



GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne

n° 21 – janvier 2013

*Lieux de ségrégation sociale et
urbaine : tensions linguistiques et
didactiques ?*

Numéro dirigé par Marie-Madeleine
Bertucci

SOMMAIRE

Marie-Madeleine Bertucci : *Présentation.*

I. Manifestations sociolinguistiques de la ségrégation sociale et urbaine

Médéric Gasquet-Cyrus : *Perspectives dynamiques sur la ségrégation sociolinguistique en milieu urbain : le cas de Marseille.*

Mylène Lebon-Eyquem : *Débordements et reterritorialisation sociolinguistiques en milieu créole réunionnais.*

Rosa Pugliese, Valeria Villa : *Contraintes et tensions sociolinguistiques en Italie, pays d'immigration.*

Souheila Hedid : *Lorsque les représentations sociolinguistiques redessinent la ville. La mise en mots de la mobilité socio-spatiale. Le cas de Constantine.*

Isabelle Boyer : *Habiter la cité : expériences de ségrégation ou d'ouverture à l'autre ?*

II. Impact scolaire de la ségrégation linguistique et inégalité des langues

Marie-Madeleine Bertucci : *La diversité linguistique et culturelle à l'école de la périphérie : de facteur de ségrégation à instrument de l'inégalité des chances ?*

Véronique Nante, Cyril Trimaille : *À l'école, il y a bilinguisme et bilinguisme.*

Cécile Goï, Emmanuelle Huver : *Accueil des élèves migrants à l'école française : postures, représentations, pratiques ségrégatives et/ou inclusives ?*

Cécile Sabatier, Danièle Moore et Diane Dagenais : *Espaces urbains, compétences littératiées multimodales en immersion française au Canada.*

Compte rendu

Véronique Miguel-Addisu : *Auger N., Béal C., Demougin F. (éds.), 2012, Interactions et interculturalité : variété des corpus et des approches, Peter Lang, collection Langues, sociétés, cultures et apprentissages, Transversales n°31, Berne, 398 pages. ISBN 978-3-0343-1062-8.*

PRÉSENTATION

Marie-Madeleine Bertucci

Université de Cergy-Pontoise - EA 1392 CRTF, pôle LaSCoD

Le numéro 21 de *Glottopol* s'est donné pour objet de contribuer à l'étude des lieux de ségrégation sociale et urbaine, à travers les tensions linguistiques et didactiques qui s'y manifestent. En effet, si les effets de la ségrégation en termes d'inégalités spatiales et sociales sont bien connus et ont été le sujet de nombreuses études scientifiques et d'écrits de vulgarisation, les conséquences linguistiques et didactiques de ces processus de minoration ont été moins diffusées, ce qui les rend peut-être moins perceptibles et de ce fait plus insidieuses.

Les auteurs des articles figurant dans ce numéro visent donc à mettre en lumière les mécanismes de ségrégation linguistiques et didactiques à l'œuvre dans différents terrains, comme le montrent les contributions réunies dans la première partie intitulée : « Manifestations sociolinguistiques de la ségrégation sociale et urbaine » ; et leurs effets sur les langues en présence dans le champ scolaire, lesquels constituent le cœur même de la seconde partie « Impact scolaire de la ségrégation linguistique et inégalité des langues ».

Au premier rang des facteurs de discrimination figurent les accents, qui contribuent à assigner à résidence les locuteurs, en vertu d'interprétations souvent sans nuances, masquant la réalité des pratiques langagières, comme le montre **Médéric Gasquet-Cyrus** dans son article sur la configuration triangulaire des accents à Marseille : « Perspectives dynamiques sur la ségrégation sociolinguistique en milieu urbain : le cas de Marseille ». L'étude de Médéric Gasquet-Cyrus fait apparaître que l'opposition spatiale Nord/Sud, emblématique de Marseille, n'est pas suffisante pour analyser la situation de la ville. Il souligne que cette vision traditionnelle est battue en brèche par la présence conjointe d'au moins trois accents : l'accent marseillais populaire traditionnel considéré comme l'accent des « vrais Marseillais », celui dit des « quartiers Nord », et enfin celui de la bourgeoisie marseillaise, répandu sur une aire incluant le Sud et une partie du centre-ville. L'existence d'un quatrième accent, identifié comme celui des « néo-Marseillais », et résultant de l'apparition d'une nouvelle catégorie de locuteurs, contribue à complexifier la situation. L'auteur met ainsi en évidence que les pratiques langagières métissées ne se concentrent pas uniquement dans les quartiers déshérités et que le centre-ville n'a pas le privilège de la langue normée. L'article atteste l'existence de deux autres « cibles ségréguées », outre celles des quartiers Nord. Ces cibles sont souvent méconnues et visent des locuteurs issus des rangs de la bourgeoisie marseillaise ou désignés comme des « néo-Marseillais ». Médéric Gasquet-Cyrus contribue, de ce fait, à mettre en évidence un réagencement normatif et identitaire de la ville de Marseille, qui tend à augmenter plutôt qu'à réduire les lieux de ségrégation et qu'il interprète comme une

conséquence de la globalisation. Au-delà, l'article questionne le cadre épistémologique de la sociolinguistique urbaine en appelant à une sociolinguistique de la globalisation, voire à une sociolinguistique de la mobilité, apte à saisir l'approche des « identités sociales en mouvement », mises en lumière par les processus de ségrégation abordés ici. Cette dialectique identitaire conduit à poser, au bout du compte, la question de savoir ce que c'est qu'« être Marseillais » de nos jours.

L'article de **Mylène Lebon-Eyquem** intitulé, « Débordements et reterritorialisation sociolinguistiques en milieu créole réunionnais », met en évidence l'apport des études créoles à la sociolinguistique. Dans cet article, la notion de lieu est métaphorique. Elle y désigne en fait une reterritorialisation conceptuelle et conduit à une remise en question de la place accordée aux variétés haute et basse, dans le modèle diglossique binaire ou à l'opposition entre français et créole, entre acrolecte et basilecte sur l'échelle du continuum. En effet, l'auteure montre comment les analyses désormais classique, (i) de la diglossie réunionnaise, héritées de Ferguson, (ii) du continuum linguistique, forgées par Michel Carayol et Robert Chaudenson, ne correspondent plus à la réalité réunionnaise contemporaine, marquée par le métissage, tant de la population que des langues. Le cadre théorique classique se trouve alors battu en brèche et le « mêlement » des parlers, les paroles « maillées », appellent de nouvelles analyses, et notamment celle de la notion d'interlecte, élaborée par Lambert-Félix Prudent, qui à son tour a posé la question du contact et de la frontière entre les langues. Il devient donc difficile dans ces conditions d'attribuer une variété de langue à un espace, en en faisant de surcroît, une variété pure et descriptible. De plus, et c'est ce que souligne la contribution de Mylène Lebon-Eyquem, la reconnaissance du métissage linguistique et des pratiques interlectales est également d'ordre sociopolitique, car elle tend à coïncider avec certains des enjeux de la société réunionnaise, particulièrement avec la légitimation de la notion de pluralité. En effet, selon l'auteure, si l'interlecte est privilégié dans les communications informelles, il est dénoncé dans les autres contextes et le « schéma diglossique canonique » qui fait du créole, la variété basse et du français, la langue de prestige, s'impose dans le contexte scolaire, renforce les effets d'opposition binaire et de discrimination, tant sur le plan social que linguistique, et finit par constituer un obstacle à l'instauration d'une approche fondée sur la notion de pluralité, en renforçant le statut minoré des pratiques interlectales. Certaines positions scientifiques ne saisiraient pas suffisamment, selon l'auteure, la complexité de la notion d'interlecte, quand elles l'associent aux approches européennes des langues en contact, comme les concepts de « parlers bilingues », de « marques transcodiques », ou de « compétences plurilingues ». Ces notions sont légitimes dans d'autres contextes. Quand elles visent à décrire le mélange avec un appareil théorique qui le fige et le stabilise, au lieu de mettre en évidence sa fluidité, elles le sont moins. Au bout du compte, l'analyse de Mylène Lebon-Eyquem montre que, tant sur le plan sociolinguistique que sur le plan politique, c'est la défense du créole comme langue à part entière, qui a contribué à la minoration des formes interlectales, au maintien de la perception bipolaire de la situation linguistique réunionnaise et indirectement d'une forme d'idéologie monolingue, qui ne va pas dans le sens de la diversité et du métissage. Ces derniers éléments, selon l'auteure, constituent des traits particulièrement représentatifs de la société réunionnaise. Finalement, les processus de ségrégation ne seraient plus ceux auxquels on s'attendrait *a priori*. Ainsi pour l'auteure, la montée en légitimité du créole en tant que langue aurait déplacé la dynamique discriminatoire du créole vers les pratiques interlectales, et contribuerait à les disqualifier.

L'article de **Rosa Pugliese** et de **Valeria Villa**, « Contraintes et tensions sociolinguistiques en Italie, pays d'immigration », interroge la notion de lieu de ségrégation en mettant en évidence des formes de ségrégation sociale et régionales, qui interrogent les modalités d'intégration des migrants, et se manifestent à travers le traitement réservé à la variété diatopique. On peut en observer les manifestations à travers le dispositif du test de

connaissance de la langue italienne d'une part, et par les débats sur la prise en compte didactique des dialectes régionaux, et leur impact sur l'insertion des migrants d'autre part. L'ambiguïté de ce test, comme le montrent les auteures, est qu'il n'est pas un instrument neutre de mesure de la compétence linguistique des migrants mais qu'il est porteur d'une dimension politique, vecteur d'exclusion potentiel, (i) de par la faiblesse de la formation linguistique dispensée aux candidats au test, (ii) par l'absence d'évaluation des compétences orales de locuteurs, qui peuvent ne pas être alphabétisés dans leur(s) langue(s) d'origine, (iii) par l'impact des exigences du test sur les contenus de la formation proposée aux migrants. Cet ensemble de faits conduit les auteures à faire l'hypothèse que ce test incarne un choix de politique linguistique, qui a pour finalité d'orienter les dispositifs d'une gestion de l'immigration en Italie, dotée de visées restrictives. La gestion des flux de l'immigration incarnée dans le test s'accompagne d'un débat sur les contenus, résultant de la spécificité de la situation linguistique italienne et du « plurilinguisme endogène », marqué par la vitalité des dialectes régionaux et des variétés régionales d'italien. Mais la situation est complexe et ce point fait l'objet d'un débat politique. Il a constitué, il y a quelques années, une revendication pour certains partis politiques régionalistes, notamment pour la Ligue du Nord, revendication relayée par les médias, qui présentent la compétence dans les dialectes comme un signe d'intégration des migrants dans le tissu local. Pour contrer les formes de discrimination susceptibles de résulter de cet état de fait, Rosa Pugliese et Valeria Villa plaident pour l'instauration d'un test prenant en compte la réalité de la situation sociolinguistique italienne, et donc la variation diatopique, mais aussi les compétences linguistiques effectives des migrants.

