



# GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne  
n° 11 – janvier 2008

*Insertion scolaire et insertion sociale  
des nouveaux arrivants*

Numéro dirigé par  
Véronique Castellotti et Emmanuelle Huver

## SOMMAIRE

- Véronique Castellotti : *Introduction – Vers la construction d'une école et d'une société plurielles : des notions en débat, des orientations à construire*
- Catherine Wihtol de Wenden : *Migration, pluralité, intégration*
- Hélène Bertheleu : *Pour une approche sociologique de l'insertion des nouveaux venus*
- Gérard Vigner : *D'une généalogie à une méthodologie – le f12 dans les programmes du ministère de l'Éducation nationale*
- Marie Madeleine Bertucci : *Une didactique croisée du français langue maternelle et du français langue seconde en milieu ordinaire pour faciliter l'insertion des nouveaux arrivants*
- Fabienne Leconte & Clara Mortamet : *Cultures d'apprentissage et modes d'appropriation des langues chez des adolescents alloglottes*
- Aude Bretegnier : *Interroger le sens et les enjeux des projets d'appropriation du français langue d'insertion : ouverture d'un champ de recherches interventions*
- Marianne Jacquet, Danièle Moore & Cécile Sabatier : *Médiateurs culturels et insertion de nouveaux arrivants francophones africains : parcours de migration et perception des rôles*
- Christiane Perregaux, Nilima Changkakoti, Valérie Hutter & Myriam Gremion : *L'accueil scolaire d'élèves nouvellement arrivés en Suisse : tensions entre séparation et inclusion*
- Céline Peigné : *Solliciter pour mieux intégrer ? Stratégies enseignantes et mobilisation du répertoire pluriel d'adolescents nouveaux arrivants*
- Nathalie Auger : *Favoriser le plurilinguisme pour aider à l'insertion scolaire et sociale des élèves nouvellement arrivés (ENA)*
- Emmanuelle Huver : *De « comparons nos langues » à « mobilisons nos ressources » : approche par scénario et insertion scolaire et sociale des enfants allophones*
- Gabriele Budach & Helen Bardtenschlager : *Est-ce que ce n'est pas trop dur ? Enjeux et expériences de l'alphabétisation dans un projet de double immersion*

### Comptes rendus

- Philippe Blanchet : Dominique Sumien [dit « Domergue »], 2006, *La standardisation pluricentrique de l'occitan*, collection « Publications de l'AIEO », Turnhout, Brepols publisher, 501 p.
- Laurence Vignes : Nathalie Auger, 2007, *Constructions de l'interculturel dans les manuels de langue*, collection « Proximités – Didactique », Editions modulaires Européennes, Fernelmont, 234 p.
- Daniel Modard : Nicolas Guichon, 2006, *Langues et TICE. Méthodologie de conception multimédia*, Paris, Ophrys, coll. Autoformation et enseignement multimédia, 173 p.
- Marinette Matthey : Danièle Moore, 2006, *Plurilinguismes et école*, avec une postface de Daniel Coste, collection LAL (Langues et apprentissage des langues), Paris, Didier, 320 p.

# **INTERROGER LE SENS ET LES ENJEUX DES PROJETS D'APPROPRIATION DU FRANÇAIS LANGUE D'INSERTION OUVERTURE D'UN CHAMP DE RECHERCHES INTERVENTIONS**

**Aude BRETEGNIER**

**Université François Rabelais de Tours, Jeune Equipe 2449 DYNADIV**

A partir de la proposition de Fabienne Leconte et Clara Mortamet<sup>1</sup> de prendre en compte l'histoire des apprenants...

## **Liminaire**

De nombreux didacticiens (Zarate, 1993 ; Castellotti, 2001 ; Moore 2001) ont montré les liens entre les pratiques d'apprentissage des langues et les représentations de ces langues, les façons dont les individus se représentent ces langues comme *objets* d'apprentissage, construisent d'elles des images, y associent des valeurs, par exemple comme langues *plus ou moins* étrangères (Dabène, 1994), plus ou moins proches ou éloignées (Castellotti, Coste & Moore, 2001), plus ou moins faciles ou difficiles, etc. Ces mêmes chercheurs ont ainsi défendu l'idée que l'appropriation des langues était facilitée par l'engagement d'un travail, avec les apprenants, de réflexion et de conscientisation de leurs représentations sur les langues, sur les liens entre ces langues.

Sur le terrain de l'appropriation du français par des publics en double difficulté de langue et d'insertion, publics migrants, publics en situation d'illettrisme, ce champ de recherches sur les articulations entre représentations linguistiques et pratiques d'apprentissage, ouvre des pistes à explorer en terme d'interventions formatives, qui rencontrent l'idée de prise en compte, dans le processus d'apprentissage linguistique, de l'histoire, *des* histoires des sujets apprenants de français : leurs histoires linguistiques, leurs histoires d'apprentissage, l'histoire de la construction de leurs rapports aux différentes variétés linguistiques qui composent leurs répertoires, parmi lesquelles le français, langue « cible » de l'apprentissage.

L'idée est ici de réfléchir à la manière dont on peut engager avec des apprenants de français comme langue d'insertion sociale, langue d'intégration, un travail de réflexion et d'explicitation de leurs rapports aux langues, de leurs « histoires de langues » (Deprez, 2000 ; Bretegnier, à paraître 1), pour les accompagner à réfléchir au sens qu'ils donnent à ce projet d'appropriation linguistique, aux enjeux qui le sous-tendent, à leur positionnement par rapport

---

<sup>1</sup> Contribution dans le même volume.

