didactique, l'image ne constituera pas une étape isolée d'un parcours visant à l'acquisition d'une compétence pluriculturelle. En effet, l'image associée à l'article indien est encore une fois porteuse de stéréotypes et vecteur d'une représentation partielle de la réalité. L'apport de la définition, qui rend compte de la coprésence de plusieurs ethnies sur le sol canadien, sera donc essentiel. Par conséquent, si elles renvoient directement au référent, les images référentielles courent, elles aussi, le risque d'aboutir à des représentations ethno-culturelles figées. De même, les syntagmes et locutions figées insérées dans l'article témoignent de l'histoire de la tribu indienne au Canada et favorisent ainsi le décentrement qui est à la base de la rencontre avec l'altérité.

Les images lexicographiques, à la fois symboliques et référentielles, seront donc le point de départ d'une démarche didactique visant à faire acquérir à l'apprenant une compétence pluriculturelle. L'image lexicographique sera pour l'apprenant source de questionnement : elle le poussera à plonger dans une culture autre qu'il devra saisir, toutefois, dans sa complexité pour ne pas se cloisonner à des stéréotypes collectifs. Les informations contenues dans les autres sections des articles permettront d'éviter cet écueil. De même, l'intégration des images lexicographiques avec d'autres outils (les dictionnaires encyclopédiques ou d'autres supports médiatiques par exemple) serait souhaitable, afin de dépasser la banalisation dérivant du figement et afin de transmettre aux usagers un contenu enrichi et renouvelé. Tout au long de ce parcours, les apprenants seront aussi poussés à établir des relations entre les mondes qu'ils appréhendent, ce qui les amènera à construire des représentations linguistiques et ethno-culturelles dynamisées et plurielles et de développer, par conséquent, une véritable compétence plurilingue et pluriculturelle.

D'UN CODE À L'AUTRE : TRANSPOSITION D'UN TEXTE LITTÉRAIRE VERS UNE BANDE DESSINÉE

Carole BAILLEUL
Université de Bologne, Italie

Michele TOSI
Professeur d'Histoire de l'Art auprès de l'I.T.C., Bologne, Italie

PRISE EN COMPTE DU MULTICULTURALISME DE LA CLASSE POUR UNE MOTIVATION À L'APPRENTISSAGE LINGUISTIQUE

Le paysage culturel des adolescents est aujourd'hui orienté vers une culture de masse plutôt que vers une culture littéraire et la bande dessinée a toute sa place dans ce monde de référence. Proposer la transposition d'un texte littéraire en bande dessinée permet de ne pas éliminer la culture littéraire mais, au contraire, de la sauvegarder, tout en l'orientant vers un univers plus proche de celui des adolescents. Ces derniers vont passer ainsi d'un objet presque « étranger » à un objet qui leur est plus familier. Par ailleurs, se rapprocher de l'univers des apprenants permet de développer leur motivation, facteur essentiel dans l'apprentissage d'une langue et d'une culture étrangères. En outre, plus la motivation est forte, plus l'apprenant peut être disposé à adopter des attitudes positives envers le « différent ». Ainsi, en centrant l'apprentissage sur les apprenants, en tenant compte du fait que la bande dessinée est un moyen d'expression qui les passionne et qui va au-delà des frontières de la langue et de la culture, et en proposant un travail d'équipe sous forme ludique, on développe leur participation active et leur implication.

L'activité de transposition prend la forme d'un jeu créatif auquel chacun apporte sa contribution en fonction de ses capacités et de ses connaissances préalables, linguistiques et/ou artistiques. Désormais, on sait combien les adolescents s'identifient au groupe, et ce qu'implique la notion de jeu dans tout apprentissage. Ainsi, plus l'implication personnelle et la participation au groupe sont fortes, plus l'apprenant choisit de s'engager sur le plan affectif et cognitif dans l'accomplissement de l'activité. En sélectionnant un texte littéraire qui met en évidence une situation de plurilinguisme, de multiculturalité et d'apprentissage d'une langue étrangère, on place les apprenants dans une situation analogue à la leur et on leur permet une identification possible. L'identification, comme l'enseigne la psychologie sociale, a

un rôle actif dans les processus d'apprentissage. Une compréhension approfondie du texte et une élaboration de son contenu permettent aux apprenants une plus grande compréhension et acceptation de leur propre vécu.

Cette activité de transposition a ici pour objectif la prise de conscience de la part des apprenants du plurilinguisme et du multiculturalisme présents dans leur environnement scolaire et social. Ces apports représentent un enrichissement réciproque des élèves et l'apprentissage des langues est un atout privilégié pour approfondir la connaissance et la compréhension de l'autre, du différent. En focalisant l'attention sur toutes les activités vouées à favoriser la communication, l'interaction et l'intégration entre les apprenants de cultures différentes, l'école accueille et peut contribuer à insérer des enfants immigrés et à développer symétriquement chez les enfants autochtones la notion d'interculture. La transposition d'un code vers un autre, soit d'un texte littéraire vers une bande dessinée, requiert également la participation interdisciplinaire des enseignants de langue maternelle, de langue étrangère et d'histoire de l'art.

La réalité scolaire italienne montre une présence de plus en plus importante d'enfants d'origine étrangère. Cette transformation, contrairement à celle advenue dans les autres états européens, est très récente, et son évolution rapide oblige l'école italienne à prendre désormais en considération les notions de multiculturalisme et de plurilinguisme.

Kamo, l'agence de Babel

Le choix du texte pour cette activité se porte sur une œuvre de Daniel Pennac, *Kamo, l'agence de Babel* (2002). Kamo est un enfant français peu doué en anglais. Sa mère, plurilingue, n'accepte pas l'échec de son fils et lui propose un défi : trois mois pour apprendre l'anglais. Elle va mettre en œuvre toutes les stratégies, à l'insu de son fils, pour que ce dernier trouve les motivations nécessaires pour accomplir ce défi. Elle se fera passer pour sa correspondante anglaise et dans ses lettres, elle simulera une situation familiale, surtout un rapport affectif avec le père, identique à celle de son fils. De cette manière, l'implication affective déclenche chez l'enfant le désir de se rapprocher de cette correspondante et d'interagir de plus en plus avec elle. La motivation pour la découverte de l'autre, en dépassant tout préjugé et stéréotype, est dans ce texte la clé et le déclic vers l'apprentissage de l'anglais. Le désir d'interagir devient tel que même la présence d'un ami médiateur/traducteur ne suffit plus, la connaissance de la langue devient nécessaire et urgente.

DE LA TRANSPOSITION DU TEXTE LITTÉRAIRE EN BD AU TRANSFERT DU VÉCU DE LA CLASSE

La bande dessinée est un genre littéraire spécifique, un moyen de communication qui associe étroitement l'image et le langage, qui combine donc narration textuelle et narration iconographique. Les apprenants vont ainsi construire avec ce langage un univers pluricode et pluridimensionnel. Par rapport au texte, l'image est plus directe, moins ambiguë, et donc plus facilement comprise. La bande dessinée fusionne mots

et images dessinées, l'interprétation du mot étant ainsi simplifiée par la présence du dessin qui le « raconte ».

L'objectif didactique de transposition ici proposé est donc d'utiliser *Kamo, l'agence de Babel* comme point de départ de l'activité pédagogique en classe. Il se prête à l'activité de transposition en images/texte et il permet également un transfert vers la réalité de la classe. Si, comme le texte de Pennac le montre implicitement, le plurilinguisme et le multiculturalisme ne sont pas un obstacle à l'apprentissage des langues étrangères, l'enseignant peut transférer cette même démarche au sein de la classe et jouer sur un effet d'identification.

Avec une compréhension approfondie du texte de départ, les apprenants vont s'approprier, dans une autre langue que leur langue maternelle, des énoncés qu'ils vont faire vivre à travers le dessin, selon un travail actif de réécriture en trois temps : concevoir, à partir du texte littéraire, un nouveau récit de base (intrigue, personnage, espace, temps) et définir un scénario. En reprenant le scénario, la dernière étape d'écriture consiste à réaliser un story-board, c'est-à-dire un découpage dessiné, une grille de dessins représentant les images successives avec dialogues et description de l'action, ce qui, à ce niveau, fait intervenir le multiculturalisme présent dans la classe. La bande dessinée ainsi obtenue se révèle un objet autonome par rapport au texte de départ, tout en conservant la trame de ce dernier, le tissu narratif dans son ensemble, et en reflétant les caractéristiques multiculturelles de la classe.

Le résultat final ne sera pas la copie fidèle du modèle original mais une relecture, une interprétation, et même parfois une création nouvelle qui favorise la création individuelle et collective en insérant toutes les cultures et les langues présentes dans le contexte classe. À travers la prise de conscience des stéréotypes, l'activité permet de dépasser la simple tolérance en éduquant à la parité des langues et des cultures en contact dans la classe. Les enseignants-médiateurs doivent aider à intégrer les différents savoirs et expériences dans la vie des enfants. En effet, la réussite de cette activité dépend beaucoup de la collaboration entre les enseignants des diverses disciplines impliquées et les élèves. Ce travail collectif est motivant pour les apprenants qui se confrontent, interagissent, se complètent, chacun apportant ses connaissances, ses compétences et sa culture, pour réaliser un travail original dans lequel chacun d'eux peut se refléter et se reconnaître.

LA MUSIQUE COMME INDICE CULTUREL DANS LE CINÉMA : AU-DELÀ DES IMAGES NATIONALES

Roger HILLMAN
Australian National University, Canberra

Traduit de l'anglais par Stephanie ANDERSON et Louise MAURER

FILM ET MUSIQUE

La musique de film, tout comme les images, existe depuis le début de l'histoire du cinéma. Bien avant la sortie d'un même film en plusieurs langues, le cinéma à l'époque du film muet était pluriculturel de par sa nature (comme en témoigne le succès international des films muets de Chaplin). Si les images ont remis en cause le pouvoir jusque là dominant de l'écrit, les images cinématographiques – à la différence de l'écrit – sont normalement accompagnées d'une bande sonore qui inclut souvent de la musique. Dans la salle de classe, une génération dont l'environnement sonore est saturé de baladeurs, de signaux de portables et de téléchargements sur iPod sera sensible au thème de la musique de film.

Cette dernière est une convention qui ne tient pas souvent d'un réalisme quelconque dans le sens où elle se manifeste sur la bande son et n'est pas jouée à l'écran. Elle influence néanmoins considérablement la réponse des spectateurs. De plus, la musique est encore différente si elle est chantée, lorsque paroles et mélodie interagissent. Le registre de musique choisie, qu'il s'agisse de rap ou bien d'opéra, constitue en soi un commentaire narratif, tout autant qu'un moyen de mettre en place des représentations sociales et culturelles.

LES REPRÉSENTATIONS SOCIALES ET CULTURELLES.

Puisqu'il s'avère que même les bons étudiants ne sont souvent conscients de la présence de la musique de film que de manière subliminale, la première tâche pédagogique sera de la rendre manifeste et de souligner sa richesse potentielle. Les avancées technologiques permettent plus facilement de démontrer qu'il n'existe d'autre rapport prédéterminé entre image et son que celui qui est établi par le cinéaste, qui associe les séquences filmées et la bande sonore. Mais il n'y a pas non plus de rapport prédéterminé entre une mélodie particulière et son sens comme le

montre la mélodie de *God Save the King/Queen*, qui aux oreilles des Britanniques et des sujets de l'Empire, ne pouvaient évoquer que des paroles bien précises pendant des décennies, alors qu'elle eut une résonance tout à fait différente pour la Prusse à son apogée, comme mélodie qui correspondait à ce qui servait alors d'hymne national *Heil dir im Siegerkranz*.

Dans leur introduction, les éditrices de ce chapitre signalent le danger que représente un manque de distance critique résultant d'une interprétation littérale des représentations d'images archétypes de la société en question. Encourageant une esthétique brechtienne de la distance plutôt qu'une identification aux personnages (Adorno/Eisler, 1972), le cinéma européen a souvent créé des courants qui diffèrent de la musique d'ambiance ou *mood music*, telle que Hollywood l'entend. La musique a fonctionné non pour servir d'illustration aux images mais comme contrepoint, « comme Humphrey Jennings l'a démontré dans *Listen to Britain* (1942) quand il juxtapose Dame Myra Hess jouant Mozart lors d'un concert londonien en temps de guerre avec les effets des bombardements hitlériens » (Macdougall, 1998, 235).

Il y a cependant une troisième alternative, potentiellement la plus riche, qui ne redouble pas le sens des images, ni en est le contrepoint. L'effet voulu par cette troisième option est différent de la musique d'une partition originale, commandée pour un film, en ce sens qu'elle existe déjà indépendamment du film, et qu'elle lui apporte toute une gamme d'associations car elle est chargée des connotations prises par la musique dans des contextes culturels particuliers. Il s'agit donc d'une musique qui a la valeur d'un indice culturel. Les hymnes nationaux en sont l'exemple type (avec néanmoins la complexité mentionnée plus haut de la Prusse vis-à-vis de l'Angleterre). Cette interaction entre image et son, autrefois contenue dans des limites nationales plus nettes, est devenue plus complexe à une échelle mondiale, surtout à l'intérieur d'une nouvelle Europe mettant en jeu une notion différente des frontières. Ainsi le film *Crossing the Bridge : The Sound of Istanbul* (Akin, 2005) recrée le « *soundscape* » sonore multiculturel d'Istanbul à travers ses musiques.

D'autre part, la propagande nazie a laissé une empreinte indélébile sur certains morceaux de musique choisis pour leur ton pompeux, et non comme indice culturel. Un exemple serait celui des *Préludes* qui interrompaient les émissions régulières pour diffuser des nouvelles du Front de l'Est. Le film *It Happened Here* (Brownlow/Mollo, 1964), inventant une histoire à l'encontre des faits historiques, où la Grande Bretagne est occupée par l'Allemagne nazie, renforce brillamment ses effets convaincants de « documentaire » par l'emploi de ce signifiant acoustique. Un tel palimpseste idéologique s'est avéré à son tour être une source abondante d'allusions historiques pour le nouveau cinéma allemand. La musique sous un régime totalitaire est un cas extrême de la façon dont les identités culturelles sont mises en jeu dans les représentations des médias (*Slavonica*, XIII/1, 2007). Ces dernières délimitent le lieu où la musique classique opère en tant que médiation culturelle, souvent au cinéma, sous une forme implicite.

Cinéma et exemples de musique de film

Les limites des droits de reproduction visant les images et la musique sur le web sont une autre indication de changement au niveau mondial. Les photos de film sont bien entendu inadaptées au domaine de la musique de film, puisqu'elles illustrent un canal différent d'information sensorielle. Les exemples tirés de partitions musicales, même sous une forme simplifiée, sont frustrants pour les lecteurs qui ne savent pas les lire. Certains auteurs commencent à faire accompagner leurs livres d'un CD, au même titre qu'*Echo : a music-centered journal*, accessible à www.echo.ucla.edu. En effet, la politique éditoriale de ce journal stipule que « l'emploi de clips son et de film dans notre journal permet aux auteurs de rendre compte de la performance, sans devoir dépendre uniquement de la notation musicale ».

Films cités

Michael Curtiz, *Casablanca* (1942)

Victor Fleming, *Gone with the Wind* (1939)

Jean-Pierre Jeunet, *Le fabuleux destin d'Amélie Poulain* (2001)

Oliver Stone, *Platoon* (1986)

Paolo and Vittorio Taviani, *La notte di San Lorenzo* (1982)

Musiques citées

Samuel Barber, *Adagio for Strings* (1938)

Ludwig van Beethoven, *Symphony no. 9* (1824)

'*Deutschlandlied*' - national anthem of Germany since 1922/semi-national anthem of W.Germany 1949-1990; Haydn composed 2 settings of the melody in 1797.

Die Wacht am Rhein - patriotic German anthem, especially associated with defence or expansion of the French-German border.

Dixie - unofficial anthem of the confederate states during the Civil War in the U.S.

Franz Liszt, *Les Préludes* (1848)

W. A. Mozart, *Piano Concerto no. 21, KV467* (1785)

Robert Schumann, 'Ich grolle nicht' (*Dichterliebe*, op. 39, 1840)

Giuseppe Verdi, *Requiem* (1874)

LA MUSIQUE DE FILM EN TANT QU'INDICE CULTUREL

Alors que les co-productions internationales ont existé bien avant le financement fourni par Bruxelles, jusqu'à ces derniers temps, les études cinématographiques se sont restreintes, pour la plupart, aux limites nationales, ce qui se manifeste dans la salle de classe par des cours parallèles consacrés aux cinémas nationaux. Dans un film dont l'idéologie est apparente, la musique peut mettre le national en avant en

tant qu'élément identitaire. Une scène célèbre de *Casablanca* exhibe des stéréotypes musicaux dont le parti-pris est très marqué. Elle se déroule dans le café de Rick où un groupe de soldats allemands entonne *Die Wacht am Rhein*, jusqu'à ce que Viktor Laszlo, le personnage représentant dans le film la morale, mettant à profit un passage particulier, pousse d'un signe les musiciens à détourner la mélodie qui devient alors la Marseillaise. Celle-ci est chantée vigoureusement par les clients non-allemands, y compris ceux dont le cœur a vacillé sous l'Occupation, mais qui se ressaisissent dans cet aveu musical d'allégeance définitive. La musique de film a depuis longtemps rendu possible une telle écriture, quasi sténographique, du national, comme en témoigne le *Deutschlandlied* en ton mineur qui accompagne la sortie maussade des Allemands du café de Rick, ou bien encore les quelques mesures de *Dixie* que l'on entend lorsque commence *Gone with the Wind*. Mais tout comme la circulation d'images donne lieu à des questions d'ordre interculturel, la musique, même celle qui semble être la plus spécifique d'un point de vue culturel, peut fonctionner comme le joker d'un jeu de carte. Dans un contexte pédagogique, cela crée moins un jeu postmoderne qu'un défi aux certitudes culturelles.

Un exemple, rare dans un film américain de musique classique composée aux États-Unis, serait l'*Adagio pour cordes* de Samuel Barber. Associé de façon permanente, dans un contexte cinématographique américain, au film de l'après-guerre du Vietnam *Platoon*, il y fonctionne comme une lamentation à l'encontre de la déshumanisation qui sévit des deux côtés du conflit. Il enrichit le film de plusieurs connotations, entre autres celle d'un chant funèbre non officiel lors des cérémonies d'état, comme à l'occasion de l'enterrement de John F. Kennedy. On peut également reconnaître cette œuvre dans des scènes clés des *Roseaux sauvages* (Téchiné, 1994). Bien qu'il soit tentant d'y voir, à travers les allusions à la guerre d'Algérie, une version française du Vietnam, le metteur en scène n'aurait en réalité pas vu *Platoon* (Hillman, 2005, 172). Utilisée dans *Amélie Poulain*, où elle représente la musique classique en elle-même, cette même œuvre accompagne la vision qu'a le personnage de ses propres obsèques, commentaire ironique s'il en est sur son usage aux États-Unis. Dans un contexte différent, cette musique a figuré également dans certains spots publicitaires, après la Coupe du Monde de Football de 2000 en France.

Cette déstabilisation des identités nationales est différente par nature de la transgression des hiérarchies culturelles opérée dans certains cas par la musique, comme par exemple dans l'interprétation qu'effectue le personnage de Clarissa d'« *Ich grolle nicht* » de Schumann comme « *No grudge* » – version qui nivelle les genres –, dans *Heimat 3* de Reitz (2004), ou encore de l'existence pratiquement indépendante prise par le deuxième mouvement du *Concerto pour Piano* no. 21, KV467, de Mozart dans la foulée d'*Elvira Madigan* (Widerberg, 1967). La musique du monde ou *world music* reflète le dilemme qui peut se poser quand on s'obstine à vouloir maintenir figé le concept de nationalisme en musique, alors que le concept de nationalisme lui-même subit les changements de l'histoire. Ce domaine, dans son ensemble, se révèle riche de possibilités pour une approche pédagogique qui veut

traiter des aléas des identités politiques, via les indices culturels. Il met en évidence comment les représentations musicales, et pas simplement visuelles, peuvent traverser les frontières du goût, de l'identité nationale ou de la fonction symbolique. Tout comme les symboles en général évoquent un référent qui n'est pas immédiatement présent, l'absence de paroles d'une chanson peut agir sur une musique purement instrumentale, à la manière d'une image mentale. Lorsque, dans certains films allemands, l'on joue des passages où figurent des fragments de la mélodie de l'*Ode à la joie* de la Neuvième symphonie de Beethoven, le poème de Schiller que Beethoven a mis en musique est immédiatement évoqué.

De tels indices ont été soumis à un examen minutieux dans de nombreux films d'après-guerre en provenance d'Italie et d'Allemagne (de l'Ouest), pays dont les richesses culturelles avaient souvent servi de propagande pendant la Deuxième Guerre mondiale. Les réalisateurs des années 60 et 70 n'ont pas manqué de les mettre en avant dans leurs films. Les réalisateurs du nouveau cinéma allemand, en particulier, ont fréquemment utilisé une bande sonore où figurait la section contenant l'*Hymne à la joie* de la Neuvième symphonie de Beethoven, et/ou la *Deutschlandlied*. Ils ont de cette manière enrichi le sens de trois moments historiques distincts, faisant à la fois allusion à l'origine de l'œuvre, à sa réception (surtout sous les Nazis) et au présent historique du réalisateur. Une telle archéologie de la réception relève, dans le premier cas, d'une ode à l'humanisme avec Beethoven et Schiller, en passant par les concerts de gala où Furtwängler interpréta la Neuvième symphonie à l'occasion de l'anniversaire d'Hitler jusqu'au dernier cas où ce morceau se veut signifier une ouverture vers la *world music*. Par la suite, l'*Hymne à la joie* est devenu l'hymne de l'Union Européenne, et la partition de la symphonie est la première partition à figurer au registre mondial de l'UNESCO intitulé Mémoire du monde.

La *Deutschlandlied* s'avère d'une ambiguïté encore plus grande car l'origine de l'hymne national allemand, connue dans sa version martiale dans l'Europe sous la botte de l'occupant, était une mélodie d'une sereine beauté chez Haydn. Le paradoxe de l'histoire allemande est parfaitement rendu dans une scène de *Die Patriotin* (1979) d'Alexander Kluge où le personnage féminin du titre, professeur d'histoire, passe en voiture devant le Reichstag de Berlin et le regarde à travers un pare-brise mouillé de pluie, tandis que s'élève en fond sonore cette mélodie à visage de Janus dans la version du *Quatuor de l'Empereur* d'Haydn. Le cinéma italien a passé Verdi au crible pour dénicher de telles résonances culturelles. Verdi, aussi anti-wagnérien, était un personnage politique idéal, indépendamment des connotations de liberté attribuées à sa musique sous l'occupation autrichienne. Il sera annexé ultérieurement pour servir les besoins d'une perspective historique selon laquelle l'apport de la résistance à l'histoire italienne constitue un deuxième Risorgimento (Crisp/Hillman, 2002), quoique Bertolucci ait eu un regard ironique sur une telle réception de Verdi (en particulier dans *Prima della rivoluzione* (1964)). Tout comme la Neuvième symphonie de Beethoven disparaît des films allemands après la réunification, Verdi sous cette

forme est définitivement transfiguré et remercié dans *La notte di San Lorenzo*. Les Allemands et les Américains demeurent des mirages visuels et acoustiques dans ce film, et le *Requiem* de Verdi unit des morts dont une guerre civile sur le sol italien est responsable, loin de la version « idéale » de l'histoire italienne officielle concernant ce moment de la Deuxième Guerre mondiale.

Alors que la musique comme indice culturel ne se limite pas au cinéma, son interaction avec le visuel favorise l'examen de son emploi dans un contexte pédagogique, en tant que source de questionnement pluriculturel dont la finalité dépasse de loin l'esthétique. Les indices culturels reflètent nécessairement l'alternance des périodes de l'histoire. Les réalisateurs du nouveau cinéma allemand ont largement évité les associations funestes et prédéterminées de la musique de Wagner, à l'exception notable de Syberberg et d'Herzog. Daniel Barenboim, dont l'interprétation en Israël de Wagner en juillet 2001 causa le scandale que l'on sait, affirme que le moment lui avait paru propice dès qu'il eut entendu Wagner joué comme « thème » pour téléphones portables en Israël. Nous revenons ainsi à la réalité, aux signifiants flottants (Jameson), partant du canon classique de l'Occident jusqu'à l'âge de la révolution digitale, et à la langue fourchue de la musique, en particulier celle de la musique de film, en tant que lieu de représentations sociales et culturelles.

IDENTITÉS VISUELLES : VALEURS DU LOCAL ET DU TRANSNATIONAL DANS LA GENÈSE D'UN TABLEAU

Louise MAURER
Australian National University

RAPPORTS DE SENS ET REPRÉSENTATIONS CULTURELLES

Introduire le travail d'un peintre en classe de langue, c'est rendre sa valeur aux dimensions pluriculturelle et plurilingue souvent obliérées dans les discours de classe sur les images et cependant inscrites non seulement dans la matérialité de l'œuvre, mais aussi dans les rapports de sens des mots, des images ou des textes qui s'y trouvent, autant que dans les discours critiques plurilingues qui s'y attachent. L'objectif ne sera pas de revenir sur l'effet réducteur de catégories apprises, tels que mouvements, ou groupements effectués parce qu'écrivains et artistes ont vécu dans la même communauté culturelle. Il s'agirait plutôt de mieux saisir les enjeux discursifs, pluriculturels et identitaires présents dans l'image, pour susciter des discours de classe plus prêts à interroger la place que tient cette dernière dans les représentations sociales, c'est-à-dire dans les rapports des membres d'une communauté au niveau des attitudes et des mentalités, mais aussi des représentations culturelles en ce qu'elles permettent de développer le sens critique et d'influencer les goûts.

Dans les lignes qui suivent, la démarche est inspirée par les recherches sur les identités visuelles, au sens où l'entend Jean-Marie Floch d'après Claude Lévi-Strauss, c'est à dire « la conception d'une identité visuelle par bricolage » (Floch, 1995) de signes et de symboles, recherches qui tout en se situant dans des disciplines différentes ont en commun de tenir les images pour des « objets de sens » en se référant à la discipline sémiotique (Floch), à la philosophie (Serres), à l'histoire de l'art, (Marin, Arasse, Biro).

Dans une perspective didactique, l'œuvre du créateur allemand Anselm Kiefer s'avère d'un grand intérêt pour comprendre les dimensions inter et pluriculturelle, ainsi que les articulations de sens des représentations qu'elle génère. En effet, Kiefer travaille avec des images sélectionnées pour leur sens déjà surdéterminé par l'usage historique qui en a été fait au point d'en devenir de véritables clichés. Dans les années 80, il s'attache, entre autres symboles d'une communauté nationale, au portrait. S'appropriant une série de représentations toujours en rapport avec des questions d'identité, appartenant à des contextes culturels éloignés dans le temps et

l'espace, il interroge alors le sens commun d'identité nationale, en particulier l'idée que les images et les textes qui les construisent participent d'un sens et d'une identité stable et monolingue. À l'instar des images, les textes qu'il inscrit dans leur langue d'origine dans ces tableaux sont abstraits de poèmes ou de textes allemands, français ou anglais connus. Ce faisant, il permet d'élargir la réflexion aux dimensions pluriculturelles et historiques de ces représentations. Le détournement d'images opérées par le peintre, et la remise en question de rapports, souvent émotifs, avec une identité nationale que ce geste entraîne, permettent de saisir à la fois leur contextualité dans la durée et leur qualité esthétique propre.

Les principes générateurs de rapprochements avec d'autres œuvres ne reposant pas sur de simples questions de forme ou de style, permettent d'ouvrir le sens à une multiplicité de savoirs, d'ordre pluriculturel, philosophique et historique dont le questionnement éthique ne peut être exclu. C'est précisément sur ce critère par rapport à une norme scolaire qui tendrait vers une simplification et décontextualisation à outrance qu'il faut insister. En effet, c'est dans la diversité de questionnements quant aux sujets abordés, quant à la manière d'établir des connexions, de voir que les filiations d'une part ignorent les frontières nationales et les écarts dans le temps et, d'autre part, sont le lieu d'appropriations, de « translations » et de transformations où s'inscrit le culturel dans ses dimensions locales et de situation dans un contexte socio-économique et politique particulier que la pluriculturalité peut être saisie.

Cette dernière se révèle selon un véritable langage visuel informé de cultures plurielles. Ce langage est le produit de palimpsestes et d'accrétions, c'est-à-dire d'agglomération de matières diverses, ainsi que de gestes situés qui représentent une connaissance approfondie de sa propre culture et de réalisations d'autres praticiens, jugées pertinentes par un artiste en prise avec les problèmes de son temps. C'est dans cette distance, faites de déplacements et de différences que se situe ce qui est particulier à une réponse due à des facteurs d'appartenance à des communautés locales et transnationales.

IDENTITÉS PLURICULTURELLES : 3 ŒUVRES ET LEURS RAPPORTS

La « peinture » reproduite ici, celle d'Anselm Kiefer : *Wege der Weltweisheit : die Hermanns-Schlacht* (1978-1980), gravures sur bois avec acrylique et laque montées sur toile, exposée à l'Art Institute of Chicago (340x410cm). Elle fait partie d'une série que Kiefer (1945-), choisi avec Baselitz (1938-) pour représenter l'Allemagne à la Biennale de Venise, y exposa en 1980.



Anselm Kiefer, German, born 1945, : *Ways of Worldly Wisdom: Hermann's Battle*, 1980, Woodcut, with additions in acrylic and shellac on ivory wove paper, 3448 x 5283 mm, Restricted gifts of Mr. and Mrs. Noel Rothman, Mr. and Mrs. Douglas Cohen, Mr. and Mrs. Thomas Dittmer, Mr. and Mrs. Lewis Manilow, Mr. and Mrs. Joseph R. Shapiro, Mr. and Mrs. Ralph Goldenberg, and the Wirt D. Walker Fund, 1986.112, The Art Institute of Chicago. Photography © The Art Institute of Chicago.

Il est également fait référence à deux installations : celle d'Andy Warhol *13 Most Wanted men* (New York State Pavillon, New-York World's fair, 1964), une sérigraphie et encre sur aggloméré; 25 panneaux de 120x120 cm, ainsi qu'à celle de Gerhard Richter *Atlas : 48 portraits* (1972), une installation de 48 portraits de même taille accroché les uns à côté des autres dans le pavillon central réservé à l'Allemagne à la Biennale de Venise en 1972.

ÉLÉMENTS POUR UNE ANALYSE PLURICULTURELLE DE REPRÉSENTATIONS DU NATIONAL.

Il s'agit dans les trois cas de portraits. Si la fonction du portrait à partir du XVI^e siècle en occident est celle d'assurer l'individualité, le statut et la notoriété du modèle aux yeux d'une communauté, les trois œuvres dont il est question ici ont en commun la volonté de remettre la notion d'identité collective en question en jouant sur les conventions qui assurent au portrait une fonction de représentation sociale puisque que dans les trois cas les lieux d'exposition sont des lieux publics et le fait d'une commande officielle. De ce fait, les trois seront vues comme représentant le caractère d'une époque. De plus la composition de Kiefer ne prend pleinement son sens que dans le dialogue avec celle de son compatriote Richter ainsi qu'avec celle de l'américain Warhol, dans un contexte d'échanges et d'appropriations entre au moins deux pays et cultures différents.

L'ANALYSE MULTIMODALE DE TROIS TABLEAUX

À partir d'une description attentive de *Wege der Weltweisheit : die Hermanns-Schlacht*, première étape de toute approche de l'image, plusieurs traits multimodaux et intraculturels relatifs à une remise en question d'une identité nationale seront relevés. Les rapports transculturels entre les symboles constitueront la deuxième partie de l'analyse.

Cette « peinture » est élaborée à l'aide de portraits copiés dans des livres et gravés sur bois puis collés sur toile, représentant des hommes célèbres qui ne sont pas nommés mais parmi lesquels on peut reconnaître des personnages d'époques différentes, militaires, idéologues nazis au côté de philosophes et d'écrivains allemands célèbres, assemblés sans critère chronologique. Les visages sont groupés autour de troncs noirs au centre du tableau au pied desquels un feu brûle, et dont partent des lignes épaisses et noires en forme de toile d'araignée, tracées à l'acrylique et reliant les personnages entre eux tout en rayant leur visage. L'inscription au bas du tableau, qui est aussi son titre, occupe les trois quarts de sa largeur et semble tracée à la main de la même peinture que les lignes. Le mélange de portraits de nazis et d'hommes devenus au fil du temps des références culturelles crée un effet de surprise puis de « contamination ». Qu'ils apparaissent comme un assemblage de gravures, médium archaïque en cette deuxième moitié du XX^e siècle, intrigue. La position centrale des troncs formant une masse sombre hérissée de branches mortes et en feu établit avec les visages un rapport de feuilles prises dans les liens des branchages. Au regard, les arbres, tout autant que la multiplicité anonyme des visages sont donc des signes de première importance dans l'économie du tableau. Il s'agit d'un autre symbole de l'identité nationale, antérieur aux nazis, « l'Urwald », la forêt au centre du mythe de l'origine allemande. La mention de la bataille d'Arminius (Hermann) dans le titre est une troisième référence explicite à une histoire nationale « contaminée », puisqu'il s'agit de la bataille de la forêt de Teutoburg au IX^e siècle, où Hermann/Arminius vainquit trois légions romaines, et dont le symbole de l'unité et l'identité allemande dans la mythologie nationale fut orchestré à outrance par le national socialisme. Une recherche plus poussée permettra dans un deuxième temps de lire l'explication donnée par Kiefer concernant le choix de ses personnages, soit à cause de leur participation, soit parce qu'ils avaient été annexés par le régime Nazi, (Rosenthal 1987 :55). Le médium choisi pour reproduire les portraits, la gravure, fait en effet référence à l'une des plus célèbres compositions de la Renaissance faite de 42 gravures et 2 eaux fortes, *L'Arche triomphale de Maximilien* exécutée en 1515 par Dürer à la suite d'une commande de l'empereur pour célébrer sa propre gloire. (Rosenthal 1998 :120).

RAPPORTS TRANSCULTURELS ET SYMBOLES

La multimodalité mise en jeu par le peintre : copies, gravure, peinture, et écriture ne se limite donc pas au matériau. Elle s'applique aussi au traitement des symboles

utilisés. La manière dont ils sont traités permet une transposition de sens de l'un à l'autre : absence de référence et de hiérarchie en ce qui concerne les portraits, forêt en feu, collage et violence des traits, et enfin titre où sont accolés ironiquement les mots « *Wege der Weltweisheit* », mots semblant tirés d'un traité de philosophie du XVIII^e siècle : les chemins de la sagesse du monde (portraits et forêt), couplé avec le mot « *Schlacht* », bataille, sont autant de marqueurs de cette œuvre très controversée qui interrogent la construction du national et qui n'a pas d'équivalent dans des pays concernés par le fascisme comme la France ou l'Italie où cette excavation de la mémoire se fera davantage au cinéma.

Par le choix et par le positionnement de portraits, *Wege der Weltweisheit* est une continuation du questionnement commencé avec l'installation *Study for 48 portraits* 1971, que le peintre Gérard Richter (1932-), né à Dresden et arrivé en ce qui était devenu l'Allemagne de l'Ouest en 1961, avait présenté à la Biennale de Venise en 1972. Richter aurait dit avoir découpé les quarante-huit portraits au hasard dans plusieurs encyclopédies pour les peindre dans une tonalité de gris en référence à leur origine photographique. À son tour, cette installation est une réponse à celle que l'artiste américain Andy Warhol avait montée à la demande de l'État de New York pour une exposition internationale en 1964 et que Richter avait vue dans une galerie à Cologne en 1967. Pour cette installation intitulée *Thirteen Most Wanted Men*, Warhol avait reproduit et agrandi les posters de treize criminels publiés par la police. Les organisateurs lui ayant demandé de retirer cette installation, il leur proposa de recouvrir chaque visage d'un film de peinture gris. Pour Richter et Kiefer, le choix de l'installation de Warhol comme répondant n'est pas le fait du hasard au vu du rôle économique et politique des États-Unis dans la reconstruction de l'Allemagne en particulier, mais aussi de l'Europe, de l'après guerre. Devenus le nouveau centre de l'art contemporain, les États-Unis feront largement connaître leurs artistes dans L'Europe en reconstruction.

Prônant, avec son installation de sérigraphies qui donnait prééminence à un aspect de la société américaine que les organisateurs furent prompts à censurer, la réduction du portrait à une commodité et à un index de célébrité, douteuse de surcroît, dans l'Amérique de l'après guerre, Warhol remettait en question la valeur d'exemple du modèle et récusait toute hiérarchie sociale en prenant des criminels comme modèles, un geste repris par Kiefer. Par le choix de portraits, Kiefer rappelait aussi l'installation que son compatriote Richter avait proposée à la même Biennale dix ans auparavant. Composée d'une ligne de reproductions agrandies, aux contours flous et de tonalité grise cette dernière ne reprenait qu'en partie par ce moyen le constat de Warhol au profit de l'Allemagne. Son choix de modèles, apparemment dû au hasard, était en fait le fruit d'une sélection rigoureuse, excluant en dernière analyse les femmes, les hommes politiques et les artistes pour se limiter à une sélection d'hommes blancs, européens et américains vivant pour la plupart au XIX^e siècle et moyennement connus (Buchloch 1996 : 71). Il jouait donc de plusieurs contradictions quant à l'impossibilité de produire un ensemble représentatif et

cohérent au niveau national. Par l'usage de la langue de l'autre en inversant les rapports entre les termes, peinture à partir de photographies, allusion à un retour de subjectivité jugée nécessaire par les artistes allemands à la recherche de la possibilité d'une expression dans les décades suivant l'horreur des camps de la mort, ainsi que par le contraste entre le grandiose d'un bâtiment, le nombre et l'incomplétude apparente d'une sélection devenue bi-nationale, il ramenait le dialogue entamé vers un questionnement plus approprié au contexte allemand des années soixante-dix. Kiefer, en reprenant le choix de personnages « discrédités » qu'avait fait Warhol, opère un retour spectaculaire sur la figuration d'un passé largement tabou.

CONTREPOINT

Matilde CALLARI GALLI

Université de Bologne, Italie

Traduit de l'italien par Elio BALLARDINI

Parmi les éléments qualifiants qui permettent d'identifier un groupe susceptible de retenir notre attention pédagogique ou anthropologique, la langue a longtemps été le reflet et en même temps la machine productrice de sa propre culture, un domaine censé être délimité par des frontières territoriales et/ou sociales. Moyen de communication et d'expression, signe d'appartenance et d'inclusion, la langue permet aux hommes de se racheter en les sauvant de l'exclusion (Hymes, 1964).

Auparavant, la « tribu » de l'anthropologue, « sa communauté », c'est-à-dire l'objet de sa réflexion, trouvait son unité dans une langue partagée, souvent étrangère à la tradition à laquelle le chercheur appartenait et dans laquelle il avait été éduqué. Il s'agissait d'une langue souvent difficile à appréhender et à maîtriser, mais aux codes expressifs, apparemment rudimentaires. Comme Bauman l'a souligné, « le discours sur les minorités ethniques en tant que communautés définies par une culture réifiée relève essentiellement d'un discours dominant : il est conceptuellement simple, détient le monopole de la communication, peut être appliqué de manière très souple, est doté d'une plasticité idéologique et peut être aisément utilisé aux fins des institutions existantes. » (Bauman, 1996 : 30).

Le terme « communauté » est si lié à l'idée d'enracinement d'un groupe dans un territoire aux contours précis et à la vision chosifiée de la culture que de nombreux chercheurs le considère comme consubstantiel aux notions d'immobilité et d'homogénéité. Le mot devient ainsi synonyme de renoncement à envisager un changement, une innovation ou un contact culturel quelconque qui ne suivrait pas, invariablement, une évolution autre que verticale – c'est-à-dire allant des périphéries vers le centre – mais aussi et simultanément des mouvement horizontaux – des périphéries vers le centre ou entre les périphéries – qui d'ailleurs ne sont pas toujours paritaires (Amselle, 1990 ; Wenger, 1998).

Suite aux processus économiques et politiques qui, dès la deuxième moitié du XX^e siècle, ont modifié les relations internationales, bouleversées par les processus de globalisation, toutes les activités, représentations et caractéristiques culturelles semblent s'inscrire dans des contextes multiples et variés. Dans leur dislocation, elles diffèrent les unes des autres au point de perdre leurs traits communs et leurs

analogies pour, parfois, se réaffirmer dans des espaces distincts, réélaborées à partir de niveaux institutionnels, formels et informels, très divers (Matera, 2004).

Aussi, l'anthropologie devient-elle de plus en plus transculturelle. D'où une forte demande de travaux de terrain propres à rendre compte de nos sociétés plurielles, de leurs contradictions et ambiguïtés, de leur complexité. Il est inutile désormais de se bercer dans l'illusion de déceler des communautés petites, homogènes, isolées, qui permettraient de se plonger à souhait et à fond dans l'ensemble d'un contexte sélectionné comme « champ » de recherche ; de pouvoir compter sur des « informateurs » en mesure de parler la langue de l'anthropologue ; de sauvegarder la possibilité de négliger les multiples formes d'expression qui, suivant des parcours étrangers à la tradition occidentale, traduisent les sens profonds d'une culture. Ce que l'on demande à l'anthropologue aujourd'hui, c'est de s'ouvrir entièrement à des situations pluriculturelles et pluriethniques, de connaître plusieurs langages et codes expressifs, d'avoir la capacité de s'identifier au nomadisme – réel et virtuel – qui caractérise actuellement les groupes humains, et de faire preuve d'une sorte de bifocalisme à la fois pénétrant et rapide, capable de stimuler une analyse approfondie et solide de contextes mobiles et changeants (Marcus 1998, Callari Galli 2003).

Fortes de l'autorité de l'écriture et des lieux institutionnels où elles étaient produites, l'anthropologie traditionnelle et sa production ethnographique transportaient l'ailleurs, le différent, vers ses lecteurs, et affirmaient que leur représentation était à même d'éclairer pleinement une réalité lointaine et distincte en effaçant, grâce au texte, l'écart différentiel vécu durant l'expérience ethnographique elle-même. Quant aux nombreux processus cités ci-dessus, les conditions des groupes faisant l'objet de la recherche anthropologique ont complètement changé au cours de ces dernières années. Les groupes ne sont plus des objets passifs et ignorants d'une représentation ethnographique « autre » mais des lecteurs attentifs des textes produits – qu'ils n'hésitent pas à critiquer âprement d'ailleurs – et produisent parfois eux-mêmes des études ethnographiques élaborées à l'aide de nos catégories, apprises dans nos/leurs départements universitaires. Nous ne sommes donc plus les seuls témoins, ni les chantres les plus accrédités de l'« altérité » ; nous ne sommes plus les médiateurs exclusifs des multiples diversités engendrées par des dynamiques toujours plus rapides et imprévisibles, malgré les processus de globalisation en cours. L'impact critique et politique de ces représentations inédites, étouffées pendant des siècles dans la souffrance et l'humiliation, toujours exclues ou mises à l'écart des courants de discussion officiels, a imposé à l'anthropologie un renouveau qui n'est pas sans rappeler cette renaissance que Claude Lévi-Strauss invoquait, voici cinquante ans, lorsqu'il affirmait que « l'anthropologie ne survivra dans un monde en transformation que si elle se laisse périr pour renaître sous d'autres formes » (Lévi-Strauss, 1966 : 126).

La volonté de combler le fossé qui sépare « notre » représentation de la « leur », de réduire le décalage entre l'« anthropologue qui revenait ici » et ses témoins qui « vivaient là », a donné naissance à de nouveaux concepts et à de nouvelles théories.

Les études culturelles et postcoloniales, les recherches féministes, homosexuelles, littéraires et de genre ont développé dans le monde entier une anthropologie conçue comme une critique culturelle tout court, ouvrant la voie aux expérimentalismes stylistiques et esthétiques postmodernes, remettant en cause l'autorité des représentations ethnographiques et la validité des textes ethnographiques (De Certeau, 2005). Les profondes transformations que connaît l'épistémologie de la représentation ont impliqué un nouveau rapport entre l'objectivité et la subjectivité de l'écriture, favorisant des démarches expérimentales et des inventions stylistiques qui visent à une analyse et à une narration ethnographique moins autoritaire et autoréférentielle, plus proche de l'émotivité et des vécus de l'ethnographe et de ses témoins (Clifford, Marcus 1986 ; Clifford 1999).

Les études sur les médias sont un domaine où une méthodologie ethnographique multisituée se développe clairement sur deux axes : celui de la production et celui de la réception de cette même production. Les liens qui unissent nécessairement ces deux fonctions rendent encore plus complexes les modalités de la recherche ethnographique, elle-même mouvante et multisituée en raison du processus constitutif de l'objet de sa réflexion (Inda, Rosaldo, 2002).

Pour mettre la consommation des médias au centre de l'analyse culturelle, on a dû faire appel à la recherche ethnographique, notamment à l'observation participante, aux entretiens en profondeur et à d'autres techniques de recherche qualitative (Callari Galli 2004). Mais il a fallu également ouvrir le texte ethnographique à l'étude de la dynamique incessante entre le « proche » et le « lointain », les messages oraux et écrits, les rapports directs et virtuels, le matériel et l'immatériel (Hannerz 1992, 2001).

Au caractère complexe des mondes contemporains et de leurs cultures viennent s'ajouter la polyphonie et la stratification multiforme des éléments que l'on retrouve dans chaque fragment de transmission culturelle. Quel que soit le moyen de communication utilisé, tout processus de transmission de techniques, comportements, savoirs ou autres aspects culturels contient également, de manière implicite, la modalité pour les interpréter : comme si chaque message explicite était entouré et relié à d'autres messages par une sorte de réseau invisible, à première vue imperceptible, capable de structurer une certaine vision du monde jusqu'à la faire coïncider avec le monde lui-même. À travers la transmission souterraine de matériaux culturels qui transcendent les matériaux véhiculés intentionnellement, on émet et on reçoit des « messages » qui concernent le « même » et l'« autre », « nous » et « eux », le rôle féminin et le rôle masculin, les modalités comportementales approuvées ou sanctionnées au sein d'une société ou d'un groupe.

Les codes d'expression qui préfigurent l'emploi d'une image deviennent ainsi une sorte d'apothéose de messages explicites et implicites qui se chevauchent. Chaque image figurative renferme en effet d'innombrables éléments et renvois culturels qui se gravent de manière plus ou moins consciente dans la mémoire des spectateurs

(Faeti, 1972). Ces derniers, comme les études sur la réception des médias l'ont mis à jour, identifient les matériaux iconiques en les interprétant à l'aune de leur propre style cognitif et de leur vécu, créant ainsi de nouveaux sens qui confirment (ou subvertissent progressivement) des savoirs, des croyances, des modèles : chaque image, en puissance, produit des effets dont l'intention et le contrôle échappent à celui qui l'a créée (Gruzinski, 1990). La force de l'image, utilisée à foison et sciemment pour coloniser l'imaginaire des peuples conquis (Gruzinski, 1994), apparaît aujourd'hui distinctement dans les médias audiovisuels. « Au même titre que l'image baroque, [l'image contemporaine] suggère un ordre visuel et social, diffuse des modèles comportementaux et de croyance, prévoit dans le champ visuel des évolutions n'ayant pas encore donné lieu à des élaborations conceptuelles et discursives » (Gruzinski, 1994 : 334).

Malgré l'ampleur et la complexité apparente du « champ » des études anthropologiques contemporaines, c'est précisément dans cette complexité et dans ces environnements que se mettent en place, se remplacent, se mélangent les représentations culturelles du monde actuel ; c'est à partir d'elles que s'élaborent les identités du passé et c'est vers elles que convergent des identités originaires de lieux lointains. (Callari Galli, 2005, 2007).

Au niveau méthodologique, pour construire notre texte ethnographique, il est nécessaire de revenir à la pratique de l'observation – lente et sans but immédiat – propre au flâneur cher à Baudelaire et à Benjamin, introduite dans notre discipline grâce à l'anthropologie « les mains dans les poches » de Marc Augé. Sans oublier d'autres aspects aussi : les intuitions des hommes de lettres, les installations des artistes, les narrations des périphéries et des passés lointains, les expériences migratoires fixées dans les films produits par les migrants eux-mêmes, le regard de l'appareil photographique, les tentatives de saisir à l'aide de nouvelles modalités – un objectif qui, au dehors d'une fenêtre, adapte l'enregistrement à la vitesse de la voiture, du train, de l'autobus ; les prises de vue d'un hélicoptère – la vitesse à laquelle change le paysage des villes contemporaines.

BIBLIOGRAPHIE

INTRODUCTION

AITKIN, I. (2005). "Current problems in the study of European cinema and the role of questions on cultural identity", in *European Identity in Cinema*, Everett, W. (ed). UK : Intellect ed. (first ed. 1996): 79-85.

BOURDIEU, P.& DARBEL, A. (1992). *L'amour de l'art : les musées européens et leur public*. Paris : Minuit.

FLOCH, J-M. *Identités visuelles*, Paris : PUF 1995.

FLOCH, J-M. *Petites mythologies de l'œil et de l'esprit*. Paris/Amsterdam : Ed. Hadès, 1985.

GERVEREAU, L. (2004). *Voir, comprendre, analyser les images*. Paris : Éditions La Découverte.

GOFFMAN, E. (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*. Garden City : Doubleday.

GOHARD-RADENKOVIC, A. (coord.). (2004). *Altérité et identités dans les littératures de langue française*, Le Français dans le Monde, Recherches et applications.

HALL, S. éd. (1997.) *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. London: Sage Publications.

GROUPE µ, : EDELIN, F., KLINKENBERG, J-M., Minguet, P. (1992). *Traité du signe visuel*, Paris : Seuil.

JACKEL, A. (2001). "Les visiteurs : a feel good movie for uncertain times" in *France on Film* MAZDON, L. (ed) Wallflower : 48.

JODELET, D. (dir), (1989) *Les représentations sociales*. Paris : PUF.

KRAMSCH, C., (ed), "How can we tell the dancer from the dance ?" in *Language Acquisition and language Socialization*, London: Continuum 2002.

KOTTELAT , P. (Avril-juin 2005). « L'iconographie dans les manuels de littératures FLE : fonctions et enjeux didactiques » in *Études de Linguistiques Appliquées, En accompagnement d'images*. MARGARITO, M.G. (coord.) no 138 : 205-221.

MASSELOT-GIRARD, M. (2003) "Le traitement didactique de l'image" Savoirs cdi Lyon, : http://savoirscdi.cndp.fr/rencontrelyon/masselot_girard/girard.htm, Liste des centres de documentalistes.

MOINE, R. (2005). *Les genres du cinéma*. Paris : Colin.

PORQUIER, R. & PY, B. (2004). *Apprentissage d'une langue étrangère: contextes et discours*, Paris : Didier.

RODRIGUEZ, M.S. (2004) « Parcours illustré du cinéma espagnol des années cinquante à aujourd'hui » *Langues modernes dossier : cinéma et télévision*. No 3 : 8-20.

VIALON, V. (2002). *Images et apprentissages. Le discours de l'image en didactique des langues*. Paris : L'Harmattan.

ZARATE, G., et CANDELIER, M., (coord.), (1997). *Les Représentations en Didactique des Langues et Cultures*. Paris : ENS Fontenay Saint Cloud.

ZARATE G., (1986). *Enseigner une culture étrangère*, Paris : Hachette Français langue étrangère, coll. « F. Recherches et applications ».

ENTRE DISTANCE ET PROXIMITÉ : L'ÉVOLUTION DE LA RELATION STÉRÉOTYPÉE DES APPRENANTS AVEC LA CULTURE ÉTRANGÈRE

COMMISSION FRANÇAISE POUR L'UNESCO (ed.). (1995). *Stéréotypes culturels et apprentissage des langues*, Paris : Commission française pour l'Unesco.

HIMETA, M. (2006). *Le paradoxe de la francophilie japonaise. Représentations des enseignants et des étudiants de français au Japon*. Thèse de doctorat, Paris 3.

KAWATAKE et al. (2000). *Gaikoku media no nihon imêji*, Tôkyô : Gakubunsha.

D'UN CODE À L'AUTRE : TRANSPOSITION D'UN TEXTE LITTÉRAIRE VERS UNE BANDE DESSINÉE

DUPRONT, A. (1965). "De l'acculturation". in *Comité international des sciences historiques*, Horn-Vienne .

DURAND, J-B. (2006). *A la découverte de la BD*. Paris : Père Castor Flammarion, "Coll. Castor Doc".

EISNER, W. (1985). *Comics & sequential art*. Tamarac, Florida: Poorhouse Press.

EISNER, W. (1996). *Graphic storytelling*. Tamarac : Florida : Poorhouse Press,.

GERVEREAU, L. (2004). *Voir, Comprendre, Analyser les images 4*. Paris : La Découverte.

HALL, E.T, (1984). *Le langage silencieux*, Paris, Seuil : 71.

PENNAC D. *Kamo – L'agence Babel*, Paris, Editions Gallimard, 2002.

TRONDHEIM, L. (2006). *Bande dessinée, apprendre et comprendre*, Paris : Delcourt, "Coll.jeunesse".

SCARPA, L. (2001). *Praticamente fumetti*, Roma : Editore Mare Nero.

IMAGES RÉFÉRENTIELLES ET SYMBOLIQUES : CONSTRUCTIONS DE REPRÉSENTATIONS ETHNOCULTURELLES DANS LE DICTIONNAIRE

A.A.V.V. (2006). *Plurilinguisme et apprentissage*. *Mélanges Daniel Coste*, Lyon : École Normale Supérieure Lettres et Sciences humaines.

AMOSSY, R. & HERSCHBERG, P. (1997). *Stéréotypes et clichés. Langue, discours, société*, Paris : Nathan, "coll. 128".

CALVET, L.J.(1999). *Pour une écologie des langues du monde*. Paris : Plon.

CELOTTI, (1990). « Les dictionnaires de langue en France sont-ils encore aujourd'hui allergiques aux images ? » in *Études de linguistique appliquée*, « Dictionnaires et innovation », 2005, 137, 119-128.

DEPECKER, L. (1995). *Les mots de la francophonie*, Paris, Belin,.

JOLY, M. (2005). *Introduction à l'analyse de l'image*, Paris : Colin, "coll. 128".