Opérant un retour à la sociolinguistique urbaine, et à la façon dont se disent les identités urbaines stigmatisées, les deux articles suivants, proposés par Souheila Hedid à propos de la ville de Constantine et par Isabelle Boyer au sujet des cités des banlieues sensibles hexagonales approchent les mécanismes de discrimination qui affectent leurs habitants. Ces articles s'intéressent notamment à la notion de frontière, commune aux deux textes et aux enjeux de la mobilité urbaine, particulièrement lorsqu'ils concernent l'aptitude des locuteurs à faire évoluer leurs références culturelles, quand ils sont relogés ou qu'ils changent de quartier.

Souheila Hedid dans « Lorsque les représentations sociolinguistiques redessinent la ville. La mise en mots de la mobilité socio-spatiale » analyse les discours tenus par des Constantinois, qui après avoir quitté leur bidonville dit de l'Emir Abdelkader, ont été relogés dans une cité HLM de la nouvelle ville de Constantine, dans le cadre d'une politique globale d'éradication de l'habitat insalubre, menée par l'État algérien. Utilisant la méthodologie du *focus group*, l'auteure étudie la façon dont les familles qu'elle a interviewées à cette occasion mettent en mots cette mobilité urbaine. L'objectif poursuivi est de mettre en lumière « les frontières épilinguistiques » que les locuteurs dessinent pour limiter leur quartier. Si les discours tenus sur les bidonvilles véhiculent l'image d'un quartier ségrégué, ils font état également d'une solidarité réelle entre les habitants et d'une pratique linguistique commune, décrite comme « un parler rustre et violent ». Le nouveau quartier, une fois le sentiment de déracinement dépassé, fait l'objet de représentations positives et suscite, chez les habitants relogés questionnés par l'auteure, le besoin de s'ouvrir sur l'extérieur, sur l'*autre*, désigné ici comme les habitants des quartiers non discriminés. Cette sensibilité à l'altérité se manifeste en particulier par l'adoption de pratiques linguistiques différentes, en l'occurrence le français, perçu comme « un marqueur social et un code de prestige », apte à permettre, dit l'auteure, l'intégration au nouveau quartier.

Isabelle Boyer dans « Habiter la cité : expériences de ségrégation ou d'ouverture à l'autre ? » a pour but de montrer, à travers « une étude qualitative du discours de jeunes vivant dans des quartiers sensibles » les représentations qu'ils se sont construites de la vie dans ces quartiers, et de déterminer jusqu'à quel point ils ont intériorisé les processus ségrégatifs qui

affectent les cités. L'analyse se fonde sur l'idée que la cité est « un contexte culturellement marqué », le contexte étant compris comme le « milieu de référence de l'individu », pertinent pour l'étude de l'environnement des jeunes de banlieues. L'étude du discours qu'ils tiennent sur la cité constitue un moyen d'accès à leurs représentations ou plus précisément à la partie « verbalisée et verbalisable » de celles-ci sur la ségrégation, perçue globalement comme « une différence de traitement », (i) « dans les médias », (ii) en milieu scolaire, (iii) dans la vie professionnelle. Comme Souheila Hedid, Isabelle Boyer souligne la solidarité qui fonde les relations sociales dans la cité. Loin du repli communautaire, les jeunes font apparaître qu'elle est un lieu de métissage et d'échanges, même si une certaine ambivalence teinte parfois ces propos comme le montre l'article. Au total, Isabelle Boyer, comme Souheila Hedid, soulignent à l'évidence que la perception de la ségrégation varie selon que les informateurs franchissent les frontières, et sortent ou non de l'espace clos de la cité ou du bidonville. L'accès à d'autres espaces urbains modifie les représentations et permet d'éviter le repli sur l'endogroupe. Il semble atténuer ainsi la perception du processus de ségrégation.

La deuxième partie de ce numéro « Impact scolaire de la ségrégation linguistique et inégalité des langues » comprend quatre articles. Les deux premiers articles traitent des processus de ségrégation dans le cadre scolaire, à travers la question de la reconnaissance de la diversité linguistique et culturelle. La ségrégation scolaire est définie par Françoise Lorcerie comme une organisation segmentante et clivante pour les élèves. Cette segmentation pèse sur leur évolution scolaire et leurs chances de réussite. Marie-Madeleine Bertucci montre d'abord en quoi l'« école de la périphérie » constitue un cadre ségrégatif, et ensuite comment la discrimination s'applique particulièrement aux langues et aux cultures d'origine des élèves. Dans un second temps, à partir des résultats d'une enquête de terrain, Véronique Nante et Cyril Trimaille étudient les représentations que se forment des enseignants du premier degré de la région de Grenoble sur les langues familiales de leurs élèves, et sur le type de bilinguisme qui les caractérise.

Marie-Madeleine Bertucci propose un article dont le thème est « La diversité culturelle et linguistique à l'école de la périphérie : de facteur de ségrégation à instrument de l'inégalité des chances ? ». La méthodologie retenue noue étroitement la question scolaire à la question urbaine, et considère que les questions scolaires et sociales peuvent être interprétées comme le produit de certains processus de discrimination urbaine. L'article est fondé sur la notion empruntée à Agnès Van Zanten d'« école de la périphérie », définie comme un cadre ségrégatif à un triple niveau : social, économique et ethnique. La périphérie, qu'on peut également désigner comme l'espace de la banlieue précarisée, est un espace marqué par les difficultés socio-économiques, mais aussi par la diversité linguistique et culturelle, compte tenu du grand nombre d'élèves issus de l'immigration qu'on rencontre dans ces établissements scolaires. L'auteure pose la question de savoir si cette diversité, occultée par le modèle universaliste et monolingue qui prévaut à l'école, ne devrait pas être valorisée et s'il ne faudrait pas s'appuyer sur la diversité linguistique et culturelle pour transmettre la culture commune, afin de passer d'une égalité formelle à une égalité réelle. C'est une préoccupation déjà exprimée par le Conseil de l'Europe, qui insiste sur la nécessité de promouvoir l'enseignement des langues d'origine, afin de faciliter l'intégration des migrants. Enfin, la hiérarchie des langues dans le contexte scolaire peut constituer un facteur supplémentaire d'inégalité et de ségrégation et affecter les locuteurs d'une forme d'insécurité, tant linguistique qu'identitaire, source potentielle de vulnérabilité, dans un contexte de communication interculturelle. Ceci conduit l'auteure à se demander si la reconnaissance de la diversité linguistique et culturelle à l'école ne permettrait pas d'accorder une légitimité à des élèves minorisés par leur plurilinguisme, et de lutter ainsi contre les mécanismes de ségrégation.

Véronique Nante et **Cyril Trimaille** dans « À l'École, il y a bilinguisme et bilinguisme » proposent les résultats d'une enquête de terrain effectuée dans la région de Grenoble, sur les représentations d'enseignants d'écoles maternelles et élémentaires, au sujet des langues familiales des élèves, scolarisés dans leurs classes. L'objectif de l'article est de mesurer l'influence de l'idéologie monolingue et de la conception traditionnelle du bilinguisme comme double monolinguisme, très présentes à l'École, sur les représentations des acteurs du système scolaire. Véronique Nante et Cyril Trimaille se donnent pour objet d'étudier la part langagière de ces processus de ségrégation dans leur triple dimension : spatiale, socio-économique et symbolique, et ce dans l'espace scolaire. Les auteurs font l'hypothèse que l'École contribue au maintien, voire à la reproduction des phénomènes de discrimination, notamment en matière de pratiques langagières. Comme dans l'article précédent, les auteurs mettent en évidence les effets de discrimination qui s'attachent aux pratiques linguistiques et culturelles minoritaires, et plus généralement au plurilinguisme des élèves migrants. Les résultats de l'enquête montrent que les représentations que les enseignants se forment du bilinguisme varient selon la localisation de l'école où ils exercent et la nature des langues que parlent leurs élèves. Ainsi, s'ils enseignent dans des espaces ségrégués, à des élèves locuteurs de langues minorées, et en proie à des difficultés scolaires, ils seront rétifs à l'idée de considérer leurs élèves comme bilingues. Les auteurs soulignent qu'ils ne saisiront pas, de fait, le bilinguisme comme un atout et qu'ils en auront une représentation négative et stéréotypée, renforcée par sa proximité avec les pratiques langagières métissées. Les enseignants interviewés se rejoignent pour critiquer ce qu'ils nomment « le mélange des langues », néfaste, selon eux, à l'apprentissage de la langue de scolarisation. La qualité de bilingue est attribuée dans l'enquête de Véronique Nante et Cyril Trimaille aux élèves locuteurs de ce que l'École appelle les « langues vivantes étrangères ». Dans cette enquête, ces élèves sont scolarisés dans des zones non ségréguées et issues de milieu socio-économique favorisé. Les résultats confirment donc l'intuition initiale des auteurs, qui postulaient la prédominance de l'idéologie monolingue, en dépit des recommandations, en faveur du plurilinguisme de différents acteurs institutionnels et du Conseil de l'Europe.

Cécile Goï et Emmanuelle Huver soulignent le potentiel ségrégant de l'école à partir de l'étude des modalités de prise en compte de cette diversité pour le public, désigné par l'institution comme celui des « élèves nouveaux arrivants » (ENA).

Cécile Goï et **Emmanuelle Huver** dans l'article intitulé « Accueil des élèves migrants à l'école française : postures, représentations, pratiques ségrégatives et/ou inclusives ? » étudient le public des « élèves nouveaux arrivants » (ENA) et leurs types de scolarisation, selon des modalités d'exclusion et/ou d'inclusion. Après une première partie consacrée à l'étude des différentes notions en jeu dans l'article : exclusion, ségrégation, séparation/assimilation, intégration, inclusion, dont elles soulignent la polysémie et qu'elles définissent comme « qualitative diversitaire », elles ouvrent un deuxième volet dont le thème est la « catégorisation des langues et la création d'espaces d'inclusion/exclusion ». Les modes de catégorisation des langues seraient producteurs de ces processus et renverraient aux représentations forgées par les acteurs du système scolaire, à propos des ENA, en matière de diversité linguistique et culturelle. Ces représentations s'articulent notamment autour de la notion de Français langue seconde mais également d'autres notions telles que le français langue maternelle (désormais FLM) ; le français langue de scolarisation (FLSsco) ou encore le FOU (Français sur Objectifs Universitaires), l'ensemble de ces notions participant à la construction d'un continuum. Le FLS constitue néanmoins le pivot de la réflexion sur la mixité linguistique et il participe, d'après les auteures, à la conscientisation autour du plurilinguisme. Analysant dans la troisième partie, les dispositifs d'accueil et de scolarisation, elles montrent que les dispositifs proposés ne permettent d'atteindre que très partiellement l'objectif d'intégration énoncé et n'évitent donc pas les formes de ségrégation. C'est avec la

formation des enseignants que Cécile Goï et Emmanuelle Huver concluent leur article, en soulignant la nécessité de la concevoir en lien avec l'altérité et la diversité linguistique et culturelle et en didactisant ces dernières.