à lui, à ce qui se joue, d'un point de vue socio-identitaire, à travers ce processus de mobilité dans lequel ils sont en train de s'engager.

## **I. Imaginaires sociolinguistiques et pratiques d'appropriation de langues – Eléments d'une problématique**

### **Imaginaires linguistiques : histoires, contextes, interactions**

Mon point de vue est celui d'une sociolinguiste, qui cherche à comprendre ce qui construit les rapports aux langues, les *imaginaires linguistiques* (Houdebine, 1996), l'histoire des relations, complexes, ambivalentes, que les individus sociaux construisent et entretiennent avec leur(s) langue(s), la manière dont ils s'approprient les discours épilinguistiques socialement véhiculés, les prennent plus ou moins à leur compte, participent à les diffuser et/ou à les transformer, etc., et à la manière dont tout cela a des répercussions sur les représentations qu'ils ont d'eux-mêmes comme locuteurs, transmetteurs de langues, apprenants.

Mon histoire de recherches m'a en particulier amenée à m'interroger, dans des contextes sociolinguistiques de pluralités inégalitaires comme celui de la Réunion, sur la construction de rapports malaisés, douloureux, honteux, insécurisés aux langues. Cette notion de contextes renvoie en particulier à l'idée que les langues qui construisent les répertoires linguistiques des individus sociaux ne sont pas *neutres*, mais situées dans un espace sociolinguistique particulier qui leur confère des statuts, un certain nombre de valeurs, des formes de reconnaissances socio-symboliques et politiques, des légitimités qui peuvent être inégales. Il s'agit ainsi d'abord de s'interroger sur la manière dont la place, la reconnaissance, la valorisation, la stigmatisation, l'ignorance dont les langues font socialement l'objet, à travers les représentations qu'en ont les individus sociaux, participent à la façon dont ceux-ci appréhendent et construisent, en histoire et en interactions, leurs rapports aux langues ;

- à leurs langues *maternelles*, « langue(s) qui introdui(sen)t le sujet à l'autre » (Hassoun, 1993), langues *de provenance*, qui disent et construisent l'histoire, au travers desquelles les individus émergent et sont reconnus comme sujets parlants, sujets sociaux, langues qui *habilitent* les sujets comme locuteurs, interlocuteurs (Deprez, 1994) ;
- aux autres langues de leurs répertoires, langues de scolarisation, langues d'insertion socio-professionnelle, dont l'histoire interactionnelle avec les langues initiales est à interroger, qui occupent chacune une place particulière, ont un sens particulier dans l'histoire du sujet.

Ce travail conduit également à interroger les conséquences des sentiments socio-épilinguistiques sur les représentations de légitimité ou d'illégitimité linguistique, sur les perceptions qu'un locuteur natif d'une langue socialement stigmatisée peut avoir de sa propre *capacité*, ou légitimité, à se construire une bonne compétence en langue « dominante ».

### **Illégitimité linguistique, clivages conflictuels, langues adversaires**

La légitimité du sujet, comme locuteur, comme apprenant, se construirait ainsi en regard de la légitimité qu'il confère à ses langues.

On trouve une contribution intéressante à la construction de cette problématique dans l'étude de Fabienne Leconte (1997), qui, à partir d'enquêtes menées auprès d'enfants originaires d'Afrique francophone, allophones de langues premières, souvent nés et toujours scolarisés en France, a montré une articulation forte entre l'intériorisation de la stigmatisation

sociale d'une langue signifiante pour l'individu d'un point de vue identitaire, langue familiale en particulier, et l'émergence d'insécurité linguistique en français langue de scolarisation.

Les analyses de Leconte rencontrent sur ce point mes propres recherches sur l'insécurité linguistique et identitaire en français et en créole à la Réunion (Bretegnier, 1999, 2002), qui montrent que l'insécurité linguistique dans la langue dominante de l'espace social – la peur de ne pas être légitimé comme locuteur de cette langue –, ne pouvait être comprise sans interroger les rapports construits aux autres langues du répertoire. L'insécurité ressentie en français, langue de réussite et d'insertion sociale, scolaire, professionnelle, ce que l'individu exprime par exemple à travers une mise en doute ou une disqualification de ses compétences dans cette langue, se double ainsi fréquemment d'une intériorisation des discours sociaux dévalorisant l'autre / les autres langue(s), celle(s) qui construi(sen)t ce qu'il se représente comme son identité linguistique *initiale*.

À la Réunion, j'ai ainsi montré que l'insécurité linguistique s'inscrit dans une logique de clivage – c'est-à-dire est associée à des représentations particulièrement clivées de l'espace sociolinguistique et des relations qui existent entre les langues, français et créole<sup>2</sup>, souvent perçues comme langues adversaires, voire menaçantes l'une pour l'autre. Cette idée de clivages se retrouve encore concernant les compétences construites dans ces deux langues : par exemple à travers l'idée, fréquente, que la créolophonie serait un frein à la construction d'une « bonne » compétence en français, et que celle-ci impliquerait de se distancier nettement par rapport au créole, voire d'y renoncer. Inversement, un Réunionnais connu pour ses bonnes compétences linguistiques en français peut être considéré comme *suspect* du point de vue de sa légitimité linguistique en créole et, à travers cela, de sa légitimité voire de sa loyauté identitaire (Bretegnier, 2005).

Ces rapports complexes et conflictuels aux langues sont à mettre en lien avec la politique linguistique menée dans l'espace français, espace affirmé monolingue, inscrit dans une logique de mobilité sociolinguistique orientée de manière univoque vers le français, langue dominante dans cet espace, modèle unique de devenir linguistique, culturel, identitaire. Dans un tel contexte, l'appropriation du français par le sujet natif d'autres langues peut être perçue comme menaçant le déjà-là linguistique et identitaire, interprétée comme impliquant de renoncer aux autres langues, à ces langues qui font de lui un Autre, un étranger, un locuteur hors-norme.