Études de linguistique appliquée. (2002), « Du culturel dans le lexique et dans les dictionnaires » : 128.

POIRIER, C. (2003). « Variation du français en francophonie et cohérence de la description lexicographique » in Cormier, Francœur, Boulanger, *Les dictionnaires Le Robert*, Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal : 189-226.

REY-DEBOVE, J. (1971). *Étude linguistique et sémiotique des dictionnaires français contemporains*, The Hague-Paris : Mouton.

VIALON, V. (2002). *Images et apprentissages. Le discours de l'image en didactique des langues*, Paris : L'Harmattan.

ZARATE, G. (1995). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris : Didier, "coll. Crédif - Essais".

MUSIC AS CULTURAL MARKER IN FILM: BEYOND THE FRAME OF NATIONAL IMAGES

ADORNO, T. W. & EISLER, H. (1972). *Musique de cinéma: essai*, texte français de J.-P. Hammer, Paris : L'Arche.

CHION, M. (1985). *Le son au cinéma*. Paris : Cahiers du cinéma, coll. "Essais".

CHION, M., (1990). *L'audio-vision: son et image au cinéma*. Paris : Nathan.

CRISP, D.&HILLMAN, R., (2002) 'Verdi in Postwar Italian Cinema', *Between Opera and Cinema*, ed. Jeongwon Joe and Rose M. Theresa, New York :Routledge : 157-76.

HILLMAN, R. (2005).*Unsettling Scores: German Film, Music, Ideology*. Bloomington : Indiana UP.

MACDOUGALL, D. (1998) .*Transcultural Cinema*. Princeton: Princeton UP.

Slavonica, 2007, XIII/1 ("Issues in Russian and Soviet Musical Identity").

IDENTITÉS VISUELLES : VALEURS DU LOCAL ET DU TRANSNATIONAL DANS LA GENÈSE D'UN TABLEAU

BIRO, M. (1998). *Anselm Kiefer and the philosophy of Martin Heidegger*, Cambridge: Cambridge University Press.

BUCHLOH, Benjamin H.D.,. (1996). "Divided Memory and Post-Traditional Identity : Gerhard Richter's work of mourning", in *October*, Winter, no 75 : 71.

ROSENTHAL, M. *Anselm Kiefer*. (1987). Chicago and Philadelphia: The Art Institute of Chicago and the Philadelphia Museum of Art.

ROSENTHAL, M. (1999) *Anselm Kiefer, Works on paper in The Metropolitan Museum of Art*. Metropolitan Museum of art: New York.

Chapitre 6

Discours sur les langues et représentations sociales

Danièle MOORE

Simon Fraser University, Vancouver, Canada

Bernard PY

Université de Neuchâtel, Suisse

INTRODUCTION : DISCOURS SUR LES LANGUES ET REPRÉSENTATIONS SOCIALES

Danièle MOORE
Simon Fraser University, Vancouver, Canada

Bernard PY
Université de Neuchâtel, Suisse

1. LANGUES, REPRÉSENTATIONS ET DISCOURS

Parmi les divers phénomènes sociaux, le langage occupe une place importante en tant qu'objet de représentations plus ou moins élaborées et cristallisateur d'attitudes diverses. Ce sont dans les discours et dans leurs articulations aux contextes et aux situations locales que s'analysent les interactions comme *espaces* où se constitue le sens des pratiques, et comme *lieux* de la production et de l'actualisation des rapports sociaux.

Dans les situations de contacts de langues et de plurilinguisme, les discours qui circulent sur les langues, sur les locuteurs et sur l'apprentissage jouent un rôle déterminant puisqu'ils donnent forme et sens aux pratiques, à la fois sociales et linguistiques, et aux relations entre les groupes. Les discours donnent voix aux conceptions culturelles et historiques de la langue, et permettent d'accéder à des systèmes socialement situés de représentations, qui peuvent être examinés à plusieurs niveaux. Étudier les discours portés sur les langues, leur maintien et leur diffusion permet alors d'entrevoir dans leur complexité les formes et les dimensions symboliques de la structuration de l'espace et de l'agir social. Les représentations sociales des uns ne sont pas celles des autres : elles reflètent un positionnement social (idéologique), inscrit dans une histoire (elles en sont le produit en même temps qu'elles participent à celle-ci).

Les représentations se manifestent non seulement par des comportements, mais aussi et surtout par des discours sur le langage en général ou sur des aspects plus restreints. Par « discours sur la langue ou les langues », on entend ici tout à la fois :

a) l'activité officielle de formalisation et de diffusion textuelle et discursive des rapports existant entre les langues et leurs utilisateurs, en vue de la construction, de la permanence et de la modification ou de la destruction de ces mêmes rapports (le temps, l'espace, le social) ;

b) les images que les acteurs sociaux se font du langage, d'une langue, de ses normes, de ses caractéristiques, de son statut au regard d'autres langues, etc. ;

c) le statut énonciatif des discours impliqués.

2. LES REPRÉSENTATIONS EN DISCOURS

Les représentations sociales des langues sont des formes de connaissances socialement élaborées, partagées, synthétiques et efficaces, dont les fonctions interprétatives et dont la lisibilité prennent corps (notamment) dans les discours, eux-mêmes socio-historiquement ancrés. Le discours apporte à la représentation une dimension observable qui permet « un ensemble de manipulations symboliques telles que le commentaire, la contestation, l'adhésion, la modalisation, la citation, l'évocation, l'allusion, etc. » (Py, 2004 : 7). Les productions discursives permettent ainsi d'accéder aux représentations, en même temps qu'elles fournissent le contexte de leur mise en mots. Les représentations sont en effet produites en situation, pour un auditoire, elles ont une visée d'argumentation, et elles prennent leur valeur et leur signification au travers des dynamiques de l'interaction et des places des interactants.

Pour Abric (1994 : 15-18), les représentations sociales jouent un rôle fondamental dans la dynamique des relations sociales et dans les pratiques parce qu'elles permettent de remplir quatre fonctions centrales : a) des fonctions de savoir, en permettant de comprendre et d'expliquer la réalité ; b) des fonctions identitaires, parce qu'elles servent à définir l'identité et la spécificité des groupes ; c) des fonctions d'orientation, parce qu'elles guident les comportements et les pratiques ; d) des fonctions justificatrices, parce qu'elles permettent de justifier les prises de position et les comportements. Les représentations, en permettant ainsi de définir des zones d'intercompréhension et de ralliement (ou de séparation) pour les locuteurs, font partie des connaissances et des croyances indispensables à la vie sociale.

2.1. Les représentations, un acte social

Traçant leur origine dans la sociologie de Durkheim (1895) autour de la notion de représentation collective, les recherches centrées sur l'étude des représentations sociales ont d'abord été investies, dans le champ européen, par la sociologie de la connaissance et par la psychologie sociale, disciplines qui se trouvent à l'origine de la théorisation « française » des représentations sociales, qui ont cherché à en analyser la structure et les mécanismes de développement ou d'affaiblissement, voire de disparition. Moscovici, en particulier, s'est intéressé à définir comment les théories (ordinaires, scientifiques ou politiques) se diffusent dans une culture donnée, se transforment au cours de ce processus, et orientent les interprétations des individus et leur relation au monde.

Dès les années soixante, les travaux de Moscovici sur les représentations sociales de la psychanalyse servent de référence aux chercheurs en sciences sociales, tandis que

ceux-ci s'emploient à développer des cadres de plus en plus dynamiques pour chercher à comprendre et à décrire le sens que les acteurs sociaux donnent eux-mêmes aux langues et à leur place dans la société. Les représentations constituent un système de connaissances, collectivement partagé, influencé par les circonstances historiques et sociales dans lesquelles celui-ci s'ancre :

« [une représentation sociale] est un système de valeurs, de notions et de pratiques ayant une double vocation. Tout d'abord, d'instaurer un ordre qui donne aux individus la possibilité de s'orienter dans l'environnement social, matériel et de le dominer. Ensuite d'assurer la communication entre les membres d'une communauté » (Moscovici, 1984 : 10-11).

Les représentations sont ainsi fondamentalement *sociales*, dans le sens où les locuteurs-acteurs font appel à des cadres de référence partagés, qu'ils utilisent comme des grilles de lecture pour interpréter et donner sens au monde qui les entoure, et pour s'y positionner. Ce sont ces valeurs sociales, largement diffusées et très souvent porteuses de normes prescriptives, qui structurent et organisent un univers de référence et d'appartenance pour le locuteur. Elles ouvrent tout à la fois un champ de savoirs pratiques, un « horizon d'attentes », un espace d'expériences et d'action.

Dire des représentations qu'elles sont sociales, c'est aussi reconnaître les modalités de leur construction, de leur diffusion, de leur réglage et de leurs changements. Ces modalités sont collectives en ce sens que tout se fait par des interactions entre individus appartenant à un même groupe. Elles apparaissent au mieux dans les rapports polémiques, qui en encouragent l'explicitation et la mise à l'épreuve. Les représentations interviennent dans des domaines aussi variés que la transmission des connaissances, leur diffusion, la définition des identités, celle des appartenances sociales. Elles interpellent différents champs et domaines de recherche (psychologie cognitive, sociologie, anthropologie, logique naturelle et sociale ...). Pour Jodelet (1989 : 61) :

« La représentation sociale est avec son objet dans un rapport de « symbolisation », elle en tient lieu, et d'« interprétation », elle lui confère des significations. Ces significations résultent d'une activité qui fait de la représentation une « construction » et une « expression » du sujet. [...] Mais la particularité de l'étude des représentations sociales est d'intégrer dans l'analyse de ces processus l'appartenance et la participation sociales ou culturelles du sujet ».

Dans son utilisation en sciences sociales, le terme de représentation est ainsi opératoire selon différents plans d'analyse correspondant à des effets de focalisation plus ou moins marqués sur la société, le groupe et l'individu. Au delà de la multiplicité des perspectives, la particularité de l'étude des représentations sociales tient à l'effort d'intégrer dans l'analyse les appartenances et la participation sociales et culturelles, et les effets du *contexte* dans leur détermination. Jodelet (1989 : 60) résume cet effort d'intégration sous la forme d'une formule en trois questions : « Qui sait et d'où ? Que et comment sait-on ? Sur quoi et avec quel effet ? »

2.2. Idéologie et imaginaire social

Considérer les représentations sociales comme un système contextualisé interroge, au niveau macro-sociologique, les rapports entre les représentations et les mythes, l'idéologie et l'imaginaire (voir Boyer, 2003). C'est au Comte Destutt de Tracy et au Cercle d'Auteuil qu'on rapporte l'émergence en 1796 du terme d'« idéologie » pour désigner l'effort de théorisation qui accompagne « la science des idées » :

« [...] la connoissance de la génération de nos idées est le fondement de l'art de communiquer ces idées, la grammaire ; de celui de combiner ces mêmes idées et d'en faire jaillir des vérités nouvelles, la logique ; de celui d'enseigner et de répandre les vérités acquises, l'instruction ; de celui de former les habitudes des hommes, l'éducation ; de l'art plus important encore d'apprécier et de régler nos désirs, la morale ; et enfin du plus grand des arts, au succès duquel doivent coopérer tous les autres, celui de régler la société de façon que l'homme y trouve le plus de secours et le moins de gêne possible de la part de ses semblables » (Destutt de Tracy, *Mémoires sur la faculté de penser*, 1796).

L'idéologie linguistique peut se définir comme un ensemble de croyances entretenues sur la langue par les locuteurs eux-mêmes, qui sert à rationaliser ou justifier la façon dont celle-ci est perçue, sa valeur et ses emplois. En ce sens, l'idéologie linguistique constitue un système d'interprétation « définitive » du monde, qui justifie un ordre social existant, et contribue au maintien de relations asymétriques de pouvoir, en fondant des formes et des normes d'action. Dans le champ de l'imaginaire social, « l'idéologie », cristallise ainsi des modèles qui tendent à légitimer les pratiques existantes en exerçant une fonction de reproduction (Ricoeur, 1997). Chez Ricoeur en particulier, l'importance accordée à l'imagination, entendue comme la faculté d'exploration du possible et comme lieu de reconstitution du sens de l'expérience humaine, s'ancre dans la phénoménologie inspirée d'Edmund Husserl et dans la sociologie de Max Weber. Pour Ricoeur, l'imagination « en contexte » permet de forger de nouvelles références, d'orienter l'interprétation et la compréhension du sens. Elle est à l'œuvre dans des discours et des pratiques, et constitue ainsi une composante essentielle de la faculté d'agir. L'imaginaire, enfin, est une composante de la vie collective, qui s'exprime sous la forme de l'idéologie et de l'utopie (Foessel & Lamouche, 2007).

Les idéologies linguistiques ne concernent ainsi pas la langue seulement, mais plutôt différentes visions des liens entre les langues et l'identité (par exemple nationale), qui s'actualisent par le biais, notamment, des modèles de socialisation prévalents, des rituels religieux, de l'école, etc. L'étude des idéologies permet ainsi de mieux comprendre les modèles culturels qui affectent les comportements linguistiques et sociaux, tout comme les processus socio-historiques qui lient les groupes aux sphères nationales et transnationales et donnent leur valeur à certaines pratiques de langues plutôt qu'à d'autres. Les travaux les plus récents portant sur l'idéologie en envisagent à la fois le rôle structurant (plutôt qu'ils ne mettent l'accent sur des concepts d'erreur et d'illusion), tout en interrogeant les fonctions de pouvoir social. Les changements

sociaux, économiques et politiques qui accompagnent aujourd'hui le développement et la promotion sociale des plurilinguismes mettent en lumière ces liens en transformant les rapports de pouvoir historiques entre les groupes, et en laissant émerger de nouvelles valeurs et positionnement idéologiques concernant les langues et la pluralité.

3. LES MISES EN DISCOURS DES REPRÉSENTATIONS

Si l'étude des idéologies informe la structure et les jeux de détermination de la dynamique sociale, au niveau micro-sociologique et psychosociologique, ce sont davantage les relations entre représentations, attitudes et conduites qui sont mises à l'étude (Moore, 2001). Si les représentations ne déterminent pas les comportements, ni même ne les reflètent nécessairement, les deux entretiennent toutefois des liens étroits. Ces perspectives encouragent à porter attention aux processus de transformations, dans l'interaction, des normes, des référents collectifs et individuels, et des catégorisations.

3.1. La dynamique interactionnelle des représentations

L'accès aux manifestations verbales des représentations porte à la fois sur leur contenu et sur les aspects dynamiques, évolutifs et négociés qu'elles prennent dans l'interaction. Uli Windisch (Windisch, 1989 : 191) nous rappelle que la sociolinguistique et les méthodes d'analyse des discours montrent les liens forts entre les formes de la pensée et les formes du langage qui servent au locuteur à les exprimer. Les discours xénophobes qu'il a pu étudier à partir d'un large corpus (constitué d'un demi-millier de lettres de lecteurs écrites à des quotidiens de Suisse romande et de cinquantaine d'entretiens longs) sont construits, selon lui, sur trois énoncés de base, qui forment une structure argumentative typique des discours d'explication-condamnation des phénomènes sociaux, et font ressortir l'importance des procédés discursifs dans les processus de transformation du conflit social :

Cela devrait être comme cela

[une grande partie des immigrés devraient rentrer chez eux]

Cela n'est pas comme cela devrait être (ce qui s'explique par...)

[les immigrés ne veulent plus rentrer chez eux, parce qu'ils gagnent plus ici]

Cela devrait être comme cela (quand même)

[ils doivent néanmoins rentrer chez eux].

Pour Windisch, insister sur le fait que les représentations sociales se construisent dans l'interaction en souligne les dimensions fondamentalement dynamiques, le caractère mouvant, variable et changeant, et les effets de reconstruction permanente de la réalité sociale dans les discours quotidiens (p. 195), tout en se rapprochant des

comportements effectifs et réels des « acteurs » eux-mêmes (p. 197), « constructeurs et transformateurs de réalité » (p. 200).

Ces procédés discursifs peuvent prendre des formes diverses. Une des difficultés auxquelles doit faire face l'analyse de *discours* comme lieux de construction, d'existence, de modifications et de disparition de représentations, réside dans le statut énonciatif de chaque intervention. À commencer par la distinction entre énoncés préfabriqués ou néofabriqués. Un exemple typique d'énoncé préfabriqué est la citation d'un proverbe, qui peut se réduire à un tic verbal sans rapport avec l'expérience réelle de l'énonciateur. Il en va de même de certaines formules stéréotypées ainsi que des clichés. Les énoncés néofabriqués apparaissent au contraire comme résultats plus ou moins appropriés des efforts de verbalisation fournis par un énonciateur à l'intention d'un interlocuteur dans un contexte toujours particulier puis, dans un deuxième temps, plus ou moins décontextualisé. Boyer (2003) attire aussi l'attention sur la « charge ethnosocioculturelle » que certains lexèmes peuvent investir à certains moments de l'histoire d'un groupe, comme le « foulard » en France, qui, d'attribut vestimentaire sans prétention culturelle, prend aujourd'hui des valeurs emblématiques religieuses, aux interprétations variables selon les groupes.

Ces distinctions sont cruciales, notamment dans les corpus réunis à l'occasion d'enquêtes sociolinguistiques sous la forme d'entretiens entre enquêteurs et enquêtés. Les aspects rituels et verbalisateurs sont inséparables, mais leurs pondérations respectives sont variables et très différentes.

3.2. Dans et par le discours

On considérera dans ce chapitre qu'une représentation sociale est une micro-théorie, destinée à interpréter dans un délai rapide un ensemble indéfini de phénomènes perçus comme apparentés. Une représentation sociale existe dans et par un discours. C'est dans et par le discours que les représentations se construisent, se modifient et se transmettent. C'est aussi dans et par le discours qu'une représentation sociale est diffusée et circule dans un groupe social. Cette circulation ne signifie pas nécessairement que chaque membre y adhère, mais plus simplement qu'il la *reconnait* et en comprend et en interprète le sens pour un groupe et à un moment donnés. La représentation assure en ce sens un lieu de connivence initiale entre les membres d'un groupe, qui peuvent ensuite prendre de la distance par rapport à son contenu. Il est ainsi nécessaire aussi d'établir une distinction entre les diverses représentations d'origine culturelle *préfabriquées* et intégrées dans les ressources personnelles de chaque membre d'une communauté culturelle d'une part, et d'autre part les représentations *en construction* qui s'élaborent au moment même où elles sont énoncées, par exemple chez les interlocuteurs d'un débat. Les discours peuvent marquer toute une variété de positions intermédiaires, par exemple quand un locuteur énonce une expression préfabriquée, tout en prenant ses distances à titre personnel (que l'analyse permettra de mettre en évidence par l'étude des mises en

espaces, dialogiques et polyphoniques, les citations, les modalisations, etc.). Il est ainsi utile de distinguer les représentations *de référence*, qui servent à la fois de réservoir dans lequel on puise les connaissances et d'emblèmes de groupe, des représentations *en usage*, qui se négocient dans l'interaction (Py, 2000).

Une autre distinction doit enfin être établie, entre les représentations qui, souvent sous le nom d'*activités épilinguistiques*, portent sur l'énonciation en cours, et les représentations portant sur une langue ou sur le langage considéré comme objet sous la forme d'une identité (provisoirement) stabilisée : par exemple *le français est une langue logique, l'allemand une langue concrète*, etc.

Les attitudes sont très proches des représentations. Elles alimentent aussi des discours sur les langues, agissant comme des mobiles ou des justifications sur les représentations. Et inversement : par exemple, aimer la langue anglaise, ou pratiquer un mode de vie anglo-saxon, facilite certainement l'apprentissage de l'anglais et entraîne l'énoncé de représentations favorables à l'anglais, par exemple que *l'anglais est une langue facile*. Le dédain (c'est un euphémisme) de larges couches de la population européenne pour les « sans-papiers » est certainement associé à une attitude négative par rapport aux langues parlées par ces clandestins.

En tant que partie intégrante d'une culture, les représentations sociales sont en effet des interfaces entre les individus appartenant à un groupe et le groupe lui-même, donc entre l'individuel et le collectif. L'individu garde sa liberté par la possibilité dont il jouit de reconnaître une croyance sans y adhérer. La représentation peut se limiter à une simple connaissance d'un état de fait culturel. En revanche l'adhésion éventuelle à ce fait culturel fait de l'individu un membre affiché du groupe. La distinction entre connaissance et adhésion ouvre ainsi un espace à la liberté individuelle. Par exemple, en tant que membre, un énonciateur donné reconnaît que, dans son groupe, une langue est un assemblage de mots. Je ne partage pas cette croyance, mais celle-ci me permet d'interpréter certains discours sur la langue. Néanmoins je préfère considérer la langue comme l'ensemble des ressources qui me permettent d'interagir avec un certain nombre de personnes.

4. REPRÉSENTATIONS SOCIALES DES LANGUES ET PLURILINGUISME

Les situations complexes de contacts des langues encouragent l'examen de la construction des idéologies des langues nationales, de la place des autres langues dans ces constructions, et de la valeur accordée au plurilinguisme, en relation avec les enjeux de pouvoir qui s'y manifestent et les pratiques qui y prennent leur pertinence. Blanchet (2007), qui se fonde sur un modèle de la complexité (compris dans son sens étymologique « *complexus* », « ce qui est tissé ensemble ») inspiré d'Edgar Morin, rappelle ainsi que les langues sont des abstractions construites à partir d'une certaine compréhension de certaines pratiques et de certaines représentations. Pour lui, les représentations constituent ainsi l'un des trois pôles de l'émergence d'un système complexe : « une langue est un *système complexe* émergeant

du processus d'interaction en hélice des trois pôles que constituent les *pratiques sociales*, les *représentations sociales*, les *institutionnalisations socio-politiques*, qui se déploie en hélice selon les *temporalités*, les *espaces*, les *organisations sociétales* et les *interactions* de ses acteurs et de sa propre dynamique parmi d'autres systèmes émergents » (Blanchet, 2007 : 263 et 265). En ce sens, l'étude des représentations ouvre une fenêtre sur les processus de transformation sociale, en permettant de porter attention aux conditions globales et locales qui permettent aux interlocuteurs de mobiliser les ressources de répertoires pluriels, de leur attribuer et d'en négocier des valeurs particulières, à l'intérieur d'espaces temporels et historiques, eux-mêmes ancrés dans une mémoire collective transmise par tout un ensemble de relais institutionnalisés (famille, école, associations, église, etc.) et un fonds de savoirs communs.

Parmi les accès à ce vaste questionnement, nous mettrons à l'étude les axes suivants :

1. Les discours fondateurs et les idéologies en vigueur : on discutera par exemple la genèse et l'évolution du binôme langue et nation, qui de toute évidence n'est pas identique dans des pays comme la France, la République de Djibouti, ou dans différents cantons suisses ou régions d'Espagne, pour ne donner que quelques exemples. Les distinctions entre langue maternelle, langue étrangère, langue seconde, langue officielle, langue minoritaire, ou encore les discours sur la diglossie, ceux sur la francophonie, ou sur la pluralité, y prennent des valeurs différentes, largement ancrées dans des histoires sociales complexes, où la (/les) langue(s) s'institue(nt) comme lieu de la cohésion et de l'unité sociale, ou du conflit.

2. Les politiques linguistiques et les décrets sur le statut et la dynamique des langues, qui recouvrent les actions conjuguées des politiciens, des linguistes, des éducateurs, etc. sur des objets variés : les néologismes, la terminologie, les variétés de langues, les emprunts, la féminisation des langues, l'orthographe, l'apprentissage des langues étrangères, etc.

Ces deux premiers axes se matérialisent par des actions officielles et volontaristes exercées sur les langues, par les documents qui les prescrivent, par les lectures qu'en donnent, sous forme de textes et de chiffres, les politiques nationales et supranationales ainsi que par les interprétations qu'en font les relais locaux ; les décrets sur les langues et les politiques scolaires mais aussi les travaux des historiens, des linguistes, des didacticiens, des écrivains, des médias, en somme de tous ceux qui exercent une compétence, reçoivent ou se donnent le pouvoir de se faire les observateurs et constructeurs du lien social par la langue ou les langues.

3. Les discours ordinaires portés sur les langues et sur les apprentissages par différents acteurs sociaux (parents, enseignants, apprenants de différents âges et dans différentes situations), incluant les discours *de* et *sur* la classe.

On peut citer, à titre d'exemple, la croyance très répandue dans de nombreuses cultures que la connaissance d'une langue coïncide pour l'essentiel avec la connaissance de son lexique, croyance qui ignore jusqu'à l'existence d'une syntaxe ou

d'une pragmatique. Une telle croyance étend ses effets jusqu'à l'apprentissage d'une seconde langue, défini alors dans une large mesure comme l'adjonction, dans une hypothétique mémoire lexicale, de mots de L2 équivalents à ceux de L1, *l'équivalence* étant définie comme une relation entre deux unités lexicales telle que l'une est donnée comme traduction de l'autre, comme dans les dictionnaires bilingues élémentaires. Cette idéologie se matérialise en particulier dans les traditionnelles listes de vocabulaire à mémoriser.

Ces réflexions ouvrent plus de questions qu'elles n'en résolvent. On peut en effet se demander par exemple dans quelle mesure et comment on peut identifier des représentations et des attitudes dans et par les discours sur la langue. Ou comment éviter que des discours stéréotypés impersonnels, et n'engageant en rien celui qui les énonce, ne viennent remplacer une réflexion personnelle qui serait fondée sur une véritable expérience de la langue, induisant ainsi en erreur chercheurs ou interlocuteurs ? Dans quelle mesure et comment peut-on évaluer et décrire l'action d'une représentation ou d'une attitude données sur les processus didactiques (apprentissage et enseignement) ? Une représentation en conformité (respectivement en contradiction) avec un des principes, essentiels à nos yeux de chercheurs, d'une conduite langagière appropriée favorise-t-elle (respectivement entrave-t-elle) l'appropriation de cette conduite ? Ne doit-on pas admettre au contraire que *l'homo loquens* supporte de telles contradictions ?

Est-il souhaitable d'agir directement sur les représentations des apprenants et des enseignants ? Ne vaut-il pas mieux laisser à chacun la possibilité et la responsabilité de la construction et de l'évolution de ses représentations métalangagières ?

Quelles sont les valeurs discursives et idéologiques des discours sur la langue ? Est-ce que ces discours font tous partie des évidences ordinaires (*les fautes d'orthographe attestent d'une maîtrise insuffisante de la langue*), ou faut-il distinguer par exemple des valeurs argumentatives (*j'apprends l'anglais parce que c'est utile, ou j'apprends l'italien parce que c'est la langue de Dante*), des valeurs identitaires (*le français est une langue claire*), des valeurs normatives (dispositions politiques, comme dans la défense du principe de liberté de la langue) ?

Les situations de contacts de langues, et les plurilinguismes que celles-ci engendrent ou reconfigurent, constituent des nœuds de mobilité interprétative, de réinterprétation et de réajustement pour l'individu qui doit redévelopper, en situation, des schèmes individuels et sociaux, transformés par l'expérience. Les représentations se constituent ainsi comme des ressources centrales de la construction discursive des préférences sociales. Le discours est un terrain privilégié de l'émergence des représentations sociales, de la négociation locale et située de leur contenu et de leur valeur, dans leurs tensions et contradictions, et de leur évolution et transformation.

DISCOURS FONDATEURS ET IDÉOLOGIES. LA PLANIFICATION DES LANGUES DANS LA SOCIÉTÉ ET À L'ÉCOLE

Pierre MARTINEZ
Université de Paris 8, France

Christophe PORTEFIN
Université Paris 3 – Sorbonne Nouvelle, France

UN DISCOURS GLOBAL SUR LES LANGUES

Les langues constituent dans les discours tout à la fois un problème, un droit, une ressource. Les milliers de langues et de variétés parlées à travers le monde coexistent difficilement, au point qu'on a pu parler de « guerre des langues » (Calvet, 1999) et voir sur le marché linguistique (Bourdieu, 1982), leurs valeurs respectives sujettes à des fluctuations considérables, au fil du cours de l'Histoire. À un discours universaliste tel que l'a propagé le français du XVIII^e siècle, succède l'ascension triomphante de l'anglo-américain. À l'omniprésence du russe à l'est de l'Europe succède un nouveau discours nationaliste qui redonne leurs places, si limitées soient-elles, aux langues de l'ancien empire. Le serbe et le croate ne s'enseigneraient-ils donc plus ensemble ? C'est parfois le cas, quoi qu'en dise la typologie linguistique. Les langues deviennent *un droit inaliénable* des individus, souvent constitutif de l'État-nation. Mais la langue est aussi une ressource, le ciment d'une communauté : à défaut de permettre la communication élargie, elle peut même être la « *schibboleth* », la pierre de touche de la discrimination et l'arme du communautarisme.

Mais, quand tout va bien, en quoi les langues ont-elles besoin de planification ? Il nous semble que les parlers humains, chargés de pouvoir – pouvoir économique, religieux, culturel – sont comme le renard, quand on le laisse libre dans la basse-cour, que peut-il bien advenir des poules libres également ? Elles seront mangées. La politique (au sens fort et premier : celle qui gère la cité) a donc, dans un contexte plurilingue, un devoir de régulation et de sauvegarde vis à vis des langues en usage. La planification linguistique est le moyen de cette volonté régulatrice.

La première phase de l'action planificatrice est la mise à jour des idéologies. À ce titre, beaucoup d'États affichent mal leurs intentions, et pour des raisons fort diverses : il a fallu attendre 1992 et l'action d'un ministre zélé pour que le français fût enfin dit « langue de la République » en France.

D'un point de vue historique, on assiste, nous semble-t-il, à un renouveau de la conscience linguistique et à une clarification des positions. Ainsi l'Union Européenne a-t-elle pris à bras le corps le problème des langues minoritaires et multiplié des initiatives qu'elle souhaite déterminantes pour que soit respecté le droit des membres (États et régions, voire communautés déterritorialisées comme celle des Roms) à disposer de la langue de leur choix. Ainsi, encore, la mondialisation des médias et de l'éducation se pose-t-elle avec acuité.

Les concepts-clefs gagnent à être revisités : norme linguistique à l'école et dans les médias, corpus et status, langues et communauté, choix des langues dans les actes de la communication sociale les plus divers : accès à la nationalité des immigrés, séance d'un conseil municipal, recrutement dans la fonction publique, signalétique routière, mode d'emploi d'une machine. Les dimensions environnementales et médiatiques font étalage, comme les dimensions éducatives et professionnelles, des atours de l'idéologie.

Une éducation bi/plurilingue est-elle possible ? On peut observer que, sauf peut-être dans des conditions privilégiées et donc assez rares, un bilinguisme social est difficile à atteindre. Une diglossie insidieuse ou avouée s'instaure aisément. Il s'en faut de beaucoup pour que les francophones de Genève et les germanophones de Bâle parlent la langue de l'autre. On peut s'estimer satisfait si la transmission des langues donne lieu à un savoir partagé, un savoir qui soude une communauté élargie. Faire de ce savoir un pouvoir n'est pas toujours possible. Même une langue minorée en France ou la langue d'une ethnie en Afrique sont des systèmes qui peinent à trouver leur plein droit d'exercice dans le jeu social ou ne le trouvent pas du tout. Bien heureux si ces parlars ne sont pas voués à une mort lente. Ajouter un pouvoir à un savoir est une oeuvre de longue haleine.

Pour toute cette problématique, la linguistique, donc le linguiste (qu'il fasse oeuvre de linguistique descriptive, de pragmatique, de sociolinguistique, d'ethnolinguistique) est un acteur social : son discours est-il un discours parmi d'autres ? Selon nous, il a une responsabilité toute particulière. Le discours objectif, rationnel, scientifique, qu'il peut seul développer est de nature à éclairer les décideurs (le mot anglais *policy-makers* est éclairant). La linguistique assume alors son statut de science humaine et sociale, son rôle d'intervention, et elle se renierait à l'abandonner. Avant les langues, il y a des individus qui les parlent et qui en parlent.

Document 1 : Le breton, langue de France

Les écoles associatives défendent leur choix éducatif depuis des années face à la France, en inscrivant clairement leur combat au sein de l'Europe par le biais de la *Charte européenne des langues régionales ou minoritaires* comme en témoigne ce document pris lors d'une manifestation à Vannes en septembre 2002.

(Christophe Portefin, 2002)



Document 2 : La configuration plurilingue somali/afar/français/arabe à Djibouti

Des émissions multiculturelles en plusieurs langues, au quotidien : la Radio-Télévision Djiboutienne (RTD)



Gros Plan
2005 - 60 minutes
Genre: Magazine d'actualité
Langue: Français
Présentateur: Saleh Ismaël

Thème

Ce magazine d'information bimensuel, suscite un débat entre djiboutiens et Djiboutiennes à propos de différents thèmes socio-économiques et fournit également une information de proximité. GROS PLAN est composé essentiellement de reportages et d'un débat sur le plateau avec un invité issu de la classe politique, un haut responsable de la société civile selon l'actualité. Dans l'avenir, GROS PLAN proposera une nouvelle formule dans la perspective des élections présidentielles.



Mataaru
2005 - 60 minutes
Genre: Débat social
Langue: Afar
Présentateur: Alwan Yayo Alwan

Mataaru signifie celui qui ne change pas de campement, le sédentaire tout simplement.

Cette émission éducative en langue afar définit le mode de vie des « nomades devenus sédentaires ». Le thème le plus fréquent reste le sédentarisme par opposition au nomadisme. À l'opposé du voyageur et du nomade, le Mataaru sédentaire demeure attaché à sa vie coutumière et sociale qui lui est chère.

Site : http://www.rtd.dj/emissions_tv.htm

Les politiques linguistiques produisent, à travers une planification plus ou moins énergique, plus ou moins volontariste, des effets très contrastés. On le voit ici à travers les exemples du breton en France et de la configuration plurilingue somali/ afar/ français /arabe à Djibouti.

UNE LANGUE DE FRANCE, LE BRETON

En France, le breton est associé à un ensemble appelé langues de France. Plus précisément il constitue une langue territoriale métropolitaine, une langue régionale. En cela, il appartient à un ensemble hétéroclite de langues minoritaires (75 langues selon le rapport Cerquiglini, 1999) en opposition avec la langue majoritaire, le français. Pour comprendre la situation des langues régionales et minoritaires en France, il est nécessaire de rappeler ce qui fonde la politique linguistique en cours en France. Dans un premier temps (XVI^e-XVIII^e siècles) standardisé et purifié par les grammairiens et l'Académie française, le français devint à partir de la Révolution française symbole d'unité nationale. Sous l'impulsion de Barère et de l'abbé Grégoire les révolutionnaires firent du français la langue nationale et de l'instruction, en opposition aux autres langues parlées identifiées comme patois et/ou dialectes. Cette politique linguistique se poursuivit avec ténacité à force de lois et décrets tout au long des XIX^e et XX^e siècles, l'objectif étant d'éradiquer les autres parlers que le français.

Il faudra attendre 1951 avec la loi Deixonne pour que l'Éducation nationale accordât le droit d'étudier les langues et dialectes locaux. Les langues autorisées et les droits y afférant augmentèrent avec le temps jusqu'en 1992, année de la signature au sein du *Conseil de l'Europe* de la *Charte européenne des langues régionales ou minoritaires*. Bien que la France n'ait pas ratifié cette Charte, dans un réflexe de défense de la *langue nationale*, une modification de la Constitution de 1958 officialisa le statut du français en tant que langue de la République, cinq mois avant la signature de la Charte. Deux ans plus tard, la loi Toubon finalisa cette politique de défense du français face aux langues étrangères.

En Bretagne, depuis 1977, des écoles bilingues français-breton développent l'enseignement du breton (langue menacée) que ce soit à parité horaire ou en immersion (méthode autorisée et suspendue depuis 2002). Bien que la situation de diglossie soit très désavantageuse pour le breton, plus de 31 000 élèves suivaient ce type d'enseignement en 2003-2004. Les milieux associatifs bretons, notamment Diwan et Div Yezh se battent depuis longtemps pour faire reconnaître leurs spécificités et leurs droits linguistiques par l'État. Du côté de la société civile, la charte *Ya d'ar Brezhoneg* (« Oui à la langue bretonne ») constitue un engagement certain dans la promotion du breton, que ce soit dans les entreprises privées ou au sein des administrations qui créent des outils afin de redresser, planifier et renforcer la langue bretonne, avec, par exemple, des affichages internes et externes bilingues (une promotion proche des niveaux 2 et 3 de l'échelle de Fishman, 1991/1993).

Cependant, par la constitution de Conseils académiques de langues régionales et l'approbation par le Sénat en 2006 de la *Charte européenne de l'autonomie locale*, l'État s'est désengagé au profit des régions, vouées à gérer l'enseignement des langues régionales. En Bretagne, on peut supposer que, associé aux mouvements associatifs, seul l'interventionnisme des élus locaux devrait faire perdurer l'enseignement du

breton, d'autant plus que, dans un mouvement de lutte contre le communautarisme, la défense idéologique du français et de la France constitue toujours une priorité nationale : c'est ce dont témoigne la *loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école* (2005) qui prévoit que l'enseignement des cultures et langues régionales ne se fera que dans les régions où la langue est en usage.

UNE CONFIGURATION PLURILINGUE EN RÉPUBLIQUE DE DJIBOUTI

Djibouti, pays de 23000 km², situé à la pointe d'un Est africain qu'on appelle « La Corne », est un lieu historique de partage du savoir plurilingue et pluriculturel. Djibouti est un lieu « dedans » et « dehors », souvent mythifié, notamment à travers la tradition des voyageurs et l'écrit littéraire, mais aussi un fragile établissement humain, soumis à des conditions de vie difficiles. Il n'en est pas moins perçu comme disposant d'atouts linguistiques bien réels aujourd'hui, avec les grandes orientations prises par le pays depuis son indépendance, en 1977. Le « dedans », d'abord, est le lieu de tous les syncrétismes. Les dimensions culturelles, littéraires, humaines font de Djibouti un lieu de confluence, de recherche des équilibres. La vie de la cité tente de gérer au mieux ces spécificités, ces particularismes qui doivent apprendre à vivre ensemble, ce que n'avait pas su instaurer le passé colonial et qu'il avait même longtemps nié. Des indices du changement doivent être évoqués à grands traits : que ce soit dans le domaine économique, juridique, religieux ou philosophique, ils dévoilent une grande capacité à intégrer avec pragmatisme le meilleur de l'autre.

Mais, parce qu'il est un pays de transit et de transaction, Djibouti vit une sorte de tension permanente vers l'extérieur. Sa situation géographique et géoculturelle et son rôle de « porte » (chemin de fer djibouto-éthiopien, ports en eau profonde) en font un vecteur au potentiel élevé de développement et d'ancrage de réseaux en vue du partage du savoir - traditionnel et contemporain - pour l'est du continent africain. Il entretient des liens complexes avec un environnement où les frontières étatiques et idéelles se recomposent : Somalies, monde arabo-islamique, Éthiopie, monde occidental, enfin Chine et Japon... Et dans ce lieu de rencontre en constante redéfinition, une présence déterminante, celle du français. Dans la région de la Corne et de la Mer rouge, Djibouti est le seul État qui, outre ses deux *langues nationales* (le somali et l'afar), ait le français et l'arabe comme *langues officielles*, avec en plus, bien entendu, un intérêt manifeste pour d'autres langues, tel que l'anglais.

La démocratisation de la scolarisation, en augmentant les effectifs des enfants pris en charge, a probablement amené à juste titre les enseignants à parler d'une régression du niveau de français. Mais on peut parler de bilinguisme individuel chez les apprenants djiboutiens qui ont franchi l'étape des premières années de scolarisation en langue seconde. Toutefois, dans le cas de Djibouti, excepté dans les familles au capital culturel le plus élevé, il est peu probable que le bilinguisme soit composé (équilibré, avec autonomie des deux langues et passage aisé de l'une à l'autre) ; le bilinguisme coordonné (déséquilibré) reflète probablement davantage la situation des

bilingues dans ce pays, sachant que les compétences d'une langue à l'autre (orale ou écrite) sont différentes selon, qu'il s'agit d'une langue vernaculaire (nationale) ou du français (officiel). Pour le moment, la présence des langues nationales au sein du système éducatif est encore modeste, mais des avancées importantes se font jour : travaux du Centre d'Études et de Recherches de Djibouti (CERD) sur ces questions, expérimentation d'un apprentissage des langues vernaculaires dans l'enseignement primaire, introduction, dans les curricula d'une jeune université, de la linguistique des langues nationales, avec à terme une vision sociolinguistique globale de la formation des cadres et enseignants. Partie plus tard que d'autres en Afrique sur la voie de l'éducation, la république de Djibouti fait de sa diversité, non pas un sujet de désunion, mais un facteur positif pour l'avenir. Ainsi, l'oromo et l'amharique se répandent-ils le long de la grande route vers Addis-Abeba et l'arabe jette-t-il un pont vers le Yémen ou Dubaï, si peu lointains. D'autre part, l'existence d'une presse indépendante sur le territoire peut permettre des publications dans toutes les langues, pour peu que les lecteurs soient exercés à lire dans des graphies actuellement encore insuffisamment connues. Quant aux médias, ils manifestent les fondements de la politique nationale, par exemple en faisant coexister quatre journaux d'informations (dans les quatre langues citées), avec une durée égale, chaque soir à la télévision, ou en multipliant les manifestations (notamment théâtrales) dans les différents idiomes. En tout état de cause, sur le plan social, on peut déjà voir en Djibouti un exemple de plurilinguisme assumé, porteur de la volonté de ne renier aucune des composantes patrimoniales et ouvert sur le monde.

ESPACES PLURILINGUES. LES DISCOURS DANS LA VILLE

Claudine BROHY
Université de Fribourg, Suisse

Bernard PY
Université de Neuchâtel, Suisse

LES ESPACES DE CONTACTS DES LANGUES

L'existence constitutionnelle de quatre langues nationales en Suisse garantit en quelque sorte – et de manière paradoxale – l'unilinguisme des citoyennes et citoyens. Pratiquement toutefois, de nombreuses personnes ont une expérience plus ou moins intense du plurilinguisme et sont capables de se débrouiller dans au moins une autre langue nationale et de plus en plus aussi en anglais. De surcroît, le 20% de la population est d'origine étrangère, ce qui enrichit considérablement la mosaïque linguistique du pays. Mais la mieux connue et partagée de ces expériences est scolaire dans la mesure où l'enseignement d'une deuxième langue nationale et de l'anglais est obligatoire dans tous les cantons. Toutefois, il y a dans la vie sociale une grande diversité d'occasions où, suite à un contact entre les langues, les conditions d'un apprentissage non scolaire sont réunies. On citera notamment :

- Échanges entre cantons dont les frontières politiques coïncident avec des frontières linguistiques ; exemple : le canton de Bâle est germanophone, et son voisin, le canton du Jura, est francophone.
- Échanges entre communautés linguistiques à l'intérieur de cantons, districts ou communes bi- ou plurilingues ; chacune de ces entités se distingue des autres par les relations pragmatiques, idéologiques et cognitives des langues concernées.
- Ilôts allophones sans statut politique officiel stabilisé ; exemple : entreprises délocalisées, associations réunissant des personnes dont la langue principale n'est pas la langue officielle locale, familles plurilingues.
- Réseaux sociaux comportant des partenaires appartenant à deux ou plusieurs communautés linguistiques.
- Situations de migration diverses (formation, travail).

- Réunions interrégionales et nationales de personnes parlant différentes langues principales, communiquant selon le principe « chacun parle sa langue (dans une version standard) et s'efforce d'être accessibles et de comprendre celle des autres ».
- Déplacements de courte durée (stages, échanges, vacances).

Il semble y avoir certaines tendances culturelles associées à la région linguistique, notamment dans la culture politique. On prétend volontiers que les Alémaniques sont plutôt conservateurs et isolationnistes, et plus sensibles que les Latins aux conséquences pratiques des décisions politiques, alors que les Romands seraient plus ouverts et enclins à mettre l'accent sur les aspects idéologiques. Quoi qu'il en soit, la langue en soi ne paraît pas être un facteur décisif, dans la mesure où les régions linguistiques sont loin d'être culturellement et politiquement homogènes. Par contre, elle l'est en tant que représentation sociale ; il y a notamment beaucoup de stéréotypes mutuels entre régions linguistiques, à commencer par l'expression même de *Röstigraben* (*fossé de rösti*), qui stigmatise les différences réelles ou imaginaires entre la Suisse alémanique et la Suisse romande.

LA VILLE COMME LIEU DE CONTACT DE LANGUES ET D'APPRENTISSAGE

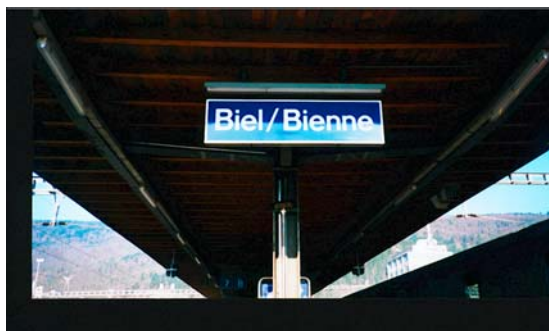
On a tendance à surévaluer l'importance de l'école dans la construction des connaissances linguistiques, souvent d'ailleurs pour se plaindre de performances scolaires jugées insuffisantes. Or, certains travaux mettent en évidence l'importance des autres lieux de contact de notre inventaire comme contextes d'apprentissage (Porquier & Py, 2004). Il semble bien que la voie la plus courue soit mixte : l'école réalise un travail propédeutique d'éveil au langage, de sensibilisation à la langue. Elle pose des repères sous la forme de connaissances lexicales, grammaticales et de compétences communicatives de base. L'analyse de la situation dans deux villes bilingues suisses, en l'occurrence Biel/Bienne et Fribourg/Freiburg, nous donne l'occasion d'observer et de vérifier la complémentarité entre les deux modes d'apprentissage. La vie sociale, politique, professionnelle et culturelle produit un bain linguistique de durée et de profondeur variable. Autrement dit, il y a connexion entre deux modes d'apprentissage : formel (scolaire et de durée déterminée) et informel (extrascolaire et de durée indéterminée). Cette tendance met en question une fois de plus l'enseignement des langues. L'école (qui a une tendance naturelle à revendiquer la responsabilité de la totalité des connaissances figurant dans le curriculum), admet difficilement la formulation d'objectifs sensés trouver leur établissement ou leur achèvement en dehors de sa sphère d'influence. Pourtant, la question à traiter en priorité est bien la suivante : comment les compétences langagières d'origine scolaire doivent-elles s'articuler à celles acquises en dehors de l'école ?

Une réponse pratique à cette question n'a de chances d'apparaître que si certaines conditions sont remplies :

- Reconnaissance mutuelle de l'existence et de la valeur des compétences acquises par l'autre voie,
- Connaissance de ces compétences (ce qui est loin d'être évident, vu le manque de données et l'état actuel des théories de l'apprentissage),
- Rejet de tout purisme, lequel pousse à confondre les acquis d'un apprenant avec son respect des usages monolingues ; remplacement du purisme par une représentation variationniste de la langue, laquelle serait ainsi ouverte par principe à toute production linguistique interprétable, conforme ou non à la norme standard. En effet, le purisme entraîne le rejet d'une grande partie des connaissances acquises hors de l'école, qualifiées de régionales, vulgaires, fautives, issues d'interférences, etc.

Quant à la culture, les différences se manifestent, dans le discours, principalement par l'émergence de malentendus et de stéréotypes. Comme il est pratiquement impossible de prévoir de tels incidents, le mieux consiste à sensibiliser les apprenant-e-s aux notions mêmes de malentendu et de stéréotype afin de mettre sur pied des stratégies appropriées. L'approche EOLE offre de nombreuses possibilités d'aborder des questions liées aux attitudes et aux représentations langagières, et l'utilisation du *Portfolio* et du *Cadre européen des langues* est un bon moyen de prendre en considération les apprentissages linguistiques et culturels réalisés avant, parallèlement et après l'école. Les espaces urbains plurilingues, de par leurs espaces partagés, génèrent des contacts de langues fréquents et intenses, qui présentent tant des occasions d'apprentissage que de recherches.

Documents 1, 2 et 3



Gare de Biel/Bienne



Panneau bilingue à Biel/Bienne



Panneau à l'entrée de Fribourg/Freiburg

Document 4 : *La Liberté*, Fribourg, 30 août 2004

En vue de l'extension de nos activités en Suisse allemande, nous souhaitons engager, dès le 1^{er} octobre 2004 ou à une date à convenir, une

**ASSISTANTE BILINGUE
à 100%**

de langue maternelle allemande avec de très bonnes connaissances en français (parlé et écrit).

La candidate sera âgée de 20 à 30 ans et disposera d'un bon sens commercial.

Votre offre manuscrite, accompagnée des documents usuels, doit être envoyée à:

M^s [redacted]
Route [redacted]
[redacted]
☎ 026 [redacted]

Document 5 : Extraits d'entretiens réalisés à Biel / Bienne

Extrait 1

A Tu penses (...) alors...que ça sert pas à grand-chose le bon allemand à Bienne?

B Non ça sert à rien du tout. Bon, rien du tout, c'est peut-être exagéré, mais c'est pas bien vu, c'est pas bien accepté, et puis ça crée une distance, ça crée une énorme distance parce que c'est toujours "du sprichst besser deutsch als wir" [tu parles mieux allemand que nous]...

Extrait 2

Y Ah j'étais nullissime en allemand, j'étais toujours nulle et j'ai redoublé le gymnase à cause de l'allemand et, non c'était vraiment une catastrophe alors... °

X Mais quand vous avez commencé les premières leçons d'allemand, vous aviez déjà du dialecte bien configuré dans la tête...?

Y Ah ouais...

X Ça vous a pas semblé être un accès plus facile d'avoir le dialecte?

Y Non, plutôt un frein moi j'ai l'impression, enfin, je peux pas dire comment ça aurait été si j'avais pas eu, mais en tout cas, j'ai jamais eu le sentiment que ça m'ait beaucoup aidé, parce que au niveau du vocabulaire, c'est pas la même chose, au niveau de la grammaire, ça sert à rien, je veux dire, le suisse allemand grammaticalement, il amène rien pour le bon allemand, he, je veux dire il y a des accords qui se font en suisse allemand ils sont différents de ce qui se passe en bon allemand, alors pour moi, personnellement, c'était en tout cas pas une aide..., je veux pas dire un frein, mais en tout cas pas une aide...

LE BILINGUISME AFFICHÉ : LES VALEURS SYMBOLIQUES DE LA RECONNAISSANCE

Les documents reproduits trouvent une interprétation dans le cadre que nous venons de proposer. Le bilinguisme des panneaux apporte peu d'information, dans la mesure où tout habitant de la Suisse sait en principe que *Biel* est la forme allemande de *Bienne*, et vice versa. Il en va de même de *Freiburg* et *Fribourg*. L'apport d'information est un peu plus important dans le cas de *Römerstrasse* et *Route des Romains* : l'équivalence est certes transparente pour un lecteur ayant quelques connaissances élémentaires de l'autre langue, mais elle ne relève pas vraiment de l'évidence. En fait, le bilinguisme de ces panneaux a une valeur surtout *symbolique* : la ville annonce son bilinguisme et le proclame. Le double nom de rue évite que *Römer* ou *Romains* soient perçus comme de simple étiquettes (absence de signifié). Dans les faits, les deux villes bilingues de Suisse les plus importantes pratiquent un bilinguisme à géométrie variable. Si Biel/Bienne le réalise de manière parallèle et quasi totale, Fribourg/Freiburg montre un bilinguisme partiel et sélectif (le nom de la gare n'est qu'en français, 22 rues et places seulement sont bilingues, etc.).

L'offre de travail publiée par *La Liberté*, quotidien fribourgeois, présuppose que les personnes bilingues appartiennent à l'un des deux groupes linguistiques

respectivement francophone ou germanophone, et non à un troisième groupe qui serait bilingue. On se trouve donc en présence d'une représentation unilingue du contact des langues : la seconde langue vient s'ajouter à la première plutôt qu'elle ne rentre dans un répertoire bilingue original. L'offre de travail est entièrement rédigée en français. On part ici du principe qu'elle s'adresse à une personne germanophone sachant bien le français : la forme rejoint le contenu de l'annonce, et celle-ci apparaît comme une sorte de test. Le bilinguisme est présenté ici comme *compétence*, alors que dans le cas des panneaux il était avant tout *reconnaissance*.

D'une manière générale, l'allemand à Fribourg se présente sous une forme plus perméable que le français : Les *Freiburger Nachrichten* publient des annonces en français, et *La Liberté* s'adresse aussi à un lectorat bilingue d'origine germanophone. Les extraits d'entretiens mettent en évidence l'importance accordée à l'utilité des connaissances linguistiques et à l'importance de leurs valeurs identitaires. Il semble bien que pour de nombreuses personnes interrogées l'utilité et l'identité passent avant le respect des normes. Cette tendance (qu'il faudrait encore vérifier) contribue probablement à une certaine ouverture à la variation linguistique, qui est elle-même étroitement liée au développement du plurilinguisme.

REPRÉSENTATIONS ET DIGLOSSIE. IMAGINAIRE COMMUNAUTAIRE ET REPRÉSENTATIONS SOCIOLINGUISTIQUES

Carmen ALÉN GARABATO

Henri BOYER

Université de Montpellier 3, France

Claudine BROHY

Université de Fribourg, Suisse

LES VALEURS SOCIALES DE LA DIGLOSSIE

On rappellera ici quelques modèles construits autour du concept de diglossie et proposés pour décrire (et éventuellement modifier) les situations de contacts de deux ou plusieurs langues (Boyer, 2005) :

1. Le premier à considérer est celui de Psichari développé entre la fin du XIX^e et le premier tiers du XX^e siècle. Psichari a utilisé le concept de *diglossie* pour rendre compte de la situation sociolinguistique de la Grèce d'alors (XIX^e s.) où deux variétés de grec étaient en concurrence : le *katharevousa* (grec savant, seul légitimé pour le domaine littéraire) et le *demotiki* (grec populaire, d'usage courant). Psichari, en linguiste (et écrivain) *impliqué*, se prononce pour la généralisation de l'usage du *demotiki*. « Diglossie » n'est pas synonyme de « bilinguisme social » : la situation grecque est jugée conflictuelle. Psichari prône un renversement des valeurs affectées aux deux variétés en concurrence, donc de leurs *représentations* au sein de la communauté linguistique.