Cécile Sabatier, Danièle Moore et Diane Dagenais proposent un article à la croisée de la sociolinguistique urbaine et de la didactique du plurilinguisme, dont le titre est « Espaces urbains, compétences littéraires multimodales en immersion française au Canada ». À partir de la métaphore de la ville comme texte, dans laquelle la cité est perçue comme un espace de signes à déchiffrer, les auteures déclinent l'idée que la ville constitue également un espace privilégié d'apprentissage, pour une approche située et écologique de la littéracie visant l'appropriation de la diversité linguistique et culturelle, dans la mesure où elle constitue un paysage linguistique. Pour les auteures, la littéracie englobe les pratiques sociales nécessaires à la compréhension d'un texte, ainsi que les contextes et les supports dans et sur lesquels les textes ont été produits. Les lieux urbains mettent en exergue les relations sociales que nouent les locuteurs entre eux, et les langues en présence en offrant des « contextes d'apprentissage complexes », qui permettent de mettre en œuvre une didactique du paysage linguistique. L'objet de la recherche est constitué par les rapports au paysage linguistique d'élèves d'une classe d'immersion française de 5-6^{èmes} années d'une école primaire de la région de Vancouver, en Colombie-Britannique. Les activités proposées aux élèves les conduisent à aborder la question de la ségrégation, et à s'interroger sur le statut des langues en présence, dans une situation de bilinguisme officiel, et de contacts de langues (autochtones et d'immigration), dès lors que ces langues sont visibles, ou absentes de l'environnement graphique et visuel urbain. La visée didactique est d'amener les élèves à prendre conscience du processus de minorisation sociopolitique et linguistique, attaché à certaines langues et révélé par le paysage linguistique urbain. Elle a également pour finalité de développer chez les élèves une forme de participation citoyenne, et de réflexion critique, afin qu'ils soient à même de comprendre la densité sémiotique des discours appréhendés, au moyen de ces littératies multimodales, dans le cadre plus général de ce que Cécile Sabatier, Danièle Moore et Diane Dagenais appellent une « didactique sociale de l'urbain ».

Au total, on constatera que les articles de ce numéro permettent d'interroger certaines des notions essentielles de la sociolinguistique urbaine, des études créoles, et de la didactique dans le cadre théorique d'une réflexion sur les langues, fondée sur les notions de pluralité et de diversité. Ces dernières se traduisent par une hétérogénéité et une instabilité, qui coïncident avec la fluidité et la quasi-liquidité des sociétés contemporaines, résultant des échanges et des migrations, autorisés par le contexte de la mondialisation.

Bibliographie

- CARAYOL M., CHAUDENSON R., 1978, « Diglossie et continuum linguistique à la Réunion » dans *Les Français devant la norme*, Champion, Paris, pp. 175-190.
- LORCERIE, F., 2003, *L'école et le défi ethnique*, INRP-ESF, Lyon.
- VAN ZANTEN A., 2001, *L'école de la périphérie : scolarité et ségrégation en banlieue*, PUF, Paris.

I.

**MANIFESTATIONS SOCIOLINGUISTIQUES DE LA SÉGRÉGATION
SOCIALE ET URBAINE**

PERSPECTIVES DYNAMIQUES SUR LA SÉGRÉGATION SOCIOLINGUISTIQUE EN MILIEU URBAIN : LE CAS DE MARSEILLE

Médéric Gasquet-Cyrus

Université d'Aix-Marseille, laboratoire Parole et Langage

Introduction

La place de la sociolinguistique urbaine reste à négocier, entre une sociolinguistique « classique » concernée de manière éparpillée par des terrains « en ville » (voir Gasquet-Cyrus 2002 et Moïse 2003 pour une critique) et une sociolinguistique *prioritaire* (Bulot 2009) qui vise, avec l'appui de plusieurs disciplines (sociologie, géographie urbaine...), à théoriser la ville d'un point de vue sociolinguistique tout en construisant des interventions possibles dans le champ des politiques urbaines. Dans tous les cas, elle s'est emparée de la question urbaine pour l'interroger dans une perspective langagière. Le *fait urbain* est en effet incontournable : (i) depuis le XIX^e siècle dans les pays occidentaux touchés par l'industrialisation massive puis la désindustrialisation ; (ii) tout au long du XX^e siècle avec la poussée des mégapoles urbaines des pays émergents qui se caractérisent, entre autres choses, par une explosion démographique dans les grands centres urbains ; et (iii) depuis longtemps, par les mouvements migratoires à l'échelle planétaire attirés par les pôles urbains. Alors que les sciences sociales se penchent maintenant avec attention sur la ville, la sociolinguistique urbaine, concernée par l'impact du facteur urbain sur les formes linguistiques ou leur distribution (Manessy, 1992 ; Calvet, 1994), a également pris en charge la question de la ségrégation sociale et urbaine (Bulot, 2009) telle qu'elle peut apparaître dans *la mise en mots des identités urbaines* (Bulot et Tsekos, 1999).

En tant que « sujets d'opinion » (Vieillard-Baron, 2011), les *lieux de ségrégation urbaine* constituent des objets sociaux stéréotypés et *marqués* dans les discours communs et médiatiques. Ce marquage, souvent péjoratif, porte généralement sur des espaces « populaires », « sensibles », « difficiles » ou carrément « déshérités » : les termes *banlieue* ou *cités* se sont chargés aujourd'hui, en France, de telles connotations négatives. Or, si l'on veut éviter de se focaliser sur une catégorisation préconstruite pour la problématiser et examiner la dynamique des relations entre espace, territoires, langue(s) et discours, il convient d'avoir une vue d'ensemble des configurations sociolinguistiques à l'œuvre dans telle ou telle ville, c'est-à-dire de contextualiser chaque situation en fonction des questions linguistiques qui s'y posent et des tensions entre groupes qui s'y révèlent. Cette ambition nécessite en premier lieu une approche diachronique afin de mettre à jour la construction historique des territoires et des représentations sociolinguistiques – variables – qui y furent/qui y sont associées. Elle requiert d'autre part l'analyse précise des structurations socio-spatiales contemporaines, aussi bien avec des données sociologiques et démographiques classiques

qu'avec une connaissance précise du terrain, forgée à partir d'une fréquentation assidue de celui-ci, des observations et des enquêtes dans une perspective plus qualitative. C'est une partie de ce programme de sociolinguistique urbaine qui est proposée ici, à travers l'exemple de Marseille.

Comme c'est le cas pour beaucoup de villes, les dynamiques socio-spatiales et leurs dimensions langagières sont souvent envisagées à Marseille en termes binaires ; en l'occurrence, il s'agit non pas d'une opposition centre/périphérie, mais d'une opposition nord/sud (le « centre » étant lui-même clivé en deux parties assez distinctes d'un point de vue social). On aurait cependant tort de tirer hâtivement la conclusion selon laquelle le Sud (incluant une partie du centre-ville) et ses quartiers aisés représenteraient la *norme* ou une variété langagière marquée positivement, tandis que le Nord serait associé à des pratiques stigmatisées, à l'image des « quartiers Nord » de (triste) réputation nationale. La configuration spatiale de Marseille, l'histoire de ses peuplements, la mobilité des groupes sociaux, l'identité collective de la ville, l'émergence d'une culture populaire hybride dans les années 1990 et les mouvements migratoires récents rendent la situation autrement plus complexe. L'affirmation du texte de l'appel à participation selon lequel « [l]es pratiques langagières métissées ne se concentrent pas dans les quartiers déshérités et le centre-ville n'a pas le privilège de la langue normée » peut être vérifiée à Marseille.

On y voit en effet se dégager plusieurs pôles normatifs au sein d'une configuration triangulaire mettant en jeu, en français, au moins trois « accents » : l'accent marseillais populaire dit « traditionnel » ou accent « des vrais Marseillais » (VM), l'accent dit « des quartiers Nord » (QN) et l'accent dit « de la bourgeoisie marseillaise » (BM) (Binisti et Gasquet-Cyrus, 2003). Avec cette représentation triangulaire, il s'agit de rendre compte d'une tripolarité et des tensions d'un pôle à l'autre. Ce que les locuteurs, dans les discours épilinguistiques, associent à des catégories assez étanches apparaît plus, dans les faits, comme des polarités dont l'attractivité est associée à la présence (plus ou moins dense, plus ou moins fréquente) de telle ou telle forme, de telle ou telle caractéristique linguistique (par exemple, la palatalisation pour l'accent QN, plus de diérèses pour l'accent VM, etc.). Mais les normes sociolinguistiques locales ne se situent pas forcément dans les espaces marqués *a priori* positivement ; au contraire, l'accent BM semble relativement marqué du double sceau de l'artificialité et de la trahison identitaire, tandis que les deux premiers semblent constituer des références normatives assez puissantes, pour des groupes sociaux différenciés. De plus, l'existence récente d'un processus de *gentrification* à Marseille (Trimaille et Gasquet-Cyrus, à paraître) déplace en partie les stigmatisations pour viser une nouvelle catégorie de locuteurs, les « néo-Marseillais », lesquels pourraient bien changer la configuration sociolinguistique triangulaire présentée plus haut.

À partir de précédents travaux sur ce terrain, j'essaierai ici de contribuer à une réflexion sur la ségrégation sociale et urbaine et à ses tensions linguistiques. Le corpus sur lequel s'appuie cette analyse est composé de discours enregistrés pour l'essentiel lors d'entretiens semi-dirigés menés au début des années 2000 dans différents quartiers de Marseille auprès de locuteurs de différents milieux sociaux (voir Binisti et Gasquet-Cyrus (2003) pour plus de détail). Certains éléments ont également été recueillis (enregistrés ou simplement notés à la volée) dans des interactions spontanées avec des locuteurs, en-dehors de tout contexte d'enquête. Enfin, des documents divers tirés de la littérature, de la presse ou d'Internet viennent compléter les données. Pour résumer, ce corpus hétérogène croise des discours épilinguistiques (ou des catégorisations sous forme discursive) et des pratiques langagières pouvant être décrites sous leur aspect formel. Il s'appuie cependant de manière plus générale sur une expérience, sur la fréquentation du « terrain » au quotidien depuis des années, avec ce que cela implique de connaissance des phénomènes et des discours en circulation.

Sans perdre de vue la nécessaire complémentarité entre quartiers et l'existence de territoires fortement stigmatisés comme les quartiers Nord, j'examinerai plus particulièrement d'autres lieux et d'autres groupes habituellement peu pris en compte en tant que cibles ségréguées : les représentants des quartiers « bourgeois » de Marseille et les « néo-Marseillais ». Cette étude de cas nous permettra, espérons-le, de réfléchir plus largement aux dynamiques sociolinguistiques dans les villes et à la redistribution des pratiques, des identités, des normes et des pouvoirs dans un monde où la globalisation a des effets très différents selon les contextes.