### **Formation linguistique et accompagnement à l'exploration des histoires de langues**

Dans le champ de la formation linguistique de français comme langue d'insertion pour des publics adultes souvent fragilisés d'un point de vue sociolinguistique, l'ensemble de cette problématique me conduit à réfléchir à l'élaboration d'une démarche formative d'accompagnement à l'exploration de l'histoire de langues des apprenants. Par *histoire de langues*, j'entends l'histoire des relations, complexes, ambivalentes, que les individus sociaux construisent et entretiennent avec leur(s) langue(s) ; l'histoire des images, des statuts, des légitimités qu'ils y associent ; l'histoire de leurs sentiments vis-à-vis de ces langues et vis-à-vis d'eux-mêmes comme locuteurs, plus ou moins légitimés à y prendre la parole, à s'y produire ; l'histoire de leurs conceptions et de leurs pratiques d'appropriation et de transmission linguistiques.

L'idée est d'accompagner les apprenants à interroger et comprendre le sens et les enjeux que sous-tend, pour eux, le projet formatif, mais aussi d'amorcer la construction d'un regard réflexif et compréhensif sur leur parcours *de* et *en* langues, pour apprendre à s'y positionner

---

<sup>2</sup> Pour aller vite, tout en s'entendant sur le fait qu'il est très restrictif de considérer la situation en termes de simple co-existence de deux langues.

non plus simplement comme produits, passifs, déterminés, assujettis à leur histoire, mais comme acteurs locuteurs, agissant, légitimés à interagir, habilités à faire des choix.

Le parcours de formation linguistique doit permettre à l'apprenant de se construire une représentation clarifiée, dans cette langue d'appropriation et d'insertion, de ses propres objectifs, de son projet d'insertion, de réfléchir à la manière dont, construisant ses compétences dans cette langue *seconde*, il se construit aussi en permanence un (en) rapport à l'ensemble des langues qui composent son répertoire linguistique, culturel, langagier, ce qui fait de cette langue d'insertion, une langue dans et à travers laquelle il s'agit de *s'insérer*, mais aussi à insérer dans un *déjà-là* en reconstruction.

Ce travail doit ainsi pouvoir permettre de mieux comprendre, avec les apprenants, les processus de construction d'identités figées dans l'illégitime ou l'insécure, et d'en favoriser la défossilisation pour accompagner la mobilité des sujets, leur changement de position. En ce sens, les parcours d'apprentissage sont conçus comme visant des formes de réhabilitation des sujet, comme locuteurs et comme acteurs, la construction de modalités de résiliation avec les sentiments d'illégitimité linguistique.

## **Deux histoires de langues : l'émergence d'une démarche de recherche intervention**

Deux exemples viennent ici illustrer et construire mon propos.

### **Oublier la langue d'une mémoire indicible, se réinventer monolingue**

#### *Eléments d'histoire de langue*

Le premier exemple est issu d'un ensemble d'entretiens réalisés avec des étudiants de Master 2 auprès d'individus en cours d'appropriation du français, pour la plupart réfugiés politiques ou demandeurs d'asile, visant à les interroger sur leurs parcours, parcours de migration, parcours linguistiques, parcours d'apprentissage, parcours professionnels<sup>3</sup>.

Dans ce cadre, nous rencontrons S., femme d'une quarantaine d'années d'origine mongole, enfuie de son pays avec ses deux fils très jeunes (8 mois et 4 ans), après l'assassinat de sa fille adolescente et l'emprisonnement de son mari dont elle n'a pu depuis avoir aucune nouvelle. L'histoire atroce de l'exil de S. est aussi celle d'une perte totale de statut socio-professionnel : médecin de formation et de métier, ses diplômes, son expérience et ses compétences professionnelles reçoivent d'autant moins de reconnaissance en France que son niveau de français ne lui permet pas de s'engager dans les démarches, compliquées, de validation d'acquis ou de reprise d'études. S. explique que le mongol, sa langue maternelle, était aussi sa principale langue d'exercice professionnel, aux côtés du russe, langue de sa scolarisation. Le français, appris d'abord de manière informelle puis dans le cadre de formations linguistiques, vient s'ajouter à ce répertoire bilingue. Au moment de l'entretien, S. est en France depuis quatre ans. Ses enfants, âgés de 5 et 8 ans, sont scolarisés.

Interrogée sur les pratiques linguistiques familiales, elle commence par évoquer avec une fierté manifeste le monolinguisme de son fils le plus jeune, à propos duquel elle répète à plusieurs reprises que « le français est sa langue *maternelle* ». Cette appellation raisonne d'autant plus étrangement que l'enfant avait huit mois à l'arrivée en France, et qu'elle-même ne parlait pas du tout cette langue à ce moment-là. S. explique également qu'au quotidien, elle a autant que possible recours au français, exigeant de ses enfants qu'ils ne s'expriment que

<sup>3</sup> Cette expérience a été menée avec les étudiants de Master 2 *Appropriation du français et Diversité*, Option *Langues et insertions*, Université de Tours, promotion 2005-2006.

dans cette langue, tandis que le mongol, qu'elle dit explicitement vouloir « oublier », qualifié d'« archaïque », est devenu l'emblème d'un espace-temps révolu, d'événements indicibles qu'il s'agit de rayer de la mémoire familiale.