2. On peut associer les propositions de Ferguson et Fishman dans une même modélisation, même si la *diglossie* selon Ferguson (Ferguson, 1959) se situe entre deux *variétés* : l'une *haute* (*High*), réservée à l'écrit, l'enseignement, la religion... l'autre *basse* (*Low*), essentiellement utilisée à l'oral, de la même langue (par ex. arabe classique/arabe dialectal) et si Fishman élargit la diglossie à la distribution fonctionnelle des emplois de deux *langues* au sein d'une même communauté la notion de *prestige* est associée au seul usage de la variété ou de la langue *haute*. La situation de *diglossie* est considérée dans cette modélisation comme une situation consensuelle où la complémentarité des fonctions sociales de deux langues ou de deux variétés de la même langue en présence garantit la stabilité du système.

3. Un autre modèle peut aussi bien être considéré comme une variante (mais une variante très émancipée) de celui dont il vient d'être question : c'est celui de l'école suisse de sociolinguistique. Prônant un « modèle consensuel de la diglossie », Lüdi et Py en particulier s'emploient à mettre en évidence les stratégies de *coopération* dans la communication exolingue, en situation migratoire par exemple. Et ils considèrent que le jeu des représentations sociolinguistiques en vigueur est un facteur important dans l'économie des contacts de langues (Lüdi et Py, 2002).

4. La modélisation de l'école catalano-occitane de sociolinguistique s'oppose à plusieurs titres aux deux dernières. En effet, ces sociolinguistes « périphériques » et « natifs » proposent une analyse approfondie des configurations linguistiques dans lesquelles ils sont immergés (en territoire catalanophone en Espagne et dans l'espace occitan en France). Ils considèrent que s'il y a diglossie, il y a forcément concurrence, compétition et en définitive *conflit* entre une *langue dominante* et une *langue dominée* : la diglossie n'est ni équilibrée ni stable ; son moteur est le *conflit*. Et s'il y a *conflit*, il y a *dilemme* : ou bien la langue dominante poursuit sa domination et dans ce cas elle se substituera plus ou moins lentement mais sûrement à la langue dominée ou bien la communauté dominée va résister à cette dynamique de « mort » et lutter (par l'action militante mais aussi grâce à une *politique linguistique* institutionnelle) pour un développement *normal* des usages sociaux de la langue dominée (*normalisation*). Mais pour parvenir à la *normalisation* il faut au préalable que la langue soit *normativisée*, c'est-à-dire que les membres de la communauté aient accepté une codification, le choix d'un standard, qui permettent à cette langue d'être écrite, enseignée et d'être utilisée dans les médias.

L'un des apports majeurs de cette modélisation, c'est d'avoir insisté sur l'importance des *idéologies*, *préjugés* et *attitudes* (Ninyoles, 1971, Gardy et Lafont, 1981, Lafont, 1997) c'est-à-dire de ce qu'on peut appeler l'*imaginaire communautaire* de la/des langues en présence. Ainsi la représentation de la langue A (*dominante*) présente un contenu nettement positif (langue de plein exercice sociétal, langue de la modernité, du progrès scientifique, technologique... et de l'ascension sociale). Quant à la langue B (*dominée*), elle est l'objet d'un stéréotypage ambivalent : langue des racines, du coeur, de la nature mais aussi de la ruralité, de l'inculture... et du passé. D'où les *attitudes* générées tout aussi paradoxales : sublimation, idéalisation, fétichisation mais aussi stigmatisation, auto-dénigrement, culpabilité. D'où en aval les *opinions* qui s'expriment au travers de discours épilinguistiques dont le solde est négatif pour la langue B et des *comportements* qui peuvent être interprétés comme des compensations, une sorte d'« accompagnement thérapeutique » de la *substitution*, de l'ordre du folklore passéiste ou d'une célébration purement symbolique. Mais le principal comportement induit, celui qui compte, c'est la non-transmission familiale de la langue B : cette non-transmission familiale est évidemment le repère majeur d'une substitution en cours. Cependant la compréhension de l'*idéologisation de la diglossie* et le diagnostic de substitution plus ou moins avancée peut être le point de départ d'une démarche militante, volontariste, de *contestation collective du conflit*

diglossique. Certes c'est la communauté linguistique qui a le dernier mot, mais pour des sociolinguistes impliqués, la sociolinguistique est une arme de désaliénation d'abord, de mobilisation ensuite en faveur de la *normalisation* de la langue jusqu'alors dominée.

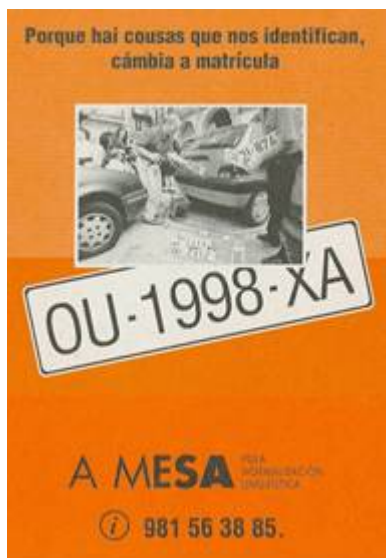
Documents 1 et 2 : en Galice

Document 1

El correo gallego 23-8-91, Courrier des lecteurs

Cher monsieur : vous êtes en train d'admettre peu à peu des articles ou des nouvelles en galicien. Restreignez cette attitude, car autrement vous allez perdre tous vos lecteurs. [...] Utilisez le castillan, langue universelle dont nous devons tellement remercier Dieu de l'avoir comme langue officielle, et arrêtez d'introduire quoi que ce soit en galicien, parce que ou bien nous ne le comprenons pas ou bien on ne veut pas le lire, car la Galice sans connaître profondément le castillan est un peuple égaré, isolé et sans avenir.[...] Ne permettez pas que le castillan reste dans l'oubli, ni même qu'il devienne la deuxième langue de la Galice, puisque en plus de nous isoler ce serait une catastrophe pour la communication avec tous les Espagnols, touristes ou pèlerins. Bien cordialement (D.H. , A Coruña) (traduit du castillan).

Document 2



« Parce qu'il y a des choses qui nous identifient, change ta plaque d'immatriculation »

Document 3 et 4 : en Suisse alémanique

Document 3



« Chers parents ... attendre, regarder, écouter, marcher »

(Informations aux parents distribuées par l'Instruction publique. On notera que la situation a changé avec le renforcement actuel de l'allemand standard à l'école).

Document 4

« La prise de conscience d'un véritable handicap linguistique. Et peut-être intellectuel, car ces sympathiques parlers locaux, si riches dans le vocabulaire campagnard, ne sont pas des outils raffinés de la pensée » (Pilet, J., dans *L'Hebdo*, 19 janvier 2006, p. 36).

DIGLOSSIE ET NORMALISATION, L'EXEMPLE DE LA GALICE

Pour comprendre la situation sociolinguistique de la Galice il faut rappeler brièvement l'histoire du galicien, qui, pour des raisons historiques, après une période médiévale de splendeur littéraire et d'usage généralisé dans toutes les fonctions, quand il n'existait qu'une langue *galego-portugaise*, commence à perdre du terrain à partir du XV^e siècle, en même temps que les relations avec le Portugal indépendant s'interrompent et que le castillan commence à se généraliser en Galice. Peu à peu le castillan est identifié à la noblesse et à la bourgeoisie tandis que le galicien reste la langue des paysans et perd le statut de langue cultivée (rôle tenu dorénavant par le castillan). Le galicien continua, certes, pendant des siècles et jusqu'à nos jours, à être la langue majoritaire de la Galice, mais son prestige a toujours été très faible et son usage, cantonné aux couches populaires et à la paysannerie, associé à l'idée de pauvreté et d'ignorance. À la suite de la promulgation du Statut d'Autonomie en

1981, et de la mise en route, deux ans plus tard, de la Loi de Normalisation Linguistique (1983), le galicien a peu à peu accédé à une certaine dignité et à la reconnaissance sociale ; son usage s'est *normalisé* dans de nombreux domaines de la communication sociale même si, pour quelques-uns encore, le castillan reste hégémonique.

Si avant les années 1980 on pouvait considérer que le *conflit sociolinguistique* concernait une *langue haute* (le castillan) et une *langue basse* (le galicien), l'officialisation du galicien et l'application (cependant timide) de la Loi de Normalisation linguistique ont rendu la situation plus complexe (même si une certaine diglossie existait déjà entre telle ou telle variété de galicien, considérée plus rude, plus rurale... ou plus pure, plus douce). La diglossie se joue entre les différentes variétés de galicien et de castillan, plus ou moins prestigieuses, stigmatisées ou non, qui vont du castillan standard (peu courant en Galice) au galicien populaire (sûrement le plus répandu, le moins prestigieux et le plus stigmatisé) en passant par le castillan régional des classes récemment castillanisées et par le galicien standard (peu répandu et associé idéologiquement au nationalisme) ou encore par le « *castrapo* » ou par le « *novo galego urbano* » des néogalicieus.

Dans la configuration sociolinguistique de la Galice les représentations sont un élément clé, et notamment les connotations de ruralité (associée au manque de culture, au passé...) et d'urbanité (c'est-à-dire : culture, modernité...). Les représentations et stéréotypes ont handicapé pendant des années les possibilités de normalisation du galicien : la plupart des décideurs, peu motivés et souvent non favorables à la normalisation du galicien, n'ont pas senti une pression suffisante de la part de la société civile en général, bien installée dans une diglossie de plus en plus favorable au castillan et qui majoritairement stigmatisait le galicien. Cependant la situation a évolué (lentement) grâce, entre autres, aux efforts des militants et de certaines associations comme la *Mesa pola Normalización Lingüística* (A Mesa) qui ont lutté pour que la Loi de Normalisation soit appliquée et respectée.

Par ailleurs, la *normalisation* du galicien a exigé une *normativisation* préalable du galicien. La Loi de Normalisation Linguistique a officialisé une norme considérée par certains comme trop proche du castillan : elle n'a pas apaisé le conflit entre les partisans de celle-ci et les défenseurs d'une norme qui réintègre clairement le galicien dans la lusophonie.

Les deux documents présentés ci-dessus concernent la normalisation : le premier est un exemple de la résistance d'une part relativement importante de la population à la normalisation du galicien. Le deuxième est la dernière page d'un diptyque informatif : il montre l'activité de la Mesa lors de la campagne en faveur du toponyme galicien « Ourense » (face au toponyme castillanisé « Orense »), et notamment pour l'utilisation de l'identificateur OU sur les plaques d'immatriculation (et non OR).

DIGLOSSIE ET IDENTITÉ : LE CAS DE LA SUISSE ALÉMANIQUE

La dénomination *dialecte alémanique* est un terme générique pour un ensemble de dialectes parlés dans toute la Suisse germanophone, mais aussi à l'extérieur de ses frontières. Toutefois, l'usage du dialecte en Autriche et en Allemagne diffère singulièrement de celui de la Suisse germanophone qui pratique une *diglossie généralisée* et largement *consensuelle* entre le dialecte (appelé souvent *Mundart* – mode oral, ou *Schwyzertütsch*) et l'allemand standard (appelé souvent *Schriftdeutsch* – allemand écrit). Si le dialecte est en régression en Autriche et en Allemagne, comme dans tous les pays industrialisés d'ailleurs (l'Italie par exemple), sa situation est stable en Suisse, voire même en extension. Une autre distinction : il existe un continuum entre la langue formelle et standardisée et le dialecte en Allemagne et en Autriche, modulé par la prononciation et le lexique, alors qu'en Suisse, on doit en principe choisir entre les deux variétés. L'évolution des TIC de ces dernières années a engendré un usage accru du dialecte pour l'écrit informel et privé. À part l'oralité/scripturalité, une autre entrée peut donc être opérée par le degré de formalité/intimité.

Vers 1900, des observateurs prévoyaient le recul, et, à terme, l'extinction du dialecte en Suisse alémanique. C'était sans compter avec l'Histoire du XX^e siècle. L'utilisation du dialecte a été encouragée pour se démarquer de l'Allemagne et de sa politique, on parlait alors de défense psychologique et de renforcement de l'identité suisse. Quelques personnes se sont engagées pour la standardisation du dialecte, alors que d'autres mettaient en garde contre une *hollandisation* de la Suisse alémanique. La fin des années 1960 a également amplifié le mouvement, l'utilisation du dialecte devenait du coup un symbole contre la mondialisation qui s'amorçait, l'expression d'une recherche des racines, de quête identitaire et de lutte contre le pouvoir.

Si la diglossie entre le suisse-allemand et l'allemand standard fait partie du modèle prototypique élaboré par Ferguson en 1959, elle s'en éloigne dans certains points, comme la distinction entre variété haute et basse et la notion de prestige qui l'accompagne. Voici les caractéristiques les plus importantes du dialecte suisse-allemand et de son utilisation :

- Aucune rupture générationnelle – le suisse allemand est la langue transmise aux enfants
- Autant urbain que rural
- Partagé par toutes les classes sociales et toutes les professions
- Autant tourné vers l'avenir que le passé
- Utilisé pour tous les sujets de conversation
- Utilisé parfois également à l'écrit pour des lettres privées, cartes postales, courriels, SMS, surtout par les jeunes

- Domaines grignotés autrefois réservés à l'allemand standard : médias, école, Église.

Le conflit le plus aigu se matérialise au contact avec les francophones (n'oublions pas que la Suisse est un pays officiellement quadrilingue !) qui ont des représentations plutôt négatives de la diglossie. Influencés par la disparition des patois, les Romands – qui apprennent tous le « bon allemand » (l'allemand standard) à l'école dès la 3^e classe primaire – sont souvent agacés par le fait que le dialecte occupe une place prépondérante dans la vie sociale, professionnelle, culturelle, et même politique et éducationnelle. Pour eux, le dialecte est le symbole d'un *repli identitaire* qui mène à l'isolation de la Suisse (p. ex. le refus d'adhérer à l'EEE en 1992).

Ces dernières années, des règlements, directives et recommandations visant la promotion de l'allemand standard dès l'école maternelle ont été diffusés dans de nombreux cantons alémaniques. Les résultats médiocres obtenus lors des enquêtes PISA, l'intégration des enfants migrants et des raisons économiques et culturelles sont les principales motivations de ce retour de manivelle.

Les deux documents présentés montrent un dépliant distribué dans les classes maternelles en 1994 dans le cadre de la sécurité routière qui serait aujourd'hui distribué en allemand standard, et un extrait d'article dans un quotidien. Les articles véhiculant des attitudes négatives face au dialecte alémanique sont légende en Suisse romande.

LANGUE ET IDENTITÉ. LES DISCOURS DES APPRENANTS, DES PARENTS ET DES ENSEIGNANTS

Diane DAGENAI

June BEYNON

Kelleen TOOHEY

Simon Fraser University, Vancouver, Canada

Bonny NORTON

University of British Columbia, Vancouver, Canada

LA LANGUE, UNE PRATIQUE SOCIALE ET IDENTITAIRE

La langue n'est pas seulement un système linguistique mais aussi une *pratique sociale* complexe par laquelle les locuteurs construisent leurs identités. C'est pourquoi les liens entre la langue et l'identité retiennent désormais l'intérêt des enseignants, des chercheurs et des théoriciens dans le domaine de l'éducation. Les développements, depuis quelques décennies, des théories de l'identité ont remis en question la perspective moderniste selon laquelle l'individu présente des caractéristiques figées qui perdurent. La sociolinguistique interactionnelle a examiné comment les acteurs sociaux alternent entre les langues et les variétés linguistiques pour signaler leurs affiliations à de multiples groupes. En psychologie sociale, le concept d'*identité sociale* a été avancé pour articuler comment les individus se définissent par rapport à des groupes sociaux. Ce construit a évolué pour inclure la notion d'identité ethnolinguistique pour expliquer comment la langue sert à marquer l'appartenance à des groupes sociaux. Dans les études sur la culture, Holland, Lachicotte, Skinner et Cain (1998) ont décrit l'identité en termes d'une construction dynamique du « moi » pluriel qui varie selon les contextes et les situations : « identities – if they are alive, if they are being lived – are unfinished and in process » (p. vi). Dans le domaine de l'éducation, Norton (2000) a éclairé la relation inextricable entre la construction identitaire et l'apprentissage des langues en examinant les dynamiques de pouvoir dans le contexte social élargi. Celles-ci orientent les investissements linguistiques des apprenants et la façon dont ils sont perçus comme des locuteurs légitimes (Bourdieu, 2001). Les théories de Bourdieu fournissent un cadre d'analyse précieux pour les chercheurs en éducation puisqu'il explique pourquoi certains groupes sociaux

doivent investir plus d'énergie et être plus stratégiques que d'autres pour acquérir les ressources linguistiques et sociales nécessaires à leur survie.

Quatre études de cas servent ici à illustrer comment des chercheurs en sciences de l'éducation au Canada mobilisent, dans leurs analyses de la construction identitaire chez les apprenants enfants et adultes, les parents d'enfants plurilingues et les enseignants de diverses origines, une vision de l'identité comme processus discursif, dynamique et possiblement contradictoire. Les observations de classe révèlent comment les enseignants évaluent la performance des enfants selon différentes dimensions de la compétence. Ces évaluations, renforcées par les jugements des pairs, construisent les identités scolaires des élèves. En particulier, les affiliations avec des groupes de pairs spécifiques, l'approbation des maîtres et les pratiques sociales rituelles de la classe permettent aux enfants d'accéder à des identités désirables. Celles-ci en retour augmentent leur légitimité comme participants actifs de la classe et de la sorte, leur accès aux ressources linguistiques de leur communauté, vitales à l'apprentissage des langues. La recherche menée auprès des apprenants adultes montre comment les déplacements identitaires sont centraux pour permettre l'engagement personnel dans des activités communautaires. Ces changements s'expliquent partiellement par la structure même des activités, à l'intérieur et à l'extérieur du milieu de travail, et par les actions des apprenants pour s'approprier une identité désirable face à leurs collègues. Des entrevues menées auprès de familles plurilingues suggèrent que les pratiques linguistiques que les parents adoptent à la maison et les programmes scolaires qu'ils choisissent pour leurs enfants constituent une forme d'expression identitaire et une stratégie visant le développement de ressources plurilingues qui permettent de positionner de manière avantageuse leurs enfants par rapport aux autres. Le travail conduit auprès d'enseignants de diverses origines linguistiques indique comment les employeurs scolaires expriment un pouvoir considérable dans leur discours sur les compétences en langue minoritaire valorisées sur le marché du travail, et influencent considérablement la manière dont les enseignants choisissent de caractériser leurs identités linguistiques au travail.

Exemple 1 : Notes de terrain sur un échange typique en classe

Harvey is colouring with a small group. A child has moved the crayon; Harvey is unable to reach them. In a long incomprehensible utterance (to me and I think, the other children), Harvey says: /swʌts/ [meaning, I think, "stretch"].

Edward: (laughing, mocking) Trash?

Harvey: (twice) I didn't say trash, I said /swʌts/ (angry, frustrated)

The children laugh and move the crayons farther away. Unable to remain an observer, I say I think Harvey wants to reach the crayons. Harvey, can you say: 'Can you pass the crayons, please?' He does, they pass the crayons back and he leaves.

Edward: I don't like Harvey.

Exemple 2 : Entretien avec Eva

For example yesterday when we went out, the manager she said to me – because I am just one year younger than she – "You look really different when you are not at work". Because when I am at the work I– when I do the hard job–I don't know, I'm different than like here.

[...]

For example, we have a half-hour break. Sometimes–I try to speak. For example, they talk about Canada, what they like here, the places which they like.... Then I started to talk to them about how life is in Europe. Then they started to ask me some questions.

Exemple 3 : Entretiens avec les parents

Mike: We told ourselves that she has to learn three or four languages. Not just one. Most kids here just know one language. . . . They are very good in English, right, but that's all they know.

Lak: Because in Singapore, she probably would be speaking Chinese, Malay, and Punjabi.

Mr. Smith: In today's competitive world, it helps to master a few languages, mainly French and English. It is very vital to survive in the job market... We don't know where our children are going to live. They might not stay in Canada, they may be working who knows where.

Exemple 4 : Entretiens avec les enseignants

Just being Indo-Canadian and being able to speak the language, that was an asset to get this job. Because with this school having such a big population of Indo-Canadians. . . I think that was a big factor in me getting the job.

When I started in teacher education people would say, "you have a definite advantage because you are Chinese". But the way I look at it is, I am a minority, but I don't know the language, so that's almost a knock against me. . . even when I wrote my letters of application. . . I didn't put down anything about being Chinese.

LANGUE, IDENTITÉ ET APPRENTISSAGES

L'exemple 1 présente une étude ethnographique menée auprès de six apprenants d'anglais langue seconde à Vancouver, au Canada. Toohey (2000) y examine comment les identités des apprenants orientent leurs apprentissages linguistiques. Un jeune garçon, Harvey, identifié par son école comme un apprenant de langue seconde, parlait couramment l'anglais à son entrée en maternelle, avec le même accent que ses parents immigrants originaires de Singapour, mais, selon ces derniers, ne parlait pas le chinois. Au cours des mois, Harvey a développé, auprès de ses pairs, une identité problématique qui a entraîné une perte de l'accès aux jeux et aux ressources matérielles de la classe. En même temps, il a pu être observé que sa compétence en anglais déclinait. Dans la même classe, une petite fille débutante dans son apprentissage de l'anglais était silencieuse en début d'année. Elle était néanmoins considérée comme une compagne de jeu valorisée et elle conservait l'accès aux

enfants et à leurs jeux imaginaires. Sa compétence en anglais a évolué de manière importante au cours de l'année. Ces exemples montrent comment les identités que les enfants peuvent afficher ont des répercussions sur leur possibilité d'accès à des locuteurs anglophones et, donc, sur leur possibilité de développer leur compétence linguistique.

L'exemple 2 présente une recherche longitudinale menée auprès de cinq femmes immigrantes à Toronto, au Canada. Norton (2000) considère le cas d'une apprenante, Eva, qui a bien réussi à négocier l'accès à des réseaux sociaux anglophones dans son milieu du travail, ce qui a facilité son apprentissage de la langue. Dans ce milieu, un restaurant rapide nommé Munchies, des pratiques différenciées étaient établies pour les travailleurs de sorte que des tâches telles que laver les planchers et sortir les vidanges étaient considérées appropriées pour un immigrant, une personne nouvellement arrivée et un apprenant d'anglais langue seconde. Eva était affectée à ces tâches, ce qui nuisait à son accès à des conversations avec les clients et les collègues de travail et limitait ses opportunités de parler. Cependant, la communauté de pratique dans ce milieu de travail était associée à une autre communauté de pratique à laquelle les travailleurs participaient lors de sorties mensuelles. À ces occasions, Eva pouvait sortir du milieu de travail où elle avait été positionnée comme une personne « stupide », méritant seulement « le pire type de travail » pour entrer dans un contexte où sa jeunesse et son charme étaient valorisés comme ressources symboliques. À l'extérieur du milieu de travail, l'identité attribuée à Eva par ses collègues s'est modifiée pour devenir plus complexe. Il est important de signaler que dans ce processus de construction identitaire, Eva n'a pas attendu de voir si les structures pourraient changer pour faciliter ses opportunités de parler l'anglais. Elle a agit sur le milieu de travail en saisissant les occasions pour écouter la façon dont ses collègues parlaient aux clients, pour participer à des conversations sociales et pour contribuer, de façon inattendue, au fonctionnement général du restaurant. Eva a aussi décrit comment elle réclamait des espaces dans les conversations, avec l'intention d'introduire dans le milieu de travail des éléments de sa propre histoire et de ses expériences. Ainsi, la structure des pratiques dans le milieu de travail, ainsi que l'appropriation d'une identité « européenne » désirable, ont permis à Eva d'acquérir un plus grand accès à des réseaux anglophones au travail et de multiplier les occasions pour apprendre la langue.

LANGUE, IDENTITÉ ET POUVOIR

L'exemple 3 présente une recherche ethnographique menée auprès de familles plurilingues à Vancouver, au Canada. Dagenais (2003) décrit l'investissement de parents immigrants dans les langues et le système d'éducation. Ces derniers ont maintenu les langues familiales au foyer, en même temps qu'ils ont choisi d'inscrire leurs enfants dans des programmes d'immersion française offrant un programme d'enseignement bilingue en français et en anglais. En se basant sur leur propre vécu en tant qu'immigrants, et sur leurs contacts dans des situations *plurilingues*, ces

parents ont adopté une perspective transnationale pour permettre à leurs enfants d'acquérir le capital linguistique et social nécessaires à leur survie dans les déplacements d'un endroit à l'autre dans le contexte de la mondialisation. Le discours des parents immigrants indique que leurs pratiques linguistiques et éducatives reflètent un désir de positionner leurs enfants en tant que plurilingues ayant accès à de multiples réseaux sociaux qui dépassent les frontières nationales. Alors que leurs conditions matérielles et sociales en tant qu'immigrants au Canada ne leur permettent pas d'exiger l'attention des autres, ces parents cherchaient à s'assurer que leurs enfants trouvent un auditoire dans leur pays d'adoption et à l'étranger par l'acquisition de langues valorisées sur les marchés locaux et internationaux. Cependant, une étude ultérieure du vécu scolaire de leurs enfants a révélé que la reconnaissance des ressources linguistiques de ces derniers était problématique dans ce contexte. Les enseignants focalisaient leur attention sur les langues scolaires, ne reconnaissant que rarement les compétences plurilingues de ces enfants et attribuant des identités à ces derniers qui variaient d'un enseignant à l'autre.

L'exemple 4 présente une analyse des liens entre l'emploi et la langue dans des entrevues menées auprès de 25 enseignants d'origine chinoise et de 20 enseignants d'origine penjabi à Vancouver, au Canada. Les résultats révèlent que des groupes d'enseignants estimaient qu'ils avaient assez de compétence linguistique pour aider les élèves minoritaires en difficulté. Peu d'enseignants pensaient qu'ils avaient les compétences en littératie nécessaires pour traduire des lettres aux parents. Néanmoins, les enseignants d'origine penjabi se présentaient à leurs employeurs comme compétents dans cette langue. Par ailleurs, les enseignants d'origine chinoise associaient la compétence linguistique en chinois à des habilités de littératie assez poussées. Des facteurs historiques, politiques, culturels et religieux complexes sont impliqués dans la construction de ces perceptions. Dans le contexte d'une entrevue de travail, où les employeurs détiennent un pouvoir considérable pour orienter le discours, ceux-ci demandent fréquemment à ceux qui postulent pour un emploi « connaissez-vous votre langue » ? Pour les enseignants d'origine penjabi, une telle question leur permet de se présenter comme compétent, alors que les enseignants d'origine chinoise n'osent généralement pas entrer dans une conversation de ce type.

Quand les employeurs scolaires évitent d'aborder des sujets (qu'ils trouvent inconfortables) liés à la race en focalisant sur des questions de langue, ils offrent à certains enseignants l'occasion d'assumer un peu de pouvoir tandis que d'autres sont plus démunis dans ces situations. Plutôt que de reproduire des relations de pouvoir inégales, les employeurs pourraient créer un environnement éducatif plus égalitaire en traitant la langue comme une ressource parmi d'autres que les enseignants de diverses origines peuvent apporter aux élèves. Une meilleure compréhension, de la part des enseignants et des employeurs, des notions de pouvoir et de privilège pourrait mieux les équiper à aider les élèves.

DISCOURS ORDINAIRES. REPRÉSENTATIONS DES CONTACTS DANS L'APPRENTISSAGE CHEZ LES ENSEIGNANTS ET LES APPRENANTS

Martine MARQUILLÓ LARRUY
Université de Poitiers, France

Marinette MATTHEY
Université Stendhal-Grenoble 3, France

CONSTRUIRE DES DISCOURS SUR LES LANGUES

Une des caractéristiques de la pensée humaine est de percevoir la réalité en élaborant des catégories. Nous considérons comme des évidences qu'il existe des langues, nous considérons comme allant de soi que le japonais est une langue bien plus différente du français que ne l'est l'italien. Ce caractère d'évidence est partagé par les locuteurs ordinaires, comme par les enseignants de langues et les linguistes.

Ne considère-t-on pas que la linguistique scientifique contemporaine « naît » avec Saussure, et notamment avec son idée de la langue comme « système où tout se tient » ? Pour les linguistes structuralistes, les langues sont donc des systèmes, le système de l'allemand n'est pas celui de l'anglais, le système du créole réunionnais n'est pas celui du français. Les langues sont vues comme des « entités autonomes de dépendances internes » (Hjelmslev) et elles sont bien séparées les unes des autres. Même si depuis une bonne vingtaine d'années de nombreux linguistes remettent en cause cette vision statique et homogène de la langue comme système où tout se tient. Cette conception reste encore sous-jacente dans de nombreux discours. Pour beaucoup de monde, le contact entre les langues entraîne mélange, créolisation, court-circuit... phénomènes à éviter autant que faire se peut car menaçant l'intégrité et la spécificité des cultures, la perte de repères, l'anomie.

Pourtant, du point de vue Sirius, il n'est pas certain que les langues de la Terre - entendues comme les différents sons rythmiquement organisés que font les êtres humains avec la bouche pour communiquer - ne forment pas un *continuum* où l'on passerait insensiblement d'une langue à l'autre (et d'ailleurs, Saussure disait déjà qu'il n'y avait de frontière naturelle entre les langues...). Le chiac parlé en Acadie (Canada), offre un bel exemple de ce *continuum* mais aussi de la difficulté à nommer

et donc à catégoriser ce qui pourrait bel et bien devenir une nouvelle langue : considéré comme une variante par certains (mais alors s'agit-il d'une variante du français ou de l'anglais ?), ou comme « un parler en voie d'autonomisation », en vertu de la spécificité de ses structures différentes de celles du français et de l'anglais, il est enfin revendiqué comme emblème identitaire par d'autres encore qui lui réservent une place de choix dans la poésie, comme celle de Gérard Leblanc par exemple, ou en littérature, dans les romans de France Daigle.

Le chiac présente un exemple de mélange de langues (*code mixing*). L'alternance codique (*code switching*) est l'autre phénomène majeur associé aux situations de contact. Il est régulièrement observé chez les locuteurs bilingues, quelles que soient les langues en contact, et l'universalité de ces pratiques montre bien que les activités langagières se passent tout aussi bien entre les langues qu'à l'intérieur d'elles. Ces variétés basées sur le mélange ou l'alternance peuvent faire l'objet de positionnements contrastés et néanmoins nuancés.

Tous les extraits présentés ici sont tirés d'une recherche sur les représentations du bilinguisme et de l'apprentissage des langues dans différents contextes (Andorre, Vallée d'Aoste (Italie), Suisse alémanique et Suisse romande, subside FNRS 12-50777.97). Cf. Py, éd. (2000).

Extrait 1 : l'emprunt, une perte ou une ressource

Deux locuteurs catalophones manifestent à quelques tours de parole de distance deux positions à l'égard de l'emprunt : alors que le premier met en avant les risques d'une perte lexicale, le second valorise la plus-value sémantique et culturelle de l'emprunt.

O33 An, p. 3 (...) *si però amb reserves em això . però potser és una qüestió molt personal de que aeh:: a mi l'alarma una mica que se'm desperta és que . aeh: que agafis paraules que ja tens en la teva llengua però que . et vagis agafant d'una altra llengua . I que finalment pues acabem dient tots "buzón". Acabem tots amb una sèrie de paraules que ja existien en català.*

O57, Rf, p4 (...) *I llavors utilitzes les altres paraules ja amb intenció d'utilitzar-les no perquè no tens la paraula en català I agafes "buzón" . sino perquè tu en aquell moment vols utilitzar aquella expressió per donar més èmfasis al que estàs dient*

Extrait 2 : la difficulté de l'allemand

Extrait d'un entretien de recherche. M enseigne l'italien, B l'allemand. Enq = enquêtrice.

Enq ouais. mais ça bon, ça c'est vrai que c'est un petit peu l'image qu'on a de l'allemand . de toute façon c'est difficile . [on sait dès le départ

M [ouais ouais

Enq et puis l'italien a la réputation d'être une langue facile

- B ouais
- M alors qu'elle demande de la part de l'élève une attention relativement fine . à la progression parce que sinon ça devient un à peu près\
- B comme avec l'anglais
- M exactement . c'est comme l'anglais . c'est un deuxième temps . ça devient très : plus fin plus subtil (...)

Extrait 3 : les langues : bons et mauvais amis

Extrait d'un entretien de recherche. L enseigne l'allemand, C l'italien, N l'anglais

C pis bon là y a&y a aussi un heu:. (G touse) X (B s'éclaircit la gorge) quand heu moi j'ai appris les langues on m'a toujours dit fait attention aux faux amis\ . (baisse de voix) or moi j'insiste beaucoup sur les . les BONS amis

L (rires)

C parce qu'entre l'italien et le français il y en a beaucoup

L ouais y en a beaucoup hein\

Enq à force de voir les mauvais on oublie les bons hein/

L (rires)

C voilà on oublie qu'y en a beaucoup de bons hein (rires)

Enq on se méfie de tout le monde (rires) ..

C heu: . pis là alors heu (baisse de voix) on veut travailler surtout avec les mauv-&les bons amis\

LANGUES FACILE OU DIFFICILES

En situation d'enseignement, l'autonomie et l'indépendance des langues semble faire partie des postulats de base, même si sans doute pour beaucoup d'enseignants ce postulat est loin d'être conscient ou même revendiqué. Il faudrait sans doute vérifier à ce propos, dans quelle mesure, l'ignorance de la variation et la référence à une norme unique, n'est pas associée à la fonction « vertébrante » d'une école qui « institue » et qui « formate ». Dans ce cadre, on peut comprendre que l'enseignement formel des langues conduise à organiser le contact entre la ou les langues de départ et la langue à apprendre, de manière à contrôler les interférences, en s'appuyant sur deux processus inverses et complémentaires de *fusion* ou de *séparation* des langues en présence. Ainsi, les apprenants francophones de l'allemand ou de l'anglais entendront souvent leur enseignant affirmer « mais c'est pas difficile, c'est comme en français » ou à l'inverse « attention, c'est pas comme en français ».

Cette opposition entre langues « difficiles » (comme l'allemand pour des francophones) et langues « faciles » (l'anglais ou l'italien) est souvent dénoncée comme trompeuse par les enseignants de ces langues, qui soulignent le fait qu'elles deviennent difficiles lorsqu'on veut les apprendre « bien ». En fait, tout apprentissage poussé d'une langue est perçu comme « difficile », quelle que soit la proximité perçue de cette langue par rapport à la (ou aux) langue(s) de départ. [cf. Document 2]

LE CONTEXTE DES DISCOURS

Les représentations de la distance et de la proximité devraient toujours être interprétées en relation avec le contexte de leur énonciation. En effet, la proximité « perçue » peut être affectée par des facteurs qui n'ont rien de linguistique. Ainsi, même dans l'étroite contiguïté géographique de l'espace européen, le modèle scandinave, par exemple, qui pose l'intercompréhension entre des locuteurs norvégiens, suédois ou danois lorsque chacun parle dans sa langue, n'est possible qu'en raison d'une égale légitimité des langues en présences. Cette réceptivité à la langue de l'autre semble moins forte dans la petite principauté d'Andorre où cohabitent, entre autres, catalan, français, espagnol et portugais, soit quatre langues romanes. Dans ce cadre fortement plurilingue, on ne peut qu'être surpris du faible taux de compréhension de la langue portugaise affiché dans les résultats d'une enquête dédiée aux connaissances linguistiques des habitants. Une explication possible réside sans doute dans le manque de prestige de cette langue associé aux classes laborieuses : le portugais, se trouve ici aussi marqué que l'espagnol aux États-Unis.

Dans le discours des acteurs concernés, les critères produits pour parler de la distance-proximité des langues peuvent se situer à différents niveaux d'analyse : phonétique, morphosyntaxique et sémantique... Les références aux composantes pragmatique ou prosodique sont moins fréquentes. Et c'est la dimension lexicale, partie la plus visible de l'iceberg langagier, qui est le plus souvent mise en avant dans les projets pédagogiques qui intègrent la question de la distance entre les langues. Le lieu commun le plus fréquemment évoqué reste celui « des faux-amis ».

QUELS CRITÈRES POUR ÉVALUER LA DISTANCE?

La distance est souvent interprétée en fonction de la plus ou moins grande transparence perçue entre les formes même si cette transparence n'est nullement donnée et demeure souvent relative et difficile à cerner. L'origine commune, plus ou moins lointaine, des langues en présence est un facteur de ressemblances. Ainsi, de nombreux locuteurs du français disent qu'ils comprennent au moins un peu l'italien ou l'espagnol, mais ce n'est de loin pas le cas de tous. Une étudiante coréenne ayant appris une langue romane et une langue germanique nous dit qu'elle trouve que le polonais (langue slave) ressemble beaucoup à ces deux langues indo-européennes et que ce n'est pas difficile pour elle de l'apprendre. Mais le mécanisme de l'emprunt,

qui opère via le locuteur et *quelles que soient les langues en présence* est également un facteur de rapprochement (voire de fusion) entre deux idiomes.

Il semble donc raisonnable de ne pas concevoir la question de la distance/proximité comme une stricte dichotomie mais de privilégier au contraire sa dimension constructive : c'est le locuteur ou l'apprenant qui en dernier lieu tranche cette question, notamment en fonction de ses acquisitions linguistiques antérieures. Du côté de l'enseignement aussi, les représentations de la distance linguistique et culturelle peuvent être interrogée. Par exemple, il est d'usage de souligner l'importance de cette distance pour des étudiants chinois qui apprennent le français. On évoque à leur propos des difficultés dans le traitement des déterminants du français, qui effectivement, sont peu prises en compte dans les manuels de langue (voir par exemple la critique de Robert (2005) sur le *Nouveau Sans Frontières*). Or cette représentation ne tient pas compte du fait que la plupart des étudiants chinois qui apprennent le français ont déjà précédemment appris l'anglais. Ici, le traitement pédagogique de la distance entre français et chinois ne peut faire l'économie d'une réflexion du rôle médiateur joué par la langue anglaise. Ainsi, selon les contextes, le couple « distance et proximité » gagnerait à ne plus être considéré dans un rapport d'opposition binaire mais devrait faire l'objet d'une conjugaison plurielle des langues effectivement mises en contact.

DISCOURS *DE* ET *SUR* LA CLASSE. REPRÉSENTATIONS DES ENSEIGNANTS ET PRATIQUES PROFESSIONNELLES

Margarida CAMBRA
Université de Barcelone, Espagne

Marisa CAVALLI
Institut Régional de Recherche Éducative pour le Val d'Aoste (IRRE-VDA), Italie

L'ÉCOLE, UN LIEU DE MISE EN ŒUVRE D'UNE POLITIQUE LINGUISTIQUE

Toute politique linguistique confère à l'école un rôle important soit dans la simple reproduction soit, carrément, dans le changement d'habitudes langagières, mais son efficacité est conditionnée par les pratiques réelles des locuteurs, fruit, à leur tour, de rapports de pouvoir (Bourdieu, 1982). Ainsi, loin d'être un terrain « neutre », l'école est-elle tenue de prendre comme point de départ les idéologies et les représentations institutionnelles, sans négliger celles de la société et, en même temps, d'accueillir, d'orienter et de faire évoluer celles des acteurs qui œuvrent quotidiennement dans son sein (Cavalli *et al.*, 2003).

La classe peut représenter une communauté plurilingue reconnue comme telle : elle est, alors, le lieu d'accueil d'un plurilinguisme « déjà là » où les langues, les variétés de langues et de registres faisant partie du répertoire initial des apprenants sont, légitimement, utilisées et font l'objet d'observation et de réflexion. De la sorte toutes les langues des répertoires des apprenants – ainsi que les marques transcodiques que leur contact laisse dans le discours – trouvent dans la classe une certaine légitimité (et légitimation) et sont, d'une façon ou d'une autre, valorisées pour servir de base à la construction d'une compétence plurilingue et pluriculturelle, par nature déséquilibrée, plurielle, partielle, asymétrique, évolutive et malléable (Coste, Moore et Zarate, 1998). Toutefois, il s'avère plus fréquemment que, dans la classe – plurilingue *de facto* – le plurilinguisme sans doute *connu*, n'est pas *reconnu*.

LA CLASSE DE LANGUE(S) COMME CULTURE : PRATIQUES PLURILINGUES ET REPRÉSENTATIONS

Les pratiques langagières, les formes de participation dans l'espace et le temps, les valeurs et les symboles constituent la culture de la classe qui, connectée avec l'arrière-

plan socio-culturel plus large, permet aux participants de s'organiser, d'attribuer un sens à leur activité et de s'identifier avec le groupe. Leur plurilinguisme exige des formats plus ouverts, qui leur accordent une place plus importante, avec des rôles tournants et complémentaires, avec une circulation des compétences pour l'approche du sens, la réflexion métalangagière, l'étayage, la gestion et l'exécution des tâches. Les différentes ressources cognitives et langagières des apprenants méritent une mise en commun, d'une part, et des trajets diversifiés, de l'autre. Une interdidactique des langues (un « concept holistique » tel que prôné par les instances européennes) s'avère nécessaire pour répondre aux besoins des apprenants d'origines diverses au sein d'un même groupe classe, pour lesquels la(les) langue(s) à apprendre peu(ven)t être présente(s)/absente(s) de leur entourage, proche(s)/lointaine(s) de leur répertoire, d'identification/de simple communication, etc.

L'alternance codique est constitutive du discours de classe, en tant que réponse à l'asymétrie des compétences, et donc support pour l'intercompréhension, mais aussi comme fruit d'une capacité spécifique des locuteurs à choisir telle ou telle langue et/ou à alterner les langues s'ils le souhaitent pour produire certains effets. L'alternance codique en classe de langue remplit diverses fonctions (Cambra, 2003) : faciliter la compréhension et la construction des énoncés ; mettre en relief les différents niveaux énonciatifs ; marquer l'activité métalangagière et métacognitive ; signaler l'activité relationnelle et affective. Dans les situations d'éducation plurilingue touchant également les DNL, il paraît important de distinguer (Gajo, 2001) entre la macro-alternance (objet d'une programmation de l'enseignant, puis d'une négociation et d'un contrat codique avec les apprenants) et la micro-alternance (la gestion dans le *hic et nunc* des phénomènes échappant au contrat).

Les représentations sont utilisées par les enseignants pour aborder la complexité de leur tâche en tant que cadre schématique qui permet d'interpréter les situations, de guider leurs actions et de gérer les dilemmes (Cambra, 2003). Elles doivent être prises en compte par la recherche de par leur importance dans les jugements que les enseignants portent sur leur travail, dans leurs décisions, leur comportement interactionnel et leur activité modélisante sur les apprenants. Elles sont, pour partie, héritées, stéréotypées, partagées par la communauté, mais, en même temps, individuelles et changeantes ; elles se construisent localement au cours des échanges sociaux, se constituent en systèmes et émergent dans les discours ainsi que dans les actions.

Elles sont très influencées par des facteurs biographiques tels que, d'une part, la culture éducative et les traditions didactiques, les descriptions de la langue, les discours des manuels ou de la formation et, de l'autre, l'histoire linguistique, interactive et d'apprentissage de tout un chacun, ainsi que l'expérience en tant qu'enseignant. Par contre, les actions de formation, quand elles se limitent à transmettre des savoirs déclaratifs et procéduraux sans prendre réellement en compte le substrat représentationnel, ne semblent pas avoir d'effet sur les résistances qui en dérivent. La formation et la recherche se doivent d'enclencher, avec la participation

des enseignants, des processus de déstabilisation et de restructuration des systèmes de représentations car les contextes éducatifs plurilingues demandent de grands efforts d'innovation.

Deux domaines en particulier devraient faire l'objet d'un travail approfondi sur les représentations avec les professionnels de l'enseignement des langues :

LA DIDACTIQUE PLURILINGUE IMPLIQUANT LES DISCIPLINES NON LINGUISTIQUES

Les changements majeurs de représentations concernent le passage d'un enseignement de la langue comme objet d'apprentissage à celui de la langue comme outil d'apprentissages autres que linguistiques. Cela implique une réflexion sur : a) la dimension transversale de tout outil linguistique et son rôle central dans le processus cognitif ; b) les rôles qu'une L2 ou L3 peut jouer, en alternance avec la L1, dans les processus de construction des concepts dans des disciplines scolaires aux caractéristiques propres ; c) les changements que l'enseignement bi-/plurilingue implique pour l'enseignement linguistique et, notamment, en ce qui concerne l'identité du professeur de langue ; d) les indispensables décloisonnements disciplinaires qu'il faut opérer aussi bien en ce qui concerne tous les enseignements linguistiques (L1, L2, L3 etc.) qu'entre ces derniers et les DNL et les formes de collaborations inter- et transdisciplinaires nécessaires.

LE PARLER PLURILINGUE

Les recherches dans la classe ont défini un éventail de situations de refus ou d'acceptation de l'alternance codique (Py, 2004). Certains phénomènes de micro-alternance tantôt réprimés et tantôt promus par les professeurs, provoquent un malaise réel. Il y a, cependant et de plus en plus, des formes de macro-alternance, une utilisation sélective, raisonnable et efficace d'un mode plurilingue. Ceci implique une reconsidération de la classe de langue comme un espace plurilingue, où les modes unilingue et bilingue sont possibles et où les alternances constituent une ressource supplémentaire légitime.

Document 1. La personne interviewée met en mots ses représentations sur ce que devrait être, de son point de vue, une politique linguistique scolaire respectueuse des origines et des identités des élèves.

268H la . la politica linguistica dev'essere (...) RITAGLIATA sulle esigenze e sui problemi dei RAGAZZI (...) che sono i figli degli emigrati che han lavorato per l'autostrada/ e che si sono insediati lì/ io devo tener CONTO/ io non mi posso PERMETTERE/ per esempio\ di fare delle politiche linguistiche sia sul francoprovenzale che sul francese che NEGHINO/ a quelle persone\ lì il DIRITTO di ACQUISIRE . elementi . nel di euh elementi linguistici di e di di: . innovativi di: di avanzamento e di di miglioramento e di arricchimento nel campo francese\ e delle altre lingue\ MA stando ATTENTI ai punti di partenza\ . non facendo una politica diciamo così di/ . . euh: euh .

uniforme per tu uguale per tutti\ come invece è stato fatto\ [...] (corpus IRRSAE-repr/OPIN-VdA/10.11.99)

Document 2. Sira, enseignante d'une école rurale catalane, explique que les enfants étrangers parlent très bien le catalan, mais que l'emploi social en dehors de l'école (la règle d'accommodation des catalanophones au castillanophones) contredit le principe des communautés d'apprentissage où tous peuvent apprendre de tous et sa représentation de la valeur de l'usage de la langue pour un meilleur apprentissage :

À l'épicerie, l'épicière demande (en castillan) à un enfant d'origine indienne qui fait les courses: « *qué más quiéres?* » (= et avec ça? en castillan). Celui-ci cherche le sucre dans les étagères pour le montrer. À ce moment-là la maîtresse entre pour faire aussi ses courses et l'enfant lui demande en catalan: « *sucre com es diu?* » (= comment dit-on sucre?). Elle répond (en catalan, bien entendu): « *digues-li sucre que t'entendrà* » (= dis-lui sucre et elle te comprendra). L'épicière s'étonne: « *però que sap català?* » (= mais il connaît le catalan?).

Pour aborder le « gros travail à faire en dehors des murs de l'école », l'institutrice est intervenue auprès des trois boutiques du village : désormais, les échanges entre enfants et commerçants ont lieu en catalan, alors que le castillan continue d'être utilisé avec les parents de ces élèves.

Document 3. Dans une classe d'accueil de primo-arrivants, la maîtresse (P) aide à préparer un texte d'instructions en catalan pour faire un avion en papier destiné à des petits.

P: *ja pots posar què? (...)*

MA: *ja pode::m finit*

P: *com?*

MA: *finit*

P: *finit no/ aquí no/ ja podem què?(...)*

GR: *ja podem:: despegar (=décoller)*

P: *m:: un avió | aquests no despeguen | perquè no estan a terra/ i ademés despegar*

DE: *ja pode::m volar (...)*

PLURAL.OBS-AAPRIM-ESTER-ODG2004

Document 4. Deux enseignantes, d'histoire (EH) et de français (EF), co-présentes dans une classe valdôtaine, font travailler des apprenants (du secondaire 1^{er} degré) sur leurs représentations initiales à propos de la Résistance en prenant appui sur une chanson des partisans (« *Bella Ciao* »).

13 E.H par exemple . la végétation tyPIQUE de la méditerranée . le long: le bord de la méditerranée . c'est quoi/. *in italiano com'è: com'è la:*

132Cl *la macchia*

133E.H *la macchia . me-DITERanea . c'est quoi la macchia/ [...]*

146A ensemble d'arbres
147E.H c'est un ensemble . [d'arbres
148E.F [justement
149E.H et aussi/.. de/
150A [buissons
151E.H [buissons arbustes etcaetera . donc\maquis/
152E.F eh . nous allons nous trouver: nous allons trouver la . définition tu lis Francesca elle a cherché maquis en français
153F (elle lit) *darsi alla macchia*
154E.F [*darsi alla macchia*
155F [*organizzazione clandestina di resistenza durante la seconda guerra mondiale . diventare partigiano andare nella resistenza andare in montagna*
156E.F donc vous voyez combien d'infos j'ai à partir [d'un dico
Corpus IRREVDA_MONTEMILUS3_2005

Document 5. Un enseignant explique son changement personnel de représentation face à l'enseignement en français de sa discipline dans le cadre de l'éducation bi-/plurilingue au Val d'Aoste.

246S [...] è stato per me euh . più seRENò euh . l'insegnamento/ perché ho accettato da subito l'idea che/ se proprio ero in difficoltà/ potevo ricorrere tranquillamente a un'altra lingua/ perché il mio obiettivo principale in quella sede/ era veicolare dei contenuti

247D dei concetti

248S co- costruire delle competenze negli alunni/ e non era soltanto la costruzione di una lingua perfetta\ e anzi lo: sforzo di usare un'altra lingua era proprio trasmettere . un messaggio ai ragazzi l'idea che l'insegnante di italiano/ che USA il francese/ è per loro . un messaggio fortissimo\ perché . dice/ questo qui che dovrebbe parlare solo in italiano/ parla anche in francese\ ed è il miglior messaggio che possa arrivare loro per superare euh i . i timori di esprimersi in una lingua\ se qualcuno li ha\

(corpus IRRSAE-repr/FORM-LING-VdA/23.12.99)

Au niveau de l'établissement scolaire se font les choix qui concrétisent, à travers la mise en œuvre des dispositifs curriculaires, le projet linguistique et la façon d'accueillir la diversité linguistique et culturelle suivant une marge de manœuvre très variable selon les contextes. L'école est aussi un espace de pratiques sociales, où sont vécues, questionnées et négociées les règles du jeu de la communauté et ses valeurs et où se construit, en même temps que le rapport à l'école, la relation avec les langues. La cohérence et la continuité qui devrait exister entre l'espace social, avec ses caractéristiques propres, et l'action de l'école tout comme les enjeux des politiques

linguistiques de sauvegarde de langues minoritaires dans des contextes « métissés » - de plus en plus multilingues et multiculturels - posent la nécessité de mesures de politique linguistique éducative qui, sensibles à cette complexité, l'exploitent de façon flexible et adaptée aux besoins propres à chaque (micro-)contexte (cf. extrait 1). Cette recherche de cohérence entre l'action de l'école (et ses finalités) et les usages langagiers propres au contexte social peuvent, en effet, être parfois en contradiction plus ou moins ouverte : l'école peut ne pas être secondée dans ses efforts (cf. extrait 2) quand l'arrière-plan de la communauté ne joue pas à fond son rôle d'espace d'acquisition dans lequel la langue apprise à l'école serait activée comme outil de communication sociale.

Dans l'espace propre de chaque classe, des contrats se mettent en place, de façon implicite et/ou explicite, pour régler les droits et les devoirs. Dans les classes de langues, le contrat codique - quelle(s) langue(s) l'apprenant est-il autorisé à/censé utiliser ? - peut faire l'objet d'une demande d'explicitation et de négociations. Selon les circonstances et les finalités qu'il se donne, l'enseignant peut a) proposer en priorité la langue cible (mode unilingue), b) consentir, en cas de difficulté et momentanément, au recours à la langue source (micro-alternance soit avec une fonction de facilitation ponctuelle de la fluidité de la communication, soit comme occasion à saisir pour une restructuration de l'interlangue comme dans l'extrait 3), c) recourir en classe à un parler alterné dans les deux codes (mode bilingue) (cf. extrait 4) dans lequel le choix peut aussi être laissé à l'apprenant.

Dans certains modèles d'éducation bi-/plurilingue prévoyant l'emploi alterné de deux codes pour l'acquisition de connaissances autres que linguistiques (CLIL, EMILE, école bilingue valdôtaine, etc.) où ce qui est visé est aussi bien un meilleur apprentissage langagier qu'une meilleure construction des concepts disciplinaires (cf. extrait 4), l'alternance codique peut se révéler comme une excellente stratégie pour l'enseignant de discipline pour dépasser son éventuelle insécurité linguistique : il se propose ainsi comme un modèle (« autre ») d'apprenant performant et de co-apprenant et peut de la sorte inciter ses étudiants à prendre, eux aussi, des risques, malgré les difficultés (extrait 5). Il contribue de la sorte à dissiper les craintes et les appréhensions des apprenants.

CONTREPOINT

Claire KRAMSCH
University of California at Berkeley, USA

Ma position de francophone enseignant l'allemand et la didactique des langues aux États-unis me conduit à rédiger ce contrepoint d'une perspective à la fois anglophone et francophone.