La « traditionnelle » ségrégation sociolinguistique à Marseille

La configuration générale de Marseille

L'identité marseillaise contemporaine s'affirme sous de multiples formes, à travers des artistes (chanteurs, groupes, écrivains...) identifiés comme « marseillais », des genres culturels marqués localement (littérature, chanson, cinéma...), l'enthousiasme général autour du club de football « l'OM », une variété de français érigée en emblème, ou encore des slogans chauvins répétés à l'envi comme *Fiers d'être marseillais !* ou *On craint dégun !* (« on ne craint personne ») ; il s'agit de formules très présentes dans les discours communs, que l'on peut retrouver, entre autres, sur des tee-shirts, des pare-soleil, des banderoles au stade ou sur tout autre support possible. Baignée par la mer à l'ouest et au sud, et entourée de collines au nord et à l'est, Marseille possède également une certaine unité géographique. C'est pourquoi il est commun de dire qu'elle regarde la mer en ignorant à la fois son territoire régional (elle est réputée être, aussi bien dans des discours ordinaires que chez certains historiens, « la moins provençale des villes de Provence », dont elle est pourtant la capitale) et en tournant le dos à la France, confortant ainsi son identité « rebelle » (Vergès et Jacquemoud, 2000 ; Moreau, 2005). Enfin, l'une des spécificités de la ville vient du fait qu'elle peut apparaître « comme un espace urbain où il est possible de se déplacer sans entrave » grâce à « une continuité dans la définition de l'espace urbain marseillais », comme l'affirme Roudil (2004), selon qui la configuration urbaine de Marseille favoriserait les déplacements des jeunes des quartiers Nord vers le centre ou les plages des quartiers Sud (ce qui reste discutable et qui mériterait de nouvelles investigations). Cependant, au-delà de cette unité générale, les quartiers Nord sont ségrégués, tant dans la structuration urbaine que dans les discours.

L'opposition nord/sud

Alors que la ville ancienne était concentrée autour du Vieux-Port (centre) et des quartiers Sud, l'expansion de la ville vers le nord entamée au XVII^e s'est développée au XIX^e siècle avec notamment l'industrialisation du quartier portuaire. Aujourd'hui, Marseille est clairement clivée par une ligne nord-sud (symboliquement et géographiquement représentée par l'avenue principale, La Canebière), que l'on peut lire aisément sur une carte exhibant les disparités socio-économiques ou que l'on peut constater *de visu*, avec des quartiers entiers laissés à l'abandon dans le Nord et des résidences bourgeoises bien desservies dans le Sud.

Ces disparités ont été relativement bien décrites et l'on n'insistera pas ici sur cette ségrégation bien établie envers un Nord populaire, ouvrier, peuplé en majorité d'immigrés ou de familles d'origines « étrangères », avec un important taux de chômage surtout chez les jeunes et 2/3 des HLM de la ville (Roncayolo, 1996 : 106). On parle clairement, pour les quartiers Nord de Marseille, d'« enclavement » (Condro, 1995), de « géographie de la pauvreté » (Temime, 1999 : 371) ou de « segmentation » marseillaise (Centi, 1996) plus importante qu'à Lyon ou Paris.

La (mauvaise) réputation des quartiers Nord et ses corrélats sociolinguistiques

La mauvaise réputation des quartiers Nord de Marseille est aujourd'hui largement implantée dans l'imaginaire collectif local et l'une des conséquences se manifeste sous la forme d'une forte discrimination envers l'accent QN, dont j'ai pu fournir de nombreuses attestations en discours (Gasquet-Cyrus, 2009). En effet, s'il est incontournable dans le paysage sociolinguistique marseillais (dans les pratiques quotidiennes de jeunes et de jeunes adultes des quartiers Nord de la ville mais bien au-delà, de nombreux quartiers et de nombreuses villes de la région), l'accent QN n'en demeure pas moins exclu, dans de nombreux discours, du répertoire des usages marseillais considérés comme *légitimes*. On le qualifie ainsi (attestations toutes issues du corpus) d'accent « modifié », « transformé », « vulgaire », « rustre », « moins chantant » ou, avec euphémisme, « exotique » ; pour certains il n'est rien d'autre qu'un accent « banlieues » ou « cités » méprisable. Parmi les stigmates de cet accent, il y aurait son aspect « arabe » vu qu'il est souvent utilisé par des jeunes d'origine ou de culture maghrébine (avec des traits comme la palatalisation de *t* et *d* devant voyelles d'avant qui renforcent cet aspect). Évidemment, comme toujours, derrière l'accent, ce sont les groupes qui sont visés, et un racisme latent ou direct s'exprime facilement à travers les nombreux commentaires épilinguistiques disponibles sur cet accent.

Au-delà du binarisme...

L'opposition nord/sud souligne une nette discrimination envers les quartiers Nord, présentés en discours comme des territoires pauvres et dangereux, et envers ceux qui les pratiquent, discriminés pour leur origines sociales, culturelles ou pour leur « accent ». Mais on ne saurait se contenter de ce binarisme.

Au niveau sociolinguistique, si l'accent QN est encore aujourd'hui massivement déprécié et stigmatisé, nous avons pu montrer (Binisti et Gasquet-Cyrus, 2007) qu'il était également l'objet d'imitations ; imitations moqueuses où il est mis en scène, ridiculisé chez certains, certes, mais aussi imitation d'un modèle de prestige latent (*covert prestige*) pour beaucoup ; en effet, on peut se demander s'il n'est pas en train de devenir (ou déjà devenu) une norme de référence pour une partie de la jeunesse marseillaise ou régionale, d'origine immigrée ou non, qui y trouve un parler emblématique, une contre-norme permettant une convergence dans la divergence (Jamin *et al.*, 2006). Cette diffusion s'est en tout cas amplifiée ces dernières années à partir du moment où l'accent QN a commencé à devenir emblématique de Marseille, notamment grâce au mouvement hip hop. De jeunes rappeurs ou simplement des jeunes de quartiers dits difficiles se sont approprié une partie de l'identité marseillaise, en particulier celle qui s'appuie sur les vertus du mélange et du cosmopolitisme. De plus, cette identité est parfois perçue au niveau national comme globalement « marseillaise ». Tout en étant rejeté par une partie de la population, l'accent QN joue un rôle croissant dans la configuration sociolinguistique locale, au point de devenir une variante de prestige auprès de certains jeunes qui adoptent des traits de cet accent.

Il y a donc des décalages entre les pratiques, les représentations, les catégorisations, les territorialisations et les attitudes, décalages qui traduisent l'existence de certaines tensions identitaires. Le changement linguistique en cours n'est ni vécu, ni accepté par tous les Marseillais de la même façon. De plus, l'accent QN n'est pas le seul à faire l'objet de discriminations, puisqu'une certaine ségrégation – paradoxale – s'exerce aussi sur certains quartiers bourgeois.

L'ambiguïté sociolinguistique de la bourgeoisie marseillaise

On l'a dit, opposer une normativité « centrale » à une déviance « périphérique » en opposant les quartiers Sud/Est et les quartiers Nord de Marseille reviendrait à passer à côté des dynamiques sociolinguistiques complexes de la ville. En effet, dans le cas de Marseille, si un modèle de prestige devait se dégager, ce serait celui du stéréotype nationalement connu du Marseillais populaire, avec ses déclinaisons sociotypiques (le pêcheur ; le supporter de l'OM ; le joueur de boules ; le *mia* ou *càcou*, jeune frimeur) ou sexotypiques (la poissonnière et plus récemment la *cagole*, bimbo populaire locale). Au niveau langagier, c'est un accent marseillais populaire, considéré comme « traditionnel » et volontiers marqué qui est plutôt valorisé, même si dans certaines situations, il est aussi l'objet d'un certain rejet, entre insécurité linguistique et ségrégation sociale.

L'accent « bourgeois » (l'objet reste à définir) ne peut en tout cas pas être considéré comme la norme de référence, pas plus que la norme de prestige, en tout cas pas pour la majorité des locuteurs marseillais¹. En effet, si l'on trouve auprès de la population « bourgeoise » des Marseillais volontiers discriminants envers le marseillais populaire et plus enclins à privilégier une forme soft du parler local, beaucoup associent cette façon de parler à un accent guindé et n'hésitent pas à discriminer ceux qui en sont les porteurs. Une analyse diachronique permettra d'expliquer l'ambiguïté de la situation actuelle.

Du Franchimand au Franciot

Pour comprendre la représentation ambiguë de la bourgeoisie marseillaise contemporaine au niveau des accents, il faut revenir à la distinction entre *Franchimand* et *Franciot*.

Au XVIII^e siècle, alors que Marseille n'est encore que « terre adjacente » au royaume de France (elle ne sera définitivement française qu'après la Révolution), le provençal est encore la langue de la vie quotidienne. Certains auteurs en profitent pour afficher sa supériorité sur le français, langue étrangère parlée par de hautains administrateurs qui avaient même donné naissance à un stéréotype ridicule, celui du *Franchimand*, ethnonyme avec lequel les Provençaux désignaient le « Français » locuteur de français ou plus globalement, pour coller à l'imaginaire local, « l'homme du Nord ». Pour Bouvier (1997 : 42), le Franchimand est « le modèle français, à la fois envié et détesté, qui est le porte-parole de la langue et de la culture françaises ». Les comédies locales reflètent ce sentiment de supériorité et le ridicule qui accompagnait la pratique du français. Les Provençaux qui se laissaient séduire par le prestige grandissant de la langue de la nation en construction furent eux aussi raillés et mis au ban de la communauté des rieurs : les « traitres » avaient leur stéréotype ridicule, celui du *Franciot*. Le mot désignera l'homme né en Provence et de langue provençale mais qui s'efforce de parler français en reniant sa langue et/ou son accent. Le Franciot est défini par Bouvier (1997 : 42-43) comme l'« imitation provençale » du Franchimand, « plus ou moins bien réussie, que l'on brocarde et ridiculise à l'envi [...], qui a pris l'accent pointu et les manières françaises en montant à Paris, ou même en restant en Provence ». Le linguiste Auguste Brun a bien résumé les différents usages dans une note :

Avant le XVIII^e siècle, on emploie surtout le terme de franchiman qui désigne l'homme du Nord. [...] Au XVIII^e siècle apparaît le franciot, celui qui né en Provence, se croit tenu de parler français et y réussit mal : le franchiman est un étranger, le franciot est un parvenu. (Brun, 1927 : 29, n. 1)

¹ En Provence, au contraire, nombre de personnes distinguent (en le discriminant) un accent marseillais populaire marqué voire vulgaire d'un accent « provençal » plus discret et plus prestigieux.