Si le plus jeune fils, néo-francophone natif, *premier de son espèce* (Bretegnier, à paraître 1), semble incarner ce projet de mobilité linguistique et identitaire radical, orienté vers l'instauration d'un monolinguisme familial en français, le fils aîné, arrivé en France à 4 ans, réagit de manière plus visiblement problématique. Il apparaît d'abord, dans le discours de sa mère, comme en difficultés d'apprentissage scolaire, « replié sur lui-même ». La gêne manifeste de S. lorsqu'elle évoque ces difficultés invite à aborder d'autres sujets, plus légers, comme de très anciens souvenirs, nostalgiques mais agréables, de la Mongolie « d'avant ».

Vers la fin de l'entretien, ce fils aîné réapparaît dans son discours, décrit comme « refusant de parler en français », langue pourtant instaurée comme unique langue légitime de l'espace linguistique familial, en grande difficulté – détresse – d'apprentissage, en impasse au cours préparatoire (CP) malgré ses huit ans et ses quatre années de vie en France.

### *Ouverture de pistes*

L'unique rencontre avec S. ne permet pas d'aller très loin dans l'exploration de l'histoire qu'elle esquisse dans le cadre de cet entretien, dont elle dit que c'est la première fois qu'elle est ainsi invitée, en français, à produire de manière aussi détaillée un récit de son parcours.

Cet entretien donne néanmoins à réfléchir à l'intérêt que constituerait la mise en place, avec cette apprenante et dans le cadre de sa formation linguistique, d'un travail visant à avancer dans la réflexion et la compréhension de cette situation linguistique familiale difficile à gérer, pour l'aider à mieux comprendre les impacts des choix d'appropriation et de transmission linguistiques que son histoire lui donne à faire, pour elle, et pour ses enfants. Il s'agirait par exemple de tenter de comprendre le comportement mutique de son fils (Dahoun, 1994), dont le silence pourrait être entendu de multiples manières : comme expression de sidération ou de résistance à ce projet linguistique et identitaire marqué par la rupture, comme marque de loyauté et/ou d'impuissance, comme métaphore d'une frontière devenue infranchissable, comme mise en protection et/ou protection de la langue rendue muette, comme réponse à l'impossible demande de sa mère de faire disparaître l'histoire, comme écho à ce silence là.

## **Langue mémoire d'une histoire orale disparue : l'illettrisme comme résistance**

### *Eléments d'histoire de langue*

C'est dans le cadre d'un atelier de « réapprentissage des savoirs de base – lecture et écriture » dans lequel j'intervenais comme formatrice bénévole, que je rencontrai B., homme d'environ 50 ans, qui y participait comme apprenant. Agent technique dans une municipalité, il était pressenti pour prendre la tête d'une équipe, quand son *illettrisme*, sa « *maîtrise insuffisante de l'écrit pour faire face aux exigences minimales requises dans [sa] vie professionnelle, sociale, culturelle et personnelle [...]* »<sup>4</sup>, fut mis au jour. Avec son accord, et en vue de cette promotion, il suivait une formation d'accès à l'écrit financée par la Ville deux matinées par semaine.

L'atelier, dit collectif individualisé, rassemblait différents adultes en formation d'accès à l'écrit et en situation d'illettrismes variables<sup>5</sup>, à chacun desquels étaient proposées des

<sup>4</sup> Extrait de la définition proposée par le GPLI en 1984 : Groupe Permanent de Lutte contre l'Illettrisme – instance devenue en 2001 l'ANLCI : Agence Nationale de Lutte contre l'Illettrisme.

<sup>5</sup> La notion d'illettrisme, utilisée pour éviter le terme « illettrés » devenu trop stigmatisant (Geffroy, 2002), ne permet pas de résoudre le problème qui me semble être qu'elle implique une frontière nette et une dualité entre

activités d'écriture conçues en regard de ce qui avait été défini en amont de leurs besoins et de leurs objectifs. Lorsque je rencontrai B., il travaillait à partir d'un texte qu'il avait co-produit avec une formatrice, décrivant l'une de ses tâches professionnelles (monter et installer des décorations lumineuses dans la ville). Le texte était progressivement découpé en des morceaux de plus en plus petits, séparant d'abord les différents paragraphes puis finalement chaque mot, à réarticuler, reconstruire, puis à relire, en réécrire des extraits ou écrire à propos du texte. Cette activité apparaissait effectivement cohérente du point de vue de son support et de ses modalités, avec l'idée de solliciter l'activité de l'apprenant, celle de lui conférer le titre d'auteur de texte, celle de lui permettre d'apprendre à écrire à propos de réalités professionnelles, ce dont il avait effectivement besoin.

Malgré cela, on pouvait percevoir une forme de lassitude chez cet apprenant qui changeait nettement d'attitude entre les moments d'apprentissage dans la salle de cours, peu loquace, peu acteur, refusant presque systématiquement de passer à l'écriture, quoique la lecture posait en comparaison peu de problèmes, et les entre-cours, moments de pauses, d'échanges de café ou de cigarette, où B. devenait rapidement central dans le groupe, rieur, attentif aux autres, éventuellement réconfortant pour eux.

M'interrogeant sur cette résistance obstinée à la production d'écriture, je commençais progressivement à l'interroger aussi à ce sujet. Les réponses données par B. dans les premiers temps, énoncées sous forme d'évidences en « je ne sais pas écrire », « je ne retiens rien », « je n'ai pas de mémoire », sonnaient comme des leitmotifs, des « prêts-à-dire ». Malgré cela, je ne percevais pas chez cet individu ce « rapport [...] honteux à la langue écrite » (Ginet, 1992 : 1), ou tout au moins je n'entendais pas l'expression de sentiments de honte, présents chez d'autres apprenants, vis-à-vis de leurs parcours d'apprentissage – la scolarité –, qualifiés de parcours d'échecs, avec toutes les conséquences, en termes d'enfermement et de fossilisation de représentations et de sentiments, que cette conception peut avoir sur les individus<sup>6</sup>. Tout cela me posait donc question, et sans l'avoir décidé au début, j'entrais en *enquête* à l'égard de B en même temps qu'en formation avec lui.