AU LECTEUR FRANCOPHONE

Le travail sur les représentations sociales présuppose un intérêt non seulement pour la manière dont les apprenants parlent et écrivent la langue, mais pour la façon dont ils pensent et se représentent le monde des locuteurs de la langue-cible : sa valeur symbolique sociale et culturelle, le monde auquel elle se réfère, les identités et les bienfaits économiques, sociaux et culturels auxquels son usage permet d'accéder. Un tel travail présuppose aussi un désir de faciliter l'accès des apprenants (soit immigrants, soit membres de l'Union Européenne) à des ressources nécessitant la maîtrise de la langue. Ces ressources – économiques, symboliques, identitaires – sont d'une grande importance pour les apprenants de français langue étrangère en Europe et d'anglais seconde langue en Amérique du Nord et en Australie. Dans les pays anglophones, les enseignants cherchent à comprendre et à influencer les attitudes et croyances, les constructions discursives – bref, les représentations- des apprenants afin de faciliter leur apprentissage et ultérieurement, leur intégration dans les sociétés d'accueil. Dans le reste du monde, les enseignants d'anglais langue internationale se soucient également de comprendre comment leurs élèves se représentent non seulement la langue anglaise, mais aussi les modes de vie et les identités associés à l'usage de l'anglais.

Mais « langue seconde » n'est pas « langue étrangère », même si parfois un seul vocable recouvre les deux dans le cas du « Français langue étrangère ». Alors que les langues secondes (e.g., *English as a Second Language* ou ESL, *Deutsch als Fremdsprache* ou DaF) servent à faciliter l'intégration d'étrangers dans une communauté nationale, et donc demandent un engagement avec la culture nationale et ses multiples manifestations, les langues étrangères (e.g., *English as a Foreign Language* ou EFL enseigné en France ou en Allemagne, le français enseigné en Allemagne ou aux États-Unis) servent les besoins variés d'une population autochtone désireuse de travailler, voyager ou vivre à l'étranger sans pour autant s'y intégrer. Dans la didactique des langues étrangères en pays anglophones, les représentations sociales, dans le sens

donné dans ce chapitre, n'ont pas fait jusqu'à présent partie des soucis immédiats des enseignants. Le discours sur l'apprentissage des langues y est dominé par la psycholinguistique ou *second language acquisition theory*, qui a traditionnellement nettement séparé le cognitif du social, bien que dans les dix dernières années, la *sociocultural theory*, basée sur Vygotsky, ait favorisé une approche plutôt sociocognitive de l'acquisition des langues. Dans l'imaginaire collectif des enseignants anglophones de langues étrangères, l'apprentissage d'une langue, et donc sa didactique, demeurent quelque chose qui se passe dans la tête des apprenants et dans une salle de classe ou sur l'écran d'un ordinateur, même s'il est bien entendu que cet apprentissage est facilité par l'interaction et la négociation du sens entre apprenants ou entre apprenants et locuteurs natifs.

Parmi le petit nombre d'anglophones qui apprennent une langue étrangère au niveau du secondaire (seulement 8% des élèves aux USA, 13% en Australie), peu d'entre eux ont le loisir ou le désir d'aller à l'étranger. La matière étant le plus souvent facultative, la plupart choisissent d'apprendre une langue vivante pour donner symboliquement du cachet à leur éducation, pour trouver un emploi plus tard, ou tout simplement *to have fun* dans des classes petites, et généralement interactives. Les représentations sociales portant sur la culture-cible sont très souvent basées sur une notion de la culture comme mode de vie exotique ou ethnique, mentalités et pratiques de la vie quotidiennes qui diffèrent du mode de vie anglo-américain, perçu comme allant de soi. Cette attitude est renforcée par l'idéologie nationale de l'Amérique comme *melting pot* multiculturel, dont les locuteurs/acteurs, certes, parlent divers codes linguistiques et ont des pratiques quotidiennes d'une extrême diversité, mais qui ont tous, en fin de compte, les mêmes représentations d'un monde social qui pense et parle l'anglais. Il faut se hâter d'ajouter que depuis quelques années cette idéologie diverge de plus en plus de la réalité actuelle des classes de langue, où un nombre croissant d'élèves sont plurilingues et pluriculturels. Le grand nombre d'immigrés refusant d'abandonner leur langue à leur arrivée aux États-Unis, ou désireux d'apprendre la langue de leurs ancêtres, ou tout simplement fiers d'être plurilingues – sans pour autant renoncer à perfectionner leur anglais – est le gage d'une diversification potentielle des représentations au sein même du monde anglophone.

TO THE ANGLOPHONE READER

My first reaction as an American language teacher is to wonder how I managed to do without a notion as useful as that of *représentation sociale* in thinking about second language acquisition in multilingual contexts. But I am not sure to understand what it really means. My first impulse is to try and attach it to the various equivalents offered by the authors of the entries : attitudes, beliefs, stereotypes, frames of reference, connotations (entries 2 and 3), social norms (entry 2), values (entry 3), discursive constructions (entry 5), categories and categorizations (entry 6), schemata which enable social actors to interpret situations, take appropriate action and manage con-

flicts (entry 7). I try to order these notions as they seem to cover different disciplinary domains in French and in English. In English, attitudes, beliefs and stereotypes are familiar to researchers in educational or social psychology; schema is a well known concept from artificial intelligence and psycholinguistics; categorization, connotation and discursive construction are notions taken from cognitive linguistics, sociolinguistics and discourse analysis; norms and values are of concern to sociologists and anthropologists. But not all these notions would fall under the English term ‘representation’.

Beside the differences in disciplinary boundaries, there is a more fundamental difference between the French and the English notions of *représentation*. In the anglophone world, representation is precisely not action or social practice. The term representation evokes mental structures, schemata or frames of expectation of a purely cognitive nature that linguists attempt to attach to verbal (and paraverbal) evidence in interlocutors’ speech. By analyzing the linguistic evidence of mental processes, they can gain access to what the speaker ‘had in mind’, i.e., his/her representation, at the time of the utterance. By contrast, the French notion of *représentation sociale* covers thought and action, knowledge and practice, the saying and the doing. It is at once mental structure and social habitus. It structures and is structured by what the authors of this chapter call *discours*, in the sense given to the term by Pierre Bourdieu and Michel Foucault in social and cultural theory, and by James Gee and Norman Fairclough in educational linguistics. In fact, French *discours* corresponds here pretty much to what James Gee has called Discourse with a capital D, i.e., “a way of behaving, interacting, valuing, thinking, believing, speaking, and often reading and writing that are accepted as instantiations of particular roles by specific groups of people” (Gee 1990, xix) – what most anglophone language teachers would lump together under ‘culture’.

But the anglophone reader does not usually turn to a sociolinguist like James Gee to understand second language acquisition. The relevant fields of research for the teaching and learning of foreign languages are generally considered to be not sociolinguistics nor social psychology, but psycholinguistics. In an effort to bridge the gap between the cognitive and the cultural in language use, researchers in applied linguistics turn to work on linguistic relativity in cognitive linguistics, and discourse analysis in anthropological linguistics; researchers in language development turn to sociocultural theory under the aegis of Vygotsky or to a theory of intercultural language learning that is gaining in popularity in Europe and Australia.

DANS L'ENTRE-DEUX

En écrivant ce contrepoint dans la perspective envisagée par les auteurs de cet ouvrage, c’est à dire d’une position énonciatrice décentrée par rapport à l’Europe et aux États-Unis, je constate que, malgré les différences de contexte social et éducatif, enseignants et apprenants des deux côtés de l’Atlantique auraient avantage à

comprendre la notion française de représentation sociale. Peu d'enseignants discutent ouvertement avec leurs élèves de leurs préconceptions et des connotations qu'ils associent à la langue-cible, de leurs préjugés concernant la culture-cible et de ses représentants, et des idées qu'ils se font du profit de distinction que leur apportera l'apprentissage de cette langue. Ici et là, l'enjeu est non seulement de comprendre l'Autre, locuteur de la langue-cible, mais de comprendre la manière dont, adultes et adolescents, ils sont manipulés par le langage et dont eux-mêmes manipulent les langues, idiolectes, sociolectes dont ils disposent pour changer le cours des actions humaines. Peu d'apprenants ont conscience du rôle qu'ils jouent en tant que locuteurs/acteurs non-natifs sur la vie ou la mort d'une langue, son développement, son usage, son potentiel sémiotique. Il n'y a pas grand'chose qu'ils croient pouvoir changer aux discours et aux représentations sociales qui leur sont imposés jour après jour par la télévision, les médias, la rhétorique politique, l'école et l'internet. L'apprentissage d'une langue étrangère, avec tout ce qu'elle apporte de décentration, de conflit et de découvertes, est une des matières scolaires les plus propices à remettre en question ces représentations sociales et à redonner aux apprenants la puissance d'agir discursive dont ils pensent manquer. Si en effet, les représentations sont « acte social » (entrée 1 et contrepoint du chapitre 1), elles impliquent une puissance d'agir qui vient – et c'est là une des prémisses de ce chapitre – d'une capacité à comprendre les discours qui forment aussi bien l'Autre que le Soi.

Si l'on considère la culture (au sens anglophone du terme) comme le travail de sémiotisation de la réalité à travers de multiples systèmes symboliques verbaux, gestuels, visuels, musicaux etc. (comme ceux présentés dans les diverses microentrées de ce chapitre), chaque activité discursive de la part de locuteurs/acteurs natifs et non-natifs contribue à la construction, déconstruction, reconstruction de la culture, aussi bien celle des apprenants que celle des représentants de la culture-cible. S'agit-il ici de la construction d'identités, comme le suggèrent les auteurs de l'entrée 5 ? Le terme est devenu à la mode, et a de nos jours presque remplacé celui de culture. Il faut penser qu'il connote quelque chose de plus essentiel, de plus irréductiblement individuel que le mot « culture ». Mais c'est un mot qui a ses risques dans l'enseignement des langues si le psychologue se substitue à l'enseignant. Dans ma position d'interlocutrice décentrée, je préfère le terme plus modeste de « positionnement énonciatif » ou *subject-position*, qui redonne au locuteur sa dignité, et qui, dans une perspective austinienne de la performativité, redonne à l'acteur ce que les anglophones appellent *agency*.

Agency ou puissance d'agir constitue le thème de l'ouvrage de Judith Butler *Excitable Speech. A politics of the performative* (1997) traduit en français par *Le pouvoir des mots. Politique du performatif* (2004). S'appuyant sur la théorie linguistique du *Quand dire, c'est faire* de John Austin et sur la notion d'itérabilité de Jacques Derrida, Butler montre que l'emploi du discours d'autrui nécessairement réitère ce discours, en même temps qu'il lui donne un sens différent. L'énonciation même d'un discours

étranger enrichit ce discours de significations inattendues et même insoupçonnées, comme on peut le voir dans les documents présentés dans ce chapitre.

Qui dit sujet énonciateur et performativité, dit choix. La notion de choix linguistique va de pair avec la notion de représentation : à la fois déterminée et libre, à la fois sociale et individuelle, la parole est le lieu par excellence d'un existentialisme linguistique dont enseignants et apprenants de langue ont besoin dans nos contextes plurilingues et pluriculturels. Apprendre à jouer sur la multiplicité des sens à travers une didactique plurilingue peut permettre aux apprenants d'échapper aux contraintes de la langue dans laquelle ils sont nés et d'ouvrir leurs coeurs et leurs esprits à des représentations sociales qu'ils ne se seraient jamais imaginées.

BIBLIOGRAPHIE

INTRODUCTION

ABRIC, J.-Cl. (dir.) (1994), *Pratiques sociales et représentations*, Paris, Presses universitaires de France.

BLANCHET, Ph. (2007), « Quels linguistes parlent de quoi, à qui, quand, comment et pourquoi ? Pour un débat épistémologique sur l'étude des phénomènes linguistiques », in Ph. Blanchet, L.-J. Calvet & D. de Robillard, *Un siècle après le Cours de Saussure, la Linguistique en question*, Carnets d'Atelier en Sociolinguistique, Paris, L'Harmattan, 229-294.

BOYER, H. (2003), *De l'autre côté du discours, Recherches sur le fonctionnement des représentations communautaires*, Paris, L'Harmattan.

DURKHEIM, E. (1898), *Représentations individuelles et représentations collectives*, Collection Les classiques des Sciences Sociales, accessible en ligne :

http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/Socio_et_philo/ch_1_representations/representations.html

FOESSEL, M. & LAMOUCHE, F. (éds) (2007), *Paul Ricoeur. Textes choisis*, Paris, Points-Essais, Éditions du Seuil.

JODELET, D. (éd.) (1989), *Les représentations sociales*, Paris, Presses Universitaires de France.

MOORE, D. (éd.) (2001), *Les représentations des langues et de leur apprentissage*, Paris, Essais, Didier.

MOSCOVICI, S. (1984), « Préface », in C. Herzlich (éd.), *Santé et maladie. Analyse d'une représentation sociale*, Mouton, Paris.

PY, B. (éd.) (2000), « Analyse conversationnelle et représentations sociales. Unité et diversité de l'image du bilinguisme ». *Travaux Neuchâtelois de Linguistiques (TRANEL)*, No 32.

PY, B. (2004), « Pour une approche linguistique des représentations sociales », *Langages*, 154, 6-19.

RICOEUR, P. (1997), *L'idéologie et l'utopie* (Coll. « La couleur des idées »), Paris, Seuil, (trad. de *Lectures on Ideology and Utopia*, New York, Columbia University Press, 1986)

WINDISCH, U. (1989), « Représentations sociales, sociologie et sociolinguistique. L'exemple du raisonnement et du parler quotidien », in D. Jodelet (éd.), *op. cit.*, 187-201.

DISCOURS FONDATEURS ET IDÉOLOGIES. LA PLANIFICATION DES LANGUES DANS LA SOCIÉTÉ ET À L'ÉCOLE

BOURDIEU, P. (1982), *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*, Paris, Fayard.

CALVET L.-J. (1987), *La guerre des langues et les politiques linguistiques*, Paris, Payot.

CALVET L.-J. (1999), *Pour une écologie des langues du monde*, Paris, Plon.

CERQUIGLINI B. (1999), *Les langues de France*, Rapport au Ministre de l'Éducation Nationale, de la Recherche et de la Technologie, et à la Ministre de la Culture et de la Communication.

DUMONT, P. & MAURER, B. (1995), *Sociolinguistique du français en Afrique francophone*, Paris, Celf/Aupelf.

FISHMAN, J. (1991), *Reversing language Shift: Theory and Practice of Assistance to Threatened Languages*. Clevedon, Multilingual Matters.

FISHMAN, J. (1993/ 1997), *Reversing language Shift*. Derrick Sharp, Stanford University.

FISHMAN, J. (2001), *Can Threatened Languages Be Saved ?*, Clevedon, Multilingual Matters.

MARTINEZ, P. (dir.) (2002), *Le français langue seconde. Curriculum et apprentissage*, Paris, Maisonneuve & Larose.

Loi n° 146 du 11 janvier 1951 dite « Loi Deixonne ».

Charte européenne des langues régionales ou minoritaires du 05 novembre 1992 - Union européenne et Conseil de l'Europe.

ESPACES PLURILINGUES. LES DISCOURS DANS LA VILLE

GAUTHIER, C. & JEANNERET, Th. (éds) (2000), Français langue étrangère en milieu homoglotte et alloglotte : Quels enseignements pour quelles pratiques effectives, quelles pratiques effectives après quels enseignements ?, *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 71.

KOLDE, G. (1981), *Sprachkontakte in gemischtsprachigen Städten. Vergleichende Untersuchungen über Voraussetzungen und Formen sprachlicher Interaktion verschiedensprachiger Jugendlicher in den Schweizer Städten, Biel/Bienne und Fribourg/Freiburg i. Ue.* Wiesbaden, Steiner.

LÜDI, G. & PY, B. (éds) (1995), *Changement de langage et langage du changement. Aspects de la migration interne en Suisse*, Lausanne, L'Age d'Homme.

PORQUIER, R. & Py, B. (2004), *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*, Paris, Collection Crédif-Essais, Didier.

RASH, F. (2002), *The German-Romance language borders in Switzerland*, in Trefers-Daller, J. et al. (eds), *Language contact at the Romance-Germanic language borders*, Clevedon, Multilingual Matters. 112-136.

ROOS, E. et al. (2003), *Integration an Kultur- und Sprachgrenzen. Tagungsbericht zum Kolloquium. Intégration aux frontières culturelles et linguistiques*, Actes du colloque. Biel/Bienne, Forum du bilinguisme/für die Zweisprachigkeit.

REPRÉSENTATIONS ET DIGLOSSIE. IMAGINAIRE COMMUNAUTAIRE ET REPRÉSENTATIONS SOCIOLINGUISTIQUES

ALÉN GARABATO, C. & RODRÍGUEZ YÁÑEZ, X.P. dir. (2000), *Le galicien et la sociolinguistique galicienne à la conquête de la reconnaissance sociale*, *Lengas*, 46.

BOYER, H. (2005), « Représentations linguistiques et idéologisation des conflits diglossiques », in *Images et dynamiques de la langue*, textes présentés et coordonnés par Liliane Jagueneau, Paris, L'Harmattan, 13-25.

FERGUSON, Ch. A. (1959), « Diglossia », *Word*, XV.

GARDY, Ph. & LAFONT, R. (1981), « La diglossie comme conflit : l'exemple occitan », *Langages*, 61.

LAFONT, R. (1997), *Quarante ans de sociolinguistique à la périphérie*, Paris, L'Harmattan.

LÜDI, G. & PY, B. (2002), *Etre bilingue*, Bern, Peter Lang.

NINYOLES, R.L. (1971), *Idioma i prejudici*, Valencia, Eliseu Climent.

RASH, F. (1998), *The German language in Switzerland. Multilingualism, Diglossia and Variation*, Bern, Lang.

LANGUE ET IDENTITÉ. LES DISCOURS DES APPRENANTS, DES PARENTS ET DES ENSEIGNANTS

BEYNON, J., ILIEVA, R., DICHUPA, M., & HIRJI, S. (2003), « Do you know your language?: How teachers of Punjabi and Chinese ancestries construct their family languages in their personal and professional lives », *Journal of Language, Identity and Education*, 2 (1), 1-27.

BOURDIEU, P. (2001), *Langage et pouvoir symbolique*, Paris, Éditions du Seuil.

DAGENAIS, D. (2003), « Accessing imagined communities through multilingualism and immersion education », *Journal of Language, Identity and Education*, 2 (4), 269-283.

HOLLAND, D., LACHICOTTE, W., SKINNER, D., & CAIN, C. (1998), *Identity and agency in cultural worlds*, Cambridge, MA, Harvard University Press.

NORTON, B. (2000), *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*, Harlow, England, Pearson Education.

TOOHEY, K. (2000), *Learning English at school: Identity, social relations and classroom practice*, Clevedon, Multilingual Matters.

DISCOURS ORDINAIRES. REPRÉSENTATIONS DES CONTACTS DANS L'APPRENTISSAGE CHEZ LES ENSEIGNANTS ET LES APPRENANTS

BERRENDONNER, A., LE GUERN, M. & PUECH, G. (1983), *Principes de grammaire polylectale*, Lyon, PUL.

DAIGLE, F. (2001), *Un fin passage, roman*, Cap-Saint-Ignace (Québec), les éditions du Boréal.

LEBLANC, G. (1995), *Éloge du chiac, poésie*, Moncton, Éditions Perce-neige.

PERROT, M.-E. (2001), « Bilinguisme en situation minoritaire et contact de langues : l'exemple du chiac », *Faits de langue*, 18 « Langues de diaspora, langues en contact », 129-137.

PY, B. (éd.) (2000), « Analyse conversationnelle et représentations sociales. Unité et diversité de l'image du bilinguisme », *Travaux Neuchâtelois de Linguistiques*, 32.

ROBERT, J.-M. (2005), « Distance linguistique et didactiques européennes », *Passages de Paris. Revue Scientifique de l'Association des Chercheurs et Étudiants Brésiliens en France*, 1, ISSN 1773-0341. (www.apebfr.org/passagesdeparis/edition1/dossier.html).

DISCOURS DE ET SUR LA CLASSE. REPRÉSENTATIONS DES ENSEIGNANTS ET PRATIQUES PROFESSIONNELLES

BOURDIEU, P. (1982), *Ce que parler veut dire – L'économie des échanges linguistiques*, Paris, Fayard.

CAMBRA, M., (2003), *Une approche ethnographique de la classe de langue*, Paris, Didier.

CAVALLI, M., COLETTA, D., GAJO, L., MATTHEY, M. & SERRA, C. (2003), *Langues, bilinguisme et représentations sociales au Val d'Aoste – Rapport de recherche*, Introduction de B. PY, Aoste, IRRE-VDA.

COSTE, D., MOORE, D. & ZARATE, G. (1998), « Compétence plurilingue et pluriculturelle », in *Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen, Le français dans le monde*, Recherches et applications, numéro spécial, Hachette Edicef - Éditions du Conseil de l'Europe, 8-67.

GAJO, L. (2001), *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*, Paris, Didier.

PY, B. (2004), « Pour une approche linguistique des représentations sociales », *Langages*, 154, 6-19.

CONTREPOINT

GEE, J. (1996), *Social Linguistics and Literacies. Ideology in Discourses*, New York, Falmer Press.

Chapitre 7

Institutions et pouvoir

Joseph LO BIANCO
Université de Melbourne, Australie

Daniel VÉRONIQUE
Université d'Aix-Marseille
Université de Paris III, France

INTRODUCTION : INSTITUTIONS ET POUVOIR

Joseph LO BIANCO
Université de Melbourne, Australie

Daniel VÉRONIQUE
*Université d'Aix-Marseille
Université de Paris III, France*

Traduit de l'anglais par Gabrielle VARRO
Laboratoire Printemps, Université de Versailles St Quentin, CNRS

La raison principale pour laquelle les notions de pouvoir, statut institutionnel et position sociale doivent être intégrées aux discussions concernant l'enseignement des langues étrangères est que la communication et la langue sont aujourd'hui largement considérées comme à la fois contextualisées et mesurables.

Ce chapitre, qui aborde la question des institutions à travers le prisme de la didactique des langues et des enjeux du plurilinguisme et du pluriculturalisme, est étroitement lié à la section portant sur les politiques de littératie, dans le chapitre intitulé « *Histoire, pratiques et modèles* », ainsi, pour une bonne part, qu'au chapitre « *Appartenances et lien social* ». Grâce à la centralité du sujet des migrations, le présent chapitre est également lié à celui intitulé « *Soi et les langues* ». Il traite en outre des communautés et des interactions et s'attaque aux problèmes d'idéologie langagière et de représentations des langues. Ces questions apparentent donc ce chapitre à ceux intitulés « *De l'apprenant au locuteur/acteur* » et « *Discours sur les langues* ».

1. CONTEXTE ET INSTITUTIONS EN DIDACTIQUE DES LANGUES ET ENSEIGNEMENT DES CULTURES

1.1. Une approche neuve de la communication

Inclure la notion de contexte, qui renvoie au cadre culturel et idéologique, à l'intentionnalité, au genre et aux rapports de pouvoir qui entourent toute langue, ainsi qu'aux divers supports institutionnels des langues, signifie que l'on considère la didactique des langues d'une façon qui épouse de plus près la nature véritable de la communication elle-même. Depuis quelques années, des chercheurs et philosophes du langage ont su proposer des outils conceptuels qui permettent de l'appréhender

et de la décrire plus précisément. La conséquence en est que les variations linguistiques, autrefois perçues comme aléatoires, sont maintenant reconnues comme étant systématiquement ordonnées, sensibles aux structures socio-culturelles, économiques et idéologiques. Dès qu'il devient possible d'analyser et de comprendre la communication sur le terrain d'une manière fiable et soignée, la relation entre langue et discours, entre les formes idéalisées de la linguistique descriptive et normative classique et ce qui est réellement dit, écrit ou autrement communiqué, devient beaucoup plus claire. Les conséquences pédagogiques aussi deviennent évidentes : ce qui dans un passé proche a pu paraître comme l'effet du hasard, peu important ou manquant de systématisme, devient pertinent et bien organisé.

La didactique des langues étrangères, au sein de ce nouvel univers des connaissances, informé par la nouvelle compréhension du langage comme communication, entraîne à tout le moins les effets suivants :

- Enseigner la langue nationale (standard) aux non-locuteurs, qu'ils soient migrants ou autochtones, en tenant compte des enjeux de citoyenneté que cela implique et des usages publics de la langue nationale standard et de la langue d'origine de l'apprenant ;
- Orienter les connaissances formelles habituelles autour des conventions disciplinaires de domaines spécifiques tels que les professions, les institutions ou les occupations, de sorte que la maîtrise bilingue de l'apprenant lui donne accès au capital culturel de la langue de prestige sans perte de la langue maternelle ;
- Développer l'héritage langagier discursif et littéraire des apprenants, qu'il s'agisse de variétés non-standard de la langue nationale, ou de langues autres que la langue nationale, qu'elles soient d'origine migrante ou autochtone, afin qu'ils puissent atteindre un bilinguisme lettré dans les deux ;
- Enseigner les langues prestigieuses, stratégiques, ou dominantes à tous les apprenants, qu'ils soient de milieu majoritaire ou minoritaire.

1.2. Les États et la planification éducative

Étant donné que les écoles et les systèmes scolaires sont des lieux de socialisation secondaire (la famille étant celui de la socialisation primaire, Watson-Gegeo, 2004) et que les écoles transmettent les normes et valeurs liées à la citoyenneté, ces objectifs de la didactique des langues s'appliquent également à l'enseignement des langues et cultures étrangères. Par conséquent, les institutions, écoles et systèmes scolaires doivent être analysés en étudiant les types de discours qu'ils diffusent. On peut citer en exemple le système scolaire français qui, depuis la fin du XIX^e siècle, est l'un des vecteurs majeurs du renforcement de la langue française dans une France multilingue. L'entreprise a largement réussi. Cependant, depuis le milieu du XX^e siècle, une certaine résistance s'est manifestée dans les zones plurilingues du pays, de la part de sujets en situation de migration internationale qui alliée à l'action plus récente d'institutions européennes, telles que l'Union Européenne et le Conseil de

l'Europe, ont permis la promotion à la fois des langues régionales et des langues parlées par les travailleurs étrangers.

Malgré une histoire déjà ancienne, qui est souvent synonyme d'indépendance et de liberté, les systèmes éducatifs diffèrent. Ceux dont les programmes sont décidés par des responsables gouvernementaux et qui sont soumis à leur contrôle doivent leur légitimité à l'État. Même dans les sociétés qui confient l'éducation à des agences religieuses ou parentales semi-autonomes, il est fréquent que l'État continue à exercer son contrôle en matière d'examens et de validation des diplômes, ou que par d'autres moyens, il valide et contrôle le fonctionnement des systèmes et des écoles individuelles. L'intérêt de l'Etat en matière d'éducation se manifeste soit de façon directe, soit indirecte, par des investissements et la formulation de conditions variables, qui déterminent le transfert de compétence. Ceci est peut-être moins vrai en France que dans bien d'autres États. Car, bien que l'Église ait joué un rôle majeur dans la francisation des colonies et dans la promotion des vernaculaires locaux, la spécificité de la laïcité française a considérablement réduit son rôle dans l'éducation en France même.

L'étude du rôle de la planification éducative dans l'enseignement a pris la forme de ce qu'on appelle la « linguistique éducative » (Spolsky, 1978, Lo Bianco, 2007), ce qui signifie l'application de connaissances linguistiques explicites aux problèmes de l'enseignement et de l'apprentissage. La connaissance linguistique explicite provenait au départ des enseignements décontextualisés produits par les branches principales de la linguistique formelle. Plus récemment, toutefois, cette connaissance s'est étendue à la prise en compte de plus en plus grande du contexte, des institutions et du cadre social. En conséquence, dans les dernières décennies, les présupposés de la linguistique éducative, qui avaient été psychologiques, individualistes et basés sur la linguistique formelle, ont cédé le pas radicalement à des paradigmes davantage sensibles au contexte et constructivistes, accordant une place centrale aux critères sociaux, à la situation, au contexte, à la variabilité et à la co-construction.

2. SYSTÈMES SCOLAIRES, PLURILINGUISME ET PLURICULTURALISME

Le fait de tolérer les langues héritées, les langues régionales, ou celles entrées dans un pays grâce aux migrations de travail, qui est en dernière analyse une question politique, est l'un des facteurs principaux qui favorisent le développement du plurilinguisme et du pluriculturalisme. La question est tout à fait indissociable des institutions, de la société civile et de l'État. Le cas français inclut le fait de (re)donner leur place aux langues de la France d'Outre-mer (dont les créoles, le tahitien et les langues kanak de la Nouvelle Calédonie). Comparées aux langues étrangères telles qu'on les entend traditionnellement, ces langues, ainsi que les langues de l'immigration parlées en métropole, présentent trois différences fondamentales.

2.1. Systèmes scolaires et langues de l'immigration

D'abord, les langues de la France d'Outre-mer et les langues de l'immigration en métropole possèdent des contextes locaux d'emploi et disposent d'institutions qui soutiennent et alimentent leur transmission inter-générationnelle. Ceci n'est guère le cas des langues étrangères, dont les institutions qui les soutiennent sont situées dans les pays où ces langues sont parlées. Prenons, par exemple, le cas de l'arabe en France, enseigné comme langue étrangère à des élèves francophones, et l'arabe enseigné en tant que langue d'une communauté, ou langue immigrée, à des élèves arabophones et francophones en métropole. Il y a dans ces cas trois différences principales :

- Dans le premier cas, les dimensions identitaires et émotionnelles de la langue sont largement absentes pour les apprenants, tandis que dans le second, les apprenants acquièrent une version plus élaborée d'une langue qu'ils parlent déjà, ou qu'ils comprennent, avec laquelle ils s'identifient et pour laquelle ils éprouvent un attachement plus ou moins fort.
- Par-delà ces différences identitaires et émotionnelles, existe la réalité vivante d'une langue parlée. Dans le premier cas, l'arabe est parlé par de lointains étrangers ; dans le second, il est parlé au sein de communautés auxquelles les apprenants appartiennent. Cela signifie que la langue est disponible pour un apprentissage informel, voire un renforcement ou même un maintien de formes et normes non-standard ou stigmatisées de la langue.
- Enfin, il existe une différence institutionnelle fondamentale. Dans le premier cas, l'arabe est la langue d'institutions qui sont loin de l'apprenant et qui ne lui sont généralement pas accessibles. Dans le second, cependant, il est partie prenante de ces institutions en France même. Elles sont d'ailleurs probablement évolutives et changeantes, reflétant l'amalgame du cadre arabe d'origine et du contexte français - hybrides en quelque sorte. La réalité socio-culturelle bilingue se fera sentir dans d'autres formes de communication aussi, le *code-switching* et la communication bilingue étant probables, peut-être même une pluri-compétence, de sorte que les apprenants développeront leur oreille davantage que leur écriture.

2.2. Les systèmes scolaires et le contexte multilingue local

Il s'agit naturellement d'un cas partiellement hypothétique, visant à souligner l'impact direct des institutions, du contexte social et des relations interethniques sur la didactique des langues étrangères. En fait, l'expression même « didactique des langues étrangères » ne semble plus tenable pour décrire le contexte multilingue local.

L'enseignement des créoles et des langues des DOM/TOM appelle des remarques analogues, mais des complications supplémentaires apparaissent. Dans ces cas, en effet, et cela est particulièrement évident en Nouvelle Calédonie, les langues elles-mêmes sont contestées, ce qui renvoie à leurs statuts politiques. En Nouvelle

Calédonie, certains articles des Accords de Matignon leur concèdent une reconnaissance, assurent leur enseignement dans les écoles et soutiennent l'idée qu'il sera un jour possible de voter pour l'indépendance. Cela donnerait à ces langues un rôle de plus en plus considérable car elles seraient langues officielles d'une entité politique indépendante ; la connaissance de ces langues prendrait alors une toute autre valeur par rapport au bilinguisme de l'immigrant en métropole, ou d'un citoyen français apprenant une langue étrangère.

3. MONDIALISATION, INSTITUTIONS TRANS-NATIONALES ET NATIONALES : PLURILINGUISME, POLITIQUES LINGUISTIQUES ET PRATIQUES DES ACTEURS SOCIAUX

3.1. Quelques études de cas de politique linguistique

Dans ce chapitre, le rapport entre les institutions et le plurilinguisme est présenté à travers le large spectre des questions de politique linguistique. Tout d'abord, l'apprenant plurilingue se trouve face à une politique scolaire plus ou moins tolérante envers la diversité culturelle et linguistique. Dans « L'élève face à la politique linguistique de l'école: langues minoritaires/langues nationale(s) », Laurent Puren (Univ. de la Réunion) et Thao Tran Minh (Univ. Paris III) mettent en évidence la fonction distinctive de la socialisation secondaire suivant le modèle français, qui s'est développé à partir d'une longue histoire pendant laquelle la citoyenneté a été pensée dans le cadre d'un État centralisé. Dans le cas français, malgré un certain nombre de changements récents, l'institution scolaire a tendance à ignorer la diversité linguistique et culturelle, voire à s'en méfier.

Dans une perspective trans-nationale, ces questions peuvent également être équivoques. On peut citer à ce propos l'article de Georges Daniel Véronique (Univ. de Provence & DILTEC, Univ. Paris III), « L'institutionnalisation d'un espace linguistique transnational : réalités sociolinguistiques et politiques linguistiques ». L'auteur y étudie précisément la manière dont, dans l'écologie linguistique mondiale actuelle, le français se comporte. Une part fondamentale de la politique linguistique et du plurilinguisme est représentée par la traduction, qui coupe à travers les langues. Dans « La traduction comme institution, héritage et pratique » (« *Translation as Institution, Legacy and Practice* »), Joseph Lo Bianco (Univ. de Melbourne) effectue une longue traversée historique de la manière dont le sens voyage entre les langues.

Comparé au français, l'anglais crée un espace trans-national d'un type différent. La contribution d'Amy B.M. Tsui (Univ. of Hong Kong), « *Globalization and Linguistic Paradoxes: The Role of English* » (« Mondialisation et paradoxes linguistiques : le rôle de l'anglais »), nous donne un aperçu de l'usage de l'anglais comme langue d'instruction dans les universités asiatiques. La politique des États, aussi bien que les intérêts privés, favorise cette sorte d'évolution, menant à la généralisation du renforcement de l'anglais. Dans « Solidarité et pouvoir : la légitimation de la langue de l'État »

(« *Solidarity and Power: Legitimising the Language of the State* »), Angela Cincotta (Australian National Univ.) décline les problèmes linguistiques et politiques qu'engendre la situation du Laos, État multilingue anciennement colonie française. Ce pays, comme beaucoup d'États nouvellement indépendants, est en train d'asseoir la légitimité institutionnelle et éducative de sa langue nationale et officielle face aux langues minoritaires dans les écoles.

Autre cas de corps trans- ou supra-étatique, le Conseil de l'Europe fournit encore un exemple de politique linguistique internationale, illustrée par Joanna McPake (Scottish Centre for Information on Language Teaching and Research et Conseil de l'Europe). Cette auteure rend compte de l'initiative du Conseil connue par le sigle VALEUR « *Valuing all Languages in Europe* » (« Accorder de la valeur à toutes les langues en Europe »). Son texte peut être rapproché de celui de Tsui, parce qu'il traite d'un phénomène trans-national, mais également de celui de Véronique, parce qu'il s'agit d'une réalité extra-nationale. Toutefois, il s'en distingue aussi ; on y voit que les institutions qui ne sont pas liées à une langue particulière pour des raisons ethniques ou historiques sont plus ouvertes à la diversité linguistique. Il est également intéressant de noter que le discours de justification formulé dans ce cas diffère radicalement de celui qu'un État-Nation produirait, même à propos de ses propres langues minoritaires.

3.2. Plurilinguisme, cadre social et historique

Dans ce chapitre, l'affirmation fondamentale du rôle et de l'importance des institutions et du cadre social en rapport avec le plurilinguisme est fortement soulignée. Puren et Minh montrent comment l'école sert l'objectif d'assimilation nationale à travers des opérations langagières, tant pour les enfants immigrés que pour les locuteurs des langues régionales au sein de l'État français. La contribution de Véronique élargit la discussion vers l'extérieur, vers le rôle de la langue française dans son rapport aux non-nationaux, liés à la France par son expansion coloniale passée, mais, dans d'autres cas, simplement attirés par le prestige de cette langue, et par le fait que de telles relations impliquent également d'autres langues.

La contribution de Lo Bianco met l'accent sur l'importance centrale de l'institution de la traduction et l'extension des professions associées à l'échange langagier, tant parlé qu'écrit (interprétariat et traduction), qui sont comme les cousins de la didactique des langues, puisque toujours ils l'accompagnent.

L'expansion et l'extension remarquables de l'anglais aux parties les plus peuplées du monde, dans un contexte de mondialisation rapide et profonde propulsée par l'économie, est l'un des traits distinctifs du plurilinguisme contemporain. Sur certains plans, on peut comparer le phénomène à la francophonie, bien que, contrairement à celle-ci, il ne soit pas le résultat de la politique linguistique d'un pays particulier. Cela entraîne bien des paradoxes pour les États nationaux, parce que la mondialisation semble s'accompagner de l'anglais, alors que les évolutions nationales semblent s'orienter vers d'autres langues également. Mais, en dehors du cadre de

l'enseignement universitaire dans les pays développés, le travail des écoles sert le cas plus général de la légitimation et la validation de la normalisation linguistique. Le cas du Laos en est une parfaite illustration, puisqu'il montre comment une société pauvre, en train de surmonter des bouleversements politiques, est en passe d'édifier un État national et de développer une politique linguistique. Dans tous ces cas, cependant, le rôle de l'enseignement supérieur est central.

4. PLURILINGUISME ET CHANGEMENTS DANS LES DOMAINES DISCIPLINAIRES ET LES PARADIGMES SCIENTIFIQUES

4.1. Linguistiques éducatives et changements rapides dans les systèmes scolaires

La recherche en linguistique éducative et sur les systèmes d'éducation, ainsi que dans les autres disciplines qui travaillent sur le plurilinguisme, connaît actuellement des transformations majeures. En premier lieu, nous pouvons constater dans des travaux récents sur les langues non-occidentales et l'éducation (Lo Bianco, 2007) que les langues sur lesquelles portent les recherches et qui donnent lieu aux théories générales sur l'apprentissage et l'enseignement se diversifient. Il est probable qu'au fur et à mesure que nous recevons davantage d'information en provenance de sources non-traditionnelles, nous aurons à revoir nos présupposés en sciences de l'éducation. Un élément clef de cette situation concerne ce qu'on appelle la littératie, et les médias à travers lesquels les pratiques éducatives sont transmises, aussi bien parce que de nouvelles langues en train d'acquérir un pouvoir social – le chinois surtout – n'utilisent pas l'alphabet romain du français et de l'anglais, que parce que tout l'enseignement des langues, voire même l'institution scolaire dans son ensemble, et les systèmes éducatifs eux-mêmes, connaissent une transformation radicale due aux technologies de l'information et de la communication. Les lieux où les langues et l'apprentissage se croisent, la manière dont les apprenants interagissent avec les locuteurs des langues qu'ils étudient, sont des facteurs qui changeront le domaine de référence et les sciences qui s'attachent à les comprendre. Finalement, les systèmes éducatifs eux-mêmes subissent des changements accélérés. Bien des apprenants acquièrent des connaissances, y compris langagières, grâce aux liens horizontaux et aux rencontres avec leurs pairs, sans la médiation des adultes, qu'ils soient des agents de leur socialisation primaire (au foyer) ou secondaire (à l'école).

Dans ce chapitre, nous avons essayé d'aller un peu plus loin que les cas classiques rencontrés dans la littérature dominante, c'est-à-dire traitant de la linguistique éducative appliquée à des situations du premier monde ou à des exemples de planification linguistique post-coloniale en faveur des langues nationales. Nous avons examiné le cas d'États nationaux nouvellement indépendants et leur émulation des États-Nations établis de longue date, alors que ces derniers deviennent de plus en plus multilingues grâce aux migrations et au truchement d'organismes supranationaux tels que l'Union Européenne et le Conseil de l'Europe, ou encore suite à des processus transnationaux comme la mondialisation économique.

4.2. Mondialisation et émergence de paradigmes scientifiques

Il s'agit d'un paradoxe mais dont la résolution ne semble pas trop difficile. Les nations européennes qui ont opté pour l'initiative « VALEUR » et qui, suivant les directives de l'Union Européenne, commencent à reconnaître des langues autrefois opprimées, afin de permettre à l'État national de réussir l'objectif d'homogénéisation, le font grâce à une certaine forme d'intérêt bien compris. Ceci est étroitement lié à la mondialisation, qui a également des conséquences sur le plan linguistique. Dans tous ces pays, une littérature hautement développée donne lieu à de la compétitivité, à une époque où la prise de décision dans le domaine éducatif est déterminée par des critères économiques.

Comme Baynham (2003) l'a souligné, les chercheurs travaillant sur la littérature des adultes, l'éducation bilingue et d'autres champs de la linguistique éducative, ont à faire à une gamme de problèmes et de virtualités bien plus riche et variée que ceux que les institutions éducatives, relativement conservatrices, reconnaissent et admettent. Cela signifie qu'un fossé existe entre la recherche et la pratique et que, bien que ce ne soit ni spécifique à la linguistique éducative, ni spécialement rare, cela montre en quelque sorte que le plurilinguisme est une réalité de « terrain » dont les institutions tardent à tenir compte. On pourrait imaginer qu'une pression plus forte s'exerce, dans le moyen terme, sur les institutions, pour les obliger à ouvrir les yeux sur les réalités démographiques de l'immigration, à reconnaître les populations autochtones ou régionales, les langues supra-nationales et les réalités des communications globales et interconnectées qui défient l'autonomie des institutions scolaires, des curricula et des examens.

4.3. Plurilinguisme : institution, pouvoir et liens sociaux

Le défi le plus délicat de la sociologie a été de rendre compte des relations entre le monde des structures et leurs représentations mentales. Une bonne part de la théorisation sociologique qui a influencé la pratique pédagogique a été par trop déterministe, présentant l'action humaine comme étant pré-ordonnée par les forces sociales, le matériel ou le biologique. La théorisation idéalisante, au contraire, tend à négliger le pouvoir contraignant et le poids des institutions, de la vie sociale et des réseaux. Pendant des décennies, des sociologues d'orientations diverses se sont efforcés d'opérationnaliser les liens entre l'intervention et la volonté humaines et la force des pratiques héritées, des structures sociales, ou des domaines de la vie qui précèdent et interagissent avec les humains en activité. Dans la pratique pédagogique, les idées de Lev Vygotsky (1978, 1986) font un grand pas en ne renvoyant pas l'un des domaines exclusivement à l'autre ; les structures de médiation et l'action sociale relèvent du monde de la pratique, construit et produit par le discours. Plus près de nous, penser le langage comme une pratique communicative intégrée dans l'économie des relations entre les humains en société (Bourdieu, 1991) est largement reconnu comme le moyen de faire émerger des narrations, des relations et des symboles pertinents.

Alors que chaque contribution à ce chapitre appréhende de façon spécifique l'interaction entre structure héritée et intervention humaine dans le cadre d'un pouvoir institutionnel en évolution, il nous semble utile de garder présent à l'esprit un certain nombre de caractéristiques de l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères. Dans le cas des langues nationales, de la traduction et de la diffusion des langues mondialisées, aucune action individuelle ne semble pouvoir transcender les structures des maisons d'édition, des systèmes éducatifs, et des institutions telles que les écoles et les universités, qui toutes, ont partie liée avec la société et les réseaux au sein desquels les individus fonctionnent. L'enseignement et l'apprentissage des langues nous arrivent avec des étiquettes socialement déterminées - « étrangères », « minoritaires », « mondiales », etc. sont tous des qualificatifs portant la marque du pouvoir et de la présence des langues particulières dans un espace social donné - et sont situés dans des écoles, salles de classe et en fin de compte, dans les leçons et les interactions entre enseignants et apprenants. La pratique d'enseigner et d'apprendre des langues en contexte témoigne de la complexité des facteurs, qui doivent tous être pris en considération si l'on veut comprendre le plurilinguisme potentiel ou institutionnalisé.

L'INSTITUTIONNALISATION D'UN ESPACE LINGUISTIQUE TRANSNATIONAL : RÉALITÉS SOCIOLINGUISTIQUES ET POLITIQUES LINGUISTIQUES

Georges Daniel VÉRONIQUE
Université de Provence & DILTEC, Paris III

Dans le cours du vingtième siècle, se substituant aux grands empires coloniaux du dix-neuvième siècle ou prenant leur suite, se constituent de grandes alliances à base linguistique à l'échelle du globe. Le Commonwealth of Nations né en 1931 réunit 53 États issus de l'Empire britannique depuis 1931 ; l'Organisation des États Ibéro-américains pour l'éducation, la science et la culture, fondée en 1949, compte 22 membres hispanophones ; l'Organisation Internationale de la francophonie qui émerge en 1970, regroupe 63 pays et gouvernements associés quant à la Communauté des pays de langue portugaise (CPLP), qui compte huit membres ; elle a été fondée en 1996. La ligue des États arabes, créée en 1945, regroupe 22 membres. Chacune de ces organisations, et la liste n'est pas exhaustive, possède une histoire singulière. Nous voudrions à partir de l'étude de la francophonie saisir la genèse et la dynamique de fonctionnement d'un espace linguistique transnational dans sa diversité sociolinguistique.

Le terme « francophonie » apparaît sous la plume du géographe O. Reclus, en 1880, au moment où l'empire français est en pleine expansion et où se met en place une culture coloniale (Reclus 1886). Pour Reclus, il s'agit de dénombrer les habitants de l'empire colonial français, dont le statut juridique est tantôt celui de la citoyenneté, tantôt celui de l'indigénat ou de sujet administré. Il est curieux que ce terme soit repris, presque un siècle plus tard en 1962, par des personnalités comme Senghor (Sénégal), Bourguiba (Tunisie) ou Hamani Diori (Niger), dans le contexte de la décolonisation et de la fin de l'Union française (1946-1960), pour prôner une nouvelle forme de relation multilatérale entre la France et ses anciennes colonies. C'est sans doute davantage la forme du néologisme que sa valeur d'usage qui a recueilli les suffrages de ceux qui promouvaient ce projet. L'initiative de ces hommes du Sud ne recueillit pas immédiatement l'assentiment des autorités françaises.

Deux domaines liés seront abordés ici, celui des territoires francophones et celui de l'institution de la francophonie. En interrogeant les relations qui se nouent entre la langue française et les langues qu'elles côtoient dans les formations sociales où elle est en usage et sur la doctrine et les pratiques de l'Organisation Internationale de la Francophonie, en matière de pluralité des langues, cela permettra de comprendre le procès d'institutionnalisation d'un espace linguistique transnational.

LES ESPACES FRANCOPHONES

Deux expansions coloniales successives, aux formes et aux contenus différents – celle qui débute avec l'exploration du Canada et la fondation de Québec en 1608 et qui s'achève à la fin de la Guerre de Sept Ans (1763), sous l'Ancien régime, et celle qui commence par la conquête d'Alger en 1830 pour se terminer au début du vingtième siècle – sont à l'origine de l'implantation de la langue française dans le monde. Des territoires, tantôt peuplés à partir de la France, tantôt façonnés par le régime de l'esclavage et de la plantation avec un apport de peuplement faible, tantôt encore gouvernés par un petit nombre de Français expatriés dans des colonies de traite, quitteront le giron de la France à différents moments durant ses quatre cents ans d'histoire. Ils connaîtront des destins différents à l'instar du Canada ou de la Dominique devenus anglais en 1763, de la Louisiane vendue en 1803, ou des pays décolonisés en 1960. Pourtant, peu ou prou, ces territoires conservent de nombreuses traces de leur passé colonial français : éléments architecturaux et organisation urbaine, toponymie et pratiques culturelles, et usage de la langue française.

UNE POLITIQUE DE DIFFUSION DU FRANÇAIS

Dès la fin du dix-neuvième siècle, en pleine phase d'expansion coloniale, des associations (l'Alliance Israélite universelle (1860), l'Alliance Française (1883) ou la Mission Laïque (1902) se donnent pour mission d'assurer et de maintenir la diffusion de la langue française dans le monde. Ils ont été précédés dans cette voie par des congrégations religieuses, très tôt présentes dans les colonies (les Jésuites, les Frères de Ploërmel, les sœurs de St Joseph de Cluny etc.). Les autorités gouvernementales françaises ne sont pas en reste puisqu'elles installent le service des Œuvres au Ministère des Affaires étrangères dès 1921. Les autorités de l'époque investissent largement dans l'enseignement comme elles le font au sein de l'Empire colonial en s'intéressant aux enfants des élites locales qui soutiennent leur action. Le ministère des Affaires étrangères s'emploie à créer des écoles, des collèges et des lycées français qu'il contrôle et qui dépendent plus ou moins de lui.

En 1945, la Direction générale des Relations culturelles (D.G.R.C) est créée ; elle remplace l'ancien service des œuvres. Elle a pour tâche de restaurer les courants d'échanges intellectuels et de répondre à la demande croissante de professeurs de français. Un réseau culturel est mis en place qui est, et qui restera, le premier du

monde. En 1967, la D.G.R.C devient la direction générale de coopération culturelle, scientifique et technique, (D.G.R.C.S.T.) ce qui marque un tournant dans ses missions, notamment du côté de la coopération scientifique et technique. Une nouvelle réforme (1999) du Ministère des Affaires étrangères, enfin, transforme l'ancienne DGRCSST en Direction générale de la coopération internationale et du développement (DGCID).

Depuis le début du vingtième siècle, l'action volontariste de la France contribue à conforter, à maintenir et à diffuser la langue française, action relayée également par des initiatives locales (voir l'action des alliances françaises ou du Conseil pour le développement du français en Louisiane (CODOFIL,1970), par exemple).

LE RAPPORT AUX LANGUES VERNACULAIRES PENDANT LES PÉRIODES COLONIALE ET POST-COLONIALE

Au long du dix-neuvième siècle, la puissance coloniale française a accordé peu de place aux langues vernaculaires : l'expérience de Jean Dard d'un enseignement en wolof et en français à Saint-Louis du Sénégal a été vite abandonnée. Dans les pays du Maghreb, la scolarisation en arabe a été plus ou moins encouragée. Il faut attendre le vingtième siècle pour voir les politiques d'enseignement se modifier dans l'empire colonial. Ainsi, les autorités françaises poursuivent l'enseignement des langues vernaculaires à l'instar des précédents colonisateurs au Togo. Entre 1946 et 1960, la scolarisation dans les colonies se rapproche du modèle métropolitain. Ce système qui privilégie la langue française sera reconduit dans les premières années des indépendances, après 1960. Indépendante, la Guinée de Sékou Touré dérogera au schéma général en instaurant l'enseignement de plusieurs langues nationales de 1958 à 1984, lesquelles seront également médium d'enseignement. De même, l'Algérie indépendante débutera dès 1964 une politique d'arabisation, qui sera également pratiquée ultérieurement en Tunisie et au Maroc. Un nouvel équilibre entre l'arabe, le berbère et le français, langue étrangère privilégiée, a été défini dans les différents pays du Maghreb à partir des années 2000. Madagascar, qui a pratiqué une malgachisation de son enseignement entre 1972 et 1985, a également défini de nouveaux rapports entre le français et le malgache dans son système éducatif.

De nos jours, dans de nombreux pays francophones, des modalités d'enseignement en langues vernaculaires et en français sont en place, au moins à titre expérimental. Aux pays déjà cités, on ajoutera le Mali, le Niger et les Seychelles par exemple.

L'ORGANISATION INTERNATIONALE DE LA FRANCOPHONIE (O.I.F) : INSTITUTIONNALISATION PROGRESSIVE DE L'ESPACE TRANSNATIONAL D'EXPRESSION FRANÇAISE

L'initiative en faveur d'une organisation francophone engagée en 1962 par Senghor et ses collègues s'inscrit dans une évolution initiée par la création de l'association

internationale des journalistes de langue française en 1952, puis de la Conférence des Ministres de l'Éducation ayant le français en partage (CONFEMEN) en 1960 (Léger, 1987). La proposition de ces responsables politiques était sous-tendue par une triple exigence : le vœu de rapports différents de ceux tissés au sein de l'empire colonial et de l'Union française ; l'affirmation d'une identité linguistique et de valeurs culturelles et sociales partagées et la recherche de nouvelles relations multilatérales. La création de l'Agence de Coopération Culturelle et Technique (ACCT) en 1970 fut le premier signe tangible d'institutionnalisation de la Francophonie. Il faudra attendre 1986 pour voir organiser le premier sommet de la Francophonie à Versailles, début d'une structuration globale de la francophonie politique. La nomination d'un Secrétaire Général au sommet de l'Organisation de la francophonie en 1997 viendra couronner l'édifice.

Des pays très clairement francophones resteront, pour de multiples raisons, à l'écart de la lente émergence de l'institution francophone. Parmi ceux-ci, citons l'Algérie et Israël. D'autres, historiquement peu liés au monde francophone, tels le Cap-vert ou la Moldavie ne tarderont pas à la rejoindre. La politique de la France et de l'O.I.F dans un contexte de forte compétition démolinguistique prône le partenariat des langues et souhaite développer de concert le français et les langues nationales, dans le domaine scolaire tout particulièrement. Depuis le début des années 2000, l'Organisation Internationale de la Francophonie a élargi sa base et son projet, ce qui s'est traduit, par exemple, par son engagement dans l'adoption d'une convention internationale sur la diversité culturelle par l'Unesco en 2006.

« Ce qui unit les participants à cette réunion, c'est la langue française. Elle est un magnifique instrument d'équilibre, d'harmonie et de progrès au service des peuples qui sont faits pour s'entendre, à l'exclusion de toute considération de race, de croyance ou d'idéologie.

De quoi s'agit-il ? Le problème est d'organiser un ensemble de nations francophones, où s'affirme, peu à peu, une libre communauté de culture, qui ouvre d'immenses perspectives à nos aspirations les plus ambitieuses. Nous le savons, la coopération est une réalité majeure de notre temps, singulièrement dans le domaine de la culture. Partant, la communauté francophone que nous voulons créer sera essentiellement culturelle au sens le plus large du terme : elle aura mission de former et d'informer.

...

La création d'une communauté de langue française sera, peut-être, la première du genre dans l'histoire moderne. Elle exprime un besoin de notre époque, ou l'homme, menacé par le progrès scientifique dont il est l'auteur, veut construire un nouvel humanisme, qui soit en même temps, à sa propre mesure et à celle du cosmos. »

Ces extraits d'un message de L.S. Senghor, président de la République sénégalaise à la première conférence de Niamey (1969), reprennent les termes de son texte fondateur de 1962 dans *Esprit* : « la francophonie, c'est cet humanisme intégral qui se tisse autour de la terre, cette symbiose des énergies dormantes de tous les continents, de toutes les races qui se réveillent à leur chaleur complémentaire ». On reconnaît ici un projet intellectuel et

philosophique qui se double d'une volonté concrète de coopération, avant l'émergence de la mondialisation comme phénomène englobant.