Or, si le terme *franciot* a aujourd'hui disparu de l'usage, il correspond tout à fait à ce que représente pour beaucoup le « bourgeois marseillais » : un parvenu qui renie ses origines populaires. Aujourd'hui, l'accent dit « de la bourgeoisie marseillaise » présente une certaine ambiguïté.

L'accent « provençal »

D'un côté, la bourgeoisie marseillaise aurait un accent « provençal », c'est-à-dire à un accent marseillais « acceptable », plus « léger » que l'accent populaire, celui d'une élite urbaine fière de son identité mais distincte des milieux plus populaires et de la vulgarité qui peut lui être associée. On en trouve une description littéraire assez fine :

Alexandre a, de plus en plus, le petit accent de la bourgeoisie marseillaise, un accent emprunté, factice, maniéré. Bernard ouvre les mots comme on enfonce une porte avec les a et les é sonores de la Provence intérieure. (Remacle, 1971 : 103)

L'une des figures emblématiques associées à cet accent est le maire de la ville Jean-Claude Gaudin, qui n'hésite d'ailleurs pas à jouer de sa « marseillitude » et à exhiber son accent dans ses interventions médiatiques ; on parle parfois d'« accent de Gaudin », comme dans l'exemple suivant collecté en 2000 auprès d'un locuteur (39 ans, formateur d'animateurs sociaux, quartier de La Plaine) qui parle aussi d'accent « Mazargues » (quartier bourgeois du Sud, d'où est originaire Jean-Claude Gaudin).

oui quand je parle de Gaudin par exemple c'est vraiment l'accent d(e) Mazargues + un accent marseillais + qui reste un accent + quand même populaire mais plutôt euh:: bour-(en)fin populaire: mais bourgeois bourgeois et membre de la ville de Marseille + les bourgeois ont toujours tendance à parler plutôt euh style Paris seizième ou aixois cet accent-là quoi donc à essayer d'éliminer l'accent marseillais mais i(l) y a des bourgeois qui vivent dans Marseille et qui sont fiers de leur accent mais c'est quand même un accent euh:: que j'appelle l'accent Mazargues

Le spectacle-culte *Josy Coiffure*, écrit et interprété par Anne-Marie Ponsot (Éditions du Fioupélan, 2010), met justement en scène – à l'oral et à l'écrit – cet accent bourgeois. Cela passe par exemple par une atténuation des nasales méridionales, comme dans ces propos d'une cliente bourgeoise du salon de coiffure :

- Josy, vous pouvez me prondre assez rapidemont ? Juste pour un coup de peigne ?... [...] *Ma belle-mère était d'une vieille famille provoçale et ses paronts avaient cette vieille baraque... Oh, vous savez, c'est immonse, mais il n'y a aucun confort.* (Ponsot, 2010 : 56)

L'effacement de l'accent

À côté de cette bourgeoisie qui assume son accent tout en le modifiant pour se distinguer du populaire, un autre groupe serait caractérisé par une absence d'accent, ou plutôt par une tentative d'effacement de l'accent marseillais. Dans le corpus, certains locuteurs parlent ainsi d'accent « rue Paradis » ou « boulevard Michelet » (artères très bourgeoises du centre et des quartiers Sud), ce serait l'accent, dit un Marseillais plus jeune, de « ceux qui s(e) la pètent ». Cette attitude est associée à une volonté d'imiter une norme parisienne ; on évoque, comme chez cette locutrice de 23 ans (élève infirmière, quartier Saint-Julien) le « parler pointu genre j(e) suis marseillais mais j'essaie de faire le parisien », ceux qui veulent éliminer leur accent et ont tendance à parler « style Paris seizième ». Cette attitude est aussi assimilée à l'accent d'Aix-en-Provence, ville de réputation bourgeoise à une trentaine de kilomètres de Marseille : on parle d'accent « aixois » ou plutôt de « l'absence d'accent des Aixois ». Il faut savoir que

de manière générale, les accents parisiens ou aixois sont plutôt discriminés à Marseille, car considérés comme artificiels ou trop guindés. Cet accent marseillais « snob » est appelé à Marseille, de manière péjorative, l'accent « jambon » (l'origine du qualificatif est inconnue).

Il y aurait donc un sentiment de honte à être et à paraître marseillais chez certains de ces locuteurs, comme l'exprime ici un Marseillais dans un entretien semi-directif : « c'est l'accent du Marseillais qui veut pas montrer qu'il a de l'accent » (2000, photographe, quartier Saint-Barnabé). On note que l'accent marseillais ne parviendrait pas à être complètement masqué : le naturel reviendrait tôt ou tard, pour trahir l'identité du renégat à ses origines.

Dans les discours, cet accent « de la bourgeoisie marseillaise » est territorialisé de manière nette dans les quartiers Sud de la ville : rue Paradis, Périer, Michelet, le Prado, la Corniche, Saint-Giniez, Mazargues, à l'exception de Saint-Barnabé, emblématique des quartiers Est de la ville, eux aussi bourgeois. Loin d'être porteurs d'une norme prestigieuse, ceux qui sont affublés d'un accent BM sont soit pointés du doigt comme des bourgeois, soit stigmatisés comme des « Parisiens ». Mais ils ne sont aujourd'hui plus seuls à être victimes de telles railleries.

Néo-Marseillais et globalisation : la reconfiguration sociolinguistique de Marseille

Lorsque nous proposons (Binisti et Gasquet-Cyrus, 2003) une représentation de la configuration sociolinguistique locale sous forme triangulaire, nous ne nous doutions pas que ce schéma allait si rapidement être « dépassé », au point qu'il faille aujourd'hui proposer une nouvelle représentation de la situation actuelle.

« Reconquête » du centre-ville et gentrification

Depuis le XIX^e siècle, Marseille est concernée par de grands projets de rénovation urbaine qui ont pris ces dernières années la forme d'une gentrification encouragée par les instances locales, ce qui entraîne une reconfiguration sociolinguistique assez spectaculaire (Trimaille et Gasquet-Cyrus, à paraître ; Gasquet-Cyrus, 2012).

Après la création de logements sociaux destinés à accueillir les immigrés et les rapatriés dans les années 1960-1970, Marseille a connu des changements massifs destinés à créer une nouvelle identité urbaine. L'ambition, claire, est d'élever Marseille au rang de cité internationale, à travers notamment le nouvel espace euro-méditerranéen. Pour cela, il convient de lui donner une nouvelle identité, aseptisée et moins populaire, alignée sur les standards des grandes et riches métropoles européennes comme Barcelone, Berlin ou Milan. Cependant, ces transformations de l'espace urbain liées à un projet politique ont changé de manière assez importante la sociologie de la ville et la relation entre les catégories de ses résidents.

Dans les années 1990, ces politiques urbaines ont pris la forme d'une « reconquête » (Peraldi et Samson, 2006) du centre-ville, un terme employé par le maire Jean-Claude Gaudin ou par des promoteurs urbains. Le résultat de ces politiques, c'est que les étrangers ou les populations les plus défavorisées sont plus ou moins forcées de quitter le centre-ville pour s'installer dans des zones plus périphériques, alors que des efforts importants sont consacrés pour attirer de nouveaux résidents à leur place, dans des logements rénovés aux loyers plus élevés². Il s'agit alors de résidents ou de « pratiquants » au pouvoir socio-économique élevé,

² De nombreux textes critiques ont été publiés sur le sujet, par exemple dans la revue Z (Collectif, 2009) ou par CQFD (« Ce qu'il faut détruire » <www.cqfd-journal.org>. [accès juin 2012]). Cet éditeur militant a aussi publié une anthologie de citations dénonçant la gentrification de Marseille (Le Dantec, 2007).

comme le concède le responsable du développement économique de la ville : « [l']objectif est d'attirer à Marseille une clientèle qui n'y habite pas, avec des perspectives d'achat plaisir » (*Marseille L'Hebdo*, 9/11/05). Cette gentrification concerne donc des mobilités socio-spatiales au sein de la ville, mais aussi des mouvements plus larges. À Marseille, l'arrivée significative de nouveaux résidents depuis les années 2000 (les « néo-Marseillais », désormais NM) a eu un impact important sur la configuration locale, avec des effets sur la variation et le changement linguistiques.

Les néo-Marseillais

L'arrivée de résidents des classes moyennes et supérieures est le résultat direct des politiques urbaines mises en place depuis les années 1970. Les données précises fournies par l'AGAM (2009) permettent de mieux comprendre les caractéristiques de cette nouvelle population. Entre 2001 et 2006, autour de 100 000 personnes se sont installées à Marseille. Parmi elles, 44 % viennent de France (hors Provence), 32 % d'Ile-de-France et 18 % de grandes villes comme Lyon, Lille, Toulouse ou Bordeaux. 23,7 % de ces nouveaux résidents sont des cadres alors qu'ils ne sont que 14,7 % chez les Marseillais ; 1 sur 5 est propriétaire et les étudiants représentent 16 % d'entre eux. Les NM s'installent majoritairement dans les trois arrondissements du centre-ville plutôt que dans les quartiers populaires du Nord ; dans certains quartiers du Sud, il y a deux fois plus de cadres NM que de cadres nés à Marseille. À partir de telles statistiques, on peut dresser le profil-type du NM : un jeune adulte (moins de 40 ans), étudiant ou employé d'un niveau socio-économique relativement élevé.

Le développement, en 2001, d'une ligne TGV reliant Paris à Marseille en 3 heures fut l'un des moteurs de cette croissance ; les NM, attirés à la fois par le mode de vie méditerranéen et par le développement économique et culturel de la ville, ont répondu à l'appel du pied de la municipalité. De plus, alors que Marseille était considérée comme un véritable « désert culturel » dans les années 1970, la ville a connu une renaissance spectaculaire au début des années 1990. Des groupes de musique, des chanteurs, des écrivains, des comédiens et d'autres artistes ont connu une grande visibilité dans les médias locaux et nationaux qui, pendant plus d'une décennie, ont comparé Marseille aux autres grandes capitales culturelles comme Barcelone. Or, les NM sont dotés d'un important capital médiatique : nombre d'entre eux sont cadres, journalistes, acteurs du milieu culturel, artistes, écrivains, comédiens..., et ils jouent un rôle actif dans cette renaissance culturelle urbaine.

Cette mobilité spatiale implique la reconfiguration non seulement de l'occupation physique des sols, mais aussi de l'espace social. Très actifs depuis les années 2000, les NM sont tellement visibles qu'ils sont maintenant identifiés comme un groupe spécifique. La catégorie « néo-Marseillais » est maintenant familière ; on peut ainsi la trouver dans un pseudo-guide humoristique, partiellement destiné (quoiqu'avec une certaine ironie) aux NM eux-mêmes (Cassely, 2011). Cette étiquette se retrouve aussi dans un article en ligne du journal *20 minutes* (17/05/04), « Les 'néo-Marseillais' débarquent », qui décrit une cérémonie de bienvenue pour 2 800 NM attendus ce soir-là. On notera que le maire de la ville n'accueille pas tous les « étrangers » de cette façon !