Son histoire est celle du fils aîné d'un couple issu d'une famille Tsigane<sup>7</sup> nomade, qui se sédentarise au moment de sa naissance. L'installation dans un village de Moselle, à la frontière entre la France et l'Allemagne, se passe avec un autre couple de la famille, qui donne à son tour naissance, à quelques mois d'intervalle, à une fille, sa « cousine presque jumelle ». D'autres enfants arrivent progressivement et B. est / se construit comme le fils aîné, responsable, à la suite de son père, de la sécurité matérielle des autres membres de la famille. La scolarité constitue pour lui un objectif secondaire, car il a d'autres savoir-faire à développer, prioritaires sur l'apprentissage de l'écrit, qui incombe davantage aux enfants plus jeunes. Interrogé sur cet apprentissage parcellaire, B. répond qu'il trouve cela sans doute un peu dommage, mais qu'il est content d'avoir rempli son rôle familial.

Quelques moments de discussions s'engagent progressivement, entre les « cours » d'abord, jusqu'à ce qu'il apporte un livre de photographies et de textes à propos de sa ville natale, dans laquelle il souhaite plus tard retourner, et à partir duquel nous engageons un travail, d'échanges de lectures, d'évocations de souvenirs, de commentaires, qui poursuivent la construction de l'histoires de langues.

---

un état « lettré » et un état « illettré », gommant la dimension de continuum entre une compétence à l'écrit fantasmée comme parfaite et un degré zéro de compétences.

<sup>6</sup> Même si l'on commence à entendre fréquemment l'idée, initialement énoncée par V. Espérandieu (1984), qu'il s'agit de valoriser les compétences déjà là, les savoir-faire développés sans entrer dans l'écrit. Néanmoins, les parcours des adultes qui, après une scolarisation en France, suivent une formation de réapprentissage de l'écrit sont difficilement envisagés autrement que comme marqués par l'échec.

<sup>7</sup> Terme du témoin.

B. évoque les changements de langues au sein de l'école, entre français et allemand, qu'il parle encore couramment (ce qu'il exprime par « je me débrouille, comme en français »), compétence apparemment totalement passée sous silence au sein des cours de français écrit. Interrogé sur sa langue « maternelle », il marque un silence, hésite, puis répond finalement : « c'est vrai qu'on parlait un truc, en famille », pour ajouter aussitôt « mais j'suis même pas sûr que ça existe ».

Ce *truc*, le yennish.

A la séance suivante, j'apporte un document trouvé sur Internet intitulé « A la recherche des derniers locuteurs de yennish », et les réactions spontanées de B. : « *Alors finalement ça existe !* » et puis : « *Fais voir comment ça s'écrit ?* »<sup>8</sup>, semblent indiquer que ce moment joue pour lui quelque chose de l'ordre d'une forme d'officialisation de l'existence de sa langue première.

Cette séance se construit autour de la lecture de ce document, qui présente des éléments de l'histoire de la langue décrite comme en train de disparaître, de ses locuteurs nomades, leurs trajectoires, les lieux de sédentarisation. L'exploration du petit lexique franco-yennish présenté en fin de document fait ré-émerger des souvenirs enfouis, permet à B. de se rendre compte qu'il n'a en réalité « pas tout oublié ».

La lecture du document nous amène à réfléchir à l'hypothèse, formulée dans l'article, selon laquelle la sédentarisation, la scolarisation des enfants, les projets d'insertion professionnelle dans le monde sédentaire, ont contribué à la perte progressive de la vitalité de la langue.

Ce travail, poursuivi sur plusieurs séances, a permis que s'amorce une forme de dialogue, non seulement entre l'oral et l'écrit (à travers nos jeux de lectures, commentaires, recherches de mots, traductions, etc.), mais aussi entre les deux langues qui correspondaient, dans les représentations de B., à ces deux mondes, la langue orale, la langue écrite, entretenant un rapport de menace mutuelle : la langue orale du voyage, menace pour l'insertion, l'intégration ; la langue écrite sédentaire, menaçant la première d'assimilation.

Peu de temps après, B. est arrivé en séance avec sa première proposition d'écriture personnelle : écrire à sa cousine, cette « cousine presque jumelle », perdue de vue depuis des années.

A la jonction entre l'oral et l'écrit, dernier fils conçu nomade, élevé en sédentaire mais peu scolarisé, le refus de produire de l'écrit, de passer à l'acte d'écriture, pouvait se comprendre comme une ultime stratégie de défense, mise en place par B., contre ce sentiment de perte de cette langue-mémoire de l'histoire orale familiale, entre sentiment d'impuissance et de culpabilité. Cette hypothèse rencontre une des paroles de B., produite lors d'une de nos dernières séances de travail : « peut-être, finalement », a-t-il dit ce jour là, « tout ce temps j'ai résisté à l'écrit » (Bretegnier, à paraître 1).