« Article 1 : Objectifs

La Francophonie, consciente des liens que crée entre ses membres le partage de la langue française et des valeurs universelles, et souhaitant les utiliser au service de la paix, de la coopération, de la solidarité et du développement durable, a pour objectifs d'aider : à l'instauration et au développement de la démocratie, à la prévention, à la gestion et au règlement des conflits, et au soutien à l'Etat de droit et aux droits de l'Homme ; à l'intensification du dialogue des cultures et des civilisations ; au rapprochement des peuples par leur connaissance mutuelle ; au renforcement de leur solidarité par des actions de coopération multilatérale en vue de favoriser l'essor de leurs économies ; à la promotion de l'éducation et de la formation. [...] »

Source : http://www.francophonie.org/doc/txt-reference/charte_francophonie.pdf

L'article premier de la Charte de la francophonie de Novembre 2005 s'inscrit dans le droit fil du projet de Senghor, en y apportant les précisions que permettent environ 40 ans de coopération au sein de la francophonie.

LES TERRITOIRES FRANCOPHONES, LA DYNAMIQUE DE LA FRANCOPHONIE ET LA GLOBALISATION

La langue française est fortement associée, encore, à la France. Son identité semble être encore liée à ce pays, ce que montre bien les hésitations autour des appellations « littérature française/littérature francophone ». L'importance du soutien apporté par la France à son action linguistique et éducative ajoute sans doute à la singularité francophone. L'action politique de la France en matière de diffusion de sa langue ne se confond pourtant pas avec celle de l'instance associative qu'est l'Organisation Internationale de la Francophonie, bien que l'une et l'autre partagent désormais l'idée de la défense de la pluralité des langues.

Les États francophones de fait, sinon de droit, ne sont pas tous membres de l'O.I.F, qui comprend également des membres qui ne sont pas historiquement francophones. Il faut voir dans ce dernier trait une des caractéristiques intéressantes de l'O.I.F, qui lui permet, dorénavant, de jouer un rôle propre dans la globalisation, dans le domaine des pratiques culturelles, et de travailler par exemple à la sauvegarde des langues en danger dans les pays francophones. L'Organisation de la Francophonie fournit une excellente illustration de l'institutionnalisation d'un espace linguistique global. Elle présente cependant des spécificités sur le plan linguistique et philosophique qui la différencie d'autres alliances linguistiques à vocation mondiale.

LA TRADUCTION COMME INSTITUTION : HÉRITAGE ET PRATIQUE

Joseph LO BIANCO
Université de Melbourne

Traduit de l'anglais par Gabrielle VARRO
Laboratoire Printemps, Université de Versailles St Quentin, CNRS

La Fédération internationale des traducteurs (The International Federation of Translators, FIT) est une organisation globale destinée aux traducteurs et interprètes professionnels, ainsi qu'aux chercheurs en terminologie. Dès sa conception en 1953, la FIT fêtait, à l'occasion, le 30 septembre (la fête de St. Jérôme), une journée où la profession serait publiquement à l'honneur. Lors de son colloque en 1991, la fédération fit de cette date la Journée internationale de la traduction.

À quel titre un si ancien ascète, un ermite, et de toute apparence, un irascible polémiste religieux, mérite-il une telle reconnaissance ? Quels sont les principaux modes par lesquels des gens ont imaginé rendre en une langue les mots d'une autre ? Quelles sont les innovations technologiques qui ont facilité ces évolutions ? (Leighton, 1990 ; Gentile, Ozolins and Vasilakakos, 1996).

LA THÉORIE DE LA TRADUCTION, L'APPRENTISSAGE DES LANGUES ET LE PROFESSIONNALISME

Né aux environs de l'an 340 dans le territoire romain de la Dalmatie, Jérôme mourut à Bethléhem vers 420 et fut enterré à Rome (Olin, 1994). Il fut éduqué en latin et grec à Rome, maîtrisa l'araméen et l'hébreu, puis le syriaque et l'arabe, et laissa des descriptions de l'étude des langues qui ressemblent à une vieille version d'un journal d'apprentissage (*Learner's journal*) d'aujourd'hui. Surtout, Jérôme fut un traducteur qui réfléchissait sur les processus et les problèmes de la traduction (Murphy, 1952). Bien que la plupart de ses travaux consistent en des traductions, Jérôme produisit également des œuvres « originales ». De fait, la distinction entre original et traduction était déjà en débat il y a 1 600 ans comme elle l'est aujourd'hui (Leighton, 1990). Il laissa sa marque essentiellement grâce à la Vulgate, version latine de la Bible.

La méthode de Jérôme, de triangulation trans-langagière, fondée sur la vérification continue et la recherche de l'interprétation précise, en fait un traducteur

exceptionnel. Sa théorie de la traduction aussi était radicalement moderne. Il lui importait d'éviter des traductions alourdies par la syntaxe et le style de la langue source et de produire du sens dans la langue cible. Il croyait qu'une bonne traduction « valait » l'original, faisant appel au style littéraire et à la profondeur du traitement, en plus du sens. Cette vision radicale était en contradiction avec les normes en vigueur, qui voulaient que tout ce qui était écrit, jusqu'aux plus petites unités linguistiques, était d'inspiration divine et qu'une traduction était inévitablement défectueuse. Son adversaire, St. Augustin d'Hippone, considérait les textes originaux comme des autorités, et croyait que toute traduction devait reconnaître leur supériorité. À ses yeux, le travail du traducteur se devait de rendre mot à mot l'incomparable original, même si le résultat paraissait artificiel, même si des idées complexes étaient simplifiées à outrance et la rhétorique appauvrie. À l'inverse, le principe de Jérôme rejetait le littéralisme et plaidait pour des traductions fondées sur le sens.

La volonté de Jérôme d'apprendre les langues (syriaque et arabe) liées à celles qu'il traduisait ou vers lesquelles il traduisait (latin, grec et hébreu), dans le but d'approfondir des idées, des événements et leur signification, l'a convaincu que la traduction était plus qu'un calque. Opposé à la fidélité mot-à-mot aux écrits originaux d'Augustin et au respect inconditionnel de la langue source, Jérôme créait des rendus sens pour sens. Il était en cela influencé par sa formation à la rhétorique latine, et particulièrement par l'opinion de Cicéron qui voulait que le lecteur nouveau d'un texte ancien ait besoin, pour l'interpréter, d'être aidé par un appareil de notes et de commentaires. Jérôme pariait plutôt sur les ressources sémantiques de la langue cible.

Lors de son colloque en 2003, la FIT choisit le thème *Copyright in Translation*. La propriété est une idée complexe dont les dimensions juridiques, professionnelles et idéologiques sont essentielles pour le traducteur : juridiquement, afin de protéger l'œuvre originale, professionnellement, afin d'obtenir la reconnaissance des compétences et l'autonomie du traducteur, et idéologiquement, en ce qui concerne les conséquences d'une protection garantie.

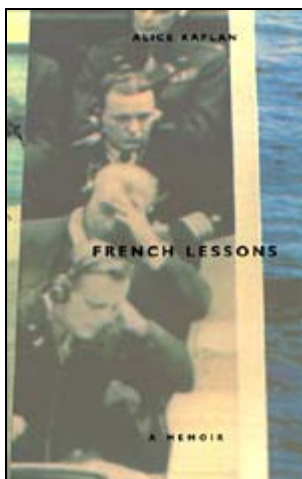
Les principes et idéaux de la Charte du traducteur ont influencé la Recommandation de Nairobi de l'UNESCO en 1976 (<http://www.fit-ift.org/en/nairo-e.php>), portant sur la « protection légale des traducteurs et des traductions » (*“legal protection of translators and translations”*), et le statut des professionnels de la traduction. La Recommandation déclare que lorsque les conflits humains prennent fin, la négociation suit et que les traités et les résolutions exigent en général une traduction, des textes traduits et des négociations avec interprètes confirmés.

Document 1 : The Translator's Charter

Source : <http://www.fit-ift.org/en/charter.php>

1. ... translation ... a permanent, universal and necessary activity... must now be recognized as a distinct and autonomous profession...
2. A translation shall always be made on the sole responsibility of the translator...
3. Every translation shall be faithful and render exactly the idea and form of the original –fidelity ... a moral and legal obligation ...
4. A faithful translation...should not be confused with a literal translation...
5. A translation ... shall enjoy ... legal protection...
6. (Translator)...shall ... enjoy during his/her lifetime the right to recognition of ... authorship.... (a) his/her name shall be mentioned clearly and unambiguously whenever his/her translation is used publicly...

Document 2



The book cover, designed by Molly Renda, of the 1993 memoir by Alice Kaplan, professor of French at Duke University in the US, depicts American officers at the Nuremberg War Crimes Trials listening to simultaneous translation. Kaplan's memoir reflects on life with French and other languages, her grandmother's "lapses" into Yiddish and Hebrew, the literary brilliance but abhorrent anti-Semitism of Céline, her Yale dissertation on intellectuals tainted with fascism, working across divides of language and understanding.

Source: Kaplan, Alice. *French Lessons. A memoir*. Chicago: Chicago U P, 1993.

TRADUIRE L'ORAL

La traduction de la parole par un interprète est aussi nécessaire que celle de l'écrit. Trois des traits les plus communs de la sociabilité humaine se retrouvent dans la

capacité à interpréter : des groupes parlant des langues différentes, le contact intergroupes et la volonté de communiquer. Interpréter, traduire et apprendre une langue résultent de ces circonstances. Lorsque ce dernier aspect fait défaut, le traducteur est nécessaire.

Pendant un certain temps, et jusqu'au premier quart du XX^e siècle, le français était la langue de référence de la diplomatie. Le Congrès de Vienne en 1815 reconstitua les frontières de l'Europe après la défaite de Napoléon, mais tout en visant à restreindre le pouvoir et le territoire français, le Congrès utilisa le français comme langue de travail. À l'inverse, les négociations de paix à Versailles un siècle plus tard, lancèrent l'interprétation internationale moderne. Les délégations anglophones à Versailles, contrairement aux délégations francophones à Vienne, exigèrent l'engagement d'officiers militaires capables de parler les langues des combattants. Or mettre fin aux combats en se souciant de l'organisation de la parole exigea des délégués qu'ils débattent de l'interprétation des discours. Ainsi fut inventée l'interprétation vocale consécutive pour les sessions plénières comprenant de grands groupes d'auditeurs, une interprétation de proximité avec un plus petit nombre de personnes pour l'interprétariat entre délégations, et des versions autorisées des décisions imprimées, autrement dit, des traductions qui engageaient les partis. Après Versailles, des réunions internationales créèrent d'autres procédures pour organiser la médiation langagière. À la Ligue des Nations, des interprètes civils remplacèrent le personnel militaire, donnant lieu à des corps professionnels, une pratique plus affinée, à l'établissement de normes et à une régulation imposée : inventer un métier dans le champ de la langue parlée.

Le conflit et la dévastation apportèrent également au métier les innovations majeures suivantes : aux procès de Nuremberg de 1946, où le père d'Alice Kaplan présidait comme juge (document 2), de nouvelles technologies ont facilité la séparation matérielle des interprètes d'avec les procureurs, avocats, témoins et juges, auxquels ils étaient liés par radio. Placés dans des cabines insonorisées, les interprètes étaient reliés à la salle du tribunal par des écouteurs et microphones personnels : la traduction simultanée était née.

Bien supérieure à l'interprétation consécutive pour les grandes réunions, la traduction simultanée est devenue une pratique habituelle à l'ONU et lors des conférences internationales. Son expression la plus achevée aujourd'hui est le multilinguisme du Parlement européen. Une troisième modalité de la médiation parlée est l'interprétariat de liaison, étroitement associé à l'immigration, typiquement entre un avocat et son client, ou entre un médecin et son patient.

L'AVENIR

Le fait d'interpréter la parole est probablement aussi vieux que le langage humain, et la traduction aussi ancienne que l'écriture. Une bonne part du discours des professionnels de la traduction lutte pour une demande de reconnaissance :

unanimement, la profession se plaint de ne pas être respectée. À l'époque où Jérôme lançait les pratiques et principes essentiels de la traduction, la région méditerranéenne orientale se trouvait à la jonction critique de ce qui constitue l'ancienne mondialisation ; la pensée spéculative grecque, les institutions et la loi romaines et la religion juive se combinaient pour forger l'Europe. Aujourd'hui, l'Europe transcende petit à petit la souveraineté exclusive de ses États nationaux vers une nouvelle mondialisation.

De nos jours, la mondialisation, le mouvement des populations et l'émergence d'entités supra-nationales ont fait de la traduction une pratique universelle. Une étude trans-européenne de l'interprétariat juridique (Hertog, 2001) rend compte d'une systématisation professionnelle nouvelle. Le projet Grotius de l'Union Européenne « pour encourager... des normes et des équivalences cohérentes sur le plan international de bonnes pratiques » (*'to encourage ... internationally consistent best practice standards and equivalencies ...'*, p. 14) fait précisément état des réflexions sur la pragmatique et sur la résolution des problèmes dont parlait Jérôme. En outre, il affronte les questions toujours d'actualité : la recherche des équivalences de sens, les pratiques acceptables, l'autorité institutionnelle, la linguistique (ce que les langues partagent et ce qu'elles ont de différent), et la volonté d'innover afin de résoudre les problèmes pratiques.

MONDIALISATION ET PARADOXES LINGUISTIQUES : LE RÔLE DE L'ANGLAIS

Amy B. M. TSUI
Université de Hong Kong

Traduit de l'anglais par Gabrielle VARRO
Université de Versailles St Quentin, CNRS

En réponse au changement rapide résultant de la mondialisation, plusieurs pays asiatiques ont révisé leurs politiques linguistiques, pour s'assurer que leurs habitants soient munis de l'une des compétences langagières mondiales – l'anglais – ce qui a été à l'origine de plusieurs paradoxes linguistiques. Dans certains pays, la promotion de l'anglais a légitimé son hégémonie par rapport aux langues nationales, lançant un défi sérieux aux identités nationales et traditions culturelles. Dans d'autres, la diffusion de l'anglais a creusé les divisions ethniques et sociales, et parfois nourri une résistance à la domination linguistique et politique.

Action Plan to Cultivate "Japanese with English Abilities"

March 31, 2003

Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology

<http://www.mext.go.jp/english/topics/03072801.htm>

How Good Is the Samsung Chairman's English?

A video clip of Samsung Group chairman Lee Kun-hee addressing the International Olympic Committee in halting English, which has been posted on the Chosun.com website, has set tongues wagging.

<http://english.chosun.com/w21data/html/news/200707/200707130023.html>

Roh : English key to S. Korea's future

SEOUL, April 7 (UPI) – South Korean President Roh Moo-hyun says his country should focus on English proficiency to prepare for the future.

<http://www.sciencedaily.com/upi/index.php?feed=TopNews&article=UPI-1-20070407-17550600-bc-skorea-english.xml>

Making English Asia's own

Stories by TAN SHIOW CHIN and TAN EE LOO

A necessary skill, not an advantage – that is how some people perceive English today. The language is very much the lingua franca in Asia and essential to the region's growth.

Sunday June 17, 2007

<http://thestar.com.my/education/story.asp?file=/2007/6/17/education/18008324>

L'ANGLAIS COMME MISSION NATIONALE

Dans plusieurs pays asiatiques, apprendre l'anglais prend des allures de mission nationale. Encouragée par sa candidature réussie aux Jeux Olympiques de 2008, la Chine vient de décréter que l'apprentissage de l'anglais concerne la nation toute entière (Tsui & Tollefson, 2007). Le Ministère de l'éducation, de la Culture, des Sports, de la Science et de la Technologie (MEXT) du Japon a élaboré des stratégies nationales pour garantir que chaque Japonais puisse interagir socialement en anglais et que chaque professionnel puisse employer l'anglais sur son lieu de travail. En Corée du Sud, l'anglais est au centre d'une réforme de l'éducation depuis le milieu des années 1990. La Malaisie a déclaré que la réussite globale de la nation dépend de la compétence en anglais de ses habitants.

Pour mener à bien cette mission nationale, beaucoup de pays en Asie ont promu l'apprentissage de l'anglais dès la première année de l'école primaire, et certains ont milité pour que l'anglais devienne une langue officielle. De telles mesures ont provoqué de vifs débats. Au Japon, une proposition en 2002 visant à reconnaître l'anglais comme deuxième langue officielle a rencontré une forte résistance, de peur que cela coupe l'herbe sous les pieds de la culture, de l'identité nationale et des compétences japonaises (Matsuura, Fujieda & Mahoney, 2004). La proposition a été abandonnée, mais en 2005 le gouvernement ouvrit cent « super-lycées » (*super high schools*) où l'anglais est la langue d'enseignement (*medium of instruction*, ou MOI) (Tsui and Tollefson, 2007). En 1999, une proposition sud-coréenne de faire de l'anglais la deuxième langue officielle a été dénoncée par des journalistes et des universitaires, qui ont déclaré qu'il s'agissait de la « deuxième crise après la colonisation japonaise » (*“second crisis after Japanese colonization”*) (Yim, 2003, p. 43). Cette proposition aussi a été abandonnée, mais le gouvernement augmenta le pourcentage d'universités où l'anglais est la langue d'enseignement, qui passa de moins de 10% en 2002 à 35% en 2006. On s'attend à ce que ce chiffre atteigne les 60% en 2010 (Lee, Newsweek, février 2007). En 2003, la Malaisie changea complètement sa politique sur la langue maternelle pour réintroduire l'anglais comme langue d'enseignement à tous les niveaux de l'enseignement élémentaire (Tsui and Tollefson, 2007). Bon nombre d'intellectuels malaisiens s'y sont opposés. En Chine, alors que l'anglais comme langue d'enseignement est encore sujet à controverse, certaines administrations l'emploient déjà comme langue d'enseignement pour les disciplines scientifiques et techniques, tandis que certaines écoles privées utilisent l'anglais comme langue d'enseignement dès la maternelle.

Dans les pays asiatiques encore frappés de pauvreté et lourdement dépendants de l'aide internationale, les politiques linguistiques sont marquées par la préférence anglophone. L'anglais a remplacé le français au Cambodge comme première langue étrangère et comme langue d'enseignement dans l'administration (Clayton, 2006). Tous les fonctionnaires gouvernementaux au Vietnam sont tenus d'étudier les langues étrangères, l'anglais en particulier (Do, 2000). Au Népal et au Bangladesh, malgré un haut taux d'illettrisme persistant, l'anglais comme langue d'enseignement s'étend. Au Pakistan, l'anglais conserve son statut officiel malgré une politique claire en faveur de l'Urdu, et reste obligatoire dans le secondaire et le supérieur. Bien que réservé aux élites, l'accès à l'Internet a développé le contact avec l'anglais bien au-delà de l'éducation formelle (Tsui & Tollefson, 2007). Dans ces pays, même dans les zones rurales, l'apprentissage de l'anglais est obligatoire plus tôt, soit dès la première ou la troisième année du primaire, et ce malgré une forte pénurie d'enseignants de la langue.

PARADOXES LINGUISTIQUES

Comment ces paradoxes qui sont la conséquence de cet état de choses ont-ils été résolus ? En Chine, l'indépendance politique et l'autonomie économique sont célébrées comme symboles de la grandeur nationale. Ces dernières années, les inconvénients potentiels de la mondialisation ont été utilisés par les leaders politiques pour ouvrir le pays vers l'extérieur. La version du « Nouveau programme d'anglais pour les écoles » (*New English Curriculum for Schools*) de mars 2005 formule sa mission comme suit : « comprendre la différence entre les cultures chinoise et occidentale et promouvoir l'éducation patriotique ». De même, les inconvénients potentiels ont été mis à profit au Japon pour reconstruire l'identité nationale. La mondialisation a été perçue comme une force négative ayant causé des souffrances aux Japonais (Tsui and Tollefson, 2007). Alors que le Japon reconnaît la nécessité de modifier son économie, il tient fermement aux notions d'autonomie et d'indépendance culturelles et réaffirme sa continuité historique nationale et sa cohérence culturelle. La politique du Ministère de l'éducation, de la Culture, des Sports, de la Science et de la Technologie (MEXT) réitère la nécessité de cultiver l'identité japonaise dans le programme national (Gottlieb & Chen, 2001). Le sentiment national japonais est valorisé par la « déconstruction de l'anglais », c'est-à-dire en traitant l'anglais comme un outil technique, tout en réaffirmant la spécificité des valeurs et qualités japonaises.

Parce qu'elle dépend du commerce international, la compétitivité économique sud-coréenne a été conçue comme indissociable de l'anglais. L'anglais a été présenté comme l'outil qui oblige la communauté internationale à compter avec la Corée du Sud et qui permet de donner une idée générale de ses manières de voir ; l'anglais a ainsi été reconstruit comme la nouvelle langue du nationalisme sud-coréen.

En Malaisie, le nationalisme a dû être revu de sorte à inclure l'anglais, tout en renforçant l'esprit national. La langue nationale, qui autrefois servit à unifier la nation, n'est plus aujourd'hui capable d'assurer la modernisation économique. L'anglais est perçu comme aidant les Malaisiens à défendre leur pays, et par conséquent, il est patriotique de l'apprendre. Les manuels d'anglais produits dans le pays accordent une égale importance au fait de développer une perspective mondialisée et de rehausser l'orgueil national et célèbrent la cohésion nationale, l'harmonie ethnique, l'intégration et l'assimilation culturelles (Tsui & Tollefson, 2007).

Afin de gérer la tension linguistique entre la construction de l'identité nationale en anglais et les valeurs et cultures traditionnelles inhérentes aux identités ethniques, Singapour a plaidé pour le compromis et pour le respect entre « patriotes » (*Heartlanders*) et « cosmopolites » (*Cosmopolitans*), incitant la population à maintenir des niveaux élevés en anglais pour rester dans la course internationale, tout en préservant l'héritage multiculturel de la nation. Les étudiants sont encouragés à développer un bilinguisme lu et parlé en anglais et en langue maternelle vernaculaire (Tsui & Tollefson, 2007).

Aux Bangladesh, Cambodge, Népal, Pakistan et Vietnam, le prestige de l'anglais et l'éducation en anglais ont donné lieu à divers paradoxes. Dans ces pays, la langue de l'État est dominante, à l'exclusion des langues vernaculaires et l'hégémonie linguistique de l'État opprime les minorités. Par conséquent, l'éducation en anglais est devenue une forme de résistance à la domination linguistique et une manière de défendre les langues, cultures et identités minoritaires. Dans ces contextes, l'anglais est porteur des valeurs morales et civiques associées au libéralisme et alimente la résistance aux politiques répressives (Rahman, 2004).

Dans les pays plus forts économiquement, les identités nationales ont été construites par le même discours qui a légitimé l'hégémonie de l'anglais. L'apprentissage de l'anglais est lié à l'avenir économique et aux missions nationales, sans sacrifier la spécificité, la continuité et la tradition culturelles. En bref, l'apprentissage de l'anglais a été récupéré de diverses façons pour résoudre les paradoxes linguistiques. Dans les pays émergents, l'anglais sert également de ressource pour résister à l'hégémonie linguistique et promouvoir la démocratisation. Les tentatives pour résoudre de tels paradoxes continueront à façonner les politiques linguistiques dans les décennies à venir.

SOLIDARITÉ ET POUVOIR : LA LÉGITIMATION DE LA LANGUE DE L'ÉTAT

Angela CINCOTTA
Université nationale d'Australie

Traduit de l'anglais par Jin-Ok KIM
Université de Paris III

Au cours du siècle dernier, la naissance des États nations modernes, avec leurs frontières définies sur la base des histoires coloniales plutôt que des frontières ethniques, accompagnée du déplacement de populations à grande échelle entre pays pour des raisons économiques et politiques, a conduit à des sociétés dont le caractère multiethnique et multilingue est devenu la norme partout dans le monde. Dans ce contexte de diversité culturelle et linguistique, les gouvernements tentent difficilement de réconcilier les droits des minorités ethniques et la nécessité d'une identité nationale unifiée et plurielle. Ces tentatives conduisent souvent à une contradiction apparente dans les discours publics entre, d'une part, les affirmations de solidarité et d'égalité, et d'autre part les déclarations de la prépondérance culturelle et linguistique du groupe majoritaire. Une des illustrations d'une telle contradiction est fournie par le cas de la République populaire démocratique du Laos.

LES DOCUMENTS DE POLITIQUE GÉNÉRALE DU LAOS

Resolution of the Party Central Organization Concerning Ethnic Minority Affairs in the New Era, 1992

Relevant organizations are to research the writing systems of the Hmong and the Khmou using the Lao alphabet, for use in areas occupied by ethnic minorities in unison with the Lao language and alphabet. (Political Bureau of the Party Central Committee 1992: 7; translation: ILO 2000).

6th 5 year National Socio-Economic Development Plan

Sustain and develop spoken languages and written characters/alphabets. Teach ethnic dialects in schools where ethnic characters/alphabets already exist' (Committee for Planning and Investment 2006:100).

Education for All: National Plan of Action

Introduce bilingual teaching processes, especially for the first grades of primary schooling (Ministry of Education 2005:41).

Education Law

Lao language and Lao script are the official language and script for the learning and teaching in all schools and education institutions... For the various ethnic languages, it is possible to study it for the teaching purpose according to the real situation and with the government's authorization (Ministry of Education 2002:7; official translation).

LE CAS DU LAOS

Avec jusqu'à 230 groupes ethniques différents (ADB 2001: iii) et le groupe « majoritaire » lao qui occupe seulement 30% environ de la population totale, le Laos est un pays riche de sa grande diversité ethnique et linguistique. Depuis l'établissement d'un gouvernement socialiste en 1975, l'État tient un discours de solidarité et d'égalité interethnique. Néanmoins, les politiques présentées ci-dessus révèlent des contradictions qui laissent perplexes. Certaines d'entre elles en appellent à un enseignement bilingue pour les enfants des minorités ethniques, alors que d'autres renforcent le statut de la langue laotienne comme seule langue officielle d'enseignement. Ces contradictions apparentes peuvent-elles être expliquées ? Et que nous disent-elles de la langue, du pouvoir et de l'État ?

RHÉTORIQUE DE LA SOLIDARITÉ ET RÉALITÉ DU POUVOIR

Les appels pour un enseignement bilingue formulés dans les documents de politique générale pourraient être interprétés comme des indices de l'engagement du gouvernement en faveur de l'égalité interethnique. Dans les documents postérieurs à 1975, en effet, on peut trouver un fort engagement pour la multiethnicité : des termes comme « égalité », « solidarité » sont généreusement employés, et la population laotienne y est désignée comme « le peuple multiethnique du Laos ». Il est ainsi tentant de voir dans cette position en faveur des langues minoritaires une promotion des droits des minorités, en particulier pour l'enseignement de la langue maternelle. Mais cette interprétation serait une erreur.

En réalité, les mêmes documents, qui affirment l'égalité et la solidarité interethnique, parlent de « traditions arriérées », et de coutumes « dépassées, inadaptées, critiquables » des minorités ; les représentants du gouvernement continuent d'appartenir essentiellement à l'ethnie lao et les politiques du développement reflètent un parti pris en faveur des pratiques socio-économiques et culturelles de cette ethnie (cf. Evrard 2006). Les appels à l'utilisation officielle de langues des minorités dans l'enseignement ne manifestent pas une orientation vers l'égalité ethnique. Elles contribuent, au contraire, à une rhétorique de la

multiethnicité : un discours attractif, mais le plus souvent vide de sens, motivé par la nécessité de reconnaître les minorités et de les intégrer idéologiquement dans l'État, pour satisfaire en apparence aux exigences des donateurs internationaux à propos des droits des minorités. La façon actuelle du gouvernement d'aborder la question des minorités ethniques est celle de la prépondérance de l'ethnie lao. Ceci est exprimé dans la position anti-bilingue de la loi sur l'éducation, le 6e Plan de développement de l'éducation et l'Éducation pour tous (Ministère de l'éducation 2006). Mais pourquoi cette approche lao-centrée, masquée par la rhétorique multiethnique générale, est-elle explicite dans ces trois documents ?

DOCUMENTS FORMELS ET DOCUMENTS FONCTIONNELS

Les politiques concernant la question de minorités datant de 1992 et le Plan national pour le développement socio-économique, documents qui tiennent tous deux un discours en faveur de l'enseignement bilingue, sont produits par des officiels de haut niveau du Parti. Ces documents ainsi conçus servent essentiellement des buts politiques, plutôt que pratiques, ou ils sont formels, plutôt que fonctionnels. Ces documents dessinent une approche et quelques objectifs qui en sont issus, mais présentent à la fois la face publique de la plus haute autorité de la République du Laos – une apparence que le Parti souhaite garder attractive, ce qui n'est pas surprenant – et une vision globale de ce que chaque secteur mettra réellement en place. Ce sont des documents prévisionnels – la loi sur l'éducation et le Plan du développement de l'éducation – publiés par le Ministère de l'éducation, qui fournissent les directives concrètes concernant les initiatives éducatives. Et ce sont ces deux documents qui restreignent et négligent la possibilité de l'enseignement bilingue en langues minoritaires, par un discours explicitement en faveur de la culture et de la langue laotienne. L'Éducation pour tous, un autre document également programmatique, maintient cette position contre l'enseignement bilingue. Même s'il mentionne les « principes d'enseignement bilingue », il n'aborde pas spécialement les programmes bilingues pour l'écrit, et il est, pour cette raison, interprété par le personnel du Ministère comme désignant un enseignement bilingue seulement oral (non officiel).

LA LANGUE LÉGITIME ET L'ÉTAT

Le cas du Laos illustre bien la tension entre la reconnaissance des droits des minorités – dans ce cas, ces droits se manifestent à travers la rhétorique de la solidarité interethnique dans les documents formels de politique générale – et la création d'une identité nationale unifiée, basée sur la culture et la langue de la majorité. Cet objectif est atteint par la planification officielle et le soutien de la langue laotienne (écrite) comme seule langue d'enseignement. Cette mesure d'intégration linguistique des enfants de la nouvelle génération des minorités ethniques dans la culture lao 'majoritaire' accompagne d'autres mesures dont le but

est d'attirer économiquement, culturellement et linguistiquement les peuples minoritaires vers la société lao.

Le discours sur la prépondérance linguistique de l'ethnie lao de l'État laotien dans son approche opérationnelle du débat de la langue d'enseignement n'est pas surprenant si nous acceptons la théorie du capital symbolique de Bourdieu (1977, 1982). Le laotien est la langue qui donne l'accès le plus grand aux opportunités sociales et économiques à l'échelle nationale, et cette valeur économique est exprimée comme valeur symbolique dans les politiques éducatives et les institutions contrôlées par l'État. Cela conduit ensuite à un certain degré de « domination symbolique » des peuples minoritaires. Dans les institutions éducatives des zones urbaines, la langue laotienne a certainement obtenu le statut de la « langue la plus légitime ». Et quand les peuples minoritaires se meuvent dans ces espaces éducatifs, ils ont tendance à reproduire ce discours de légitimité. Cependant, reconnaître une telle domination par l'État n'est pas ignorer les nombreuses façons créatives de contester, pour les peuples minoritaires, la prépondérance culturelle et linguistique de l'ethnie majoritaire, et de créer, ce faisant, leur propre marché symbolique.

L'ÉLÈVE FACE À LA POLITIQUE LINGUISTIQUE DE L'ÉCOLE : LANGUES MINORITAIRES/LANGUE(S) NATIONALE(S)

Laurent PUREN
Université de la Réunion

Thao Tran MINH
Université de Paris III

Les institutions scolaires des états nations unitaires, comme La France, et des états fédéraux comme la Confédération suisse ou l'Union indienne, sont les vecteurs de politiques linguistiques éducatives qui organisent l'enseignement des langues nationales et fédérales et, éventuellement, des langues minoritaires en usage sur leurs territoires, en relation avec celui des langues étrangères - la langue des pays anciennement colonisateurs occupant une place particulière au sein des systèmes de formation. La définition de ces politiques linguistiques éducatives est déterminée par de nombreux facteurs au rang desquels l'histoire de l'institution scolaire au sein de la formation sociale concernée, l'histoire même de la formation sociale et les rapports qu'elle a tissés à l'échelon régional et dans le cadre de la globalisation économique et culturelle avec d'autres formations sociales. On ne saurait ignorer que dans chaque ensemble social observé, la question des langues et du pouvoir à l'école et son pouvoir de discrimination à l'égard de certaines catégories d'élèves a connu et connaît de multiples rebondissements au fil de l'histoire moderne et contemporaine. Pour illustrer ce propos, nous nous pencherons sur le cas français.

L'HABITUS MONOLINGUE D'UNE ÉCOLE PLURILINGUE (GOGOLIN, 1994)

Le plurilinguisme inhérent à la société française a longtemps été rejeté et combattu par l'institution éducative qui, en tant qu'instrument d'inculcation de l'idéologie républicaine, a été historiquement mise au service de l'homogénéisation linguistique du pays. L'étude des politiques linguistiques éducatives menées depuis la fin du XIX^e siècle dans l'état-nation français vis-à-vis des élèves alloglottes nationaux ou étrangers

permet d'illustrer le procès d'imposition de la langue nationale et l'évolution de l'institution scolaire depuis une cinquantaine d'années par rapport aux élèves à appartenances langagières multiples qui fréquentent cette institution. Cet historique sera accompagné de l'analyse de témoignages d'enseignants et d'élèves recueillis en Ile de France à propos des langues et cultures d'origine à l'école française.

L'école de la Troisième République, suite à l'annexion de l'Alsace et d'une partie de la Lorraine par la Prusse, se montre très interventionniste dans le domaine linguistique. La francisation par l'école d'un territoire linguistiquement morcelé figure parmi les priorités du ministère Ferry. L'article 14 du règlement scolaire modèle des écoles primaires du 6 juin 1881 rappelle que « le français sera seul en usage ».

C'est dans ce contexte que, dans les années 1880, l'inspecteur général de l'Enseignement primaire Irénée Carré expérimente en Bretagne une méthode d'enseignement du français, dite méthode « maternelle », dont le principe phare est la proscription des langues premières des élèves. Cette méthodologie sera par la suite étendue à l'ensemble des régions alloglottes françaises, ainsi qu'aux colonies, sous l'appellation de méthode « directe ». Non contents de lui interdire l'accès à la salle de classe, certains instituteurs s'emploient également à chasser l'hôte allogène de la cour de récréation en recourant pour cela au « symbole ». Egalement connu sous les noms de « signal », de « signe », de « médaille » ou encore de « vache », le symbole était une marque d'infamie destinée aux enfants surpris à parler leur langue maternelle dans l'enceinte de l'école. L'enseignant remettait à l'enfant « fautif » un objet symbolique (sabot, planche, etc.) dont celui-ci ne pouvait se débarrasser qu'à condition de dénoncer un camarade pris en flagrant délit d'employer lui aussi sa langue maternelle. Le dernier élève en possession de l'encombrant objet à la fin de la journée écopait de la punition prévue pour ce « délit ». Cette politique d'ostracisme appliquée à l'égard des langues régionales, confirmée par la circulaire « sur les idiomes locaux » du 14 août 1925, ne subit aucune inflexion notable jusqu'au lendemain de la Seconde Guerre mondiale.

Un parallèle peut être établi entre la parution de ce document et celle, le 21 décembre 1925, de la première d'une série de trois circulaires régissant l'organisation pour certains élèves étrangers d'un enseignement de et dans leur langue, ainsi que le recrutement de moniteurs étrangers appelés à encadrer ces cours. Hormis cette mesure exceptionnelle destinée aux enfants des mineurs polonais du Nord et de l'Est de la France, le traitement réservé aux alloglottes étrangers sous la Troisième République ne fut pas fondamentalement différent de celui de leurs homologues nationaux. Dans l'un et l'autre cas, il s'agissait pour l'institution éducative de transformer un corps hétérogène, perçu comme potentiellement dangereux pour l'unité nationale, en un tout homogène.

DES LANGUES RÉGIONALES AUX LANGUES DE L'IMMIGRATION : VERS UNE RECONNAISSANCE DES LANGUES MINORITAIRES

La deuxième moitié du XX^e siècle est caractérisée par un infléchissement progressif des positions officielles à l'encontre des langues minoritaires. Il se manifeste tout d'abord vis-à-vis des langues régionales. La loi n° 51-46 « relative à l'enseignement des langues et des dialectes locaux », dite « Loi Deixonne », apporte une certaine reconnaissance au basque, au catalan, à l'occitan et au breton. La place qui leur est faite au sein de l'institution éducative est très modeste puisqu'il s'agit d'un enseignement facultatif, autorisé à raison d'une heure par semaine dans le cadre des activités dirigées. La portée symbolique de cette loi est néanmoins forte car elle ouvre la voie, au cours des décennies suivantes, à une importante activité législative et juridictionnelle en ce domaine, dont résultent les lois Haby de 1975 et Savary de 1984.

De ce processus de légitimation, nous ne retiendrons que trois points essentiels : l'extension de l'enseignement des langues régionales au corse, au binôme dialectes alsacien/allemand ainsi qu'à un certain nombre de langues ultramarines dont le tahitien, plusieurs langues mélanésiennes (l'ajiè, le drehu, le nengone et le paicî) et le créole ; la création de CAPES de langue régionale ; la possibilité offerte aux élèves de suivre un enseignement bilingue à parité horaire en langues régionales. Ces avancées ne se sont toutefois pas effectuées sans résistances de la part de divers responsables politiques, comme en témoignent les trois épisodes suivants : l'adjonction en juin 1992 d'un nouvel alinéa à l'article 2 de la Constitution précisant que « La langue de la République est le français » ; le refus par la France en 1999 de ratifier la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires ; l'annulation en 2002 par le Conseil d'Etat de l'arrêté du 31 juillet 2001 autorisant la mise en place d'un enseignement immersif en langues régionales dans le secteur public.

A compter des années 1970, les politiques linguistiques éducatives appliquées à l'égard des élèves issus de l'immigration tranchent singulièrement avec le traitement indifférencié dont cette population scolaire était l'objet sous la III^e République. Avec en toile de fond idéologique le « respect des cultures » et le « droit à la différence », l'institution éducative française applique désormais des « programmes particuliers s'adressant à des populations spécifiques » (Ragi, 1997 : 189), sur la base d'un « découpage ethnique » (Henry-Lorcerie, 1989 : 96) des élèves. Cette gestion différentialiste et particularisante du pluralisme ethnoculturel se traduit par l'ouverture de structures destinées à accueillir les élèves étrangers non francophones : les « classes d'initiation » (CLIN) (circulaire n° IX 70-37 du 13 janvier 1970) et les « classes d'adaptation » (CLAD) (circulaire n° 73-383 du 25 septembre 1973). Parallèlement, entre 1973 et 1981, des accords sont signés avec les autorités de huit pays d'immigration (le Portugal, l'Italie, la Tunisie, l'Espagne, le Maroc, la Yougoslavie, la Turquie, l'Algérie), afin de permettre à leurs ressortissants scolarisés en France de suivre des enseignements de langues et cultures d'origine (désormais LCO), dispositif régi par la circulaire n° 75-148 du 9 avril 1975. En préconisant

« l'organisation d'activités interculturelles offertes à tous les enfants », la circulaire n° 78-238 du 25 juillet 1978 relative à la « scolarisation des enfants immigrés » ouvre une nouvelle perspective : celle de permettre à l'ensemble du public scolaire de tirer profit de la pluralité linguistique et culturelle incarnée par les enfants issus de l'immigration.

Tous ces dispositifs ne doivent toutefois pas conduire à conclure que la France a renoncé à sa logique assimilatrice. Ils ne remettent nullement en cause la « logique du déni de l'enfant » (Henry-Lorcerie, 1984). L'injonction de s'intégrer faite aux populations originaires de l'immigration s'oppose désormais à la valorisation des « gisements linguistiques nationaux » (Legendre, 2003 : 6) que constituent les langues de l'immigration.

Ce survol des politiques linguistiques éducatives françaises mises en œuvre à l'égard des élèves alloglottes depuis la fin du XIX^e siècle permet de conclure à un déplacement des enjeux depuis les langues régionales qui aujourd'hui, parce que moribondes, ne sont plus perçues comme une menace réelle pour l'unité de la République, vers les langues de l'immigration qui, au contraire, cristallisent un certain nombre d'inquiétudes liées au maintien de la cohésion nationale.

TÉMOIGNAGES D'ÉLÈVES ET D'ENSEIGNANTS SUR LE DISPOSITIF « LANGUES ET CULTURES D'ORIGINE »

Ces inquiétudes sont-elles justifiées ? Pour répondre à cette question, nous proposons de nous arrêter un instant sur les témoignages d'enseignants de collèges et de lycées, ainsi que d'élèves alloglottes vietnamiens et antillais, recueillis en région parisienne entre 2003 et 2005 à propos des LCO à l'école française (Recherche menée par Thao Tran-Minh dans le cadre de sa thèse en cours : Langues, identités et intégration scolaire des enfants alloglottes nés en France (Paris III - Sorbonne Nouvelle, DIFLE, sous la direction de Daniel Véronique).

Question posée aux enseignants : « Dans votre classe, êtes-vous en contact, ou l'avez-vous été, avec les LCO de vos élèves ? Si oui, à quelle(s) occasion(s) ? »

- « Non, la langue admise en classe est celle comprise par tous par respect pour les autres. » (Laetitia)

- « Non, la langue utilisée est le français. Le contraire serait mal perçu à l'intérieur du lycée. » (Laurence)

- « C'est toujours le français, je pense que c'est une question de politesse par rapport à la majorité. » (Marie-Pierre)

- « Plutôt abordé par eux lors de circonstances fortuites, sur le mode de l'anecdote et de la confiance » (Marie-Pierre)

- « Moi c'est surtout avec les parents en fait qui ont des difficultés à parler français, donc les enfants sont là pour faire l'intermédiaire. » (Véronique)

Question posée aux élèves : « Seriez-vous favorables à un enseignement de LCO dans votre établissement ? Y participeriez-vous ? »

- « Non, ça m'aurait pas plu d'apprendre le créole à l'école. J'ai pas envie que tout le monde connaisse ma langue. » (AN, 21 ans)

- « Non j'aurais pas aimé. Le créole c'est une langue familiale, c'est une langue à parler entre nous pas avec tout le monde. » (JN, 19 ans)

- « Parce que... ce serait une facilité d'avoir des bonnes notes, mais ça dépend de la motivation à ce moment la parce que... enfin ça dépendrait de... de mon implication par rapport aux matières que j'ai, par rapport à mon emploi du temps, par rapport à mon bac... » (MCK, 19 ans)

- « Oui j'aurais eu envie. Par contre si c'est pas noté au bac... je sais pas là (rires) » (KN, 17 ans)

- « En même temps que l'école c'est bien, comme ça on est libre le samedi. » (MN, 9 ans)

L'ensemble de ces réponses permet de faire ressortir deux caractéristiques principales :

Malgré l'évolution de la situation sociolinguistique et celle du public scolaire caractérisant la France actuelle, enseignants et élèves continuent à être modelés par l'idéologie monolingue telle qu'elle se manifeste toujours dans le système éducatif hexagonal. Ainsi, les enseignants n'envisagent les langues de leurs élèves que dans le cadre restreint d'interactions informelles (les intercoures), extérieures à la classe (la cour de récréation). Ce n'est que lors des rencontres avec les parents que les enseignants ont la possibilité d'être en contact avec les langues d'origine de leurs élèves. Cependant, différents témoignages ou travaux (Pasquis-Dumont, 1992 ; Puren, 2004) montrent que ces élèves, par souci de se conformer à l'idéologie monolingue dominante, de ne pas apparaître différents, de ne pas « avoir la honte » devant leurs camarades, rechignent bien souvent à recourir à leur langue dans l'enceinte scolaire, en présence de leur enseignant, quand bien même il s'agit de parler à leurs parents. Les élèves alloglottes, se placent ainsi spontanément dans une relation aux langues qui respecte le contrat implicite par lequel le français est la seule langue admise à l'école ; c'est la langue de l'école. Leurs réponses s'étendent sur un continuum allant de l'indifférence la plus totale à la volonté farouche de « trouver sa propre identité » en passant par la simple opportunité « d'avoir quelque chose en plus » sans jamais évoquer une éventuelle remise en cause du monolinguisme scolaire. L'enjeu, à leur niveau, semble plutôt d'ordre pratique.

Les initiatives entreprises jusqu'à maintenant pour introduire les LCO dans l'école française se sont soldées par un échec. Les réponses données par les élèves sont très représentatives des difficultés rencontrées. Certains d'entre eux, notamment ceux d'origine antillaise, locuteurs d'une langue régionale, semblent sceptiques quant aux

conditions de son enseignement à l'école. La plupart considèrent le créole comme la langue de la maison, une langue qui ne s'enseigne pas mais qui se parle. D'autres accepteraient volontiers un enseignement de LCO pour des raisons de rentabilité scolaire, une notation améliorée par exemple, ou pour accroître leur temps de loisir en substituant ces enseignements prodigués sur le temps scolaire à ceux reçus dans le cadre associatif le mercredi ou le samedi. Cet examen montre comment, au sein du système éducatif français, l'élève est modelé par les politiques linguistiques successives.

VALORISER TOUTES LES LANGUES À L'ÉCOLE : UN EXAMEN DES DISPOSITIONS EN VIGUEUR ET À ENVISAGER

Joanna MC PAKE

Centre écossais d'information et de recherche sur l'enseignement des langues, Royaume-Uni

Traduit de l'anglais par Jin-Ok KIM

Université de Paris III

Comment les décideurs soutiennent-ils le multilinguisme à l'école au-delà des langues étrangères prestigieuses ? Comment les éducateurs sensibilisent-ils aux ressources qu'offrent les langues communautaires (*community languages*) ? Comment les concepteurs de programmes s'assurent-ils que les étudiants sont en mesure d'exploiter ces précieuses ressources linguistiques ?

Du côté de l'intégration au marché, le signe le plus clair de la mondialisation vient aujourd'hui des énormes déplacements de populations (Castles et Miller, 2003). L'immigration est en train de transformer partout les systèmes d'éducation, si bien qu'une scolarisation efficace pour tous les apprenants demande de plus en plus de politiques d'éducation multilingues. « Langues communautaires » est une expression généralement utilisée pour se référer à plusieurs catégories de langues. Elle comprend les langues des migrants, les langues régionales et les langues de signes. Dans beaucoup de sociétés, on accorde une reconnaissance aux locuteurs de langues antérieurement négligées ou opprimées, au titre des droits de l'homme et des droits linguistiques. Cette reconnaissance légale et politique entraîne des conséquences sur l'enseignement et l'apprentissage. Les langues communautaires incluent également des langues « non territoriales », parlées seulement par des populations mobiles, en transit ou nomades. Les langues de signes rentrent également dans la catégorie des langues communautaires et de nombreuses sociétés reconnaissent aujourd'hui les dimensions éducatives et culturelles de la communication non verbale.

Les éducateurs doivent chercher à aider les apprenants à capitaliser leurs talents et potentiels individuels. Concevoir les langues communautaires comme une ressource nous conduit à nous interroger sur les droits intellectuels, culturels, économiques, civils et humains des apprenants (Lo Bianco, 2001). Comment est-ce possible d'atteindre des objectifs aussi ambitieux sur le plan national et supranational ?



Buts et objectifs

Un Centre pour la promotion de l'éducation aux langues en Europe

...

Les objectifs stratégiques du CELV (Centre Européen pour les Langues Vivantes) consistent à aider ses Etats membres à mettre en œuvre des politiques efficaces d'enseignement des langues en:

- valorisant la pratique dans le domaine de l'apprentissage et de l'enseignement des langues
- faisant la promotion du dialogue et de l'échange entre les personnes actives dans ce domaine
- formant les agents multiplicateurs
- apportant son soutien aux réseaux et aux projets de recherche liés au programme du Centre.

Afin d'atteindre ses objectifs stratégiques, le Centre ... organise un programme de projets internationaux dans le domaine de l'éducation aux langues.

Basant son travail sur les valeurs fondatrices du Conseil de l'Europe et son rôle de pionnier dans le domaine de l'éducation aux langues, le CELV est dans une position idéale pour servir de catalyseur aux réformes dans l'enseignement et l'apprentissage des langues.
<http://www.ecml.at/aboutus/aboutus.asp?t=mission&l=F>

European Social Charter (ESC)

Turin, 18.X.1961

...

Art 19 : "Migrant workers who are nationals of a Contracting Party and their families have the right to protection and assistance in the territory of any other Contracting Party"

<http://conventions.coe.int/Treaty/en/Treaties/Html/035.htm>

European Charter for Regional and Minority Languages (ECRML)

Strasbourg, 5.XI.1992

The member States of the Council of Europe signatory hereto...(Part III Article 8 “undertake to make available”) teaching and support of regional and minority languages from pre-school to adult, community and vocational education...

<http://conventions.coe.int/treaty/en/Treaties/Html/148.htm>

VALORISER TOUTES LES LANGUES EN EUROPE (VALEUR)

Une tentative innovante de réponse à l'accroissement des langues communautaires, à la lumière de ces déclarations et des besoins des jeunes utilisateurs européens de ces langues, est appelée *Valoriser toutes les langues en Europe*.

VALEUR est un projet du CELV (Centre Européen pour les Langues Vivantes) basé à Graz, en Autriche, financé sous la rubrique de *Langues pour la cohésion sociale : enseignement des langues dans une Europe multilingue et multiculturelle* du Conseil de l'Europe. Ce projet a commencé en juin 2004 et court jusqu'en octobre 2007.

Le point de départ du projet était la reconnaissance de la diversité linguistique comme un atout précieux. Néanmoins, les langues des migrants, les langues non territoriales (par exemple, le yiddish et les variantes du rromani) ou les langues de signes ont moins attiré l'attention que les langues régionales/minoritaires. Proposer ces langues dans l'enseignement public a parfois suscité la controverse.

Le projet VALEUR a adopté une approche intégrative sur la base du fait que les locuteurs de langues communautaires ont beaucoup de choses en commun, comme le plurilinguisme partagé et les difficultés de choix pour l'éducation, chez les parents locuteurs d'une de ces langues, pour s'assurer que leurs enfants acquièrent les compétences nécessaires dans les deux langues, leur langue minoritaire et la langue dominante.

Le projet VALEUR a élaboré des dispositions pour permettre aux enfants en âge scolaire de participer à des programmes de langues minoritaires (de littératie en particulier) et pour permettre d'identifier des exemples déjà existants de bonnes pratiques. La Charte européenne pour les langues régionales et minoritaires (ECRML, *European Charter for Regional and Minority Languages*) suit un modèle standard de projet. Les représentants des pays membres du Conseil de l'Europe participant à cette charte sont invités à des ateliers au cours desquels l'équipe du projet présente son argumentation et justifie sa demande de soutien envers les pays participants et sollicite leur participation. Vingt et un pays ont participé au projet VALEUR et ont fourni des informations sur les langues employées chez eux, sur les

offres éducatives disponibles et ont débattu des définitions et des exemples de bonnes pratiques.

Les conclusions principales sont les suivantes : 440 langues parlées et 18 langues de signes sont utilisées dans les 21 pays, par ordre alphabétique, de l'abron au zoulou, et géographiquement parlant, de l'inuktitut au maori ou du tagalog au quechua. Il semble que ces données officielles sous-estiment les vrais chiffres. La Grande-Bretagne enregistre le nombre le plus élevé avec plus de 300 langues de minorités, du fait de sa longue histoire d'immigration. Mais les pays d'immigration plus récente ont également rapporté des nombres élevés, comme l'Espagne, avec plus de 200 langues de minorités, et l'Irlande, plus de 160. Les langues les plus parlées sont le polonais et l'allemand (dans 17 pays), le français, l'arabe et le russe (16 pays), l'espagnol et le turc (15 pays), le rromani (14 pays), l'anglais et le mandarin (13 pays).

Les dispositifs varient considérablement. En Finlande et Hongrie, le soutien aux langues communautaires est considéré comme un droit conditionnel. Les municipalités finlandaises sont obligées d'offrir un soutien aux langues communautaires si plus de quatre enfants nés à l'étranger demandent la même langue dans une zone donnée. L'offre typique est de 1 à 2 heures par semaine après l'école, ou des classes le week-end. La Hongrie propose un enseignement en langues communautaires lorsque plus de 1000 personnes demandent un tel service, quand il y a plus de 8 enfants dans la même école qui parlent la langue et que le groupe linguistique peut prouver cent ans de résidence en Hongrie. À l'heure actuelle, 13 groupes de langue bénéficient de ce droit d'apprentissage, incluant le polonais, le grec et le bulgare. Dans d'autres pays, les offres sont de la responsabilité du pays d'origine. Les ambassades marocaine et portugaise en Espagne offrent respectivement des classes d'arabe et de portugais, qui ont lieu après l'école ou en week-end. Elles sont données par les enseignants recrutés au Maroc et au Portugal et suivent les programmes des pays d'origine.

L'offre de classes bilingues et trilingues augmente. Quelques pays ont développé des modèles où la langue nationale et les langues communautaires sont utilisées conjointement. Une école finlandaise avec une population estonienne assez importante offre un cursus d'estonien, soutenu par le gouvernement estonien. Une école bilingue mandarin-hongrois fonctionne à Budapest pour les enfants de parents parlant ces deux langues. Le gouvernement polonais a créé des programmes bilingues pour plusieurs langues communautaires comme l'allemand, le hongrois et le cachoube. Et une école trilingue autrichienne propose l'allemand, l'italien et le slovène comme langues d'enseignement.

Pour certaines langues, développer les matériels est une préoccupation majeure, en particulier pour celles ayant une histoire en matière de littérature limitée ou interrompue. En Arménie, les matériels pour l'assyrien ont été commandés à des experts suédois et irakiens pour faire revivre l'assyrien qu'il était interdit d'enseigner

au temps de l'Union soviétique. La France quant à elle soutient un programme de développement de matériels et de méthodes pédagogiques en occitan.