Impact linguistique

Nous avons essayé (Trimaille et Gasquet-Cyrus, à paraître) de relever l'impact linguistique de ces contacts émergents entre groupes sociaux différents : les NM qui investissent les quartiers gentrifiés du centre-ville et des Marseillais de milieux plus populaires. Cela peut prendre la forme de la perte ou de l'effacement de traits linguistiques locaux.

Ainsi, dans un dossier spécial consacré à ce sujet dans un hebdomadaire local, Mildonian (2012) explique son étonnement lorsqu'elle a réalisé que dans le métro marseillais, les annonces étaient désormais faites en français standard (sans accent local) ou en anglais, alors

qu'elle entendait autour d'elle de nombreux accents locaux ou étrangers. À travers des entretiens avec des acteurs de la vie sociale, politique et culturelle, elle a ainsi montré que l'accent de Marseille, traditionnellement exhibé comme une part essentielle de l'esprit de la ville, tend à être estompé lorsqu'il s'agit d'affaires « sérieuses » : « [m]ais quand Marseille ambitionne de séduire congressistes et touristes d'affaires, elle met sa bouche “en cul de poule” ». Dans ces contextes, l'accent local peut être vu comme trop « populaire ».

Les craintes que les NM contribuent à la disparition de l'accent marseillais sont aujourd'hui bien affirmées, comme dans ce commentaire ironique d'un internaute sur un article en ligne consacré à la politique urbaine autour de la Rue de la République (quartier en pleine gentrification) : « on oublie que des gens ont laissé leur histoire derrière eux en se faisant gentilleme[n]t [sic] virer pour laisser la place à des néo-Marseillais avec un autre accent et bientôt une autre langue, mais bon il paraît que c'est bon pour notre bien et notre avenir³ ».

Une illustration encore plus spectaculaire de ces tentatives d'estompement de l'accent local se trouve dans *Plus belle la vie*, une série télévisée populaire diffusée nationalement chaque soir sur France 3. Bien qu'elle soit tournée à Marseille avec de nombreuses références à la vie locale, presque aucun acteur n'a l'accent marseillais. Selon Mildonian (2012) : « Plus personne ne s'étonne de voir aujourd'hui un feuilleton quotidien tourné à Marseille par des équipes locales sans qu'un accent du coin soit perceptible à l'écran ». L'absence de l'accent local a fait l'objet de discussions passionnées dans les médias locaux ; des chercheurs comme Peraldi et Samson (2006 : 219) affirment que cette série offre une « vision pastel » de Marseille, tandis que Roux (2008) analyse le déséquilibre entre les catégories sociales mises en scène dans la série, qui sur-représente les cadres et les professions intellectuelles à l'exclusion presque totale de la classe ouvrière. Destinée à une audience nationale et conçue comme un divertissement, la série *Plus belle la vie* ne reflète aucunement les changements sociaux à Marseille et le français parlé localement, mais offre au monde une vision artificielle de la gentrification de la ville.

Nous avons montré que les NM adoptent parfois (ou de plus en plus : cela reste à mesurer) des traits linguistiques locaux, comme du vocabulaire (*minot, dégun, fada, peuchère, oai, cagole...*). Parfois, les usages « maladroits » qu'ils peuvent en faire sont raillés par les Marseillais, qui en profitent pour leur donner des « leçons de marseillais ». Il n'en demeure pas moins que l'usage de mots locaux chez les NM semble aller croissant, d'autant que nombre d'entre eux, on l'a dit, sont impliqués dans des actions culturelles et se sentent quelque peu responsables de l'identité locale. Le parler local est parfois « branché ».

Gentrification et conquête

Certains sociologues ont analysé la gentrification en termes, sinon de colonisation, du moins de « conquête ». Peraldi et Samson (2006) soulignent le rôle joué par les Parisiens pour lesquels Marseille est devenue une sorte de banlieue de Paris, où ils peuvent échapper aux contraintes de la capitale et bénéficier du nouveau potentiel économique et culturel de la ville. Pour Le Dantec (2007 : 11), l'un des principaux objectifs des politiques urbaines est d'implanter « une nouvelle population anonyme, interchangeable, sans existence publique ». Les attitudes des NM sont discutées, avec la question implicite de savoir s'ils sont réellement capables de devenir « marseillais » dans la mesure où ils essaient aussi de changer les coutumes afin de transformer Marseille en ville « normale »... Paradoxalement, Marseille est la cité par excellence qui se considère comme rebelle ou au moins non conformiste face au pouvoir et au centralisme représenté par Paris.

³ <http://www.laprovence.com/article/marseille-9294> (accès juin 2012)

D'abord séduit par le pittoresque des habitants et le charme cosmopolite du centre-ville, le Parisien qui s'installe ne tolérera cependant pas longtemps le bordel ambiant qu'il pouvait supporter voire encourager tant qu'il venait en touriste ou en "city breaker". Il se met alors en tête de faire changer Marseille : c'est-à-dire d'en faire une ville normale, projet qui en général échoue. (Cassely, 2011 : 95-96)

Pour certains autochtones, l'arrivée des NM a instillé la peur d'une identité « aseptisée » : « il est vrai qu'on entend parler de plus en plus pointu dans Marseille... avec la venue des Parigots, l'accent marseillais fout le camp... bientôt, Marseille sera une ville quelconque... »⁴.

La description des NM comme des « envahisseurs » ou des « étrangers » est attestée, comme dans les commentaires d'un article en ligne intitulé « Marseille a-t-elle perdu son accent ? »⁵ : « ces Parigots qui envahissent cette ville » ; « dans la rue, on entend plus de parigot que de marseillais » ; « tout ce qu'on voit en centre ville ce sont les nouveaux arrivants qui se prennent pour des Marseillais alors qu'ils ne sont là que depuis quelques années et viennent donner des leçons, Marseille n'est plus Marseille » ; « On devrait obliger les Néo-Marseillais à suivre des cours d'accents » (*ibid.*).

Certains critiquent l'appropriation des traits linguistiques locaux, en affirmant que les NM utilisent les mots artificiellement, sans utiliser l'accent « approprié » : « ce nouveau parler, c'est du parler pour les bobos, nouvellement installés qui pensent "faire" marseillais et les touristes ».

Ségrégation et normes linguistiques

Alors que leur présence génère, on l'a vu, de la discrimination envers les classes ouvrières ou les plus paupérisées (Ruffin, 2010), les NM doivent eux aussi faire face à un problème d'intégration (Jourdan, 2008 : 88). Ils sont ainsi souvent qualifiés, péjorativement, de « Parisiens », comme dans cet exemple amusant tiré de Cassely (2011 : 95) : « Malheureusement pour le Marseillais, il arrive aussi que le Parisien décide de rester. On dit alors que c'est un néo-Marseillais ». Un intellectuel local associe les NM à un parler raffiné ou trop guindé : « D'un côté, les façades verre-acier d'Euromed avec une population de mangeurs de sushis encravatés, à l'élocution châtiée, et, de l'autre côté, un centre-ville dégradé avec le Marseille des chômeurs et des immigrés » (cité in Collectif, 2009 : 42).

Dans une ville où la variété locale de français est souvent vue comme une contre-norme du français parisien, ce français raffiné et standardisé est plus une cible de moqueries qu'une norme prestigieuse qu'il conviendrait d'imiter. À un niveau micro, dans des interactions verbales fréquemment entendues dans des conversations ordinaires, le « parler » des NM est souvent la cible de commentaires ironiques ou de moqueries, dans la mesure où il est perçu comme guindé, affecté ou associé à l'accent parisien, ou bien à une absence d'accent local.

Conclusion

Depuis plusieurs décennies, la discrimination envers les quartiers Nord, puis l'accent QN focalisait les tensions sur une seule catégorie de population. On assiste cependant à l'émergence de nouvelles formes de ségrégation à Marseille : non seulement les « bourgeois » sont sommés d'assumer leur identité locale sous peine d'être raillés, mais une nouvelle catégorie a fait son apparition.

⁴ www.laprovence.com/article/a-la-une/marseille-a-t-elle-perdu-son-accent (accès juin 2012)

⁵ www.laprovence.com/article/a-la-une/le-nouveau-dico-du-parler-marseillais (accès juin 2012)

Les NM viennent en effet non pas remplacer les précédentes « cibles » des discriminations, mais ajouter un pôle à la configuration sociolinguistique locale. Leur posture ambiguë (à la fois « étrangers » et porteurs de l'identité marseillaise ; nouveaux mais propriétaires) rend les questionnements et les positionnements à leur égard complexes. L'opposition traditionnelle *nous* (« les Marseillais ») / *eux* (les « étrangers », et plus précisément les « Parisiens ») doit être partiellement abandonnée dans la mesure où nombre de NM veulent partager l'identité locale ou la préserver, afin de devenir d'« authentiques » Marseillais... Les guillemets sont évidemment de rigueur car malgré des affirmations identitaires souvent claironnées de manière spectaculaire, il est bien difficile de dire ce que serait un « authentique » Marseillais... d'autant que les NM sont parfois des locuteurs d'origine marseillaise qui reviennent à Marseille après des années de vie en dehors de la ville, parfois en région parisienne. Les Marseillais (prétendus) « de souche » (catégorie extrêmement problématique) doivent se poser de nouvelles questions identitaires : au lieu d'une opposition simpliste entre Marseillais et Parisiens, ils doivent négocier avec ces nouveaux venus qui sont impliqués (parfois plus qu'eux !) dans l'identité locale. Cela revient à poser une question simple : que signifie, aujourd'hui, être « marseillais », et dans quelle mesure les pratiques langagières et les normes contribuent à construire cette identité mouvante ?

L'*accent* est loin d'être un concept défini de manière stable par les linguistes (Gasquet-Cyrus, 2010) ; on voit dans le cas marseillais qu'il s'agit d'une notion suffisamment vague pour être investie de manière très variable par les locuteurs et par les groupes. On ne saurait donc « figer » ou essentialiser les accents, ni les réduire à des ensembles de traits phonétiques ou intonatifs : plus que cela, ils constituent des catégorisations mêlant à la fois des productions verbales (entendues ou perçues) et des jugements sociaux. Ils méritent en cela d'être « suivis » par des approches sociolinguistiques qui permettent d'en saisir les dynamiques, au gré des changements sociaux et politiques.