### *Ouverture de pistes*

« *Pour entrer dans le texte, il faut un pré-texte* »<sup>9</sup>, une motivation. Dans le cas de B., il existait une motivation explicite, apparemment évidente, en regard de laquelle avaient été définis l'ensemble des objectifs pédagogiques : apprendre à lire et à écrire l'environnement et les activités professionnelles. Toutefois, si la perspective de promotion professionnelle constituait effectivement le *motif* d'entrée en formation B., elle ne suffisait à motiver le projet d'écriture, à le rendre possible, à construire un effectif *pré-texte*, qui devait ici être compris comme une forme de *préhistoire*, à explorer, à rendre visible, à faire exister, à articuler à l'histoire, à l'entrée dans l'écrit.

<sup>8</sup> Cette question était d'autant plus intéressante que l'on peut trouver ce nom sous de multiples variantes graphiques : yennish, yenish, jensch, yenishe.

<sup>9</sup> Formule proposée par A. Vinérier, formatrice de formateurs à destination de publics en situation d'illettrisme, lors d'une session de formation de formateurs organisée par le CRIA 37 que j'ai suivie en février 2003.



Cette histoire, plus élaborée que la précédente car produite sur un temps beaucoup plus long et dans un contexte de formation, est celle de la production d'une histoire de langues qui donne lieu à l'émergence d'un projet personnel d'écriture, c'est-à-dire qui contribue à faire émerger chez un sujet l'envie, et la légitimité de s'approprier la « langue-cible » de la formation : l'écrit.

On pourrait concevoir l'acceptation du passage à l'écrit comme un parcours qui amorce et indique un changement de position, d'une posture marquant un sentiment de passivité, de non prise sur cette histoire, non écrite, non attestée, de l'existence et de la disparition d'une langue, dont il pouvait se percevoir dernier dépositaire, mais qu'il n'avait pas pu transmettre, à un sujet qui commence à entrevoir la possibilité d'y « intervenir » (Bretegnier, à paraître 2), s'y positionne, y fait des choix, la prend en charge, s'y inscrit pour la produire à son tour.

L'histoire de B. fait également apparaître l'articulation entre les problématiques d'appropriation et de transmission linguistique. Père d'un adolescent lui-même en difficulté face à l'écrit, le travail a aussi progressivement amené B. à évoquer ses questionnements et ses sentiments de culpabilité par rapport à la reproduction, voire à la « transmission de l'illettrisme », pour finalement prendre conscience qu'il n'avait jamais réellement raconté à son fils son histoire de l'oralité, et faire l'hypothèse de liens entre l'ambivalence de ses représentations vis-à-vis de ses propres origines, et les difficultés de son fils à s'inscrire légitimement dans l'écrit (Sibony, 1991).

## **Production d'histoires de langues en formation d'appropriation du français comme langue d'insertion**

Ces deux exemples permettent de souligner l'idée selon laquelle les projets d'appropriation linguistique, en particulier d'une langue d'insertion – c'est-à-dire dont l'apprentissage, à la fois, est nécessaire à l'inscription dans un projet d'insertion, favorise l'inscription dans ce projet, et marque cette inscription, en est un signe –, s'inscrivent dans un contexte et dans une histoire qu'il s'agit de reconstruire en langue, pour en construire un sens acceptable et porté par les sujets, et favoriser leur engagement dans le projet formatif.

Elles font ainsi émerger l'idée d'une démarche d'accompagnement à l'appropriation de la langue à travers la proposition d'un travail coopératif d'exploration, d'explicitation, de reconstruction de l'histoire de langues des apprenants, de leur parcours comme locuteur, apprenant, transmetteur de langues, leur permettant de réfléchir à la manière dont les langues de leur répertoire, parmi lesquelles la langue d'apprentissage, contribuent, freinent, favorisent, le processus de mobilité linguistique et identitaire dans lequel ils sont en train d'apprendre à s'inscrire.

Les projets d'appropriation linguistique font parfois émerger des sentiments et des attitudes ambivalentes, oscillant entre une motivation évidente et des formes de résistances, qui peuvent être liées au sentiment qu'il constitue une forme de menace, par exemple d'assimilation, et que les apprenants ont à apprendre à mettre en mots pour les réfléchir et par conséquent les faire évoluer.

Ce travail vise ainsi à interroger avec ces individus en formation le sens qu'a pour eux le projet d'appropriation linguistique, les enjeux qu'il sous-tend, les motivations qui en constituent le moteur, mais aussi les résistances éventuelles qu'ils y opposent plus ou moins explicitement.

D'un point de vue méthodologique, ce travail s'inscrit dans une démarche compréhensive (Kaufmann, 1996) et réflexive (Ricoeur, 1990, Robillard, 2007), fait à la fois appel aux approches biographiques (Molinié & Bishop, 2006), aux biographies linguistiques (Deprez, 2000) et aux histoires de vie en formation (Lainé, 1998 ; Leray & Bouchard, 2000 ; Pineau &

Le Grand, 2002), pour proposer aux apprenants un travail de production, co-analyse, compréhension, interrogation de leurs histoires de langues, qui ouvre la possibilité d'un espace de l'apprendre à se dire, à se réfléchir, à se construire en histoire et en projet dans la langue.

Ce travail est mis en place dans le cadre d'ateliers<sup>10</sup> qui s'organisent sous forme d'entretiens tour à tour individuels, menés avec chacun des apprenants participant à l'atelier, et de rencontres collectives, dans lesquels il s'agit de revenir sur des thématiques apparues transversales et significatives pour l'ensemble du groupe.