LE CONSEIL DE L'EUROPE

Des déclarations politiques majeures du Conseil de l'Europe affirment que le plurilinguisme est important pour la compréhension mutuelle, le civisme démocratique et la cohésion sociale – et que toutes les langues européennes sont d'importance égale (Convention culturelle européenne, 1954: Article 2, <http://conventions.coe.int/Treaty/EN/Treaties/Html/018.htm>). Cependant, des notes ultérieures sur les politiques attribuent des statuts différents aux langues. Alors que la Charte européenne pour les langues régionales et minoritaires (ECRML) de 1992 promeut l'enseignement depuis l'âge préscolaire jusqu'à l'âge adulte au moyen des langues régionales/minoritaires, la Charte sociale européenne ajoute des restrictions : « promouvoir et faciliter, autant que possible, l'enseignement de la langue maternelle des travailleurs immigrés à leurs enfants » (Article 19). Récemment, le concept de plurilinguisme comme compétence regroupant des langues apprises à différents moments, pour des buts différents et à niveaux variés (Beacco, 2007), a encouragé un abandon du classement des langues pour préférer l'approche plus englobante du projet VALEUR.

Le Conseil n'impose pas de politique à ses États membres, mais procède par consensus. Pour les langues des « migrants », un tel consensus peut être difficile à obtenir. Cela parce que l'immigration est une question sensible en Europe, et parce que la mobilité à l'intérieur de l'Europe et au-delà des frontières continentales européennes augmente le nombre de langues utilisées, élargissant par là les ressources disponibles. De plus, les communautés d'immigrants elles-mêmes sont seulement de passage/ou évanescences. En Grande-Bretagne, il existe de nouvelles populations somaliennes dont la langue est en fait le néerlandais ou le danois, ayant migré de façon interne dans l'Europe depuis leur premier déplacement en provenance d'Afrique. Les populations d'aujourd'hui sont mobiles et plurilingues au point de remettre en cause les modèles de services éducatifs conçus sur des principes de plus grande stabilité démographique et linguistique.

La connaissance est un préalable essentiel pour un changement de politique. Enseignants, concepteurs de programmes et éducateurs travaillent en général dans des systèmes éducatifs qui fonctionnent suivant le principe d'une grande homogénéité culturelle et linguistique, et d'une culture commune entre les enseignants et les apprenants. Dans le monde contemporain, ces idées sont de moins en moins défendables. Des projets comme VALEUR visent à produire une base de connaissances plus complète, sur laquelle fonder des réponses plus productives à la diversité des langues communautaires dans les populations scolaires contemporaines.

CONTREPOINT

Samir MARZOUKI

*Université de Manouba, Tunisie, 99/UR0404
Organisation internationale de la Francophonie*

Universitaire tunisien, exerçant actuellement des fonctions dans la Francophonie institutionnelle, je parle à partir d'un lieu d'origine singulier, aussi bien tiers-mondiste et non-européen que transfrontalier.

Enseignant de français, ayant pour langue maternelle l'arabe, je suis entièrement dans ce que Abdelkhabir Khatibi appelle la « bilangue » et c'est elle qui me fonde et me constitue. Partant, je suis un peu en situation de décalage par rapport à ce chapitre et, presque de double décalage si l'on songe que la majorité de ses articles ont été d'abord écrits en anglais, puis traduits en français. C'est pourquoi je me propose d'étendre la réflexion qui figure dans ce chapitre à d'autres aires que celles qu'il aborde naturellement, sachant que, dans notre planète en voie de globalisation, le phénomène de l'immigration, par exemple, a fait de l'arabe une des principales langues de France.

Mon parcours propre me montre, si besoin est, le rôle fondamental joué par l'institution scolaire dans la naissance des espaces plurilingues et pluriculturels. Scolarisé à l'orée de l'indépendance de mon pays, j'ai bénéficié, parce que c'était là le choix des décideurs politiques de l'époque, d'un enseignement bilingue arabo-français. Né en Egypte, j'aurais été anglophone. La place des langues dans les différents systèmes éducatifs montre comment chaque pays compose avec la pluralité de ses langues, qu'elles soient effectivement parlées ou dont on viserait à terme la maîtrise. Dans la Tunisie de l'époque, l'enseignement obligatoire et relativement précoce du français devait permettre l'accès à un « capital culturel ». L'analyse des réformes éducatives de ce pays, durant les cinquante dernières années, révèle, pour l'enseignement du français, toujours obligatoire, une fluctuation dans le choix de la culture de référence de la langue enseignée, tantôt la culture de cette langue et tantôt la culture autochtone, et cette fluctuation est la trace du débat identitaire qui accompagne toujours l'enseignement des langues dans les pays anciennement colonisés.

L'Histoire nous montre que l'essor scientifique, culturel et économique est souvent tributaire de l'ouverture aux autres langues et aux autres cultures et de la propension à les assimiler et à en nourrir sa ou ses culture(s) propre(s). Le monde arabe a connu ses heures de gloire à l'époque où il a traduit des milliers d'ouvrages grecs et indiens.

La Guinée de Sékou Touré, Madagascar, l'Algérie, animées par un souci identitaire plus que légitime, ont péché par manque de pragmatisme en affaiblissant, à des époques différentes, volontairement, le statut et le rôle de la langue française dont elles continuaient à avoir le plus grand besoin. Dans le Maghreb nouvellement indépendant des années cinquante, l'enjeu du développement était lié aux langues. Il s'agissait, pour les décideurs politiques, de favoriser l'acquisition d'au moins une langue performante, directement branchée sur la production du savoir et du savoir-faire technologique, tout en préservant la ou les langue(s) identitaire(s). Qu'ils aient opté pour le pragmatisme ou pour le symbolique, voire le démagogique, tous ont pratiqué un équilibrisme nécessaire mais dangereux. Ceux qui s'en sont le mieux sortis sont ceux qui avaient le moins maille à partir avec leur histoire de colonie ou de protectorat, et donc le moins de complexes par rapport à la langue dominante et performante du colonisateur, et aussi ceux dont la population était linguistiquement homogène. En Algérie, par exemple, le berbère, sous ses diverses formes, fut passé sous silence en vue d'homogénéiser toute la population par la langue arabe, ce qui a créé un rejet de cette langue chez les berbérophones dont on voit jusqu'à présent certains leaders s'exprimer en français lorsqu'ils s'adressent à leurs électeurs, comme pour se démarquer de la réalité nationale dominée par l'arabe.

Les querelles linguistiques, partout dans le monde, tournent autour d'enjeux sociaux qui sont *in fine* des enjeux de pouvoir, ce que montre clairement l'ensemble de ce chapitre. L'arabisation de l'enseignement des matières scientifiques en Mauritanie a été ressentie par la population noire, en dépit de son appartenance au même pays et à la même religion, comme une mesure handicapante pour elle et favorisant la population maure solidement ancrée dans la culture traditionnelle arabo-musulmane et le retour à l'enseignement de ces matières en français comme un truchement qui met tout le monde à égalité. Le présent chapitre analyse le cas de pays d'Asie qui ont poussé le pragmatisme jusqu'à ses ultimes conséquences en optant pour un système éducatif anglophone presque exclusivement ou en prétendant préserver leurs langues nationales à un niveau purement rhétorique. C'est un choix mais gageons, pour paraphraser Montherlant, qu'« il y aura bien des larmes derrière le rideau ». La dimension symbolique des langues n'est jamais négligeable et elle a souvent tendance, quand on la met à la porte, à revenir par la fenêtre.

L'institutionnel est déterminant. Toute la réalité linguistique et culturelle d'un pays peut changer du fait d'un texte de loi, du militantisme actif d'un décideur. La Tunisie fut bilingue avec un certain succès, l'Algérie arabisée, avec un échec certain dont les conséquences sont encore agissantes. De ces deux pays, c'était pourtant l'Algérie qui était la plus francophone. En Tunisie, le choix de Bourguiba de démocratiser l'enseignement en optant pour l'éducation universelle a bouleversé le paysage social et les mentalités.

Dans les limites géographiques de chaque pays, l'éducation, qui est d'abord apprentissage des langues puis apprentissage des autres matières, est une affaire d'État ; c'est l'affaire de l'État qui, lorsqu'il se repose, pour l'accomplissement de sa

mission éducative, sur des structures de relais, communautaires ou privées, a intérêt à garder la main sur la certification et à évaluer ces structures, les autorisant ou non à assumer cette mission selon les résultats de cette évaluation. Après le combat pour la reconnaissance, à l'échelle mondiale, de la nécessité de préserver la diversité culturelle, un autre combat se prépare, un courant se forme et se structure en faveur de la protection de l'éducation. Il s'agit de lutter pour qu'elle ne soit pas considérée comme un bien négociable, ou plutôt afin que soient définies les conditions éthiques qui permettent à l'État de céder partiellement le rôle éducatif qu'il assume à des structures de relais, sociales ou marchandes.

À une échelle transfrontalière, les institutions régionales ou internationales jouent également un rôle important dans le développement du multilinguisme, même lorsqu'elles s'assignent pour tâche de se vouer à l'essor d'une langue ou à sa protection. Au sein du courant globalisant qui entraîne la planète entière, des alliances tactiques se sont forgées entre groupes linguistiques différents, francophone, hispanophone, arabophone, tous également minorisés par le tout anglais et ce sont ces alliances qui ont abouti à l'élaboration puis à l'adoption de la Charte sur la diversité culturelle (UNESCO, 2006) qui est également un plaidoyer pour la diversité linguistique. Ces alliances ont été favorisées par l'appartenance de certains pays à des regroupements linguistiques différents, du fait de leur bilinguisme. C'est le cas, par exemple de mon pays, la Tunisie, qui est membre de la Ligue des États arabes et membre fondateur de l'Agence de coopération culturelle et technique (ACCT) dont les diverses métamorphoses ont abouti à l'Organisation internationale de la Francophonie.

De même, devant un réel qui, par souci d'efficacité et de gain de temps, va de plus en plus vers une sorte de lingua franca à peu près compréhensible par tous ou que l'on impose à tous, sur le long terme, d'apprendre, des voix se font entendre pour exiger, dans les enceintes internationales, le respect des règles des institutions internationales qui tendent à préserver un équilibre sinon entre toutes les langues du moins entre langues dominantes appelées internationales. Ainsi, les pays francophones, pour s'inciter mutuellement à respecter la langue qu'ils ont en partage et organiser sa défense face à l'usage dominant ou exclusif de l'anglais, ont signé un Vade-mecum sur l'usage du français dans les organisations internationales et se proposent d'en suivre l'application.

L'Organisation internationale de la Francophonie, dans le même but, forme à la langue française des légions de diplomates appartenant à ses pays membres dont le français n'est ni la langue maternelle, ni une langue d'usage courant. Joseph Lo Bianco souligne le rôle essentiel joué par la traduction dans le développement des langues. L'exigence de la traduction dans les langues officielles de chaque organisation internationale, est devenue le symbole de la résistance quotidienne à l'uniformisation linguistique.

L'institutionnel forge volontairement le réel linguistique et culturel ou du moins ambitionne de le faire. La francophonie qui, en 1970, était un fait fondé sur l'existence d'une langue commune de travail entre plusieurs pays d'Afrique, du monde arabe, d'Europe et d'Amérique, anciennement colonisés par la France ou non, et qui avait déjà commencé à s'organiser, notamment avec la création de la Conférence des ministres de l'éducation des pays francophones (CONFEMEN), en s'incarnant dans une institution multilatérale, l'ACCT qui devait devenir l'Agence intergouvernementale de la Francophonie (AIF) puis fusionner avec l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF) sous le nom de celle-ci, a légitimé et doté de plus d'existence, sur le plan juridique certes, mais aussi dans le quotidien de la coopération entre pays, le fait francophone. L'institutionnalisation est une étape dans l'organisation sociale des besoins humains. En Francophonie, on le voit par exemple dans le caractère paradoxal des revendications de la société civile transfrontalière, associations, regroupements divers, organisations professionnelles se réclamant de la francophonie et qui essayent de développer, avec l'OIF, des liens qui puissent les légitimer et les reconnaître comme institutionnellement francophones, tout en leur conservant, autant que possible, leur marge de manœuvre et leur liberté de décision.

Comme le montre ce chapitre, notre monde est de plus en plus plurilingue et multiculturel et les institutions qui le composent, qu'elles soient nationales, émanant de l'État, ou qu'elles soient transfrontalières, régionales ou internationales, sont sommées de composer avec ce phénomène, d'en négocier les effets et les implications. Nous, chercheurs, avons un rôle à jouer dans cette négociation. Ce *Précis* en est un exemple.

BIBLIOGRAPHIE

INTRODUCTION

BAYNHAM, M. (2003) Adult Literacy. Pp109-127, in J. Bourne and E. Reid, *Language Education, World Yearbook of Education 2003*. London: Kogan Page.

BOURDIEU, P. (1991), *Language and Symbolic Power*. (trans. Raymond and Adamson) Cambridge, UK: Polity Press.

LO BIANCO, J. (2007) Educational Linguistics and Education Systems, *The Handbook of Educational Linguistics*, editors B. Spolsky and F. M. Hult, Malden, MA: Blackwell Publishing

SPOLSKY, B. (1978) *Educational Linguistics: An Introduction*. Rowley, MA: Newbury House.

VYGOSTKY, L.S. (1978), *Mind in Society, the Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

VYGOTSKY, L.S. (1986), *Thought and Language*. Cambridge, Mass: MIT Press.

WATSON-GECEO, K. A. (2004) Mind, Language, and Epistemology: Toward a Language Socialization Paradigm for SLA. *The Modern Language Journal*, 88, iii, 331-350.

L'INSTITUTIONNALISATION D'UN ESPACE LINGUISTIQUE TRANSNATIONAL : RÉALITÉS SOCIOLINGUISTIQUES ET POLITIQUES LINGUISTIQUES

LÉGER, J.-M. 1987. *La francophonie : grand dessein, grande ambiguïté*, Montréal (Québec), Hurtubise ; Paris, Nathan

RECLUS, O. (1996). *France, Algérie et colonies*. Paris, Hachette. Cf.

www.ladocumentationfrancaise.fr/dossiers/francophonie/onesime-reclus.shtml

LA TRADUCTION COMME INSTITUTION: HÉRITAGE ET PRATIQUE

GENTILE, A. U. OZOLINS, M. VASILAKAKOS, (1996), *Liaison Interpreting*, Melbourne University Press.

HERTOG, E. (2001) *Aequitas. Access to Justice across Language and Culture in the EU*. Lessius Hogeschool: Antwerp

- JEROME (1933) *Select Letters of St. Jerome*, (trans. F.A. Wright). London: Heinemann
- LEIGHTON, L. (1990) *Translation as a Derived Art*. American Philosophical Society, 134 (4) 445-454
- OLIN, J. (1994) *Erasmus, utopia and the Jesuits: The outreach of humanism*. New York: Fordham University
- MURPHY, F. (1952). *A monument to Saint Jerome: Some aspects of his life, works and influence*. New York: Sheed and Ward

MONDIALISATION ET PARADOXES LINGUISTIQUES : LE RÔLE DE L'ANGLAIS

- CLAYTON, T. (2006). *Language choice in a nation under transition*. Berlin: Springer.
- DO, H. T. (2000). Foreign language education policy in Vietnam. In J.Shaw, D. Lubelska & M. Noullet (eds). *Partnership and Interaction: Proceedings of the fourth International Conference on Language and Development*. Bangkok, Thailand: Asian Institute of Technology.
- GOTTLIEB, N., & CHEN, P. (2001). *Language policy and language planning*. Richmond: Curzon.
- LEE, B. J. (2007, February 26). English Orated Here. *Newsweek*, 34-35.
- MATSUURA, H., FUJIEDA, M., & MAHONEY, S. (2004). The officialization of English ...in Japan. *World Englishes*, 23 (3) 471-487.
- RAHMAN, T. (2004). *Denizens of alien worlds: education... in Pakistan*. Karachi: Oxford University Press.
- TSUI, A. B. M. & TOLLEFSON, J. W. (Eds.). (2007). *Language policy, culture, and identity in Asian contexts*. Mahwah, N.J: Erlbaum.
- YIM, S. (2003). *Globalization and national identity: English ... in Korea*. Ph.D. dissertation, Steinhardt School of Education, New York University.

SOLIDARITÉ ET POUVOIR : LA LÉGITIMATION DE LA LANGUE DE L'ÉTAT

- ADB, State Planning Committee and National Statistics Centre (2001). *Participatory Poverty Assessment, Lao PDR*. Vientiane: Asian Development Bank.
- BOURDIEU, P. (1977). "L'économie des échanges linguistiques." *Langue Française* 34: 17-34.
- BOURDIEU, P. (1982). *Ce que parler veut dire*. Paris: Fayard.

COMMITTEE FOR PLANNING AND INVESTMENT (2006) *National Socio-Economic Development Plan 2006 – 2010*. Vientiane: Committee for Planning and Investment.

ÉVRARD, O. (2006). *Chroniques des cendres: Anthropologie des sociétés khmou et dynamiques interethniques du Nord-Laos*. Paris: Institut de Recherche pour le Développement.

MINISTRY OF EDUCATION (2000/2002). *Education Law*. Vientiane: Ministry of Education.

MINISTRY OF EDUCATION (2005). *Education for All: National Plan of Action 2003 – 2015*. Bangkok: UNESCO.

MINISTRY OF EDUCATION (2006). *6th Five Year Plan of Education Development 2006 – 2010*. Vientiane: Ministry of Education.

POLITICAL BUREAU OF THE PARTY CENTRAL COMMITTEE (1992) *Resolution of the Party Central Committee Concerning Ethnic Affairs in the New Era*. Vientiane: Party Central Committee.

L'ÉLÈVE FACE À LA POLITIQUE LINGUISTIQUE DE L'ÉCOLE FRANÇAISE : LANGUES MINORITAIRES / LANGUE(S) NATIONALE(S)

GOGOLIN Ingrid (1994) : *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*, Münster, New York, Waxmann

HENRY-LORCERIE Françoise (1984) : « Interculturel ou insertion : l'école française face au défi », *Grand Maghreb*, n° 32/34, 1^{er} octobre, pp. 57-60.

HENRY-LORCERIE Françoise (1989) : « L'intégration scolaire des jeunes d'origine immigrée en France », in LORREYTE Bernard (sous la direction de) : *Les politiques d'intégration des jeunes issus de l'immigration. Situation française et comparaison européenne*, Paris, CIEMI/L'Harmattan, pp. 95-124.

LEGENDRE Jacques (2003) : *Pour que vivent les langues... : l'enseignement des langues étrangères face au défi de la diversification*. Rapport d'information fait au nom de la commission des Affaires culturelles sur l'enseignement des langues étrangères en France, Paris, Sénat : <http://www.senat.fr/rap/r03-063/r03-0631.pdf>

PASQUIS-DUMONT Françoise (1992) : « Les représentations de la langue et de la culture des élèves d'une Z.E.P. », *Le français aujourd'hui*, n° 100, pp. 39-45.

PUREN Laurent (2004) : *L'école française face à l'enfant alloglotte. Contribution à l'étude des politiques linguistiques éducatives mises en œuvre à l'égard des minorités linguistiques scolarisées dans le système éducatif français du 19^e siècle à nos jours*, Thèse de doctorat en Didactologie des Langues et des Cultures, Université Paris III.

RAGI Tariq (1997): « L'enseignement des langues et des cultures d'origine : instrument d'intégration ou d'exclusion ? », in MAROUF Nadir, CARPENTIER Claude (sous la direction de) : *Langue, école, identités*, Paris, L'Harmattan, pp. 185-209.

VALORISER TOUTES LES LANGUES À L'ÉCOLE : UN EXAMEN DES DISPOSITIONS EN VIGUEUR ET À ENVISAGER

BEACCO, J.-C. (2007). *From Linguistic Diversity to Plurilingual Education: Guide for the Development of Language Education Policies in Europe*. Strasbourg: Council of Europe Language Policy Division.

CASTLES, S. and M. J. MILLER. (2003), *The Age Of Migration*, 3rd Edition, Basingstoke and New York: Palgrave Macmillan.

LO BIANCO, J. (2001), *Language and Literacy Planning in Scotland*, Scottish Centre for Information on Language Teaching: University of Stirling.

Chapitre 8

Histoire, pratiques et modèles

Marie-Christine KOK ESCALLE
Universiteit Utrecht, Pays Bas, SIHFLES

Joël BELLASSEN
Institut national des langues et civilisations orientales, Paris, France

INTRODUCTION

Marie-Christine KOK ESCALLE
Universiteit Utrecht, Pays Bas, SIHFLES

L'éducation au plurilinguisme qui se traduit concrètement par l'apprentissage d'une langue étrangère ou seconde ou de plusieurs, a fait l'objet d'interrogations dans l'histoire. Les pratiques de didactique qui le sous-tendent sont depuis longtemps sujet de discussion, dans la mesure où elles sont des réponses à des questions sur les fonctions visées et sur les moyens envisagés. Or cet ancrage historique a longtemps été négligé dans la formation des enseignants de langues modernes étrangères au sein des institutions universitaires ou professionnelles qui se sont mises en place dans les pays européens à partir du dernier quart du XIX^e siècle. En outre, on a trop facilement avancé que dans l'Europe des Temps Modernes, de la Renaissance ou de l'époque classique, les modèles utilisés en didactique des langues vivantes auraient été empruntés à ceux des langues mortes, le latin ayant servi de base.

Si la reconnaissance institutionnelle de la profession d'enseignant de langue étrangère date de la fin du XIX^e et du début du XX^e siècle en Europe, le métier de maître de langue est fort ancien. Il s'inscrit dans un contexte spatio-temporel, géographique, politique et socio-culturel et va de pair avec un regard porté sur la matière enseignée qui deviendra une discipline universitaire, prenant sa place dans le champ des sciences humaines. L'histoire personnelle des enseignants de langues et cultures étrangères fait partie de l'histoire de l'enseignement, avec ses dimensions sociales et politiques, est une histoire en train de se faire. Celle-ci interroge l'institution d'enseignement et ses acteurs que sont les maîtres et les élèves, sur le plan des fonctions sociales et culturelles du plurilinguisme, de l'usage que l'on en fait et des représentations que l'on en donne (Frijhoff & Reboullet 1998).

1. LES INTERROGATIONS SUR LA DIVERSITÉ DES LANGUES ET LEURS RAPPORTS ENTRE ELLES

1.1. Diversité linguistique et mythe de l'universalité

La diversité linguistique a longtemps été interprétée comme le résultat de la malédiction de Babel, et on a régulièrement avancé l'espoir qu'une langue universelle pourrait être commune à tous et faciliterait l'entente entre les peuples. Accepter cette diversité et faire du plurilinguisme un héritage de l'activité humaine, c'est pour Comenius, au XVII^e siècle, surpasser la malédiction tout en affirmant

l'impossibilité d'une langue universelle. J. Suso López expose la modernité de cette pensée linguistique.

Pourtant ce caractère d'universalité va, au XVIII^e siècle, être associé à la langue française devenue la langue des élites européennes et la langue de la diplomatie. Cette langue a fonctionné comme outil social et politique, cristallisant l'image de « langue de l'universalité » traduisant des relations de pouvoir. Ce mythe de « l'universalité de la langue française », relayé par le célèbre discours de Rivarol pour le prix de l'académie de Berlin (1783), a été entretenu par la publication de l'oeuvre de F. Brunot (1905-1979), dans une période où le français comme langue mondiale commence à perdre du terrain (1905-1938). Or, il est bon de relativiser en soulignant que « le français n'était alors parlé hors de France que par des minorités restreintes; [...] ce français n'était pas la langue de la majorité des Français » (Frijhoff & Reboullet 1998 : 6).

1.2. Norme et hiérarchie dans la représentation des langues

La représentation des langues est, selon les contextes historiques et géographiques, normée et hiérarchisée. Ainsi, dans l'Europe plurilingue des Temps Modernes, le français dominera jusqu'à ce que l'anglais prenne sa place dans la deuxième moitié du XIX^e siècle; en témoigne le texte d'un dialogue extrait de la Nouvelle méthode pour apprendre les principes et l'usage de la langue française et hollandaise, de Pierre Marin (Amsterdam. 1712 : 220-221), où l'on trouve l'expression de ce qui justifiera l'idée d'une universalité de la langue française, qui

« l'emporte sur toutes les autres. [...] Elle suit mieux l'ordre des pensées & ne souffre point le galimatias. [...] La langue allemande est énergique, mais rude. L'espagnole est grave, mais trop enflée. L'italienne est mignarde, mais molle. La hollandaise est copieuse, mais peu châtiée. La langue française a toutes les beautés de celles-ci, sans avoir aucun de leurs défauts. C'est à juste titre, qu'on l'appelle la langue régnante. Les rois et les princes font gloire de la parler.»

On retrouve ces mêmes langues enseignées au XIX^e siècle dans les écoles où l'on forme les futurs marchands, comme dans la 1^{ère} grande école hollandaise de commerce établie à Amsterdam en 1846, qui les classe par ordre d'importance décroissante: le français, l'allemand, l'anglais, l'italien, le suédois, le danois, témoignage de la hiérarchie établie entre les relations économiques (*Documents Sihfles* 18. 1996 : 330). La pratique didactique plurilingue y est soutenue par des manuels de conversation en six langues pour ces futurs voyageurs de commerce. Si les langues vernaculaires européennes ont une certaine image, il en est de même des langues parlées dans d'autres régions du monde. Ainsi, « la langue persane, si peu connue en Europe, est sans contredit la plus belle, la plus riche en expressions figurées, et la plus poétique de toutes celles qui sont parlées en Asie », peut-on lire dans la préface

des *Dialogues persans-français* « à l'usage des drogmans, des négociants et des voyageurs » (Nicolas. 1856, 1869).

Les usages du plurilinguisme et l'acquisition d'une compétence plurilingue sont donc à interroger du point de vue de l'image et de la fonction, de la demande et de l'offre de langues étrangères.

2. LES USAGES ET PRATIQUES D'APPRENTISSAGE

2.1. Pour quels usages devenir plurilingue ?

Selon les contextes et les époques, l'objectif mis en avant pour l'apprentissage des langues étrangères varie et la langue étrangère fonctionne comme un outil social, professionnel, scientifique ou même religieux, caractérisant ainsi la demande de plurilinguisme. Celle-ci est avant tout pratique et les manuels plurilingues sont des outils pour y satisfaire, comme le montre l'analyse de M. Colombo Timelli et N. Minerva. Si depuis le XVI^e siècle, l'affirmation qu'une langue est faite pour être parlée (*Documents* 22.1998) domine, encore faut-il se demander pour quel usage il faut apprendre à la parler. Les objectifs de conversation, de communication avec l'étranger, peuvent être utilitaires, comme c'est le cas pour les besoins de la diplomatie, du commerce ou encore du voyage, comme pour « le grand tour » d'Europe qui faisait partie de la formation des jeunes gens de l'élite sociale européenne. La nécessité d'avoir des interprètes, truchement ou drogmans qui assurent la fonction de passeur de langue et de culture, au service d'instances de pouvoirs, a toujours existé. Et, de même que l'anglais fonctionne aujourd'hui comme la langue de la communication professionnelle dans une grande partie du monde, le français a en son temps été la langue du commerce et de la marine marchande par exemple, obligeant les enfants de la bourgeoisie des pays d'Europe du Nord à l'apprendre, comme en témoigne le titre de l'ouvrage de Meurier (1590) *Deviz familiers, propres à tous marchands, désireux d'entendre bien lire, et naïvement parler françois et flamen*. Les titres des ouvrages pour l'apprentissage des langues, qui sont une bonne source documentaire pour aborder cette question de l'usage du plurilinguisme, révèlent en effet souvent le type de public auquel les maîtres qui les ont rédigés s'adressent. Pour les petits enfants, les filles ou les adolescents les titres sont métaphoriques au XVII^e siècle (*Le Perroquet mignon des petits enfants, françoys-flamen*, Meurier, 1601 ; *La nouvelle guirlande des jeunes filles, contenant plusieurs devis féminins et discours plaisants, pour bien apprendre à parler la langue françois*, Z. Heyns, 1653), et pour les adultes, les titres sont plus prosaïques au XIX^e, avec les guides de conversation en plusieurs langues (Nicolas, *Dialogues persans-français* 1856, 1869).

2.2. Quels sont les objectifs des manuels et des méthodes ?

Les ouvrages offrent souvent une clé de lecture de la didactique utilisée par le maître, qui réfléchit à son métier et explicite sa méthode dans son avis au lecteur, préface ou avant-propos. Si l'objectif communication est primordial dans le regard porté par les

maîtres sur leurs pratiques, le moyen privilégié pour y parvenir est le dialogue, pratique de tradition ancienne, remontant au Moyen-Age. La méthode directe ou intuitive qui s'est répandue en Europe à la fin du XIX^e s. et a longtemps été présentée comme une innovation, s'inscrit en réalité dans la droite ligne de l'histoire des pratiques d'enseignement des langues vivantes en Europe.

Besse (2001) a inventorié « les principales techniques d'enseignement que l'Occident a développées pour enseigner les langues étrangères » et les croyances qu'elles engagent. S'interrogeant sur « qu'est-ce qu'apprendre une langue ? » (Documents 17.1996), Besse fait référence aux maîtres de latin, à Volney qui adapte l'alphabet européen aux langues asiatiques (entre 1795 et 1820), à Cabanis et autres grammairiens, philosophes, didacticiens ou médecins qui aux XVIII^e et XIX^e siècles produisent des écrits théoriques sur les méthodes pour enseigner les langues. Dans leurs manuels, les maîtres donnent les réponses aux questions de didactique que l'on peut se poser. Ainsi, la question de savoir quels sont les moyens les plus efficaces d'apprendre la langue étrangère, est corollaire aux suivantes : 1/ faut-il ou non avoir recours à la langue maternelle ? 2/ Faut-il enseigner la grammaire et si oui comment ? 3/ Faut-il focaliser l'apprentissage sur la langue elle-même en tant qu'elle est un code ou bien sur l'usage de celle-ci, c'est-à-dire la pratique de communication ? 4/ Faut-il centrer la progression des acquisitions sur les contenus ou sur les conditions de l'apprentissage, ou comment éduquer de façon progressive, en apprenant une langue après l'autre ou plusieurs langues à la fois ?

Les deux premières questions permettent de distinguer deux approches. Une approche bilingue, utilisant la langue maternelle, focalise sur le verbal ou le code; démarche lettrée ou applicationniste, elle permet d'enseigner la grammaire (*l'ars grammatica* devenant la science linguistique au XIX^e siècle) en recourant à des outils conceptuels. L'apprentissage de la grammaire, indispensable dans la tradition de Quintilien, est tourné en dérision dans le titre symbolique de Piélat (*l'Antigrammaire* 1672/73) ou carrément rejeté par les auteurs ou par des apprenants mis en scène dans les dialogues destinés à l'enseignement (« Je voudrais étudier la langue française - Désirez-vous aussi étudier la grammaire ? - Non, seulement la conversation et la correspondance commerciale. - Qu'ai-je besoin de grammaire ? », Droz. *Méthode de langue et de conversation françaises* 1869/1870: 75). L'approche unilingue est justifiée par le génie de la langue qui perdrait de son potentiel si on l'approchait en traduction ; c'est le choix que fait Peschier 1871 : vi, dans ses *Causeries parisiennes*, pour ne pas défigurer « les naïvetés sublimes de l'inimitable La Fontaine, les touches finement amères des satires de Boileau, les ballades fantastiques de Goethe, les grâces fugitives des canzoni de Pétrarque ou les sombres inspirations de la muse byronienne ». On fera de même avec la méthode directe qui se développe dès la fin du XIX^e siècle et plus tard avec les méthodes contemporaines d'éducation à la perception interculturelle.

Les deux autres questions posées plus haut, sont reconnaissables pour les didacticiens d'aujourd'hui. Doit-on enseigner une langue après l'autre ou plusieurs

langues à la fois ? Quintilien (Ier siècle) et les Jésuites au XVI^e siècle prênaient un enseignement parallèle du grec et du latin, alors que Comenius au XVII^e siècle préconise d'étudier une langue à la fois, en utilisant les acquis successifs. Un mode d'apprentissage peut-il servir de modèle pour un autre ? Volney se préparant à un voyage en Syrie, choisit la grammaire d'Erpenius (1584?-1624), enseignant de langues orientales à Leyde, pour apprendre les premiers éléments d'arabe; désorienté par des règles auxquelles il n'était pas accoutumé, il en conclut que « le meilleur parti était d'apprendre la langue dans le pays même et de la bouche des naturels » (*Alphabet européen* 1819, VIII : 96-97). De nombreux manuels prétendent offrir l'acquisition de deux ou plusieurs langues (jusqu'à douze) selon les besoins du voyageur d'affaires, comme le *Vocabulaire* de Berlaimont (1511...) qui, à l'origine français-néerlandais, paraîtra en 1598 en huit langues et sera maintes fois réédité tout au long du XVII^e siècle. Les manuels « réversibles » (Reboulet 1992) comme ceux de Holyband, Mauger ou Marin, réédités pendant plusieurs siècles affichent l'ambition de faire apprendre deux langues : outre le français, l'anglais ou le néerlandais. Réalité ou argument publicitaire, on retrouve encore cette ambition au XIX^e siècle, dans les *Dialogues français-persans*, avec grammaire et vocabulaire (Paris : Klincksieck, 1883) que Biberstein Kazimirski destine aussi bien « à l'usage des Français qui se proposeraient de faire un séjour de quelque durée en Perse [qu'à celui des] Persans qui désirent apprendre la langue française ».

2.3. Pour quelle formation ?

L'usage du plurilinguisme peut aussi se faire dans le cadre de l'éducation, les langues étrangères participant à la formation de l'individu et en particulier à celle des femmes; celles-ci, exclues de la formation par les langues classiques, se trouvent d'une certaine façon privilégiées en bénéficiant d'une éducation à la modernité, comme l'illustre A. Mandich. La fonction sociale et culturelle du français dans l'Europe des Temps Modernes est à étudier en relation avec l'idéologie de l'Humanisme et des Lumières. Si le français ouvrait alors l'esprit à une pensée moderne, par ses apports disciplinaires en histoire, géographie, sciences, philosophie, littérature, et était appris non seulement pour être lu mais aussi pour être parlé, d'autres langues n'étaient approchées que par l'écrit. C'est le cas des langues classiques, le latin et le grec, apprises comme des langues mortes dans l'Europe de la Renaissance et jusqu'au XX^e siècle, mais c'est aussi le cas des langues savantes comme l'arabe, langue du sacré dans la religion musulmane, et du chinois dont on apprend à lire les caractères et qui ouvre un monde de connaissances entièrement nouveau, enrichissant pour l'esprit, et l'intellect. B. Allanic analyse les implications de l'apprentissage de cette langue « éloignée » appréhendée pendant très longtemps uniquement par l'écrit.

Lentement l'enseignement de langue étrangère prendra la forme de l'exercice professionnel d'une discipline, le métier de maître de langue devenant une profession normée par une formation et des diplômes, et la langue étrangère devenant une discipline scolaire et académique; ce processus se développe au cours

du XIX^e et du XX^e siècle, en Europe du Nord puis du Sud, l'École des Langues Orientales à Paris faisant figure de précurseur puisqu'on y enseigne le chinois depuis 1843.

3. LES MODÈLES CULTURELS ET LEURS IMPLICATIONS

3.1. Le modèle du maître

Tout comme on utilise aujourd'hui les biographies langagières pour dessiner les parcours plurilingues de nos contemporains, on peut étudier le parcours biographique des maîtres dans l'histoire et faire une étude contextuelle de leurs pratiques sous l'angle de l'éducation au plurilinguisme. Leur modèle didactique est fortement lié à la constitution de leur identité linguistique et culturelle et au contexte de leur enseignement. Les célèbres Berlaimont et Holyband que Reboullet considère comme un archétype, maîtres de langues de la fin du XVI^e s. en milieu anglo-saxon sont hommes de métier; enseignants, auteurs d'ouvrages, traducteurs, diplomates, guides de tourisme, voyageurs; ils pratiquent une didactique du plurilinguisme qui va de pair avec une éducation au pluriculturalisme dont ils sont eux-mêmes porteurs. Le maître de langues enseignant le français en Italie aux XVII^e et XVIII^e s., est dispensateur de culture mondaine, maître dans l'art de converser et modèle de prononciation et de morale. Les précepteurs, qui grâce à leur identité plurielle éduquent leurs élèves au plurilinguisme, ne manquent pas : ainsi Théophile Frêne, maître de langues anglaise, allemande, italienne et française à Londres à la fin du XVIII^e siècle (*Documents Sihfles* 14.1994: 17-24), Matthias Kramer (1640-1730) à l'attitude comparatiste aussi bien linguistique que culturelle (*Documents Sihfles* 8.1991: 19-25) et les célèbres auteurs de méthodes qui, au XIX^e siècle, allient langues romanes et anglo-saxonnes, dans leur constitution identitaire et donc dans leur enseignement (*Documents Sihfles* 12.1993 : 5-10). Jacotot (1770-1838) quant à lui, offre une méthode pour apprendre toute langue étrangère sans maître; à partir du Télémaque qui est un tout, culturel et moral (*Documents Sihfles* 30.2003: 157-169), il vise une « émancipation intellectuelle » par « l'enseignement universel » qu'il applique à l'étude des langues.

3.2. L'éducation de la personne

Former l'esprit, ouvrir à un monde de connaissances, répandre des idéaux culturels, tels sont les atouts des modèles d'éducation par l'apprentissage des langues étrangères. La représentation de la langue et sa fonction en contexte culturel et social étranger influencent les attitudes. L'étude des langues et l'éducation au plurilinguisme est un élément important de l'idéologie des Lumières qui domine en Europe, comme en témoigne le discours d'une Néerlandaise du XVIII^e siècle, cosmopolite par ses relations, aristocrate migrante par ses lieux de résidence. Belle van Zuylen *alias* Isabelle de Charrière, explique en français que :

« ... l'étude des langues est [...] la meilleure maîtresse de métaphysique expérimentale pour ainsi dire. [...] et je dirai jusqu'à la fin de mes jours que l'étude des langues, l'attention qu'on donne à ce qui se dit, les comparaisons que l'on fait entre les langues du nord comme l'allemand et celles du midi comme le latin et tous ses enfants (le français, l'italien) est de tous les exercices de l'esprit celui qui le forme et l'étend et l'aiguise le plus » (Isabelle de Charrière, lettre 860 à Henriette L'Hardy, 19 octobre 1792, OC III, 425).

La langue française qui a longtemps été la langue des élites européennes a été mise au service de l'éducation de l'honnête homme au XVII^e et de celle de la jeune aristocrate, au XVIII^e, des peuples à civiliser au XIX^e siècle, et l'on peut s'interroger sur les effets des modèles proposés sur les individus, sujets auxquels s'imposent plurilinguisme et pluriculturalisme. Un modèle culturel de civilisation par la langue, à prétention universaliste se répand au XIX^e siècle par le biais de réseaux institutionnels qui diffusent éducation et instruction en langue française dans le bassin méditerranéen en particulier. Ces entreprises sont politiques et, tout en véhiculant un modèle de didactique, sont le relais d'une idéologie, comme le montre l'étude de E. Argaud et C. Cortier. Ainsi, le réseau de l'Alliance Israélite Universelle (1860), celui de l'Alliance française (1883) et celui de la Mission laïque (1902) sont des organes de diffusion de plurilinguisme fondée sur des présupposés et des politiques didactiques différents, tant dans l'image de la langue française, dominante et langue d'éducation, que dans l'image de la langue et de la culture de l'autre, celle des apprenants. Les grilles de valeurs qui animent leur politique déterminent des modes de relation sociales et culturelles transposées en contexte étranger, et ressenties comme des modèles. L'idéologie universaliste en didactique se maintient dans l'après-deuxième guerre mondiale, dans la politique de diffusion du français langue étrangère; elle fait l'objet d'attaques et de remises en question.

3.3. Modèle culturel et construction identitaire

Si les représentations de l'autre et du modèle culturel porté par la langue peuvent mener au rejet ou à l'appropriation de plurilinguisme et pluriculturalisme, les tensions identitaires que cela implique sont à comprendre comme des attitudes de xénophilie et/ou xénophobie en contexte de domination culturelle ou de domination politique (l'Europe versaillaise, l'Empire Ottoman, l'Empire chinois) ou coloniale (XIX^e-XX^e siècles). Ces tensions ont pu être utilisées par les pouvoirs politiques dans leur soutien à la construction des identités nationales, comme aux Pays-Bas, en Italie ou en Turquie. La réforme de l'écriture adoptée par la jeune République turque a des incidences identitaires profondes, souligne la volonté de se conformer à un modèle occidental, en adoptant les formes de communication mais aussi les contenus culturels auxquelles elles peuvent être associées. L'instrumentalisation politique que représente cette opération est expliquée par H. Güven.

Langue de communication, langue d'éducation ou langue d'érudition, la langue étrangère peut incarner un modèle de savoirs, liés à un monde de connaissances

proche ou éloigné, accessible ou inaccessible en raison de la mesure de l'étrangeté, de la différence radicale par rapport à son monde connu, et que l'on prend ou non comme modèle. L'apprentissage du chinois en Europe se fera jusque tard dans le XIX^e siècle, par la voie de l'écrit qui représente à lui seul un monde radicalement autre, un mode différent de représentation de la pensée. La diffusion du français par la voie des institutions à vocation mondiale transporte avec elle une idéologie sociale et politique. La transformation du turc en une forme comparable aux langues occidentales assure un passage de contenus civilisationnels. L'interrogation sur la relation langue et culture est en ce sens fondamentale et a une dimension d'éternité. Il est donc non seulement justifié mais encore souhaitable d'interroger dans une perspective historique, les notions de compétence de communication et de développement de la personne comme apprenant et comme acteur social, tout comme celle d'identité culturelle, situées au centre de la didactique du plurilinguisme et présentées aujourd'hui comme un enjeu politique dans l'Europe plurilingue et pluriculturelle, visant à éduquer des acteurs sociaux capables « d'agir et d'interagir avec d'autres dans un environnement culturel déterminé » (Coste, et al. 1997 : 9).

DIVERSITÉ DES LANGUES OU LANGUE UNIVERSELLE : COMENIUS ET LE « SURPASSEMENT » DE LA MALÉDICTION DE BABEL

Javier SUSO LÓPEZ
Universidad de Granada

L'Europe subit, au cours de la Renaissance et au long du XVII^e siècle, l'expérience de l'éclatement de l'unicité linguistique à travers quatre processus simultanés :

- la désagrégation de l'universalité du latin comme langue d'accès à la culture (gréco-latine) et de support de toute recherche ou débat intellectuel (philosophique) ;
- la (re)découverte du grec comme langue complémentaire de culture et de l'hébreu comme langue religieuse ;
- l'accès des différentes langues vernaculaires au statut de langues dignes d'être parlées et écrites ;
- la découverte des multiples langues parlées de par le monde, à la suite des voyages en Amérique et aux Indes orientales.

Cette expérience est vécue par les humanistes et intellectuels du XVII^e siècle avec un sentiment de malaise, mais aussi avec un espoir renouvelé. La division traumatique de la chrétienté en Église catholique et Églises protestantes, les persécutions religieuses, les guerres de religion, la guerre de Trente ans... ont ébranlé la confiance dans l'homme. Aussi, des voix apocalyptiques annoncent la fin du monde, des sectes visionnaires voient le jour. Dans le domaine des langues, le sentiment de la malédiction de Babel se renouvelle : la *confusio linguarum* est le signe avant-coureur de la dissolution de la société et de civilisation. Et malgré tout : « La disparition du latin, comme langue internationale du savoir et de l'autorité, la pleine reconnaissance des langues vernaculaires européennes, ainsi que les nouvelles découvertes dans le champ des langues non-européennes, tous ces facteurs contribuent à créer le sentiment qu'il est possible à l'homme d'améliorer et même d'inventer des langues qui conviennent aux besoins de l'époque » (Robins, 1976 : 119).

La pensée linguistique de Comenius constitue l'une des bases qui fondent ce sentiment d'espoir.

LES IDÉES LINGUISTIQUES DE COMENIUS (EXTRAITS) :

Le grand bonheur que nous aurions s'il n'existait qu'une seule langue !

Je concède que la connaissance de plusieurs langues n'est pas essentielle à l'atteinte de la sagesse [...] De fait l'homme n'en serait pas moins heureux si, comme c'était le cas au Paradis, il ignorait pour toujours les langues pour n'en parler qu'une seule [...]

Dans l'état actuel des choses, il n'en demeure pas moins qu'il y a lieu d'apprendre les langues [« *linguae discendae sunt* »], et pour trois raisons :

1/ la première, parce qu'il y a lieu de comprendre que c'est remède pour lutter contre les divers dommages nés de la confusion des langues [...]

2/ La deuxième, parce que l'état même de la société le requiert. Il y a, en effet, toujours un certain nombre d'hommes qui ne comprennent pas non seulement la langue de leur peuple, mais non plus celle de leurs voisins avec lesquels ils doivent entrer en communication, en particulier pour des raisons de travail [...]

3/ La troisième, enfin, parce que cela est en soi utile, pour avoir une tête bien faite, de la cultiver par l'étude des langues (en particulier les plus cultivées). Il nous sera alors, agréable d'entrevoir les rayons de lumière se déversant de la sagesse divine et, renversant les obstacles placés par-devers nous, d'entreprendre la conversation avec les différents habitants de la terre, qu'ils soient morts ou vivants ([1648] 2005 : 111).

L'origine de la confusion des langues

[...] C'est au pied de la tour de Babel qu'est née la multitude des langues. Mais comment cela est-il arrivé? L'opinion la plus répandue veut que Dieu, par un miracle, ait formé plusieurs langues en divisant la seule qui existait. Ainsi, au moment même de cette division, l'un parla à la perfection une langue et quelqu'un d'autre, une autre. Chacun apporta sa langue dans son lieu d'émigration et la légua à ses descendants [...] Toutefois, en ce qui me concerne, j'estime qu'au pied de la tour de Babel, il ne s'est passé rien d'autre que la confusion des langues, c'est-à-dire, une stupeur terrible provoquée par Dieu dans la tête des hommes. Ils en furent comme frappés et, sous le choc, ils en oublièrent la faculté de parler (et peut-être même oublièrent-ils la réalité et s'oublièrent-ils eux-mêmes). Ils devinrent également incapables de faire quoi que ce soit et furent atteints d'une telle lassitude qu'ils furent poussés à une totale lassitude par rapport au monde et par rapport à eux-mêmes. Mais il semble qu'une réappropriation des lois du discours eut lieu. Celle-ci s'inscrivit avec le temps dans le processus même de la dispersion des hommes. La langue, en effet, revit le jour au moment où, grâce au retour de la paix sociale, les hommes se sont mis à réfléchir. Ainsi, grâce au négoce et aux échanges, les mots leur revinrent de même que les règles qui président à l'organisation du discours [...] Dès l'instant qu'ils furent disséminés, les hommes adoptèrent de nouvelles conduites de vie qui donnèrent lieu, par la même occasion, à l'apparition de formes nouvelles dans leur langue de communication ([1648] 2005 : 55-56).

[...] Si ce que j'avance est vrai, il apparaîtra que Babylone n'est pas à l'origine de la multiplicité des langues, mais uniquement un moment de sa manifestation. En conséquence, il s'ensuit que les parlers des peuples, tels que nous les connaissons, sont le produit soit de la diligence soit de la négligence des hommes, autrement dit, le produit de leur activité ou de

leur inaction. Tout observateur attentif peut constater ce phénomène là où il habite lui-même ([1648] 2005 : 58).

L'ACCEPTATION DE LA DIVERSITÉ DES LANGUES SIGNIFIE LE « SURPASSEMENT DE LA MALÉDICTION DE BABEL »

Comenius constatait une réalité langagière énormément diverse à son époque. Sa façon d'affronter cette question est, à certains égards, tout à fait moderne : pour lui, la langue (*lingua*) n'existe véritablement que comme discours (*sermo*) ou parler oral (*loquela*), et pas seulement en tant que grammaire, qui n'est qu'une représentation abstraite de la langue. La langue est le « produit rationnel [... qui] permet aux hommes de se communiquer mutuellement les sensations de leur esprit par une variété de sons articulés » ([1648] 2005 : 33) ; la langue est un usage (*linguae usus*), une production, une manifestation propre à l'homme.

La pensée linguistique de Comenius se base sur l'assomption de la diversité des langues et le surpasement de la malédiction de Babel. Il considère que l'esprit des hommes s'est remis depuis longtemps de l'état de confusion jeté par Dieu sur les hommes à Babel, et que les langues actuelles manifestent des tentatives renouvelées de la raison des hommes (guidée par l'Esprit, par Dieu) pour recréer une langue sinon parfaite comme la langue originelle, du moins marquée par l'analogie interne et un rapport cohérent à la réalité. Toutes les langues possèdent ainsi des manifestations de la raison agissante, et sont dignes de crédit et estimables pour l'œuvre générale de « culture » et de perfectionnement : la compréhension du monde (la « nomenclature » de la réalité) se trouve disséminée à l'intérieur de toutes les langues du monde et c'est dans l'ensemble des langues du monde qu'il est possible d'« entrevoir les rayons de lumière se déversant de la sagesse divine » ([1648] 2005 : 111). Aussi, toute langue manifeste dans ses structures et à sa façon l'ordre de la nature.

LA LANGUE UNIVERSELLE DOIT ÊTRE UNE LANGUE PARFAITE

L'acceptation par Comenius de la diversité des langues comme une question incontournable, et donc l'intérêt à les apprendre pour les raisons qu'il expose, l'entraîne vers un positionnement particulier au sujet de la langue universelle. Pour Comenius, une langue ne peut être universelle que si elle est parfaite. L'entreprise de recréer une langue parfaite (voir Eco, 1994), « aux règles logiques, simples et absolues, facile à apprendre et à utiliser » (Caravolas, 1984 : 115), occupe – ou même hante – de nombreux humanistes et philosophes de l'époque (Kircher, Bacon, Mersenne, Dalgarno, Wilkins, Comenius lui-même, Leibnitz...). Ce phénomène manifeste au fond un espoir de surpasser l'état de division linguistique de leur temps, donc de trouver une langue véhiculaire remplaçant le latin, mais aussi les défaillances (quant au rapport des mots aux choses, la question de l'analogie interne en grammaire, ou les incohérences de la syntaxe) observées dans le latin lui-même, ce

qui conférerait à l'entreprise une dimension tout autre. La langue universelle devait être à la fois une langue idéale ou parfaite pour le transfert des connaissances, des pensées et des concepts, où les mots colleraient de près aux choses, où les termes du lexique n'auraient qu'un seul sens, où l'incompréhension ou même l'interprétation seraient impossibles, mais aussi où les idées fausses seraient impossibles à formuler puisqu'elles seraient immédiatement identifiables. Robins marque la parenté de cette idée avec le rationalisme : « La notion d'une structure universelle de la pensée humaine, ou du moins de celle de l'humanité civilisée, fondamentalement indépendante de toute langue particulière, et donc exprimable dans une langue universelle, est une conception sans doute naturelle pour les rationalistes » (Robins, 1976 : 123). Comenius exprime lui aussi le vœu d'une langue parfaite, mais il se rend bien compte de l'impossibilité de l'entreprise, et défend donc qu'il est préférable de « cultiver » les langues pour les rendre peu à peu plus parfaites.

LA GRAMMAIRE GÉNÉRALE : UN CADRE D'ANALYSE RATIONNELLE ET GLOBALE POUR TOUTES LES LANGUES

Le débat sur la langue universelle (parfaite) reprend l'un des sujets chers à la grammaire spéculative : le rôle de la raison dans la langue. Les historiens des idées linguistiques (Robins, 1976 ; Malmberg, 1991) soulignent qu'il n'existe pas de solution de continuité entre la grammaire modiste médiévale et la grammaire philosophique et raisonnée (Sanctius, Vossius, Scioppius, F. Bacon, mais aussi Campanella, Caramuel, Juan Villar), processus qui culmine dans la *Grammaire générale* de Port-Royal (1660). Si la langue est un don de Dieu, et qu'elle manifeste en conséquence – comme toute la création de Dieu – l'ordre de la nature à travers l'analogie interne, il s'ensuit qu'on pourrait découvrir des règles communes à toutes les langues du monde ! Comenius ne pose que de façon indirecte la question de la grammaire générale : il travaille, quant à lui, à la grammaire particulière (*ars*) et non à la grammaire philosophique. Cependant, il conçoit que le métalangage grammatical et les cadres d'analyse de la langue latine sont exportables à l'ensemble des langues du monde, et que, en conséquence, une fois apprises ces connaissances, apprendre d'autres langues est une question extrêmement facile, puisqu'il ne faut apprendre que ce qui est différent ou particulier à cette langue (Caravolas, 1984 : 141-142).

Le surpasement de la malédiction de Babel, et donc l'acceptation de la diversité des langues, l'impossibilité d'une langue universelle, et la genèse progressive du concept de « grammaire générale » situent la réflexion linguistique de Comenius dans la modernité. Pourtant, l'idéologie de la langue universelle (en l'occurrence le français) allait revenir avec une force accrue au XVIII^e siècle (cf. Rivarol) : aux partisans de cette idée, il leur faudra soutenir que le français possédait les atouts nécessaires pour mériter cette distinction.

APPRENDRE/ENSEIGNER PAR L'EXEMPLE : OUTILS PLURILINGUES POUR LA COMMUNICATION INTERNATIONALE (XVI^E-XIX^E SIÈCLES)

Maria COLOMBO TIMELLI
Université de Milan

Nadia MINERVA
Université de Catane

La polyglossie parcourt l'édition pour les langues, des dictionnaires aux manuels, des modèles de la conversation aux guides pour les voyageurs: ouvrages conçus pour l'enseignement ou pour l'auto-apprentissage des langues, mais aussi littérature fictionnelle professant ou non des finalités de pédagogie linguistique. Leur trait commun est généralement la suprématie du pratique: la production polyglotte répond à de nouveaux besoins sociaux se manifestant à grande l'échelle aux débuts de l'époque moderne. Ces outils didactiques au sens large permettent de mesurer d'une part la diffusion des langues en Europe et de répondre en partie à la question des véhicules linguistiques par lesquels les langues modernes se sont répandues.