Cette reconfiguration et ces nouvelles formes de ségrégation à Marseille interrogent de manière plus générale sur le sens d'être le citoyen d'une ville européenne aujourd'hui, et plus largement encore sur les modalités d'appartenance en milieu urbain dans un monde globalisé. Une sociolinguistique de la globalisation pourrait fournir un cadre théorique intéressant pour étudier ces phénomènes. Celle que propose Blommaert (2010) invite à passer d'une *sociolinguistique de la distribution* (“in which movement of language resources is seen as movement in a horizontal and stable space in chronological time”) à une *sociolinguistique de la mobilité* (“[which] focuses not on language-in-place but on language-in-motion, with various spatiotemporal frames interacting with one another”, 2010 : 5). La sociolinguistique urbaine, enrichie des apports de la dialectologie perceptuelle (Preston, 1989) pourrait, dans cette perspective, rester vigilante sur les discours glottopolitiques produits dans une grande ville comme Marseille et regarder de près les pratiques langagières changeantes, pour mieux comprendre ce que nous disent les processus de ségrégation sur les identités sociales en mouvement.

Références

- AGAM (Agence d'Urbanisme de l'Agglomération Marseillaise), 2009, *Radioscopie des nouveaux Marseillais* ; www.agam.org
- BINISTI N., GASQUET-CYRUS M., 2003, « Les accents de Marseille », dans *Cahiers du Français contemporain*, n° 8, ENS Editions, Lyon, pp. 107-129.
- BINISTI N., GASQUET-CYRUS M., 2007, « Imitation et diffusion de l'accent “quartiers Nord” à Marseille », dans *Variations au cœur et aux marges de la sociolinguistique*, P. Lambert, A. Millet, M. Rispaïl et C. Trimaille (éds), L'Harmattan, Paris, pp. 107-118.

- BLOMMAERT J., 2010, *The Sociolinguistics of Globalization*, Cambridge University Press, Cambridge.
- BOUVIER J.-C., 1997, « L'image de l'étranger dans la Trilogie », dans *Marseille*, n° 180, pp. 40-45.
- BRUN A., 1927, *La langue française en Provence de Louis XIV au Félibrige*, Institut Historique de Provence, Marseille.
- BULOT T., TSEKOS N., 1999, « L'urbanisation linguistique et la mise en mots des identités urbaines », dans *Langue urbaine et identité*, T. Bulot (dir.) et N. Tsekos, L'Harmattan, Paris, pp. 19-34.
- BULOT T., 2009, « La territorialisation sociolinguistique de la migration », dans *Formes & normes sociolinguistiques. Ségrégations et discriminations urbaines*, T. Bulot (dir.), L'Harmattan, Paris, pp. 15-28.
- CALVET L.-J., 1994, *Les voix de la ville. Introduction à la sociolinguistique urbaine*, Payot, Paris.
- CASSELY J.-L., 2011, *Marseille. Manuel de survie*, Les Beaux Jours, Paris.
- CENTI C., 1996, *Le laboratoire marseillais. Chemins d'intégration métropolitaine et segmentation sociale*, L'Harmattan, coll. Villes et Entreprises, Paris.
- COLLECTIF, 2009, « Marseille », *Z. Revue itinérante de critique sociale*, n° 2.
- CONDRO S., 1995, « Réflexions autour d'une démarche d'évaluation de la Politique de la Ville dans les quartiers Nord de Marseille », dans *L'évaluation de la Politique de la Ville*, Villes et territoires méditerranéens, pp. 63-65.
- GASQUET-CYRUS M., 2002, « Sociolinguistique urbaine ou urbanisation de la sociolinguistique ? Regards critiques et historiques sur la sociolinguistique », dans *Marges linguistiques*, n° 3, pp. 54-71.
- GASQUET-CYRUS M., 2009, « Territorialisation, stigmatisation et diffusion. L'accent "quartiers Nord" à Marseille », dans *Formes & normes sociolinguistiques. Ségrégations et discriminations urbaines*, T. Bulot (dir.), L'Harmattan, Paris, pp. 209-222.
- GASQUET-CYRUS M., 2010, « L'accent : concept (socio)linguistique ou catégorie de sens commun », dans *Pour une épistémologie de la sociolinguistique*, H. Boyer (dir.), Lambert-Lucas, Limoges, 179-188.
- GASQUET-CYRUS M., 2012, « The accents of Marseille : perceptions and linguistic change », communication présentée au *Sociolinguistics Symposium 19*, Language and the city, Berlin, Freie Universität, 22/08/12.
- JAMIN M., TRIMAILLE C., GASQUET-CYRUS M., 2006, « De la convergence dans la divergence : le cas des quartiers pluri-ethniques en France », dans *Journal of French Language Studies*, vol. 16/3, Cambridge University Press, pp. 335-356.
- JOURAND S., 2008, « Un cas aporétique de gentrification : la ville de Marseille », dans *Méditerranée* 111, pp. 85-90.
- LE DANTEC B., 2007, *La ville-sans-nom. Marseille dans la bouche de ceux qui l'assassinent*, CQFD/Le Chien Rouge.
- MANESSY G., 1992, « Mode de structuration des parlers urbains », dans *Des villes et des langues*, Didier Erudition, Paris, pp. 7-23.
- MILDONIAN L., 2012, « Marseille, sois belle et tais-toi ? », dans *Marseille L'Hebdo*, n° 586.
- MOISE C., 2003, « Des configurations urbaines à la circulation des langues... ou... les langues peuvent-elles dire la ville ? », dans *Frontières et territoires urbains, les frontières sociolinguistiques*, Bulot T. et L. Messaoudi (éds), Sociolinguistique urbaine (frontières et territoires), Éditions Modulaires Européennes, Cortil-Wodon, Belgique, pp. 53-80

- MOREAU A., 2005, « L'importance de l'identité locale chez les adolescents marseillais », dans *Faire Savoirs*, n° 5, Ville et intégration : le creuset marseillais, AMARES, pp. 33-38.
- PERALDI M., SAMSON M., 2006, *Gouverner Marseille. Enquête sur les mondes politiques marseillais*, La Découverte, Paris.
- PONS, D., 1997, « Marseille ou le mythe vacillant de l'intégration », dans *Le Monde diplomatique*, juillet.
- PONSOT A. M., 2010, *Josy-coiffure*, Editions du Fioupélan.
- PRESTON D., 1989, *Perceptual Dialectology. Nonlinguists' Views of Areal Linguistics*, Foris, Dordrecht.
- REMACLE A., 1971, *Le temps de vivre*, Paris, Les éditeurs français réunis.
- RONCAYALO M., 1996, *Les grammaires d'une ville. Essai sur la genèse des structures urbaines à Marseille*, Paris, EHESS.
- ROUDIL N., 2004, « Territorialisation des pratiques et ville parcourue : les habitants des grands ensembles et la mobilité spatiale à Marseille », communication au colloque de clôture de l'ACI Ville, ASIEM, mai, Paris.
- ROUX M., 2008, « Vraiment si belle, la vie ? », dans *Le Monde diplomatique*, décembre.
- RUFFIN F., 2010, « Au bonheur des riches », dans *Manière de voir. Le Monde diplomatique*, 114.
- TEMIME E., 1999, *Histoire de Marseille de la Révolution à nos jours*, Perrin, Paris.
- TRIMAILLE C., GASQUET-CYRUS M., à paraître, « Sociolinguistic change in the city: gentrification and its linguistic correlates in Marseille », dans *Language and Social Structure in Urban France*, M. Jones et D. Hornsby (eds), Legenda, Oxford.
- VERGES P., JACQUEMOUD V., 2000, « Marseille, écrin d'azur ou métropole ? », dans *La Pensée de Midi*, n° 1, pp. 108-113.
- VIEILLARD-BARON H., 2011, *Banlieues et périphéries. Des singularités françaises aux réalités mondiales*, Hachette Supérieur, Paris.

DÉBORDEMENTS ET RETERRITORIALISATION SOCIOLINGUISTIQUES EN MILIEU CRÉOLE RÉUNIONNAIS

Mylène LEBON-EYQUEM

Université de La Réunion - LCF, EA 4549

Introduction

Rien de plus surprenant, à priori, que le mot ségrégation dans la société réunionnaise. Tous les observateurs extérieurs et bon nombre de commentateurs vivant dans l'île louent son type de cohabitation des différents segments qui composent sa population. Colonisée en 1665, peuplée, comme les Antilles, d'agriculteurs et de marins français à la recherche de l'aventure d'outre-mer, elle a reçu une main d'œuvre servile originaire de Madagascar, d'Afrique de l'Est et du sous-continent indien. Après l'abolition de l'esclavage (1848) et la fin de l'Engagisme (1880), des personnes originaires d'Inde et de Chine puis des migrants des Comores sont venus diversifier le tableau. Chaque groupe a entamé une forme d'acculturation et la langue créole, qui s'est mise en place dès les premiers jours, est aujourd'hui parlée par toutes les composantes ethniques, avancée souvent comme le « ciment » de la communauté globale. Si chaque groupe ethnique reçoit un nom spécifique aux accents parfois péjoratifs (« Kaf », « Malbar », « Zarabe », « Yabs », « Komor », « Zorèy »), les anthropologues s'accordent cependant avec les administrateurs, les hommes d'affaires et mêmes les officiants des différentes religions pour dire que La Réunion est une île fondamentalement *créole*, diversifiée du point de vue de ses communautés, mais où d'une part le métissage est très réel et d'autre part la cohabitation se vit plutôt harmonieusement. Parler de ségrégation ou de discrimination dans cette île bénie de La Réunion semble donc incongru.

Et pourtant... une fois les satisfécits sur la paix interethnique formulés, une fois l'antienne de l'interculturalité réussie rabâchée, une fois que les chefs d'entreprise venus de Métropole ont dit leur bonheur d'être là plutôt qu'ailleurs, une vraie série de clivages apparaissent. Entre ceux qui sont nés dans l'île, les Créoles, et ceux qui y sont plus récemment arrivés et là, ce sont les Français de l'Hexagone (appelés « Zoreys ») et les ressortissants de Mayotte ou des Comores (« Komor ») qui sont le plus particulièrement visés. Ensuite d'autres distinctions opèrent : le DROM (Département Région d'Outre-Mer) a entamé sa sortie du temps colonial beaucoup plus tard que ses équivalents de la Caraïbe. Résultat : les routes, les infrastructures, les bâtiments scolaires et de santé, la télécommunication et autres signes de technicité et de modernité sont arrivés dans les trois ou quatre dernières décennies. Le corollaire de cette mise à niveau avec le reste de la France est l'urbanisation qui a frappé et qui frappe encore aujourd'hui même toutes les cités de l'île. Exode des ruraux, apparition de nouveaux quartiers et de cités résidentielles inconnues naguère, transformation en profondeur de l'habitat... la sociologie réunionnaise est celle d'une énorme mutation en cours avec d'un côté, des agriculteurs et des campagnards âgés, continuant à vivre sur un mode conservateur mais

découvrant les progrès de la vie moderne et de l'autre, des citoyens plus jeunes et souvent récemment urbanisés, qui se trouvent bousculés dans une modernité inquiétante, angoissante qu'ils doivent faire cohabiter avec une culture syncrétique traditionnelle.