Aux pratiques classiques d'entretiens sociolinguistiques compréhensifs s'ajoute ainsi une dimension temporelle, l'idée d'un travail à construire dans le temps : il ne s'agit plus seulement de proposer un (seul) entretien à considérer comme rencontre interactionnelle anhistorique, mais plusieurs rencontres, pour favoriser la création d'un espace évolutif d'interrogation et de co-interprétation de l'histoire de langues des apprenants, en alternant :

- des moments de production orale, en entretiens, d'une parole qui se construit à travers une écoute compréhensive, co-opérée par l'apprenant et le formateur, engagés l'un et l'autre dans le travail d'explicitation, d'interrogation, d'interprétation de cette histoire de langues<sup>11</sup> ;
- des moments de production écrite, entre les entretiens, soit à travers la transcription de moments choisis des échanges enregistrés, soit à travers l'écriture d'éléments dont on se souvient et qui apparaissent saillants, significatifs, interrogeants, en alternance par le formateur et par les apprenants ;
- des moments de retour sur les éléments notés, de restitution / formulation de ces analyses, hypothèses, questions qu'elles font émerger, permettant de poursuivre le travail de co-interprétation et d'analyse coopérative visant à faire progresser le récit et à favoriser la réflexivité du sujet.

L'idée est ainsi, en outre, de mettre l'accent sur la dimension coopérative du travail, chacun étant invité, entre les moments de production orale, à réfléchir à ce qui s'y est passé, dit, produit, à noter des éléments apparus comme saillants, à produire des interprétations, formuler des questions, etc. Ce dispositif présente l'avantage de permettre un assouplissement des rôles sociaux traditionnellement associés aux places de formateurs/apprenants, enquêteurs/enquêtés, pour contribuer à mettre les apprenants *en recherche*, et à les aider à (s'autoriser à) se positionner comme locuteurs et acteurs *de et dans* la langue d'apprentissage, et vis-à-vis de leur histoire sociolinguistique.

L'histoire, ainsi, n'est pas seulement conçue comme renvoyant à un espace temporel passé, figé, pré-construit, mais comme une histoire en construction, en *formation*, que le travail contribue à construire.

La démarche de production d'histoires de langues en formation s'inscrit en ce sens dans une conception fondamentalement interactionnelle de l'histoire, produite dans l'interaction, interagie, y compris par le sujet lui-même, qui doit être accompagné à se construire une historicité (Pineau & Legrand, 2002) dans et avec cette nouvelle langue, à reconnaître qu'il peut avoir prise sur son histoire, contribuer, à travers la reconstruction des articulations entre passé et présent, à en produire le devenir.

Ce travail, enfin, invite à réfléchir à la *mise* en réflexivité, et à ce qui peut la favoriser, et visibilise l'importance de la dimension interagie des processus de compréhension, d'interprétation : il ne s'agit nullement, pour le chercheur-formateur, de se mettre en position

---

<sup>10</sup> Un atelier de ce type, intitulé Atelier CERCL : Construction, Expression, Reconnaissance des Compétences Linguistiques, est actuellement en cours de démarrage dans un Centre de Demandeurs d'Asile à Tours (37), dont la présentation et l'analyse feront l'objet de publications ultérieures.

<sup>11</sup> Sur cette question de l'implication du chercheur dans sa pratique et sur la façon dont il participe à produire la parole sur laquelle il travaille : Bretegnier, à paraître 3.

de comprendre *pour* l'autre, à sa place, mais d'engager avec lui un travail de compréhension, de co-exploration des possibles en matière d'interprétations de ses discours, interprétations qu'il contribue à co-construire sans les imposer à l'apprenant qui doit pouvoir s'en percevoir l'auteur.

## Bibliographie

- BRETEGNIER A., 1999, *Sécurité et insécurité linguistique. Approches sociolinguistique et pragmatique d'une situation de contacts de langues : La Réunion*, Thèse de doctorat nouveau régime, Université de la Réunion, UPRES-A 6058 du CNRS.
- BRETEGNIER A. 2002a, « Regards sur l'insécurité linguistique », dans Bretegnier A., Ledegen G. (éds), *Sécurité/insécurité linguistique : terrains et approches diversifiés*, L'Harmattan, Paris, pp. 7-33.
- BRETEGNIER A. 2002b, « Vers la construction d'une modélisation de la sécurité / insécurité linguistique », dans Bretegnier A., Ledegen G. (éds), *Sécurité/insécurité linguistique : terrains et approches diversifiés*, L'Harmattan, Paris, pp. 123-151.
- BRETEGNIER A., 2005, « Donner un sens à la mobilité / immobilité linguistique. Quelques pistes à ouvrir », dans Van den Avenne C. (éd.), *Mobilités et contacts de langues*, L'Harmattan, Paris, pp. 123-145.
- BRETEGNIER A., 2007, « Sociolinguistique, didactique des langues, interventions : inventer des métiers, élargir le champ », dans Bretegnier A. (éd.), *Langues et Insertions : Recherches, interventions, réflexivité*, Collection « Espaces discursifs », L'Harmattan, Paris, pp.101-118.
- BRETEGNIER A., à paraître 1, « A partir de quelques histoires de langues. Rapports construits aux langues et appropriation linguistique », *Traverses : Plurilinguismes et subjectivités*, Université Paul-Valéry, Montpellier 3.
- BRETEGNIER A., à paraître 2, « L'intervention à caractère sociolinguistique : un champ à construire et à légitimer », *Carnets d'Ateliers de Sociolinguistique*, Université de Picardie Jules Verne.
- BRETEGNIER A., à paraître 3, « Articuler recherches et interventions... pour construire une professionnalité de sociolinguiste », *Carnets d'Ateliers de Sociolinguistique*, Actes du V<sup>e</sup> Colloque International du RFS, *Intervenir : appliquer, s'impliquer ?* LESCLaP, Université de Picardie Jules Verne.
- CASTELLOTTI V. (dir.), 2001, *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations*, Coll. Dyalang, Publication de l'Université de Rouen.
- CASTELLOTTI V., CHALABI H. (dirs.), 2006, *Le français langue étrangère / seconde : des paysages didactiques en contexte*, L'Harmattan, Paris.
- CASTELLOTTI V., COSTE D., MOORE D., 2001, « Le proche et le lointain dans les représentations des langues et de leur apprentissage », dans Moore D., (coord.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage*, Collections Crédif-ESSAIS, Didier, pp. 101-131.
- CASTELLOTTI V., MOORE D. (dirs.), 2008, *La compétence plurilingue : Regards francophones* Peter Lang, coll. Transversales, Berne.
- DABENE L., 1994, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Hachette, Paris.
- DAHOUN Z., 1995, *Les couleurs du silence, Le mutisme des enfants de migrants*, Calmann-Lévy, Paris.
- DEPREZ C., 1994, *Les enfants bilingues : langues et familles*, Didier, Paris.