Mais si le plurilinguisme s'affirme comme une constante dans l'histoire, on ne peut pas en dire autant pour le pluriculturalisme : tout au contraire, c'est la perception d'une prétendue neutralité de la langue qui est à la base des innombrables outils polyglottes que la civilisation occidentale a connus depuis le XVI^e siècle. Aux XVIII^e-XIX^e siècles, la production plurilingue se ressent de divers phénomènes dont l'émergence d'un public scolarisé. Un nouveau rôle est attribué à la littérature: à travers la modélisation d'une œuvre littéraire, celle-ci devient un manuel à part entière où l'on peut puiser toutes sortes d'enseignement: *Les Aventures de Télémaque* de Fénelon servira pour la belle phrase et la morale, *l'Essai sur l'homme* de Pope saura former l'esprit, et les comédies de Molière garantiront la bienséance dans la conversation ! Ainsi se dessinent deux traditions: dans la première, le corpus est constitué pour la plupart de listes lexicales thématiques et de modèles conversationnels; la finalité utilitaire et l'approche pratique sont au premier plan : le *Vocabulista*, le *Berlaimont* et les nombreux recueils de dialogues, dont ceux tirés du *Guide du voyageur* de Madame de Genlis, en constituent quelques jalons. Dans la deuxième, la même démarche d'apprentissage par l'exemple où les modèles sont

fournis par des textes littéraires prestigieux, se met au service non seulement de la connaissance des langues, mais aussi d'un projet éducatif auquel la polyglossie assure un auditoire élargi.

1. Le dictionnaire des huit langages [...], Lyon, Jouve, 1573.

LIVRE I.				CHAP. XVII.			
Ελληνικη.	Latinum.	Duytsch.	François.	Español.	Italiano.	Englilh.	Hochdeutlich.
τιμια	forfex	een schiere	forfe	tierras	forfese	sheeres	shar
ἀμφοροσ	amphora	een cruyche	cruche	iarto	boccale	a g read potte	kurz
κεσσι. σιχηνησ	pecten	eenen kam	pigne	peyne	pecline	a combe	strat
επ'ατιω	subula	een elstn	alaine	sibia	subie	an elsen	al
Κεφ. ij. σ'αρι τι υπ'αριω ησ νυχιτω.	Cap. 17. de mercatoribus & artificibus.	Dat 17. cap. van coopmans end ambachts lieden.	Le 17. chap. des marchans & hommes de mestier.	El 17. cap. es de los merca. y artificios.	Il 17. cap. del li mercanti & artizan.	The 17. cha. of marchan- tes and craf- tesmen.	Dat 17. cap. von kuffleut vii handwerks mannen.
Αλκτις	Molitor	Een muelder	Meunier	Molinero	Mugnajo	Amylner	Eyn muller
μύλα	mola	mulen	moulin	molino	molino	a myll	Eyn mule
ειτοσις δ	pistor	backer	boullenger	hornero	fornaio	a baker	Eyn bech
ειτοσις η	pistrix	backerse	boullengere	hornera	fornaia	a bakers wyfe	Eyn brotbeckerin
κλιβωσ	furnus	houen	four	horno	il forno	an ouen	ofen
χρυσος	faber aurarius	goufsmis	orfeure (stain	oriffrero	oreuere	a gold(myth	geldschmid
κασιτροχσ	stanni fufor	ten zbieter	fondeur d'e-	peltrero	stagnajo	a peuterer	zinn gieffer
βανης	futor	schunmaker	cordonnier	calcetero	calzo laio	a shommaker	schuster
ακτις	fator	cleetmaker	parmètier, cou	xastro	farvoro	a talyer	schneider
μυχοσις	faber	een smit	feure (sturier	hortero	fabro	a smyth	schmid
χαλκοσις	faber ferrarius	een yfersmit	forgeur, marc	horrado	manefcalco	an yrosmyth	eisenschmid
ιφ'ασις	textor	een veuer	tisserat (chal	texedor	teftore	a weuer	wacher
Αρμακτιμακκ.	pellio	pellier	pelietier	pelliiero	pellizajo	a skyenner	kurfzner
υκτωρ (ας	faber ligna-	timmerman	charpentier,	carpentero	maifstro d'ale-	a carpenter	zimmerman
γλ'ασις	rius	sculder, graner	menuisier	esculpidor	scultore	a keruer	bildgraber
τε'ασις	faber mura-	een mester	maillon	murador	muratore	a bricklayer	maurer
			tierras				E 5

2. Noël de Berlamont, Vocabulaire en quatre langues, Louvain, de Grave, 1556



3. Les Aventures de Télémaque en six langues, Paris, Baudry, 1852

<i>Les Aventures de Télémaque.</i> Livre premier.	<i>The Adventures of Telemachus. Book 1.</i>	<i>Die Begebenheiten Telemach's.</i> Erstes Buche.	<i>Le Avventure di Telemaco.</i> Libro primo.	<i>Las Aventuras de Telemaco.</i> Libro primero.	<i>Aventuras de Telemaco.</i> Livro primeiro.
Calypso ne pouvait se consoler du départ d'Ulysse. Dans sa douleur, elle se trouvait malheureuse d'être immortelle. Sa grotte ne résonnait plus de son chant...	The grief of Calypso for the departure of Ulysses would admit of no comfort; and she regretted her immortality, as that which could only perpetuate affliction, and aggravate calamity by despair: her grotto no more echoed with the music of her voice...	Kalypso war untröstlich über die Abreise des Ulysses. Im Gefühl ihres Schmerzes hielt sie es für ein Unglück, unsterblich zu sein. Ihre Grotte ertönte nicht mehr von ihren Gesänge....	Calipso non potèva consolàrsi délla parténza d'Ulisse. La di léi immortalità rendévala infelice nel súa dolóre. La di léi grotta più non risonáva del dolce cánto délla súa voce....	Inconsolable estaba Calipso desde que la dejó Ulises: tal era su desconuelo, que se tenia por disgraciada en ser immortal. Ya no resonaba en su gruta el dulce eco de su voz...	Calypso vivia inconsolavel da ausencia d'Ulysses: sua afflicção tornava-lhe pesada a immortalidade. Ja sua grutta não resoava com os suaves accents de sua voz...

« DES LIVRES POUR L'EUROPE ? » (SIMONIN M. 1982)

Le XVI^e siècle a connu un élan extraordinaire de valorisation des langues et cultures nationales, lié à l'expansion des vernaculaires utilisés de plus en plus pour l'intercommunication entre des communautés linguistiques voisines (à une époque où le latin n'a gardé sa fonction de langue internationale qu'à l'intérieur d'un étroit cercle d'érudits). Certes, les facteurs d'expansion des langues nationales que sont la géographie, la politique, l'économie, la religion, les campagnes militaires..., ont fait surgir l'exigence de les apprendre; mais l'intense activité plurilingue témoignant de l'intérêt pour les langues modernes (et qui ne va pas sans une « reconquête » des langues anciennes), se retrouve à deux niveaux : la recherche érudite qui se consacre, à partir de la Renaissance, à la description et à la comparaison des langues, et un phénomène civilisationnel issu des rencontres des vernaculaires sur les voies des commerces et des voyages.

Dans le *Mithridate* (*Mithridates. De differentiis linguarum tum ueterum, tum quae hodie apud diuersas nationes in toto orbe terrarum usu sunt...*, Zurich, Christoph Froschauer, 1555), le savant suisse Conrad Gessner décrit toutes les langues connues à son époque (130 environ, tant anciennes que modernes). Le mythe de Mithridate comme celui de la Pentecôte incarnent bien le rêve tout humaniste de la polyglossie: d'après les témoignages antiques, Mithridate communiquait sans besoin d'un interprète avec ses sujets dans les 22 langues parlées dans ses territoires (Auli Gellii, *Noctes Atticae*, XVII). Ce n'est par ailleurs pas un hasard si le nom du même Gessner figure en 1605, longtemps après sa mort, sur le frontispice d'un *Calepin* en 11 langues (*Ambrosii Calepini Dictionarium undecim linguarum... Conrado Gesnero auctore...*, Basileae, per S. Henricpetri) : rappelons que le *Calepin* est le type du dictionnaire plurilingue, à entrées et à métalangue latines, le plus répandu parmi les répertoires lexicographiques destinés à un public cultivé.

Le « mithridatisme » (Simonin 1982 : 384) marquera donc l'approche des langues de l'époque. Le XVI^e siècle ne semble pas encore connaître les rapports de force entre les langues modernes : si les relations entre langues de prestige (d'abord le latin et parfois le grec, puis, à des époques différentes, l'italien et le français) et langues

moins prestigieuses sont en général asymétriques, hiérarchisés entre langue à large diffusion et langue à portée communicative limitée, les outils polyglottes dont il est question ici montrent une attitude favorable à toutes les langues qui y figurent sur un pied d'égalité (du fait, selon M. Simonin, qu'au XVI^e siècle « aucune langue pour l'Europe ne s'impose encore » [1982 : 387]).

À côté des Calepin et d'autres dictionnaires de même nature, se répandent en Europe des manuels pour la communication internationale – destinés aux voyageurs et aux marchands, pensés donc pour une situation d'apprentissage non scolaire – qui comparent d'abord deux, puis plusieurs langues. Ces vocabulaires se rattachent à la tradition du *Vocabulista*, nom par lequel on désigne la série de manuels issu d'un recueil thématique vénitien-bavarois de 1477, devenu quadrilingue (lat., it., fr., all.) en 1510. L'histoire de ces manuels est singulière (cf. Rossebastiano Bart A. 1982): nés pour satisfaire les besoins linguistiques de catégories limitées d'utilisateurs (en 1477, la langue locale est le vénitien et la langue à apprendre, le bavarois, langue des échanges commerciaux privilégiés), ils deviendront, par ajouts successifs, des outils adaptés à des contextes géographiques et linguistiques très éloignés, de l'Est slave à l'Angleterre, des régions germanophones au bassin méditerranéen. Véritable manuel de langue « universel », le *Vocabulista* arrivera à juxtaposer jusqu'à 8 langues, pour un total de 12 langues concernées : il a bénéficié en effet de l'homogénéité des sphères culturelle et sociale auxquelles il s'adressait, aussi bien que de la foisonnante activité éditoriale du XVI^e siècle s'adressant non seulement aux classes intellectuelles, mais aussi à des catégories socio-professionnelles très diverses. La demande du marché est prouvée par son rapide rayonnement géographique; la distribution chronologique (1477-1652) en prouve l'efficacité.

Le *Vocabulista* propose un lexique et de courtes phrases parfois structurées en micro-dialogues. Pratique dans la forme (structure à colonnes, petit format) et dans le contenu (thèmes du quotidien, mots et phraséologie de la langue parlée), il intéresse également pour la méthode d'apprentissage des langues (méthode naturelle, directe avant la lettre, où règne la langue vivante et où la norme est totalement absente). Les destinataires en sont « ceux qui vont pratiquant dans le monde », marchands et voyageurs, artisans et femmes qui désirent apprendre les langues sans aller à l'école. Plus tard, ils seront « tous studieux & amateurs des lettres ». Le grec occupera alors la première colonne de ces manuels qui continueront pourtant d'être centrés sur la langue commune, selon les besoins de la communication courante. D'ailleurs la tradition des vocabulaires plurilingues se poursuivra pendant longtemps, comme le témoigne, entre autres, un *Recueil de neuf mille mots les plus usités dans huit langues et deux idiomes* qui se veut le « Vade Mecum de l'homme du monde, à l'usage journalier des besoins de la vie, du commerce, du voyageur, du jurisconsulte, du militaire, de la navigation, de l'hotelier, etc. » (Vanwyn 1841).

UN PILIER DE L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DES LANGUES: LE RECUEIL DE DIALOGUES

C'est à la même stratégie des ajouts successifs de langues qu'ont recours les adaptateurs du *Berlaimont*, le recueil de colloques le plus célèbre, à l'origine bilingue flamand-français (Anvers, vers 1530), pour le transformer en un manuel en quatre langues (Louvain 1551), puis en 8 langues (mais celles qui alternent sont bien plus nombreuses), au fil des éditions parues jusqu'en 1759 aux Pays-Bas, en France, en Allemagne, en Suisse, en Angleterre, en Italie et en Pologne.

L'analogie entre le *Berlaimont* et le *Vocabulista* est frappante pour ce qui concerne :

- le rapport entre les langues: la connaissance de plusieurs langues étrangères est présentée comme une nécessité;
- la manière de les comparer (l'égalité entre les langues est donnée comme un axiome, qui ne donne lieu à aucun questionnement sur la possibilité/impossibilité /difficulté de la traduction);
- l'alternance des langues dans les différents pays d'édition (l'ouvrage bilingue mettant en parallèle une langue locale avec la langue privilégiée pour les contacts commerciaux se transforme en outil plurilingue);
- l'extrême rareté des remarques sur les aspects civilisationnels.

Cependant, le *Berlaimont* se caractérise par un horizon pédagogique complexe (dès le début, il s'agit d'un manuel scolaire, son auteur étant « maître à Anvers »), ce qui se renforce à travers les ajouts successifs :

- attention à la communication orale et écrite (dont les dialogues, les modèles de lettres et contrats fournissent les « patrons » linguistiques),
- vocabulaire alphabétique sans doute conçu en vue de la traduction,
- contenu moral.

Sur ces traits de base se grefferont les traités de phonétique et d'orthographe, les préceptes de l'édition de 1567, le traité sur la « manière de bien étudier » de 1577.

La tradition des dialogues polyglottes se signale par sa pérennité: citons pour tous, en amont les *Hermeneumata* latin-grec de l'Antiquité et, au Moyen Âge, les *Manières de langage français-anglais*, en aval le *Manuel du voyageur*, ou *Recueil de dialogues, de lettres, etc. [...] à l'usage des François en Allemagne et des Allemands en France* de Madame de Genlis (1799), présentant le texte en français et la traduction allemande en regard. Il paraîtra en 3, 4 et 6 langues par ajouts successifs, s'adaptant à la demande du marché ou à une réalité linguistique locale (cf.: *Książeczka dla podróżnych... Manuel du voyageur, contenant les expressions les plus usitées en voyage et dans les différentes circonstances de la vie*, en quatre langues: polonais, allemand, français et italien, Breslau, Korn, 1807). Dans une édition parisienne (Barrois, 1810), les destinataires

sont les « militaires en pays étranger », les voyageurs, les artistes et les artisans; dans une édition florentine (Piazzini, 1829), le but retenu est de « donner connoissance des idiotismes, ou des phrases particulières des six langues » et des « expressions et phrases qui se présentent à tout moment dans le commerce de la vie » (*Avant-propos*).

APPRENDRE LES LANGUES PAR LES TEXTES

Le XVI^e siècle a également « inventé » les éditions polyglottes de textes littéraires. Un seul exemple – le *Tractado a su amiga* (fin XV^e siècle) de Juan de Flores – en illustrera le parcours chronologique type: édition dans la langue originale → traduction(s) → édition(s) bilingue(s) → édition(s) plurilingue(s). En 1521, paraît une première traduction italienne : *Aurelio et Isabella*, en 1529 une traduction française (fondée sur le texte italien) : *Jugement d'amour*. De 1530 à 1555, sont publiées au moins 12 autres éditions du texte français, et une deuxième traduction française : *Histoire d'Aurelio et d'Isabelle* (1546) ; dans la seconde moitié du siècle, on décompte 15 éditions bilingues italien-français, 4 éditions bilingues français-espagnol (il ne s'agit pas du texte espagnol original, mais d'une nouvelle traduction, refaite sur le texte français), une édition en 3 langues fr./it./angl. (Londres 1586) et trois éditions en 4 langues fr./it./esp./angl.

Les éditions polyglottes de textes littéraires ne dépassent jamais – au XVI^e siècle – 4 langues et s'adressent à un public soucieux de perfectionnement linguistique : les éditeurs (et les lieux d'éditions) coïncident avec ceux des dictionnaires bi- et plurilingues.

Évidemment, le but n'est ni la communication, ni un enseignement de base. Il s'agit de permettre une comparaison directe entre deux/trois/quatre rédactions. Dans le cas du *Jugement d'amour*, c'est un best-seller du roman sentimental qui traverse l'Europe (au sens linguistique, mais aussi géographique, avec des éditions espagnoles, italiennes, françaises, néerlandaises, anglaises), dont le texte n'est accompagné par aucune préface, aucune allusion à un emploi didactique/pédagogique. Aucune allusion non plus aux aspects culturels (l'histoire est censée se dérouler en Écosse, dans un temps passé non défini, les coutumes du pays étant indiquées comme telles dans toutes les rédactions).

Du point de vue chronologique, l'histoire des romans plurilingues est brève. Sur le plan des langues, la trajectoire est différente de celle des dictionnaires :

Dictionnaires bilingues → plurilingues par ajouts successifs ;

Romans monolingues → bilingues → éventuellement plurilingues.

La « polyglossie littéraire » des XVIII^e et XIX^e siècles suivra ce même parcours; utilisée à des fins pédagogiques, elle adopte des stratégies différentes. La démarche pédagogique est fondée sur l'exemplarité: on donne en version plurilingue des œuvres littéraires qui ont connu d'innombrables éditions, tel l'*Essai sur l'homme* de

Pope en cinq langues (anglais, latin, italien, français et allemand), utile pour se rendre familières « les langues, qu'on voudra, & cela en acquérant les connoissances les plus nécessaires pour former le cœur et l'esprit » (*Avertissement de l'éditeur*, Strasbourg, König, 1762) ou les comédies de Molière, modèles de conversation, lit-on dans l'*Avis* d'une édition trilingue de 1803 (Perpignan, Impr. J. Alzine), « pour acquérir l'habitude de parler une langue vivante », notamment « le style familier des quatre principales langues de l'Europe moderne », précise-t-on dans une édition italienne en quatre langues de 1818 (Milan, Giusti). Si on retient le critère du rayonnement dans l'espace et dans le temps, ce sont *Les Aventures de Télémaque* (1699) de Fénelon, qui, après d'innombrables éditions monolingues ou bilingues à l'usage des écoles, ont joué le même rôle « universel » qu'on reconnaît au *Vocabulista* et au *Berlaimont*. Conçues pour l'éducation princière, elles deviendront bientôt un texte modèle pour des enjeux pédagogiques, culturels et éthiques universels.

Le *Télémaque* dans les « six langues européennes les plus usitées » (français, anglais, allemand, italien, espagnol, portugais), est réédité plusieurs fois en format oblong, sur 6 colonnes, disposées de manière que – comme l'indique l'éditeur en 1837 – l'on puisse « comparer telles langues que l'on veut. Chaque alinéa ou chaque page peut servir de thème ou de version dans ces diverses langues dont la contre-partie est le corrigé ». Rien d'étonnant d'ailleurs : le *Télémaque* avait déjà fait ses preuves avec la célèbre méthode Jacotot d'« enseignement universel », dont les éditions en traduction interlinéaire ont connu de nombreuses versions où le français était mis en regard avec l'anglais, l'espagnol, l'italien, le latin... Les marques de la didactisation du texte seront de plus en plus évidentes tout au long du XIX^e siècle. L'œuvre doit sa fortune surtout à ses traits formels; des centaines d'éditions témoignent de l'usage qu'en ont fait plusieurs générations de précepteurs en tant qu'instrument d'apprentissage de la langue française et, bientôt, d'autres langues y compris les langues mortes. Les qualités stylistiques et linguistiques, la vertu, un usage socialement apprécié, et donc susceptible d'imitation, tout est offert comme modèle: par un ensemble de procédés reproductibles, *Télémaque* a fourni un exemplier intarissable de maximes, préceptes, discours, dialogues, récits, descriptions véhiculant des contenus linguistiques et culturels incontournables. Dans une démarche pédagogique fondée sur l'exemplarité, *Télémaque* en tant que collection de stéréotypes devient un livre-modèle, livre propre à former la jeunesse.

ÉDUCATION À LA MODERNITÉ : LES FEMMES ET L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DES LANGUES ÉTRANGÈRES

Anna MANDICH
Université de Bologne

Le rapport des femmes avec les langues étrangères a toujours été très étroit. On parle évidemment de femmes appartenant à des familles aisées ayant accès à l'instruction. Cette instruction, qui pouvait être confiée soit à une gouvernante ou à une institutrice, souvent étrangère, soit à des religieuses dans un couvent, devait permettre à la jeune fille d'acquérir les connaissances nécessaires à sa vie future dans la maison d'un époux digne d'elle. Les langues étrangères faisaient partie de ces connaissances, de ces « arts d'agrément », comme on les appelait jusqu'aux XIX^e siècle, destinés à « orner » la femme de nouvelles « beautés » tout comme l'apprentissage du chant, de la poésie, du dessin. Une fois mariée, la femme cultivée pouvait donc exercer convenablement son rôle de maîtresse de maison grâce à ses talents et à ses connaissances. On connaît le rôle exercé par les salons parisiens des XVII^e et XVIII^e siècles dans la diffusion de la culture à travers l'Europe et les noms des femmes qui les animaient par l'agrément de leur conversation et de leur culture. Et cette pratique s'est conservée au moins jusqu'à la Révolution française sans trop de changements. L'exemple de Madame Roland, femme de la révolution, nous le prouve ; née dans une famille assez modeste (son père était maître graveur) qui n'avait pas pu lui assurer une bonne éducation, elle avait, en autodidacte, perfectionné ses dispositions naturelles et son « goût pour les langues » en apprenant l'italien – sa correspondance avec son futur mari est riche de citations en cette langue qu'ils aimaient tous les deux – et l'anglais : « J'ai appris l'anglois sans maître; je l'ai entendu parler à Londres [...] ; je lis sa prose; il me faudroit maintenant étudier sa poésie... » (Mme Roland, lettre de 1789 dans *Correspondance de Roland de la Platière*, ms. BN).

Pendant la seconde moitié du XIX^e siècle, moment de la diffusion de la scolarisation, la langue étrangère devient une discipline, une matière à étudier parmi d'autres. Mais l'instruction des jeunes filles et des garçons, pendant encore presque un siècle, ne sera pas la même. À chacun son parcours. Les écoles qui conduisent à l'université donnent plus d'importance aux études classiques, et donc aux langues classiques, le

grec et le latin, mais ce sont le plus souvent des écoles conçues ou fréquentées plutôt par un public masculin. Un peu partout en Europe, on devra attendre les dernières années du XIX^e siècle pour que les filles puissent suivre un parcours identique à celui des garçons.

L'étude des langues modernes à l'école se trouve donc confrontée et souvent opposée à l'étude des langues classiques. Les classes du secondaires destinées aux filles misent plutôt sur une préparation considérée beaucoup plus utile pour elles en vue d'obtenir le « vrai diplôme supérieur [...] le contrat de mariage » (Viala, 1987 : 16). Considérée comme un plaisir, un embellissement, une sorte d'anoblissement, un peu comme les disciplines artistiques, l'étude des langues étrangères n'a jamais été considérée, du moins jusqu'au XIX^e siècle, comme l'apprentissage d'un savoir, et encore moins comme une compétence à faire valoir dans un milieu professionnel.

LE CAS ITALIEN ENTRE LA FIN DU XIX^E ET LE DÉBUT DU XX^E

Doc. 1 : *La legge non vieta alle donne l'accesso alle scuole secondarie e superiori e in libero paese cioè che la legge non vieta dovrebbe essere permesso; ed è quindi un diritto, mi pare, quello che affaccia ora mia figlia, al quale non si potrebbero mai contrapporre dei danni ipotetici, ma solamente quelli avvenuti e provati.* (Raicich 1987: 195)

Doc. 2 : *La donna, [...] avendo minori bisogni dell'uomo, facilmente si accontenta di una modesta posizione e tutto il suo animo e il suo studio pone nel diventare eccellente nelle cose alle quali si applica.* (Raicich 1989: 167)

Doc. 3 : *Le donne che fossero designate per la nomina, non potranno essere assunte in servizio che nei soli istituti [...] i quali abbiano sezioni esclusivamente per le femmine.* (Bollettino Ufficiale Min. Pubblica Istruzione, 1903 : 1544)

Doc. 4 : *Ma una questione di giustizia e di umanità si presenta subito per essere risolta: la condizione diversa di fatto, in cui sono poste le insegnanti, in quanto alla pensione, rispetto ai loro colleghi maschi. [...] Le insegnanti fanno gli stessi studi, conseguono gli stessi titoli, sostengono gli stessi concorsi, insegnano le stesse materie con gli stessi programmi per lo stesso orario dei colleghi maschi: percepiscono gli stessi stipendi, pagano la stessa tassa di ricchezza mobile e, quel che più monta, rilasciano mese per mese la stessa quota per la pensione. A parità di uffici e di doveri non deve corrispondere parità di diritto?* (Pétition présentée au ministre de l'Instruction Publique, Bollettino Federazione Naz. Insegnanti scuole medie, 1902, n. 2)

Doc. 5 : *La commissione finanziaria istituita dall'on. Ministro Orlando ha emesso il parere che le insegnanti di lingua francese presso le Scuole Normali femminili debbano insegnare in tutto il corso magistrale venendo munite, come di diritto e di ragione, del medesimo stipendio che godono i professori reggenti di francese delle RR. Scuole tecniche.* (Boll. Di Fil. Moderna, 1905, n. 3, p. 65)

Avec la création de l'État italien, en 1861, on assiste à l'institutionnalisation de l'enseignement linguistique et à la naissance de la figure moderne de l'enseignant de langue. Confié auparavant à des maîtres de langue souvent étrangers, et pour la plupart de sexe masculin, l'enseignement des langues modernes, à partir de cette époque, est organisé par l'état grâce à l'apport des nationaux. On crée des brevets destinés à certifier des compétences, mais sans prévoir de parcours de formation.

L'école italienne est organisée selon des critères élitistes qui réservent une place d'honneur aux langues classiques (latin et grec) et délaissent l'étude des langues modernes la confinant dans les instituts techniques et les écoles professionnelles féminines, fréquentés par la plupart de la population scolarisée, et surtout par la majorité des filles. La seule langue qui a droit d'honneur dans les classes du secondaire est, pendant très longtemps, la langue française. L'allemand et l'anglais ne sont enseignés que dans la filière technique, plutôt masculine. Ce ne sera que les réformes de la période fasciste qui essaieront, sans y parvenir, d'introduire l'étude des autres langues étrangères dans l'école italienne (Mandich 2002 : 11-44).

La femme, pendant très longtemps et jusqu'au début du XX^e siècle, n'aura qu'un rôle assez secondaire dans l'école : en tant qu'élève elle ne sera que très rarement admise à fréquenter le lycée et souvent même elle devra lutter pour faire reconnaître ses droits (« la loi n'interdit pas aux femmes l'accès à l'école secondaire.... » doc. 1), et en tant qu'enseignant elle ne pourra faire cours que dans des classes de filles, avec un salaire moindre par rapport à celui de ses collègues de l'autre sexe enseignant dans des classes de garçons (« La femme, qui a des besoins moindres par rapport à l'homme, se contente plus facilement d'une position modeste.... » doc. 2 et 3). Mais les filles ne fréquentent pas les lycées ni les études supérieures. Donc, aucune possibilité pour elle, pendant très longtemps, de faire reconnaître ses droits et de devenir un professeur diplômé.

Pendant ses études, toutefois, même si brèves, la femme aura l'occasion d'apprendre le français. Dans toutes les classes de filles, en fait, même celles qui la préparent à un métier (instituts professionnels), dans le cursus scolaire est prévu l'enseignement de la langue française. Aucune autre langue, puisque, comme on l'a vu, l'anglais et l'allemand ne sont enseignés que dans les instituts techniques et seulement beaucoup plus tard introduits dans les lycées (Mandich 2006 : 138). Cela fait donc que la femme de n'importe quelle condition devient en quelque sorte la dépositaire d'un savoir linguistique non utilitaire, qu'elle peut étaler dans les salons, ou cultiver pour son plaisir personnel ou encore garder inutilisé avec d'autres connaissances que l'école lui a transmises en attendant un futur incertain...

Son entrée dans l'enseignement des langues modernes (il faudrait dire plutôt de la langue française, vu que les femmes n'enseignaient que dans les classes de filles où la seule langue enseignée était le français) se fait assez tôt, avec la création en 1873 des *scuole complementari* destinées à préparer les filles à entrer à l'école normale, mais avec

des disparités importantes, du point de vue du traitement et de la carrière, par rapport à leurs collègues de sexe masculin (doc. 4 et 5), qui ne trouveront une solution adéquate que plus de trente ans plus tard.

En 1910, au moment de la création de la première *laurea in filologia moderna*, prévue pour la formation des professeurs de langues modernes, la femme est très en retard par rapport à son homologue masculin : en 1902, les filles ne constituaient encore que 2,5% des lycéens et pour accéder à l'université il fallait présenter le diplôme obtenu au lycée. Tout cela entraîne évidemment des possibilités fort différentes offertes aux femmes pour des postes plus importants dans la société et dans l'enseignements supérieur. Il faudra attendre les années 50 du XX^e siècle pour voir les premières femmes occuper des postes pour l'enseignement des langues modernes à l'université.

APPROCHE SAVANTE D'UNE LANGUE ÉLOIGNÉE : LE LETTRÉ ET L'ÉCRITURE

Bernard ALLANIC
Université de Rennes II

C'est en 1814 que débute officiellement en France l'enseignement public du chinois avec la création de la première chaire de « Langues et littératures chinoise et tartare-mandchoue » au Collège de France, qui précéda de trente ans la création d'un cours de chinois à l'École des Langues Orientales. Contrairement aux apprenants actuels de chinois langue étrangère, de plus en plus nombreux (le chiffre des dix mille élèves dans le secondaire français a été dépassé à la rentrée 2005), autant – sinon plus – intéressés par la pratique de la langue orale que par la compréhension et la maîtrise de son écriture, les rares personnes laïques qui entreprenaient au début du XIX^e siècle l'étude du chinois, étaient quant à elles avant tout motivées par la volonté de mieux connaître la civilisation chinoise et de traduire les textes canoniques chinois. Les prêtres missionnaires font ici exception, puisqu'ils suivaient quant à eux systématiquement un entraînement à la pratique du chinois vernaculaire aux Missions étrangères de Paris avant leur départ pour l'Asie. Cette situation s'explique par la rareté des échanges de personnes entre la Chine et la France et par l'absence de véritables débouchés pour les élèves-orientalistes dans la première moitié du XIX^e siècle. Elle a aussi pour origine la très grande curiosité des savants de cette époque pour les civilisations lointaines et anciennes et leur envie de remonter jusqu'aux premiers âges de l'humanité en se plongeant dans les écrits les plus anciens; c'est seulement en 1822 que Champollion parvint à déchiffrer les hiéroglyphes. Or, la Bibliothèque royale s'enorgueillissait depuis la première moitié du XVIII^e siècle, de posséder un fond de livres et de manuscrits chinois riche de plusieurs milliers d'ouvrages, qui n'attendaient qu'à être déchiffrés.

La biographie de Jean Pierre Abel-Rémusat (1788-1832), premier titulaire de la chaire de chinois du Collège de France est particulièrement évocatrice de cette première période de l'enseignement du chinois en France. Des maîtres fort cultivés mais sédentaires, incapables de parler chinois car l'ayant eux mêmes uniquement appris dans des livres, se donnaient pour unique mission de former des traducteurs, en leur enseignant la lecture des caractères et la grammaire de la seule langue digne d'intérêt à leurs yeux, la langue littéraire, perçue comme l'unique sésame ouvrant les portes de la culture lettrée de l'empire du Milieu.

Doc. 1 : ...un magnifique herbier chinois fut mis sous ses yeux. Il excita toute son admiration. » Abel-Rémusat y reconnut certaines plantes, « bientôt, il voulut les reconnaître toutes ; et ce qui n'avait d'abord été qu'un objet de curiosité, devint alors une véritable passion. Ces caractères si étranges, si énigmatiques qui accompagnaient chaque planche, étaient sans doute le nom de la fleur ; mais comment les déchiffrer ? qui pourra les expliquer ? Personne n'était en état de la faire et les premiers éléments indispensable pour y parvenir étaient encore à créer (...). (Landresse 1834 : 218-219)

Doc. 2 : Dès lors, à l'aide de quelques dictionnaires chinois interprétés en mandchou, et par la comparaison souvent répétée des originaux avec le petit nombre de traductions diffuses et inexactes que l'on possédait alors, il parvint à déterminer le sens d'un certain nombre de mots, et se forma ainsi une sorte de vocabulaire provisoire. (Landresse 1834 :222-223)

Doc. 3 : Attendre des renseignements historiques ou littéraires d'un homme de cette espèce, c'est comme si, à la Chine, on voulait tirer quelques lumières sur l'Histoire de France, ou la littérature grecque ou latine, de quelque bas-bretons...qui ne saurait parler que la langue de Cornouailles. (Landresse 1834)

Doc. 4 : Une personne qui n'a étudié le chinois que dans les livres ne pourrait jamais saisir une phrase de la langue. Mais qu'il lui soit permis de prendre le pinceau, elle peut s'entendre avec un Chinois aussi aisément que nous le ferions, la plume à la main, avec un sourd muet instruit. » (...) « C'est ce qu'a fait M. Abel-Rémusat...en conversant avec les quatre chinois, avec une élégance et un bonheur d'expression qui, même en Chine, décèlerait un lettré de première classe, ou un membre de l'Académie. (Moniteur Universel 29 mai 1829)

Doc. 5 : Il ne se trouve ni à Paris, ni ailleurs en France une seule personne capable de remplir dès à présent et d'une manière satisfaisante les fonctions d'interprète de notre consulat de Shanghai. (in Bergère 1995 :17)

Doc. 6 : Les cours ont pour objet d'apprendre aux élèves à lire, écrire et parler les langues, et de leur enseigner la géographie politique et commerciale des pays où ces langues sont en usage. (décret de réorganisation de l'Ecole des Langues Orientales, 1869)

LA SINOLOGIE SAVANTE ET L'OUBLI DU CHINOIS ORAL

Passionné depuis son enfance par les sciences naturelles, Abel-Rémusat décida d'apprendre le chinois en 1806 en observant un herbier chinois lors de sa visite du cabinet de curiosités et de la bibliothèque d'ouvrages écrits en différentes langues asiatiques (dont le chinois, le mongol et le mandchou) que l'abbé de Tersan, célèbre collectionneur, avait réunis à l'Abbaye aux Bois (doc. 1). Comme le chinois n'était pas encore enseigné publiquement et en l'absence de professeur particulier (le

dernier élève sinisant de l'auteur d'une Grammaire du chinois parlé, E. Fourmont (1683-1745), venait malheureusement de décéder en 1800), il apprit seul la langue chinoise dans les livres que lui prêtait l'abbé de Tersan, d'où son ignorance du chinois vernaculaire (doc. 2).

Abel-Rémusat est souvent cité comme le fondateur de la sinologie savante (les mots sinologue et sinologie font leur entrée dans le *Dictionnaire de l'Académie* en 1842). C'était un grand linguiste, connaissant le mongol et le mandchou en plus du chinois. Son abondante œuvre écrite témoigne d'une excellente maîtrise de la lecture du chinois : il a par exemple traduit un classique du taoïsme, le *Tao te king* (1842), la relation des voyages du moine Xuan Zang aux sources du bouddhisme, *Voyages du pèlerin Hiouen-tsang* (1853), et est également l'auteur de la première traduction d'un roman chinois en français : *Lu-Kiao-Li ou Les deux cousines* (1826). Cependant si ses remarquables compétences en chinois littéraire (le *wenyan*) sont dignes de celles des lettrés chinois, Abel-Rémusat était un lettré sourd et muet, seulement capable de converser en chinois... par écrit, un pinceau à la main. C'est ce dont témoigne par exemple le compte rendu de sa rencontre le 12 mai 1829, avec quatre séminaristes chinois alors en formation aux Missions Etrangères (doc. 4).

Son ignorance du chinois vernaculaire tire son origine, on l'a vu, des conditions mêmes de son apprentissage; mais elle s'explique aussi par le fait que ce premier maître de chinois était entièrement tourné vers le passé le plus ancien (représenté à Paris par ces milliers d'ouvrages chinois de la Bibliothèque royale, dont il devint conservateur des manuscrits orientaux en 1824). Savant sédentaire, vivant dans les livres et les manuscrits, il se désintéressait de la Chine et des Chinois de son temps, allant même jusqu'à refuser de s'entretenir avec l'un des rares voyageurs chinois de passage à Paris, sous prétexte qu'il n'aurait rien pu lui apporter de plus que ce qu'il y avait déjà dans les livres (doc. 3).

En tant que maître de chinois, Abel Rémusat distribuait un savoir essentiellement livresque à une poignée de disciples, dans le but unique de former des traducteurs capables de l'aider à déchiffrer les principaux classiques et les grands auteurs de la « pensée chinoise ». Comme pour d'autres enseignements de langue étrangère au début XIX^e siècle, le chinois était étudié selon la méthodologie traditionnelle de la grammaire-traduction, inspirée de l'enseignement du latin et du grec. L'enseignement d'Abel-Rémusat, dont le principal manuel fut publié en 1822 sous le titre *Elémens de la grammaire chinoise*, se basait uniquement sur la lecture et la traduction d'extraits de textes littéraires. Il conduisait l'élève de l'apprentissage systématique des caractères et du lexique (en insistant sur l'étymologie et l'analyse des graphies) à la présentation des mécanismes grammaticaux et de la structure de la langue à travers des séries de phrases types. Son accès quotidien aux grands livres chinois, lui permit sans doute d'augmenter sans cesse le nombre des citations littéraires dont il se servait pendant ses cours, au fur et à mesure de l'avancée de ses différents travaux de traduction. C'est ainsi que nous savons, grâce au témoignage

d'un de ses élèves, qu'il fit pendant son cours de l'année 1828 la lecture expliquée d'une œuvre littéraire complète : le roman *Les deux cousines*, qu'il venait de traduire en français.

Sans doute son enseignement devait-il être performant puisque l'un de ses élèves, S. Julien (1797-1873), qui devait lui succéder quarante ans à la chaire de chinois du Collège de France, devint lui aussi un très fameux traducteur de classiques chinois.

L'ENTRÉE EN SCÈNE DE LA SINOLOGIE PRATIQUE AU TOURNANT DES ANNÉES 1870

Ce désintérêt pour le chinois oral et la réalité de la Chine contemporaine perdurèrent fort tard dans le XIX^e siècle, puisque malgré l'ouverture d'un cours de chinois à l'École des Langues Orientales en 1843, décidé en grande partie pour permettre la formation d'interprètes conformément aux statuts fondateurs de cette institution, le poste de professeur allait tout d'abord revenir à d'autres représentants de la sinologie savante, eux aussi maîtres sédentaires n'ayant jamais été en Asie, uniquement préoccupés de culture ancienne: A. Bazin entre 1843 et 1862, puis S. Julien entre 1862 et 1873, qui cumula donc cette fonction avec la chaire du Collège de France.

Une critique adressée en 1835 par le philosophe W. von Humboldt à ces sinologues savants reflète bien la situation de toute la première moitié du XIX^e siècle : « Je pense que les savants qui se sont presque laissés aller à oublier que le chinois est une langue parlée ont tellement exagéré l'influence de l'écriture qu'ils ont, pour ainsi dire, mis l'écriture à la place de la langue » (cité par Alleton 1994 : 260).

Ce furent finalement les contingences extérieures liées à l'engagement de plus en plus grand de la diplomatie française en Chine après la défaite des armées chinoises pendant les « guerres de l'opium » et l'ouverture de certains des ports aux étrangers, qui allaient finalement imposer aux sinologues français du XIX^e siècle la création de cours de chinois parlé. La raison en est tout simplement le manque crucial d'interprètes, comme l'atteste un extrait d'une lettre que le comte Kleczkowski, alors attaché à la légation de France de Pékin, adressa aux Quai d'Orsay, en 1854 (doc. 5), ou cette analyse de M.-C. Bergère : « Les premiers diplomates et officiers français envoyés en Chine, n'ont souvent d'autres choix que de se tourner vers les missionnaires, seuls à pouvoir communiquer avec la population et la bureaucratie » (Bergère 1995 :16).

La lutte pour l'obtention de la chaire de chinois aux langues O à la fin des années 1860 (relatée par Rabut, 1995) fut très rude entre les défenseurs de la sinologie savante, menés par Stanislas Julien, désireux de maintenir leur position et les partisans d'une sinologie plus pragmatique, conduits par le comte Kleczkowski. Ces derniers étaient désireux de ne pas seulement former des forts en thèmes et en version, fins connaisseurs de la culture chinoise, mais aussi de les préparer à la

pratique de la langue orale pour qu'il soient à même de converser avec des officiels chinois. Cette lutte fut finalement remportée par les seconds, qui bénéficièrent d'une réforme générale de l'École des Langues Orientales en 1869, qui rappelait l'École à sa vocation primitive : servir « la politique et le commerce » de la France et former des interprètes (doc. 6).

Après l'arrivée de ces professeurs-interprètes qui allaient ensuite se succéder à la chaire de chinois des Langues O. jusqu'aux années 1930, une nouvelle étape dans l'histoire de l'enseignement de la langue chinoise parlée sera franchie avec l'apparition des répétiteurs chinois, dont le recrutement, d'abord difficile, sera grandement facilité grâce à l'ouverture à la fin des années 1870 d'une légation chinoise à Paris.

UNIVERSALITÉ ET MISSION CIVILISATRICE : UN MODÈLE HÉGÉMONIQUE DE DIFFUSION DES LANGUES

Évelyne ARGAUD
Inalco, Paris / JE 2502 PLIDAM

Claude CORTIER
INRP, Lyon

Très souvent associé au célèbre discours de Rivarol sur *L'Universalité de la langue française*, l'essor de la notion de français langue universelle, a été préparé par le rayonnement de l'université française au Moyen-Âge (Fumaroli, 1992) et par la rivalité entre langues savantes et langues vernaculaires. Le français, au cours du XVI^e siècle, a dû s'imposer face au latin sur la scène nationale (Ordonnance de Villers-Cotterêts, 1539 ; Du Bellay, 1549) avant de chercher d'autres espaces à ses désirs d'expansion. Il prendra la relève du latin comme langue des élites européennes et le lien entre universalité de la langue et puissance de la civilisation sera vite établi grâce au rayonnement des Cours françaises. L'élan révolutionnaire du XVIII^e siècle et les idéaux liés aux Droits de l'Homme qui l'alimentaient ont encore renforcé sa place et favorisé l'élaboration de représentations nationales durables, dont l'idée d'une vocation française à l'universalité, à laquelle de nombreux auteurs ont donné des accents messianiques. Ces idéaux seront ceux des Républicains libéraux qui feront de la France et de l'Europe du XIX^e siècle à la fois le lieu de développement des États-nations et le siège de grands réseaux et mouvements internationaux : maçonnerie, saint-simonisme, anti-esclavagisme, socialisme, philanthropie, etc. Ils contribueront au rayonnement de la France et de sa langue dans le Bassin méditerranéen et auprès des élites francophones d'Amérique latine, tout en soutenant les conquêtes coloniales au nom de la « domination universelle posée comme un devoir de civilisation, comme un fardeau de l'homme blanc » (Renan, 1871). En témoignent les projets et discours des « alliances » et autres missions à vocation enseignante qui, dès les débuts de la Troisième république, et à côté des missions religieuses marquent l'avènement des politiques linguistiques et culturelles : Alliance israélite universelle, 1861 ; Alliance française, 1883 ; Mission laïque, 1902. Elles militeront à la fois pour le développement de l'instruction dans les régions soumises aux influences européennes et pour faire du français sinon une langue universelle du

moins une langue internationale « auxiliaire de la civilisation » (Nowicov, 1907). Elles ont trouvé un prolongement au XX^e siècle dans une politique gaullienne qui attribuait à la France le droit et le devoir « d'agir à l'échelle de l'univers » (De Gaulle, 1958-1962).

Cependant, dès le XVIII^e siècle, au moment où l'équation entre civilisation française et universalité s'affirmait avec le plus d'éclat, la notion faisait l'objet de questionnements (Concours de l'Académie de Berlin motivant les dissertations sur l'universalité du français, Brunot, HLF, VIII: 864 sq.) voire déjà de vives critiques notamment en Allemagne où le concept d'une *Kultur* enracinée dans les aspects ethniques et culturels portés par la langue (Herder, 1774, puis Fichte, Arndt, Humboldt) est clairement conçu pour s'opposer à l'assimilation entre *civilisation universelle* et *civilisation française*. Cette remise en question s'est poursuivie avec les travaux des géographes, linguistes, anthropologues et ethnologues qui, dès la première moitié du XX^e siècle, ont considéré avec prudence la notion d'universalité en montrant les liens qu'elle entretenait avec l'ethnocentrisme (Leiris, 1951-1966; Todorov, 1989). Par ailleurs, sous la contrainte des événements historiques (décolonisations, fin de l'empire français, traumatisme de l'occupation allemande) et face à l'apparition d'une « exigence de réciprocité » dans les relations internationales (Salon, 1983) la France a été peu à peu amenée à réajuster ses ambitions et à se déprendre « de la version nationaliste de la nation, gallocentrique, impériale et universaliste » (Nora, 1993).

DES DISCOURS DE L'ALLIANCE FRANÇAISE À LA REVUE *LE FRANÇAIS DANS LE MONDE* (FDLM)

- L'on se laisserait volontiers à refaire le rêve déjà caressé aux temps de Fontenoy par quelques grands philosophes : toutes les nations de l'Europe adoptant une langue commune qui réponde à toutes les aspirations, à tous les besoins, convienne à l'infinie diversité des esprits et des mœurs. [...]

Cette langue, ce devrait être la nôtre, qui est tout raison, comme doit dominer sur les autres celui qui sait se commander à lui-même. Ce devait être la langue d'un peuple privilégié qui paraissait avoir repris le flambeau des civilisations éteintes pour en éclairer les obscurités de l'avenir, la langue harmonieuse et claire qu'on pouvait apprendre par goût et par enthousiasme (C. Roy, La langue française, BAF, 41, 1891).

- L'unité de langage a toujours poussé au rapprochement politique. En travaillant à faire de leur langue l'idiome européen, les Français travaillent en réalité, d'une façon indirecte, à l'entente des nations cultivées. On voit donc que les Français, loin de faire œuvre égoïste, en s'efforçant de propager leur langue, travailleront en réalité de façon indirecte, à la prospérité générale de notre espèce et aux progrès de notre civilisation (Nowicov, BAF, 111, 1908).

- [...] la langue française est la seule qui ait une probité attachée à son génie; oui, précision, probité, c'est tout un; enfin la plus humaine, parce que c'est l'homme qui est le centre et le principal objet de notre littérature (P. Deschanel, *Les destinées de notre langue*, BAF, 117, 1909).

- Chaque année s'accélère, se complète, se déploie le mouvement de propagande de notre langue. A côté de l'anglais, langue des relations pratiques entre les peuples, le français tend à devenir celle de leurs relations intellectuelles et morales, la langue universelle de l'esprit et du cœur.

O langue française, langue de nos aïeux, langue de nos mères, née avec l'héroïque épopée de Roland, langue de Jeanne d'Arc, interprète immortelle de Montaigne et de Rabelais, reine des châteaux au temps des Croisades, reine des Cours, des salons, des Académies au XVII^e et XVIII^e siècle; [...] En servant ta cause, les plus modestes fidèles de ton culte peuvent être assurés de travailler non seulement pour la France mais encore pour l'humanité (P. Foncin, BAF, 117, 1909).

- [...] il semble bien que ni sa force militaire ni son rôle diplomatique, même prépondérants à certaines époques, n'ont jamais déterminé dans le temps ni dans l'espace les limites à l'intérieur desquelles brillaient les arts et la pensée des Français. Et c'est là que nous retrouvons la vocation universaliste de la France (*fdlm* 2/61).

- [...] la littérature française (...) s'est propagée partout parce qu'elle s'adressait à l'homme universel (*fdlm* 16/63).

- Ainsi l'idée d'universalité linguistique, en passant de l'état de fait à celui de droit, est devenue le produit ambigu d'un mélange de nationalisme, d'impérialisme, et de paternalisme, mélange qui a pollué nos atmosphères culturelles depuis plus d'un siècle (*fdlm* 77/70).

- [...] une véritable pédagogie active et antidogmatique (...) implique le renoncement à une pédagogie de type universaliste (*fdlm* 113/75).

NB : BAF signifie *Bulletin de l'Alliance française* ; les chiffres entre parenthèses renvoient, dans l'ordre, au numéro de la revue et à l'année de parution ;

fdlm : Le français dans le monde.

Le champ de l'enseignement du français langue étrangère et seconde, qui s'est développé d'abord dans le cadre de l'expansion coloniale (Cortier, 1998) puis dans les remous de la décolonisation, ne peut être séparé de la diffusion linguistique et de ce fait, se révèle un domaine particulièrement sensible aux évolutions historiques et

politiques. En témoignent l'histoire de ces premières institutions, les politiques et les discours qui les accompagnent. Convaincus qu'il y a dorénavant un combat à mener pour les langues et qu'une stratégie linguistique et culturelle de pénétration des marchés peut largement contribuer à accroître l'influence morale et économique de la France, les membres de l'Alliance française développent leur action d'un point de vue interne (versant nationaliste) et d'un point de vue externe (versant francophoniste), vers les colonies et protectorats dans un premier temps puis plus largement vers l'Europe et le reste du monde. L'Alliance organise des congrès internationaux, contribue à la publication et à la diffusion de méthodes spécifiques de langage et crée les premiers cours de vacances destinés à la formation linguistique des étudiants et professeurs étrangers (1894). Elle s'associe des linguistes éminents, également pédagogues dont Ferdinand Brunot, futur auteur de la monumentale *Histoire de la langue française*, des phonéticiens, des historiens chargés des cours de civilisation. Elle se constitue ainsi à l'avant-garde de la francophonie, dont l'émergence et le terme lui sont contemporains (Reclus, 1886), et publie en 1900 sous la direction de P. Foncin, géographe fondateur de l'Alliance un ouvrage au titre prometteur *La langue française dans le monde* qui sera repris ensuite dans diverses publications. C'est sous la plume de ces fondateurs et membres illustres que l'ouverture à une nécessaire réciprocité trouvera ses premières manifestations et formulations : l'Alliance se déploie dans le monde comme un réseau d'associations locales régies par le droit du pays d'accueil et sous la responsabilité des francophones et francophiles locaux tandis que certains de ses membres, administrateurs coloniaux déploient un intérêt marqué pour les patrimoines linguistiques et culturels des colonies (Faidherbe au Sénégal, L. Machuel en Tunisie, P. Bert et G. Dumoutier au Tonkin). La légitimité de ces orientations sera consacrée en 1902 par la création de la Mission Laïque, dont les lycées formeront les élites locales de nombreux pays méditerranéens ou orientaux, grâce aussi à l'ouverture d'une école normale Jules Ferry qui formera « des maîtres aptes à saisir les différences culturelles et à organiser leur pédagogie en fonction de ces analyses ». Ces thèses seront développées entre les deux guerres sous la forme de « l'humanisme colonial » : la colonisation apparaît inéluctable car si momentanément, l'Occident a désormais dépassé les civilisations non occidentales, on peut penser « qu'à notre contact, ces civilisations orientales reprendront leur activité engourdie pendant des siècles et nul ne peut prévoir quel magnifique essor donnera à la civilisation l'union, le contact, la concurrence des qualités si différentes mais également admirables des races d'Europe et de celles d'Asie ». (P. Bert). Ainsi le modèle hégémonique de diffusion du français se trouve toujours en tension entre une aspiration à l'universalité nécessaire à l'accomplissement de sa mission civilisatrice et une volontaire connaissance/reconnaissance des contributions apportées par les autres civilisations.

En 1961, la création de la revue pédagogique *Le français dans le monde (fdlm)* consacre l'avènement du français langue étrangère et le renouveau de la politique culturelle française à l'étranger souhaitée par le Général de Gaulle, soucieux alors de redonner à la France toute sa place sur la scène internationale. Revue de référence dans le

domaine, destinée à tous ceux qui enseignent ou diffusent le français langue étrangère, elle affiche dans son premier éditorial sa volonté d' « être la plus universelle des revues. » La notion d'universalité, sous la plume d'auteurs qui ont, le plus souvent, une position d'autorité, administrative, politique ou scientifique s'applique, sans surprise, aussi bien à la nation française qu'à ses manifestations culturelles. La revue prolonge ainsi, dans certains de ses articles, l'écho de toute une tradition et d'un mythe. Cependant, on voit se dessiner dans ses pages deux catégories d'auteurs, qui ne sont pas forcément homogènes ni équilibrées, mais qui cependant présentent entre elles des positions nettement différenciées. Certains, apparemment, ne semblent pas interroger les représentations et les valeurs contenues dans les termes universel ou universalité. La vocation universaliste de la France n'est pas remise en question, elle est plutôt une évidence, un présupposé de départ qui permet de lancer une réflexion qui va rappeler les manifestations de cette vocation et ses contenus. En revanche, d'autres considèrent avec une grande réserve l'utilisation de la notion ; s'ils reprennent le terme, c'est en essayant de lui donner une nouvelle définition et d'actualiser son contenu, en insistant notamment sur la dimension d'outil de communication de la langue française. *Le français dans le monde* se fait l'écho d'un nouveau discours qui plaide pour le respect de la différence et des réalités nationales et locales des apprenants, contre l'assimilation culturelle que favorisait une conception universaliste. Influencé par la sensibilité anthropologique, le discours didactique a été ainsi un des lieux où s'est manifesté le principe de la renonciation à toute forme de hiérarchie ou de discrimination dans la présentation des faits de langue et de civilisation. La réflexion didactique conduite dans la revue a permis, ainsi, au champ du FLE de faire le deuil de la notion d'universalité et de l'ethnocentrisme qui l'accompagnait, ouvrant la voie à une approche pluraliste des langues et des cultures.

L'INSTRUMENTALISATION POLITIQUE D'UNE LANGUE : LA LATINISATION DE L'ALPHABET

Hanife GÜVEN
Dokuz Eylül Üniversitesi / İzmir

La représentation graphique des phonèmes d'une langue, comme moyen de transcription de la langue et par conséquent de transmission culturelle a pu faire l'objet d'une intervention des pouvoirs politiques qui en décidaient la transformation. Charlemagne qui y voyait un enjeu politique pour le développement par l'éducation et la modernisation en est le plus illustre exemple, avec l'introduction de la graphie intitulée « caroline ». En Turquie, l'intervention sur le système d'écriture a substitué la graphie latine à la graphie arabe (1928) et fut l'une des pierres angulaires de la jeune République qui s'est constituée après l'effondrement de l'Empire ottoman (1918).