- DEPREZ C., 2000, « Histoires de langues, histoires de vie. Modes d'expression de l'identité linguistique dans les histoires de vie des personnes bilingues », dans Leray C. et Bouchard R. (éds.), *Histoires de vie et dynamiques langagières, Cahiers de sociolinguistique*, Presses universitaires de Rennes, n°5, pp. 167-174.
- DURPAIRE F., 2002, *Enseignement de l'histoire et diversité culturelle. Nos ancêtres ne sont pas les Gaulois*, Paris, Hachette Education.
- ESPERANDIEU V., 1984, *Des illettrés en France* : rapport au Premier ministre, La Documentation française, Paris.
- GAULEJAC V. de, 1999, *L'histoire en héritage. Roman familial et trajectoire sociale*, Desclée de Brouwer, Paris.
- GINET D., 1992, « Paul, ou l'impossible rapport à l'écrit », dans Besse J.-M., Gaulmyn M.-M. de, Lahire B., *L'illettrisme en questions*, Presses Universitaires de Lyon, pp. 221-233.
- GEFFROY M.-T., 2002, *Lutter contre l'illettrisme*, La documentation française, Paris.
- HASSOUN J., 1993, *L'exil de la langue. Fragments de la langue maternelle*, Point Hors Ligne, Paris.
- HOUBEINE A.-M. (dir.), 1996, *L'imaginaire linguistique*, Travaux de linguistique, 7, Université d'Angers.
- KAUFMANN J.-C., 1996, *L'entretien compréhensif*, Nathan, Paris.
- LAHIRE B., 1999, *L'invention de l'illettrisme*, La Découverte & Syros, Paris.
- LAINÉ A., 1998, *Faire de sa vie une histoire*, Desclée de Brouwer, Paris.
- LAPLANTINE F., 1999, *Je, nous et les autres*, Editions du Pommier, Paris.
- LECONTE F., 1997, *La famille et les langues*, L'Harmattan, Paris.
- MOLINIE M., BISHOP M.-F., 2006, *Autobiographie et réflexivité*, CRTF, Université de Cergy-Pontoise.
- PINEAU G., LE GRAND J.-L., 2002, *Les histoires de vie*, PUF, Paris.
- RICOEUR P., 1990, *Soi-même comme un autre*, Seuil, Paris.
- ROBILLARD D. de, 2007, « La linguistique autrement : altérité, expérientiation, réflexivité, constructivisme : en attendant que le *Titanic* ne coule pas », *Carnets d'Ateliers de Sociolinguistique*, n° 1, 50 ans après le Cours de Saussure : la linguistique en question, Université de Picardie, pp. 81-228.
- SIBONY, D., 1991, *Entre-deux. L'origine en partage*, Seuil, Paris.
- ZARATE G., 1993, *Représentations de l'étranger et Didactique des langues*, Didier, Crédiff-Essais, Paris.

# GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne

**Comité de rédaction :** Mehmet Akinci, Sophie Babault, André Batiana, Claude Caitucoli, Robert Fournier, François Gaudin, Normand Labrie, Philippe Lane, Foued Laroussi, Benoit Leblanc, Fabienne Leconte, Dalila Morsly, Clara Mortamet, Danièle Moore, Alioune Ndao, Gisèle Prignitz, Richard Sabria, Georges-Elia Sarfati, Bernard Zongo.

**Conseiller scientifique :** Jean-Baptiste Marcellesi.

**Rédacteur en chef :** Claude Caitucoli.

**Comité scientifique :** Claudine Bavoux, Michel Beniamino, Jacqueline Billiez, Philippe Blanchet, Pierre Bouchard, Ahmed Boukous, Louise Dabène, Pierre Dumont, Jean-Michel Eloy, Françoise Gadet, Marie-Christine Hazaël-Massieux, Monica Heller, Caroline Juilliard, Jean-Marie Klinkenberg, Suzanne Lafage (†), Jean Le Du, Jacques Maurais, Marie-Louise Moreau, Robert Nicolai, Lambert Félix Prudent, Ambroise Queffelec, Didier de Robillard, Paul Siblot, Claude Truchot, Daniel Véronique.

**Comité de lecture pour ce numéro :** Françoise Armand, Université de Montréal ; Philippe Blanchet, Université de Rennes 2 ; Jean-Louis Chiss, Université Paris 3 ; Jean-Michel Eloy, Université de Picardie ; Jürgen Erfurt, Université de Francfort ; Laurent Gajo, Université de Genève ; Aline Gohard-Radenkovic, Université de Fribourg ; Martine Marquillo-Larruy, Université de Poitiers.

Laboratoire LIDIFra – Université de Rouen  
<http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol>

ISSN : 1769-7425