Les Turcs avaient adopté le système d'écriture arabe avec leur conversion à l'islam qui avait commencé vers le X^e siècle. Cela avait favorisé l'introduction de la langue arabe, langue sacrée, et le persan, la langue de la littérature, ce qui avait marginalisé peu à peu le turc, langue vulgaire. Dans l'Empire ottoman, la langue écrite officielle, l'ottoman, qui est basée essentiellement sur le turc, mais contient beaucoup d'emprunts arabes et persans au niveau lexical et syntaxique, se différenciera de plus en plus du turc pour finalement devenir étrangère à la langue vernaculaire. Cette langue appelée « ottoman » ou « turco-ottoman », n'est comprise ni d'un Arabe, ni d'un Persan, ni d'un Turc comme l'affirme en 1881 l'écrivain Ahmet Mithat (1844-1912), dans la revue *Dallarcık* (Levend, 1973 125).

Au XIX^e siècle, les influences de la Révolution française et du modèle européen apparaissent dans les réformes administratives entreprises en 1839 (*Gülhane Hattı Humayunu* également connues sous le nom de *Tanzimat*) avec lesquelles « l'empire, sortant d'un cercle de civilisation dans lequel il vivait depuis des siècles, déclarait qu'il entrait dans le cercle d'une autre civilisation avec laquelle il était en conflit, il acceptait ouvertement ses valeurs » (Tanpınar, 1976 129). En 1856 le Firman des Réformes (*Islahat Fermanı*) établit l'égalité des sujets, à l'exemple du modèle occidental, désormais très présent à Istanbul. Des mots nouveaux comme *sivilizasyon*, *kültür*, *sosyete* s'introduisent dans la langue de tous les jours, sont repris par la presse

et dans les nouvelles écoles civiles et militaires marquées par les résultats des révolutions décisives survenues en Europe.

Ces réformes dont l'influence sur le plan social et culturel se révélera peu à peu au long du siècle annoncent les réformes politiques de la République turque; parmi elles, la réforme de l'écriture par l'adoption de l'alphabet latin est une décision symbolique qui traduit une volonté politique de changement identitaire et culturel, de changement de modèle de société, en particulier dans son rapport au religieux.

LA DÉSACRALISATION DE L'ÉCRITURE

Le pionnier de la volonté de désacralisation du système d'écriture est un polyglotte dramaturge turc-azeri appelé Feth-Ali Ahund-zâde (1812-1878). Les propositions qu'il avance à deux reprises ne seront pas entendues dans la capitale de l'Empire ottoman (Bala 1964) bien qu'on en reconnaisse l'intérêt. L'écriture étant représentée comme sacrée, l'idée d'écrire avec « la langue vulgaire, c'est-à-dire avec une expression compréhensible de tous » comme le propose Ali Süavi en 1867 dans *Muhbir*, n'est pas prête d'être acceptée; avant lui pourtant en 1862, Münif Efendi/Pacha, journaliste, auteur, traducteur, avait, dans une réunion de la Cemiyet-i Ilmiye-i Osmaniye/Société Ottomane des Sciences), exposé les raisons pour lesquelles une transformation de l'alphabet était souhaitable ; cette idée avait aussi été reprise par le journaliste français Mismar (Levend, 1973 115).

Au début du XX^e siècle, le débat sur la langue et l'éducation porte sur la « nouvelle langue » autour de la Revue *Genç Kalemler* (Plumes Jeunes) publiée à Thessalonique en 1911, bien que avec beaucoup d'hésitations. Istanbul ne tarde pas à dénigrer l'entreprise sous la plume de Köprülüzade Mehmet Fuat et Yakup Kadri. Les guerres balkaniques affaiblissent les discussions mais l'idée s'enracine, avec les thèses du philosophe Ziya Gökalp, en trouvant sa force dans le sentiment d'identité linguistique et dans la genèse de la conscience nationale comme c'est le cas à l'échelle mondiale (Levend, 1973 313-330).

Après avoir fait l'objet de réflexion et de discussion durant presque un siècle, le changement du système d'écriture va se faire par la volonté de Mustafa Kemal, quelques années après la fondation de la République (1923) et sera l'un des piliers de la transformation profonde non seulement politique et social mais aussi identitaire que le pays connaîtra dans la voie de l'occidentalisation, comme le constate Ramonet (*Le Monde diplomatique* novembre 2004) :

« Aucun autre pays n'a jamais consenti à sacrifier tant d'aspects fondamentaux de sa culture pour affirmer son identité européenne. La Turquie moderne est allée jusqu'à abandonner son ancien système d'écriture (arabe) pour adopter les caractères latins; ses habitants ont dû se débarrasser des vêtements traditionnels pour revêtir des tenues occidentales; et, au nom d'une laïcité officielle inspirée par la loi française de 1905, l'islam a cessé d'être religion d'État ».

<p>Doc. 1</p> <p>(...)Batı medeniyetine girebilmemize engel olan yazıyı atarak Latin kökünden bir alfabe seçmeli, kılık kıyafetimize kadar her şeyimizde batılılara uymalıyız. Emin olunuz ki, bunların hepsi bir gün olacaktır.”</p>	<p>(...)Nous devons choisir un alphabet d'origine latine, en annulant le système d'écriture qui nous empêche de faire partie de la civilisation occidentale, et nous adapter aux occidentaux en tout, jusqu'à nos costumes. Je vous assure que tout ça se fera un jour. (Déclaration de M. Kemal au turcologue bulgare Ivan Manolof, « un ou deux ans avant la déclaration de la monarchie constitutionnelle» Kaskatı 1948).</p>
<p>Doc. 2</p> <p>(...)Bizim İslâm hurufatımız (harflerimiz) kâfi değilmiş, binaenalyh Lâtin hurufatı alınmalı imiş.(...)Acaba bu Lâtince kabul edilebilir mi? Bu kabul edildiği gün memleket herc ü merce girer. Her şeyden sarf-ı nazar bizim kütüphanelerimizi dolduran mukaddes kitaplarımız, tarihimiz ve binlerce cilt âsarımız bu lisanla yazılmış iken büsbütün başka bir şekilde olan bu harfleri (Lâtin harfleri) kabul ettiğimiz gün, en büyük felâkete(sic) derhal bütün Avrupa'nın eline güzel bir silâh verilmiş olacak, bunlar âlem-i İslâma karşı diyeceklerdir ki Türkler ecnebî yazısını kabul etmişler ve Hristiyan olmuşlardır. İşte düşmanlarımızın çalıştığı şeytankârane fikir budur.</p> <p>Sonra bizim dilimizi terennüm edecek hiçbir Lâtin harufu yoktur.</p>	<p>(...) On dit que nos caractères islamiques ne seraient pas suffisants et que par conséquent il faudrait adopter les caractères latins. (...) Peut-on adopter ce latin? Le jour où il sera adopté, le pays entrera dans un chaos. Tout d'abord, tous nos livres sacrés, nos histoires, des milliers de volumes d'oeuvres qui fournissent nos bibliothèques étant écrits dans cette langue, le jour où on adoptera ces lettres tout à fait différentes, on aura donné, dans les grandes catastrophes, à toute l'Europe, une belle arme, ces derniers dénonceront à tout l'univers musulman que les Turcs ont adopté l'écriture étrangère et sont devenus chrétiens. Voilà l'idée satanique à laquelle travaillent nos ennemis.</p> <p>Et puis il n'existe pas de caractères latins qui puissent exprimer notre langue.</p> <p>(‘Latin harflerini kabul edemeyiz’ Nous ne pouvons pas admettre les lettres latines) Karabekir in İlimlir 1992 57-58, original publié in Hâkimiyet-i Milliye, le 5 Mars 1923.</p>
<p>Doc. 3</p> <p>Aziz Arkadaşlarım; her şeyden evvel her inkişafın ilk yapı taşı olan meseleye temas etmek isterim.</p> <p>Her vasıttan evvel büyük Türk milletine onun bütün emeklerini kısır yapan çorak yol haricinde kolay bir okuma yazma anahtarı</p>	<p>Chers amis; tout d'abord, je voudrais parler de l'oeuvre qui sera la pierre angulaire de tout développement. Avant tout instrument il faut donner au grand peuple turc, abstraction faite de la voie aride qui stérilise toute son oeuvre, un outil pratique de l'alphabetisation. (Applaudissements continus.) Ce n'est</p>

<p>vermek lâzımdır. (Sürekli alkışlar). Büyük Türk milleti cehaletten az emekle kısa yoldan ancak kendi güzel ve asil diline kolay uyan böyle bir vasıtayla sıyrılabilir(alkışlar). Bu okuma yazma anahtarı ancak Latin esasından alınan Türk alfabesidir(alkışlar). (...)</p> <p>Efendiler! Türk harflerinin kabulüyle hepimize, bu memleketin bütün vatanını seven yetişkin evlatlarına mühim bir vazife tevceh ediyor; bu vazife, milletimizin tamamen okuyup yazmak için gösterdiği şevk ve aşka bilfiil hizmet ve yardım etmektir. Hepimiz hususî ve umumî hayatımızda, rastgeldiğimiz okuyup yazma bilmeyen erkek, kadın, her vatandaşımıza öğretmek için tehalük göstermeliyiz.</p> <p>Bu milletin asırlardan beri hallolunamayan bir ihtiyacı birkaç sene içinde tamamen temin edilmek, yakın ufukta gözlerimizi kamaştıran bir muvaffakiyet güneşidir (alkışlar). (...)</p> <p>Aziz arkadaşlarım ; yüksek ve edebî (sic) yadigârımızla büyük Türk milleti yeni bir nur alemine girecektir (bravo sesleri, şiddetli ve sürekli alkışlar).</p>	<p>qu'avec un tel instrument que la grande nation turque peut sortir de l'ignorance, d'une manière rapide et avec moins d'efforts. Cet outil d'alphabetisation n'est que l'alphabet turc d'origine latine (applaudissements).(...)</p> <p>Messieurs! Avec l'adoption des caractères turcs, il nous incombe une mission importante à nous, à tous les enfants patriotes et responsables de ce pays; cette mission est de contribuer et servir en personne l'enthousiasme et l'amour que toute notre nation montre pour l'alphabetisation. Nous devons tous nous dévouer pour apprendre les lettres nouvelles à nos citoyens analphabètes croisés dans notre vie privée et publique, qu'ils soient hommes ou femmes. Subvenir en quelques années à un besoin séculaire de cette nation sera un soleil de réussite dans un horizon proche qui nous éblouit.</p> <p>(applaudissements).(...)</p> <p>Mes chers amis ! C'est grâce à votre sublime et permanent dévouement que la grande nation turque entrera dans un monde de lumière (cris de 'bravo', applaudissements forts et prolongés).</p> <p>(Discours de Mustafa Kemal prononcé le 1er novembre 1928 à l'Assemblée Nationale, Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri, 1945 341-346)</p>
<p>Doc. 4</p> <p>(..)Ülkesini, yüksek istiklalini korumasını bilen Türk milleti, dilini de yabancı diller boyunduruğundan kurtarmalıdır.</p>	<p>(...) La nation turque qui a su sauvegarder son pays, sa suprême indépendance doit d'autre part arracher sa langue du joug des langues étrangères. (Note manuscrite de M. Kemal, datée du 2.IX.1930, à l'occasion de la publication du livre « Türk Dili için », au verso du frontispice, in Maksudi (1930?).</p>
<p>Doc. 5</p> <p>(...) Garp kültür ve tefekkür camiasının seçkin bir uzvu olmak dileğinde ve azminde</p>	<p>La Turquie républicaine qui vise à faire partie de la communauté culturelle et idéologique occidentale est obligée de traduire les oeuvres</p>

<p>olan cumhuriyetçi Türkiye, medeni dünyanın eski ve yeni fikir mahsüllerini kendi diline çevirmek ve âlemin duyuş ve düşünüşü ile benliğini kuvvetlendirmek mecburiyetindedir. Bu mecburiyet bizi geniş bir terceme seferberliğine davet ediyor.</p>	<p>qui contiennent les idées nouvelles et anciennes du monde moderne et renforcer son caractère avec la pensée et la sensibilité de l'univers. Ceci nous invite à une mobilisation de traduction de grande envergure. (Discours du Ministre Yücel à l'occasion de l'inauguration du Premier Congrès de Publication, in Birinci Türk Nefriyat Kongresi Raporlar Teklifler Müzakere zabıtları, 1939 12)</p> <p>(c'est nous qui traduisons)</p>
--	--

La réforme du système d'écriture est une étape décisive dans l'occidentalisation d'une société traditionnelle qui n'a pas vécu les processus de réformes et d'industrialisation qui ont modifié l'Europe au XIX^e siècle (doc. 1). L'appartenance religieuse étant l'unique élément identitaire, l'abandon de l'écriture sacrée est vécue comme une crise existentielle au niveau individuel. Il renforce la grande déchirure et la confusion identitaire qu'avaient entraînées l'abolition du califat et la suppression des ordres religieux (1924). Ce processus de construction identitaire provoque des refus. Même les élites et les meilleurs compagnons de Mustafa Kemal digèrent si mal cette altérité et ce déracinement que certains préfèrent s'expatrier pour préserver leur intégrité identitaire. Ainsi le changement d'écriture a pour Kazım Karabekir la force symbolique d'une conversion au christianisme et constitue en cela une atteinte à la mémoire collective (doc 2).

L'adoption du nouvel « alphabet turc d'origine latine », est liée à des attentes pour l'avenir et accentue la double appartenance identitaire : nationale et occidentale. Cette initiative délicate demande un soutien maximum, celui d'une école qui associe alphabétisation et éducation, la nouvelle écriture permettant « à la grande nation turque de sortir de l'ignorance ». Après trois mois de campagne de sensibilisation, la loi entre en vigueur le 3 novembre 1928. La création des « Millet Mektepleri » (écoles de la nation) incarne un projet de civilisation qui assure aux individus entre 16-45 ans, à côté de l'apprentissage de la nouvelle écriture, les savoirs de base que sont la lecture et l'écriture, le calcul et les notions de mesure, l'hygiène et l'éducation civique que nécessitaient la vie pratique (Millet Mektepleri Talimatnamesi 1929). Mustafa Kemal en personne est considéré comme l'enseignant principal de l'entreprise des « lumières » turques (doc 3).

La politique linguistique se focalise par la suite sur « la nationalisation du lexique ». La commission de la langue puise dans le trésor populaire les correspondants des emprunts lexicaux d'origine arabe et persan. Cet effort de sensibilisation prend une grande envergure avec la fondation de la Société de la Langue Turque (1932) qui entreprend systématiquement une activité de simplification/épuration de la langue « contaminée » par des éléments étrangers. L'engouement à purifier la langue est si

fort qu'il inquiète et divise encore une fois les élites. La ferveur se ralentit après le passage à la démocratie plurielle (1946) et prend fin avec la fermeture de la Société après le coup d'État de 1980, mais le débat fait couler toujours de l'encre (doc 4). La politique culturelle se cristallise avec la suppression des langues arabe et persane des programmes des lycées pour l'année scolaire 1929-1930. Le désir de les remplacer par une seconde langue « étrangère », c'est-à-dire européenne, se poursuit jusqu'à l'année scolaire 1933-1934 (Yücel, 1994 186). Durant l'année scolaire 1940-41, on assiste à la création des sections classiques dans les lycées, sur le modèle européen, avec l'introduction du latin. Un autre pas de géant dans la voie de l'appropriation de la culture européenne se fait par la mobilisation de traduction des « classiques mondiaux » sous l'auspice du Ministère de l'Education Nationale. Le nombre d'œuvres traduites atteint en 20 ans les 947 ouvrages sans compter les rééditions. Ainsi on essaie de combler le grand vide créé dans le domaine éducatif et culturel et de subvenir aux besoins de lecture des nouvelles générations avec le patrimoine culturel de l'Occident (doc 5).

L'enjeu politique du changement du système d'écriture était la construction nationale d'une société traditionnelle et religieuse par une redéfinition identitaire autour d'une langue. Ce changement accompagné de la réforme linguistique et de la politique de traduction en turc des classiques occidentaux, a assuré une véritable intégration culturelle et l'appropriation de l'identité européenne par les futures générations qui n'avaient pas accès, par leur méconnaissance de l'ancienne écriture, à l'héritage culturel. Le changement du système d'écriture traduit une volonté de substitution d'un élément identitaire fondamental de base, la religion, par un autre, la langue. Aujourd'hui le pari est gagné même si la tendance à confondre le politique avec l'identitaire ralentit le processus et cause parfois des ruptures.

CONTREPOINT

Willem FRIJHOFF
Vrije Universiteit Amsterdam

CONTINGENCES LINGUISTIQUES

Avant d'être discours, la langue est pratique. Sans entrer dans la querelle linguistique de la grammaire générative (Chomsky), le constat de l'historien est clair: au lieu de répéter que telle langue (pré-)existante est pratiquée, il faudrait affirmer que la pratique fait la langue. La langue - chaque langue, de quelle origine, couleur ou saveur qu'elle soit - est avant tout un fait social. En tant que tel, elle se soustrait à toute abstraction abusive et s'oppose à toute monopolisation par un groupe, communauté ou nation. Une langue ne se constitue pas dans un monde idéal, socialement ou politiquement maîtrisé, à partir d'une grammaire pré-élaborée, mais dans la contingence de l'acte de parler, d'écrire, de lire, dans le besoin utilitaire des contacts entre les hommes, dans l'imaginaire de l'esprit du locuteur et dans les représentations de sa communauté. Et qui dit acte ou pratique, dit histoire, développement, expansion et contraction, adoption et rejet, inclusion et exclusion - tous procédés qui se vérifient autant dans la constitution et l'évolution d'une langue que dans son parcours politique et symbolique au sein de la communauté de ceux qui la parlent, voire dans le panorama linguistique tout entier.

A cet égard, toutes les langues se valent. Aucune langue ne peut pour elle-même prétendre à la supériorité ou au monopole du prestige dans une nation, pays ou communauté linguistique constituée. Bien au contraire, sa vitalité se mesure justement à sa capacité d'expansion et de concurrence avec d'autres langues, qui assurent son renouveau en l'obligeant à s'adapter à des pratiques nouvelles. Ce qui vaut pour le français, vaut pour n'importe quelle autre langue. Si le français a conquis l'espace de France, c'est grâce à un jeu particulier de conditions d'ordre géopolitique, social et culturel, non point en raison d'un génie inné de la langue ou de sa prééminence formelle. De telles qualités ne précèdent pas l'évolution historique mais en résultent. Aussi, la hiérarchie des langues telle que la communauté humaine tend à l'établir, résulte-t-elle d'opérations intellectuelles, politiques ou esthétiques inscrites dans une histoire qui n'est jamais irréversible. L'italien, par exemple, langue internationale de la banque sous la Renaissance, perdit finalement cette qualité au profit de l'anglais, mais gagna la reconnaissance internationale d'une qualité littéraire que l'espagnol, brillant sous le Baroque, était alors en train de perdre, tandis que cette dernière se mua dans le même temps en

langue de colonisation internationale, véhicule d'un empire culturel aux valeurs partagées aux quatre coins du monde.

ENRICHISSEMENTS DE LA DIVERSITÉ

Dans les grands pays officiellement monolingues, tels la France ou les États-Unis, la langue publique joue un rôle doublement central : c'est la langue formelle de la communauté nationale et celle que l'on utilise de préférence dans les communications internationales. L'on oublie alors facilement que le plurilinguisme est omniprésent dans la vie quotidienne de la majorité des pays. Pareillement, le monolinguisme formel sous-estime généralement les diglossies dans la communauté nationale et – pour utiliser l'heureuse formule de Michel de Certeau – les formes braconnières du savoir-faire linguistique dans un contexte où les langues de migrants intérieurs et étrangers se bousculent. Dans le discours public, la puissance politique de la langue unique d'un territoire ou d'une aire de pouvoir (tel un empire colonial, financier, politique ou culturel) l'emporte alors facilement sur l'enrichissement culturel que la diversité linguistique peut assurer. Il est vrai que depuis bien des siècles – en France depuis l'ordonnance de Villers-Cotterêts de 1539 – les gouvernements des pays occidentaux imposent une langue d'administration uniforme autant pour le bon ordre du gouvernement que pour promouvoir l'unité vécue du territoire et l'identité culturelle de la nation. Il n'en demeure pas moins que les langues concurrentes ou subalternes, dialectes, régiolectes ou sociolectes, sans oublier les jargons professionnels plus ou moins internationalisés (tel que l'« anglais » basique, simplifié et formalisé des sciences exactes) ont toujours continué de jouer un rôle d'enrichissement dans les échanges intérieurs et extérieurs.

NOSTALGIES DE LA LANGUE UNIQUE

Le plurilinguisme ne saurait nous faire oublier que dans tous les mythes d'origine le paradis connu une langue unique. La perte de l'entendement universel, éclaté en langues plurielles qui engendrent la confusion linguistique, fut de tout temps ressentie comme une catastrophe sociale et culturelle, et la nostalgie de la langue universelle est une des constantes les plus remarquables de l'histoire humaine. Le récit de Babel a rationalisé cet éclatement en lui attribuant une cause morale. Le désir de rétablissement de l'unité linguistique s'inscrit par conséquent beaucoup moins dans un discours utilitaire que dans un discours moral prônant les vertus de la culture humaine, érigée bientôt en « civilisation », et d'une éthique universelle où droits de l'homme et désirs d'entendement se côtoient. L'inadaptation de ce discours idéaliste au monde réel a ouvert la voie aux impérialismes et hégémonies linguistiques, imposés par la pratique utilitaire, la coutume, la loi, parfois même la force brutale. À partir des essais de rétablissement de l'unité linguistique par l'impérialisme linguistique du grec puis du latin dans le monde antique, une ligne droite conduit à la sauvegarde du latin, puis du français, et maintenant de l'anglais

comme langue préférentielle de la communauté scientifique internationale, enfin à la maîtrise doucement imposée de l'anglais par le monde des médias, de la culture populaire, de la technologie et plus récemment de l'univers numérique. Cette dominance de l'anglais est souvent présentée ou redoutée comme une conséquence inévitable et définitive de la mondialisation et elle se pare volontiers d'arguments symboliques, tel le prestige de la liberté, la prospérité et la démocratie que ses pays porteurs propagent. Mais des failles se montrent déjà dans l'Extrême Orient. Le déclin probable de l'emprise américaine sur le monde aidant, l'historien prévoit que l'anglo-américain suivra un jour le chemin du français. Considéré jadis comme la langue universelle définitive, celui-ci a dû baisser pavillon en raison de la faillite de l'idéologie de supériorité de la civilisation française et du déclin politique de la France sur la scène internationale. Une communauté qui veut sauvegarder ses chances d'avenir, diversifiera donc son investissement linguistique, en observant non seulement l'utilité immédiate mais en scrutant les rapports de force politiques, économiques et culturels qui s'annoncent. Le prestige d'une langue étrangère et son utilité transnationale sont – on ne saurait l'oublier – autant fonction de son rôle symbolique dans l'équilibre culturel international et de l'image, du pouvoir et de l'attraction exercée par les communautés politiques (nations, pays, ou simples territoires) qui la soutiennent et propagent, que de son utilité avérée dans les échanges.

DÉSIRS D'UNIVERSEL

Parallèlement, on réclame une langue universelle compréhensible par tous et garante de culture, de paix et de prospérité. Dès la Renaissance, on s'efforce de déterminer quelle langue en présente les meilleures garanties étant supposée avoir été celle du paradis même, la langue originelle (*lingua adamica*) : l'hébreu, le chinois, l'allemand, voire le néerlandais figurent à ce tableau d'honneur. Cette recherche à consonance utopique provoque la naissance de la linguistique qui du coup la fait échouer : il faut bien reconnaître et assumer l'inévitable diversité linguistique (Comenius). Le désir d'unité se transfère alors sur l'effort d'ériger une langue existante en langue universelle pour le monde civilisé. Ce sera, bien sûr, la langue du pays hégémonique du moment qui s'impose à l'élite internationale, aux cosmopolites de la jet-set et à d'autres citoyens du monde. À l'époque moderne, ce sera le français. La France se fait successivement bercer par trois rêves qui justifient ses prétentions à l'universalité linguistique exaltée par Rivarol : le rêve de la monarchie universelle, l'idéal révolutionnaire, puis l'aventure impériale. D'autres pays reprennent le flambeau linguistique : le castillan colonial, l'allemand scientifique du XIX^e siècle, l'anglais victorieux de l'Empire britannique, puis de l'expansion américaine aidée par les guerres mondiales. Mais assagis par les déboires politiques des grandes puissances et l'échec des entreprises de civilisation de l'impérialisme linguistique, des idéalistes dans les marges de l'épicentre culturel du monde atlantique, souvent provenant de l'Europe centrale, proposent la création de langues universelles nouvelles, a-

politiques, tels le Volapük (créé en 1879 par le prêtre allemand Schleyer), l'Esperanto (créé en 1887 par l'oculiste polonais Zamenhof) ou le Novial (construit en 1924 par le linguiste danois Jespersen). En assimilant le meilleur des langues existantes, ces langues artificielles s'efforcent de promouvoir tout autant l'entendement pratique qu'une nouvelle entente morale entre les peuples. L'Esperanto, qui traduit ce désir jusque dans son nom, en est l'exemple le plus accompli. La langue devient ainsi le laboratoire de la perfectibilité humaine. Véhicule de transfert assurant autant les contacts que les malentendus entre les hommes, la langue symbolise aussi leurs désirs inassouvis de communication, d'entente, voire de fusion.

CHAUSSE-TRAPPES DU PLURILINGUISME

Le succès du français langue étrangère ou seconde ne saurait masquer la réalité d'un autre plurilinguisme au sein même de la francophonie: celui des immigrés qui en s'y établissant à demeure adoptent bon gré mal gré le français comme langue première dans la vie publique mais continuent de pratiquer leur langue d'origine dans le domaine privé ou dans leur collectivité ethnique d'origine. Tout en étant proclamé langue première, à l'intérieur même du monde francophone le français fonctionne pour eux en fait comme langue étrangère ou seconde. C'est une langue véhiculaire d'intégration, mais en même temps une langue imposée, d'usage forcé. Tant qu'elle n'est point devenue la langue de l'intimité, de la religion et des rapports d'amitié, elle est ressentie comme profondément étrangère. Le combat intime des langues révèle alors un combat plus profond, celui d'une identité déchirée, de l'appartenance d'une même personne à des communautés rivales, ayant des intérêts opposés. Or, le processus d'intimisation de la langue adoptée prend bien une génération ou deux – il ne faut pas se laisser leurrer à cet égard par ces écrivains immigrés exceptionnels, montés en épingle par les médias, qui ont su faire de la langue adoptive leur arme personnelle d'intégration. Ne soyons donc pas angéliques. La francophonie imposée s'avère à l'occasion aussi oppressive et culturellement aliénante que l'anglo-américain, le chinois mandarin ou l'arabe classique dans leur propre contexte. Opposée à la familiarité de la langue maternelle irrémédiablement menacée, la beauté ou le génie de la langue imposée peut même exacerber le sentiment d'aliénation. Par conséquent, la langue dominante, qu'elle soit officielle ou simplement tolérée, joue un rôle politique évident. Elle assure l'accession à la pleine citoyenneté, tout en tranchant douloureusement les racines culturelles. N'attribuons donc pas naïvement à un amour linguistique ou patriotique ce qui pour le grand nombre n'est souvent qu'exigence de survie, affaire d'intelligence calculée, voire effet de ruse.

BRICOLAGES DU QUOTIDIEN

La sociolinguistique nous a rendus attentifs au bricolage linguistique quotidien dans le contact plurilingue, et à l'autodidaxie ordinaire, irréfléchie et comme inconsciente.

Bien souvent, on se débrouille comme on peut, acceptant par dessus le marché l'embaras des erreurs, malentendus, faux-amis et autres catastrophes linguistiques quotidiennes. Les millions de femmes qui dans le passé ont migré, parfois avec leur mari mais très souvent aussi avant tout engagement, juste pour échapper à la pauvreté, trouver un travail honnête ou se libérer du joug d'une tradition ressentie comme oppressante, ont dû se débrouiller sur le tas dans un univers linguistique hostile, parfois difficile à maîtriser. C'est par ces alliances linguistiques involontaires, sinon réfractaires, que les langues s'enrichissent insensiblement de vocabulaires d'emprunt, d'expressions nouvelles et de formes grammaticales paradoxales. Le non-réglé qui, faisant irruption dans la réalité quotidienne, en bouleverse les données s'avère à la longue toujours un véritable enrichissement. De même, la distinction entre la langue classique, codifiée et canonisée, et la langue vivante, parlée, écorchée, ou mise en jargon et adaptée aux besoins de groupes particuliers, est une richesse que les maîtres du français langue étrangère hors de la francophonie ont souvent mieux compris que leurs homologues dans leur pays d'origine. Dans les manuels d'apprentissage réimprimés parfois des dizaines de fois, de Holyband et Pierre Marin à la Méthode Assimil ou aux cours de l'Alliance française, les dialogues saisis sur le vif imitent le réel – du moins le suggèrent-ils avec insistance, car c'est toujours un réel aseptisé, évitant les conflits et résistant à l'usure d'une réalité changeante. Ils donnent l'illusion d'un accès direct et personnalisé à la culture française. Plus que la culture canonisée, officielle et académique, de tels ouvrages imposent insidieusement une vision globale de la francophonie et de la culture de ses composantes. Elle est d'autant plus efficace qu'elle passe par le biais de l'imagination linguistique, plus puissante que l'imaginaire visuel parce qu'elle sait nommer et donc définir et conserver ce qu'elle visualise. Dans ces manuels l'histoire devient mémoire.

BIBLIOGRAPHIE

INTRODUCTION

BESSE, H. (2001). Propositions pour une typologie des méthodes de langues. *Documents SIHFLES* 26:120-168.

BESSE, H. (1996). *Qu'est-ce qu'apprendre une langue?* *Documents SIHFLES* 17.

BRUNOT, F. (1905-1979). *Histoire de la langue française des origines à 1900*. Paris. Colin.

CHRIST, H. & G. HAßLER. éds. (1994). *Regards sur l'histoire de l'enseignement des langues étrangères*. *Documents Sihfles* 14.

COSTE, D., D. MOORE & G. ZARATE (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

FRIJHOFF, W. (1991). « Le plurilinguisme des élites en Europe de l'Ancien Régime au début du XXe siècle », in *Le Français dans le Monde Recherches et Applications*: 120-129.

FRIJHOFF, W. & A. REBOULLET. réd. (1998). *Histoire de la diffusion et de l'enseignement du français dans le monde, Le Français dans le Monde Recherches et Applications*.

GARCÍA-BASCUÑANA, J. éd. (1996). *L'« universalité » du français et sa présence dans la Péninsule Ibérique* *Documents SIHFLES* 18.

MANDICH, A.M. & C. PELLANDRA. éds. (1991). *Pour une histoire de l'enseignement du français en Italie*. *Documents SIHFLES* 8.

MINERVA, N. éd. (1998). *Les dialogues dans les enseignements linguistiques: profil historique*. *Documents SIHFLES* 22.

MINERVA, N. & C. PELLANDRA. éds. (1993). *Pour une histoire de l'enseignement des langues étrangères: manuels et matériaux d'archives*. *Documents SIHFLES* 12.

DIVERSITÉ DES LANGUES OU LANGUE UNIVERSELLE

CARAVOLAS, J. (1984). *Le Gutenberg de la didacographie, ou Comenius et l'enseignement des langues*. Montréal: Guérin.

COMENIUS, J. A. ([1648] 2005). *Novissima Linguarum Methodus. La toute nouvelle méthode des langues*. Genève-Paris: Droz.

ECO, U. (1994). *La recherche de la langue parfaite dans la culture européenne*. Paris, Seuil.

ROBINS, R.-H. ([1967] 1976). *Brève histoire de la linguistique. De Platon à Chomsky*. Paris: Seuil.

MALMBEG, B. (1991). *Histoire de la linguistique*. Paris: PUF.

SALMON, V. (1979). *The Study of Language in the 17th Century England*. Amsterdam: Benjamins.

APPRENDRE/ENSEIGNER PAR L'EXEMPLE

COLOMBO TIMELLI, M. (1998). « 1529, 1546, 1608 - ou l'évolution stylistique et syntaxique du *Jugement d'Amour* », in *Problèmes de cohésion syntaxique de 1540 à 1720*, Limoges: Presses Universitaires de Limoges.

MINERVA, N. éd. (2003). *Les Aventures de Télémaque: trois siècles d'enseignement du français. Documents SIHFLES 30-31*.

QUEMADA, B. (1967). *Les dictionnaires du français moderne 1539-1863*. Paris: Didier.

ROSSEBASTIANO, B. A. (1984). *Antichi vocabolari plurilingui d'uso popolare: la tradizione del « Solenissimo Vocabuolista »*. Alessandria: Dell'Orso.

SIMONIN, M. (1982). « Des livres pour l'Europe? Réflexions sur quelques ouvrages polyglottes (XVI^e-début XVII^e siècle) », in *La conscience européenne*. Paris: É.N.S.J.F.

VERDEYEN, W.R.R. (1925-35). *Colloquia et Dictionariolum septem linguarum*. Anvers: Uitgave van de Vereniging der Antwerpsche Bibliophilen, 3 vol.

ÉDUCATION À LA MODERNITÉ: LES FEMMES ET L'ENSEIGNEMENT

CAPITÁN DÍAZ, A. (2002). *Breve historia de la educación en España*, Madrid, Alianza Editorial.

CRAVERI, B. (2001). *La civiltà della conversazione*. Milano: Adelphi.

CORTINA, R. & S. SAN ROMAN (ed.) (2006), *Women and Teaching. Global Perspectives on the Feminization of a Profession*. New York: Palgrave.

GANDOULY, J. (1997). *Pédagogie et enseignement en Allemagne de 1800 à 1945*. Strasbourg: P.U.

MANDICH, A.M. (2002), *Insegnare il francese in Italia. Repertorio di manuali pubblicati in epoca fascista (1923-1943)*. Bologna: CLUEB.

MANDICH, A.M. (2006). *L'enseignement des langues modernes au féminin et au masculin. Les institutions scolaires en Italie aux XIX^e et XX^e siècles*, in *Para uma História do Ensino das Línguas e Literaturas: Estudos de género*, A.P.H.E.L.L.E. Actas do III Colóquio: 127-147.

MAYEUR, F. (1979). *L'éducation des filles en France au XIX^e siècle*. Paris: Hachette.

OZOUF, M. (1982). *L'Ecole, l'Eglise et la République*, Rééd. Cana/Jean Offredo. Paris: Seuil.

PORCIANI, I. (sous la dir. de) (1987). *Le donne a scuola. L'educazione femminile nell'Italia dell'Ottocento*. Firenze: « Il Sedicesimo ».

RAICICH, M. (1987). *Verso la cultura superiore e le professioni*, in Porciani 1987: 191-199.

RAICICH, M. (1989). *Liceo., università, professioni : un percorso difficile*, in Soldani 1989: 147-181.

SOLDANI S. (s.d.) (1989). *L'educazione delle donne. Scuole e modelli di vita femminile nell'Italia dell'Ottocento*. Milano: Angeli.

VIALA, R. (1987). *L'enseignement secondaire de jeunes filles 1880-1940*. Sèvres: C.I.E.P.

APPROCHE SAVANTE D'UNE LANGUE ÉLOIGNÉE: LE LETTRÉ ET L'ÉCRITURE

ALLETON V. (1994). « L'oubli de la langue et l'« invention » de l'écriture chinoise en Europe », *Etudes chinoises*. Paris.

BERGERE M-C. & A. PINO (éd). (1995). *Un siècle d'enseignement du chinois à l'Ecole des Langues Orientales*. Paris: L'Asiathèque.

DETRIE M. (2004). *France-Chine, quand deux mondes se rencontrent*. Paris: Gallimard.

LANDRESSE (1834). « Notice sur les travaux de M Abel -Rémusat », *Journal Asiatique*, Paris.

RABUT I. (1995). « Un siècle d'enseignement du chinois aux Langues'O ». in BERGERE M-C. & PINO A.(éd).

UNIVERSALITÉ ET MISSION CIVILISATRICE

ARGAUD, E. *L'enseignement de la civilisation : évolution et représentations dans le champ de la revue Le Français dans le Monde (1961-1976)*. Thèse de doctorat: Université Paris III.

CORTIER, C. (1998). *Institution de l'Alliance française et émergence de la francophonie. Politiques linguistiques et éducatives. 1880-1914*. Thèse de doctorat: Université Lyon 2.

- DU BELLAY, J. (1549). *Défense et illustration de la langue française*.
- FUMAROLI, M. (1992). « Le génie de la langue française » dans *Les lieux de mémoire, Les France, conflit et partage* (dir. P.Nora). Paris: Gallimard.
- GAULLE, C. de (1970). *Mémoires d'espoir, le renouveau, 1958-1962*. Paris: Plon
- GIRARDET, R. (1991). « Paul Bert et la politique coloniale » in HAMON, L., Dir., *Les opportunistes. Les débuts de la République aux républicains, Les entretiens d'Auxerre*, Editions de la Maison des Sciences de l'Homme: 171-181. Paris.
- HERDER, J.H. (1774). *Une autre philosophie de l'histoire pour contribuer à l'éducation de l'humanité, contribution à beaucoup de contributions du siècle*.
- LEIRIS, M. (1983). *Cinq études d'ethnologie, textes publiés de 1951 à 1966*. Paris: Denoël Gonthier.
- NORA, P. (1993). « La nation-mémoire » in *Les lieux de mémoire, II, La Nation, 3. La Gloire, Les mots*. Paris: Gallimard: 657.
- NOVICOW, J. (1907). *La langue auxiliaire du groupe de civilisation européenne. Les chances du français*.
- RENAN, E. (1871). *Dialogues philosophiques*.
- RIVAROL (1783). *Discours de l'Universalité de la langue française*, prononcé en 1783 devant l'Académie de Berlin, en réponse à un sujet proposé par la même Académie : « Qu'est-ce qui a rendu la langue française universelle ? Pourquoi mérite-t-elle cette prérogative ? Est-il à présumer qu'elle la conserve ? ».
- SALON, A. (1983). *L'Action culturelle de la France dans le Monde*. Paris: Nathan.
- TODOROV, T. (1989). *Nous et les autres*. PARIS: Seuil.

L'INSTRUMENTALISATION POLITIQUE D'UNE LANGUE

- Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri, vol 1, Maarif Matbaası, İstanbul, 1945.
- Bala, Mirza, "Feth-Ali Ahunzade.FATH-'ALĪ AHUND-ZĀDE" *İslam Ansiklopedisi*, c: 4, MEB, İstanbul 1964, 577-581.
- Birinci Türk Neşriyat Kongresi Raporlar Teklifler Müzakere Zabıtları 1939.
- KASKATI, A. N. (1948), "Atatürk'ün Selânik'teki Hülyaları",("Atatürke ait bir hatıra" konulu 1948-1949 Yunus Nadi ödülü münasebetiyle gönderilen 25 no'lu anı), Cumhuriyet Gazetesi, 19.8.1948.
- LEVEND, A. S. (1949), *Türk Dilinde Gelişme ve Sadeleşme Evreleri*, Ankara, TDK,1973.
- MAKSUDI SADRI (Arsal), *Türk Dili için*, İstanbul. (1930 ?).

Millet Mektepleri Talimatnamesi, T.C. Maarif Vekaleti, Ankara, 22 Eylül1929.

Şimşir, Bilal N, Türk Yazı Devrimi, Ankara,TTK, 1992.

TANPINAR, A. H. (1949), XIX.Yüzyıl Türk Edebiyatı İstanbul, Çağlayan, 1976.

YÜCEL, H.- Â. (1994), Türkiye’de Orta Öğretim, Ankara, T.C. Kültür Bakanlığı Yay.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Claire KRAMSCH

University of California at Berkeley, États-Unis

Danielle LÉVY

Università de Macerata, Dorif-Università, Italie

Geneviève ZARATE

Institut national des langues et civilisations orientales, JE 2502, France

Au terme de ce parcours plurilingue et pluriculturel, il convient de préciser les limites et les ouvertures du *Précis*, de clarifier ce que nous entendons par « didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme », d'évoquer les questions et les débats qui ont jailli au long de nos discussions et d'ouvrir la voie à une mise en ligne de cet ouvrage sur la Toile.

LIMITES ET OUVERTURES

La plupart des chercheurs rassemblés dans cet ouvrage s'appuyant sur une lecture sociologique et anthropologique des phénomènes sociaux, l'approche préconisée ici met l'accent sur les dimensions sociales, culturelles et politiques de la didactique. La réflexion cible l'enseignement et l'apprentissage d'une langue tout au long de la vie, dans les milieux traditionnellement liés à l'éducation, mais cette réflexion découvre ou construit aussi de nouveaux lieux, satisfait des besoins économiques, politiques, scientifiques, de mobilité choisie ou de migrations obligées vers les pays européens, l'Amérique ou l'Australie. Dans ces situations, l'enseignement et l'apprentissage ne sauraient faire l'économie des conflits géopolitiques et identitaires, des déplacements géographiques, des évolutions sociétales, des représentations sociales et culturelles véhiculées par les apprenants/locuteurs/acteurs dans les contextes divers dans lesquels ils utilisent les langues. Enseignement et apprentissage sont étroitement liés aux institutions – scolaires, professionnelles, nationales, et internationales – qui gèrent et financent les politiques linguistiques des états et des organismes supranationaux, lesquels, au cours des siècles, ont instauré et contrôlé pratiques et modèles en didactique des langues.

La primauté donnée ici aux phénomènes sociaux est délibérée. La didactique des langues, prise entre la littérature d'abord, puis la linguistique ensuite, s'est trouvée isolée des réalités sociales et culturelles qui nous entourent. Mais la linguistique sous toutes ses formes (psycho- et sociolinguistique, anthropologie linguistique, linguistique de l'éducation, écolinguistique, linguistique textuelle), ainsi que les

sciences cognitives, ont évidemment beaucoup à apporter à la didactique des langues. À moins d'incohérence, une didactique des langues ne saurait faire non plus l'économie de la stylistique littéraire, de l'analyse du discours et des conversations. Tout cela vaut également pour les lectures structurales, sémiotiques et pragmatiques de la langue écrite et parlée, sans que nous soyons pour autant exemptés des apports de la pédagogie et de la méthodologie dans l'enseignement des langues. À partir de la conception sociale et culturelle présentée ici, le *Précis* invite maintenant les lecteurs à ouvrir le débat sur une relation conjugée du cognitif, du linguistique et de l'anthropologique, sur un sens élargi du terme de « didactique des langues ». La version en ligne de ce *Précis*, prolonge ce débat.

LE PRÉCIS EN LIGNE. UN SITE : [HTTP://PRECIS.BERKELEY.EDU](http://precis.berkeley.edu), DES RÉSEAUX

Le *Précis* en ligne est un site web interactif accessible à l'adresse suivante <http://precis.berkeley.edu>, qui sert de complément multimédia au macro- et micro-entrées publiées dans la version papier. Il est coordonné par le Berkeley Language Center de l'Université de Californie à Berkeley, sous la direction de Richard Kern, en coopération avec Geneviève Zarate, Danielle Lévy et Claire Kramsch. Il est composé de divers supports électroniques (vidéos, photos, images, banques de données et autres annexes) liés aux chapitres du *Précis*, ainsi que de liens entre les concepts, exemples, et références bibliographiques qui traversent plusieurs macro- et micro-entrées. Cette organisation hypertextuelle permet à l'utilisateur d'accéder aux thèmes et notions de manière associative, ce qui supplée à la structure hiérarchique des macro- et micro-entrées de la version papier cet ouvrage. Le site reste donc ouvert à d'autres entrées. Y figurent également :

- un index des mots-clefs familiers à l'enseignant et au chercheur qui permet de parcourir l'ouvrage avec les repères dont il dispose.
- la version originale des micro-entrées rédigées originellement dans une langue autre que le français et qui ont été traduites pour la version papier.
- des micro-entrées supplémentaires (entre autres celles qui n'ont pu être retenues dans la version papier en raison de contraintes éditoriales) et la possibilité à venir d'en ajouter d'autres.
- un forum où le lecteur dialogue avec les auteurs et/ou d'autres lecteurs sur les thèmes abordés dans le *Précis*. Les contributions, produites en plusieurs langues, attestent qu'une didactique plurilingue et pluriculturelle ne peut se penser en une seule langue.

DE LA DIDACTIQUE DES LANGUES À UNE DIDACTIQUE DU PLURILINGUISME/PLURICULTURALISME.

Où finit la « didactique des langues » ? Où commence la « didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme » ?

Le terme de didactique des langues recouvre traditionnellement la manière d'enseigner une langue étrangère à des individus considérés comme possédant une seule langue maternelle (L1). L'enseignement de la langue cible, considéré comme second chronologiquement, qu'il soit contrastif, comparatif ou en immersion complète, prend plus ou moins en compte la langue maternelle selon la méthodologie choisie. La didactique des langues jusqu'à présent est faiblement plurilingue, parce qu'elle se développe à partir d'un monolinguisme admis (cf. Introduction du chapitre 1 et le chapitre 7).

Une didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme est une manière d'enseigner non seulement une langue étrangère à des allophones, mais de diversifier et de relativiser les notions mêmes ayant cours en didactique en questionnant leur contexte historique : L1 et L2, locuteur natif et non-natif, individu uni-, bi- et plurilingue, langue et culture nationales, langue universelle, langue standard, langue parlée et langue écrite. Une didactique du plurilinguisme se doit pour enseigner la langue elle-même de la situer dans sa relativité historique, en relation avec sa politique de diffusion au cours des siècles. Le chapitre 8 en offre un bon exemple. Une didactique du pluriculturalisme insiste sur la diversité culturelle au sein d'une même culture nationale et sur la relativité historique de cette culture nationale, qu'il s'agisse de la culture cible ou de la culture source.

Une didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme se doit aussi d'enseigner les langues dans leur relation à l'individuel et à l'intime (chapitre 2), au lien social (chapitre 4), aux contraintes idéologiques (chapitre 6) et politiques (chapitre 7), dans un environnement linguistique ou non (chapitre 5). Dans le cas de l'enseignement des langues étrangères dans l'institution scolaire, une telle contextualisation conduit l'enseignant à analyser et à interpréter des événements culturels actuels au travers de la langue-cible et de ce qu'elle véhicule comme « mémoire culturelle » (chapitre 7). Dans le cas de l'enseignement des langues secondes en milieu scolaire ou en formation d'adultes, la contextualisation requise demande à l'enseignant de capitaliser la diversité linguistique et culturelle des apprenants, de renoncer à l'emploi exclusif de la langue-cible et de faire de la variété linguistique de la classe un atout pédagogique.

Enfin la didactique du plurilinguisme passe et perdure par le renouvellement de la formation des enseignants. Les enseignants de langues étrangères en milieu institutionnel ont été formés dans une tradition littéraire et/ou linguistique, accordant la part belle à la traduction, qui met l'accent sur la langue et sa fonction poétique ou communicative dans le contexte monolingue de la culture-cible. Une didactique du plurilinguisme, telle qu'elle est esquissée dans ce *Précis*, reconsidère

cette exclusivité littéraire et linguistique, ce qui engendre un effet de retour sur la ou les langues maternelle(s).

DE LA DIDACTIQUE DU PLURILINGUISME ET DU PLURICULTURALISME À UNE « DIDACTIQUE PLURILINGUE ET PLURICULTURELLE »

Comparée à la didactique du plurilinguisme, une didactique plurilingue et pluriculturelle sous-entend une manière différente d'apprendre et de vivre les langues. La langue n'est plus un objet dont les structures, l'orthographe, la prononciation, l'usage sont normés par l'Académie, codifiés par les dictionnaires, standardisés par les médias, contrôlés par les institutions scolaires. La prééminence du locuteur natif est mise en question (chapitre 4). C'est la « parole » saussurienne, à savoir l'appropriation de la « langue » par chaque sujet ou groupe qui se constitue dans l'interaction didactique, y compris celle du maître. Cette parole est plurielle : parlée, façonnée, construite et modifiée par des milliers d'interlocuteurs natifs et non-natifs, de cultures elles-mêmes diversifiées, changeantes, hybrides, et constamment renouvelées. La parole, porteuse de représentations sociales et culturelles, elles-mêmes liées à des lieux de mémoire, plus ou moins distants dans le temps et l'espace, devient un espace par excellence qu'il s'agit d'identifier non seulement sous ses aspects référentiels, mais aussi et surtout sous ses aspects sociolinguistiques, pragmatiques et discursifs.

L'école, fondée sur la conception d'une langue écrite homogène, a traditionnellement considéré l'enseignement des langues vivantes comme l'acquisition de savoirs et de savoir-faire (savoir-apprendre, savoir-faire, savoir apprécier, savoir classer, savoir interpréter...). Dès qu'on parle de plurilinguisme et de pluriculturalisme, on questionne non pas un système linguistique unifié et homogène, mais une parole individuelle et collective, on parle de ce que Bakhtine appelle hétéroglossie, c'est-à-dire diversité, changement, mobilité identitaire et conflits potentiels (chapitres 2 et 3). La gageure est précisément de repenser l'acquisition de savoirs et de savoir-faire dans une perspective plurilingue qui va à l'encontre de la perspective monolingue généralement imposée par l'État, mais qui va aussi à l'encontre de la perspective universalisante des savoirs transmis par les institutions. Il ne s'agit pas de cesser d'enseigner des savoirs, mais de montrer leur relativité par rapport à la langue et aux autres modalités dans lesquelles ils sont exprimés et transmis.

Car plurilinguisme veut aussi dire plurimodalité des moyens d'expression et de communication. Non seulement le verbal, mais aussi le paraverbal, le non-verbal, le visuel... (chapitre 5) sont pris en considération par l'éducateur, dans ses multiples configurations.

QUESTIONS ET DÉBATS

Le *Précis* est une première tentative pour mettre à plat les topographies interdisciplinaires

du plurilinguisme et du pluriculturalisme, tentative soumise par des chercheurs et des enseignants de langues à la réflexion d'enseignants de langues et de chercheurs. Ayant tenté de débroussailler un terrain aux épistémologies variées dans un contexte international, avec des chercheurs qui pensent souvent dans diverses autres langues, le *Précis* soulève beaucoup de questions qui pourront servir à enrichir des recherches ultérieures. En voici quelques unes qui nous ont accompagnés au long de notre parcours. Elles sont elles-mêmes parcourues par une dynamique plurilingue et pluriculturelle.

Comment le champ de la didactique des langues se découpe-t-il en Europe, en Amérique du Nord, en Australie et en Asie ? Par exemple, quels sont les apports spécifiques de la recherche quand « didactique des langues » se dit *Sprachlehr- und lernforschung*, *glottodidattica*, *applied linguistics*, *foreign language methodology*, *second language acquisition* ? Quels sont les supports institutionnels de ces différents domaines de recherche ? Quel est leur prestige symbolique dans la hiérarchie académique des différents pays ? Ces domaines sont ancrés pour la plupart dans les besoins des enseignants des « grandes » langues à distribution mondiale et des « petites » langues liées aux revendications de minorités. Comment ces besoins sont-ils liés aux intérêts économiques et politiques des institutions qui emploient ces enseignants ? Comme le dit Alain Touraine, comment éviter aussi bien la domination des marchés et la tyrannie des communautés (chapitre 7) ?

Toute perspective écologique, que ce soit en linguistique, en sociologie ou en didactique des langues, risque de se faire reprocher un manque d'engagement social et politique. Au nom du plurilinguisme et du pluriculturalisme ne prône-t-on pas l'abolition des frontières entre les langues et les cultures, l'indifférence aux normes et aux conventions liées à l'usage des langues dans une société donnée ? Où se positionne-t-on vis-à-vis des impératifs d'une justice sociale qui est bien souvent à l'origine des efforts de ceux qui souscrivent au plurilinguisme et au pluriculturalisme ?

Quelle est la nature de l'action postulée par l'expression locuteur/acteur (chapitre 1) ? La plupart des auteurs de ce *Précis* présupposent une relation entre acte de parole et action sociale, entre une langue et la mémoire culturelle de ses locuteurs. De quelle nature est cette relation ? Une didactique plurilingue a-t-elle pour but de changer les représentations sociales des apprenants et si oui, comment ces représentations mènent-elles à l'action ? Comment mettre en oeuvre une didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme sans transformer les cours de langue en cours de sociologie, d'anthropologie culturelle ou d'histoire (chapitre 8) ?

Dans une didactique plurilingue la relation langue et culture n'est plus fondée sur l'équation une langue = une culture. Dans quelle mesure doit-on enseigner les

représentations sociales et culturelles d'un groupe donné de locuteurs natifs, surtout si la notion de locuteur natif est devenue de plus en plus problématique (cf. chapitre 4) ?

Une didactique plurilingue serait une didactique qui aurait pour principe l'exploitation systématique de la variation codique, grammaticale, lexicale, stylistique, pragmatique, modale dans l'usage de la langue cible et dans ses contacts avec les autres langues parlées par les élèves. L'approche notionnelle-fonctionnelle était une didactique bilingue contrastive, mais surtout en L1/L2 en tant que langues écrites ; l'approche communicative est plutôt une didactique monolingue en L2, en tant que langue parlée. Quelques travaux récents montrent que les multiples langues présentes dans la classe commencent à faire l'objet d'attention et d'exploitation et que les variations linguistiques de la langue-cible sont systématiquement explorées avec les élèves (chapitres 6 et 7).

Mais comment réaliser une didactique plurilingue sans favoriser une alternance effrénée de codes et un relâchement des normes propres à chaque langue ? Si un individu plurilingue n'est pas la somme de plusieurs individus monolingues, comment former les enseignants d'une langue donnée à exploiter le plurilinguisme présent dans leur classe ? Les alternances codiques, lues comme imperfections ou déficits, sont souvent écartées de la classe, même si on commence à y percevoir la prise de parole du sujet sur ses langues (chapitre 2). En ces temps où la mondialisation, l'Internet et les médias de la globalisation sont en train d'hybrider les langues, les cultures et les manières de s'exprimer, il s'agit de ré-examiner la didactique traditionnellement monolingue des langues étrangères. Le site web de ce *Précis* est un rendez vous pour poursuivre ces débats entre chercheurs et enseignants.