Ce qui se note de l'anthropologie est lisible en linguistique. Selon le sens commun et une approche scientifique de bon aloi, La Réunion abrite une *diglossie* ordinaire qui voit se superposer deux langues structurellement et génétiquement proches, le créole, idiome majoritairement usité par les habitants natifs du pays et le français, possédant une indiscutable position de prestige. L'analyse structurale de conversations quotidiennes montre que ces deux « codes » établissent des contacts selon des configurations devenues classiques depuis les remarques des spécialistes structuralistes du bilinguisme, comme les emprunts, les alternances codiques ou les interférences. Cependant l'écoute sociolinguistique fine révèle la présence de métissages de paroles, autrement plus complexes et originaux. Ces pratiques de « mêlements » et de débordements de parlers ont questionné les chercheurs qui ont dû opérer des changements épistémologiques et adopter de nouveaux concepts et notions pour décrire la situation réunionnaise. Ainsi, certains d'entre eux se sont tournés vers le schéma du continuum post-créole de DeCamp (1971) ou vers le concept d'interlecte, créé par Prudent (1981) sur le terrain martiniquais pour rendre compte de ces productions, qui s'avèrent parfois difficilement codifiables, mais que les Réunionnais eux-mêmes parviennent de plus en plus à identifier et qu'ils qualifient de paroles « maillées ». Alors qu'il y a encore une dizaine d'années, les deux langues principales se retrouvaient dans une opposition polaire, et que les lectes intermédiaires faisaient l'objet d'anecdotiques relevés, que la population désignait comme des créolismes, voici qu'avec le changement du rapport de force entre créole et français, les sociolinguistes soulignent une forme accrue de minoration, touchant à ces paroles intermédiaires. Les pratiques interlectales qui sembleraient à première vue mieux assumées par la communauté parlante, que d'aucuns déclarent légitimées et même parfois revendiquées par des humoristes, des artistes ou des personnalités locales, se retrouvent dans un enclos de ségrégation scolaire et normative qui mérite attention.

Portée par la revalorisation en cours des « langues et cultures régionales » de France, prenant le vent de la vogue littéraire et identitaire partie des Antilles, La Réunion affiche donc plus ouvertement sa *créolité* et, à côté d'une revendication croissante du patrimoine et des valeurs vernaculaires, le linguiste enregistre la profération d'un discours plus serein autour des formes mixtes, intermédiaires et métissées. Toutefois dans cette contribution, nous prétendons mettre en évidence une réorganisation, une nouvelle territorialisation des « camps » sociolinguistiques. En effet la « décripation culturelle » annoncée, l'apparente accalmie de la guerre des langues, relevées par les observateurs depuis 1990, ne sont pas de mise dans tous les contextes. Si l'on acquiert le droit au maillage franco-créole pour des contextes énonciatifs déterminés (la conversation informelle, la quotidienneté, l'humour, la publicité et la création littéraire), dès qu'il est question d'évaluer les usages langagiers pour des sujets sérieux ou dans des espaces institutionnels, les attitudes se modifient, le discours devient plus tendu : les formes intermédiaires retrouvent les stigmates autrefois affectés au basilecte, elles deviennent l'objet d'un interminable procès en pureté normative et se voient proscrites ou interdites.

Grande pourvoyeuse de normes, l'Ecole rejette ces usages impropres, se lance dans la chasse aux formes « mixtes » et s'active plus que jamais à éradiquer les créolismes. L'usage du créole était répréhensible pour risque de non-acquisition du français. L'apparition des « formes mélangées » dans ce lieu sensible révèle formellement l'échec de l'assimilation des normes métropolitaines et ne laisse même pas l'espoir d'une pratique d'une *autre* langue, fût-

elle un patois ! L'irruption de quelque chose ni français ni créole condamne la communauté à sa rédhitoire indistinction. Et voici la dernière discrimination linguistique réunionnaise : à défaut d'un monolinguisme français sacralisé, les jeunes Réunionnais auraient pu exhiber les « mélanges ». Mais ces formes « non académiques », ne relevant ni du basilecte ni de l'acrolecte signent l'anomie définitive de cette société. Pratiquant dénigrement et exclusion, érigés en gardiens du temple de la langue française ou à minima du bon parler créole, les éducateurs et les censeurs partent en guerre contre la parole métisse.

Langues cantonnées et paroles débordantes : continuum et interlecte

La situation sociolinguistique réunionnaise a d'abord été caractérisée dans le concept de *diglossie*. C'est ainsi que, dans les années 1970, des linguistes comme Robert Chaudenson et Michel Carayol adoptent le modèle classique qu'avait proposé Charles Ferguson en 1959. Les « pères fondateurs de la linguistique réunionnaise » postulent l'existence de deux systèmes linguistiques pour couvrir l'ensemble de l'espace énonciatif d'un territoire selon une répartition stricte : la variété haute est réservée aux situations prestigieuses et officielles alors que la variété basse est reléguée à la communication informelle. En accord avec ce schéma canonique, ces chercheurs admettent que le français règne sur l'espace écrit, institutionnel, administratif et scolaire tandis qu'ils décrivent le créole comme langue de l'immédiateté et de l'oralité, réservée aux interactions privées ou populaires.

Mais très rapidement, le concept de diglossie est critiqué. Carayol et Chaudenson (1978) estiment que la complémentarité fonctionnelle des langues, posée comme l'un des caractères significatifs de la diglossie, n'est pas attestée à La Réunion. Ils montrent que les pratiques langagières ne remplissent jamais exactement des fonctions identiques et ne sont pas valorisées de la même façon. En effet, le français peut occuper la sphère privée :

selon le caractère de la conversation, bavardage quotidien ou sujet important, on voit s'inverser les pourcentages respectifs d'emploi du créole et du français ; si la plaisanterie est le domaine privilégié, voire presque exclusif du créole, en revanche ordre ou défense sont souvent exprimés en français par des adultes. (Carayol et Chaudenson, 1978 : 178)

Et dans certaines familles bourgeoises, le créole est même interdit notamment lorsque l'on s'adresse aux enfants. En outre, le basilecte peut être utilisé dans des administrations, à l'église et dans des activités professionnelles, notamment celles liées au commerce ou dans les discours d'hommes politiques.

Constatant les limites du concept de diglossie, Carayol et Chaudenson (1978) se tournent alors vers le modèle du continuum « qui ne semble pas exister dans les autres îles de la zone » (1978 : 183) et qui se caractérise

par la présence d'un « dia-système » bipolaire allant d'un « acrolecte » caractérisé par des formes socialement valorisées à un « basilecte » correspondant à l'état de langues dévalorisé socialement. (1978 : 182)

Ils avancent alors l'idée d'un mésolecte, hiérarchisé dans un scalogramme, et d'une corrélation entre usages de variétés existantes et facteurs ethniques. Quatre variétés du continuum sont alors définies :

- le français standard parlé par une infime partie de la population issue de milieu socioculturel favorisé provenant en majorité des Hauts du Sud (peuplement blanc) ;

- le français régional « langue seconde de la majorité de locuteurs bilingues réunionnais [...] et le plus souvent appris à l'école » (Carayol, 1977 : 45) ;
- le français créolisé ou créole des Hauts, utilisé surtout dans les Hauts de la région sud, de Saint-Pierre jusqu'à Saint-Joseph et très compréhensible pour un Métropolitain ;
- le créole, mobilisé par les populations noires et métissées des Bas, et qui possède peu de variantes.

Ainsi, le continuum est convoqué pour saisir de manière complexe la problématique du contact des langues, en prenant acte de l'existence d'une zone intermédiaire entre les deux pôles extrêmes, le français standard et le créole basilectal, ce qui ruine l'idée d'une diglossie « étanche », faite de langues homogènes et de strates qui ne se mélangent pas.

Toutefois, d'autres critiques vont se venir se surajouter. Certes, le matériau langagier n'est plus simplement binarisé et les analyses ne s'enlissent plus dans l'hypothèse réductrice d'une énonciation répartie en distribution complémentaire. Mais la volonté de trouver des critères indiscutables pour identifier les langues et les variétés n'est pas abandonnée pour autant. Selon Cellier par exemple, il ne semble pas indiqué de réaliser des catégorisations et d'ériger des frontières linguistiques nettes dans une situation de contact de langues, régie par de la variation qui par nature s'avère peu prédictible :

L'utilisation actuelle du concept liée à la représentation de la variation par scalogramme conduit à poser le principe de « frontière linguistique ». Il est curieux que la variation mène à la notion de continuité linguistique alors que l'on sait que si la langue est un système, tous les micro-systèmes de cet ensemble ne varient pas de la même façon. (Cellier, 1985 : 134)

En outre, pour ce linguiste, la terminologie utilisée (*français créolisé, français régional*) reprend, dans la désignation des variétés, l'ordre des valorisations épilinguistiques par rapport à la langue dominante. Il s'interroge alors sur les critères qui accréditent les concepts mobilisés et qui lui semblent trop peu nombreux pour valider la différenciation du système :

Ainsi le créole acrolectal a-t-il été dénommé d'abord « créole francisé ». Mais quelle réalité accorder à ces « variétés » ? Ne sont-elles pas uniquement le résultat d'une projection socio-symbolique de quelques éléments structurels : une intonation, un marqueur syntaxique, quelques mots de vocabulaire ? (Cellier, 1985 : 695)

Enfin, pratiqué avec la rigueur des modèles mathématiques à partir de relevés affectés de valeurs relatives, le modèle devient vite approximatif dès lors qu'il doit intégrer un grand nombre de variantes, comme le signale Chaudenson lui-même (1992). C'est pourquoi le traitement scalaire ne s'avère pas le plus adapté pour traiter les productions réunionnaises.

Plus de trente ans après les premiers travaux sur le continuum, la société réunionnaise a considérablement évolué et ses contacts avec la France hexagonale se sont multipliés. L'île bénéficie de liaisons d'avion multi-quotidiennes mais aussi d'un réseau de radio et de télévision extrêmement performant. Les Techniques de l'Information et de la Communication ont fait irruption à l'échelle locale et leur propagation se fait sur un rythme effréné. Le recensement téléphonique et informatique révèle des indicateurs comparables à ceux des villes françaises les plus développées. Les quartiers et régions qui se caractérisaient naguère par leur inaccessibilité ne connaissent plus l'isolement. En parallèle, le parc automobile a plus que quadruplé en 30 ans, le réseau routier s'est accru et amélioré et toutes les infrastructures se sont considérablement modernisées. La colonie qui voyait croître des quartiers ruraux isolés et autarciques est devenue une Région de l'outre-mer français où les hommes, les biens et les paroles circulent à grande vitesse et ce, dans une tonalité urbaine.

Ces changements récents et brutaux surviennent dans un pays créole qui cultivait ses valeurs ancestrales et l'on constate un télescopage entre tradition et modernité (Simonin,

2001) qui touche le social, le moral, le comportemental et, bien évidemment, le linguistique. Démographie scolaire oblige, la langue française, qui se cantonnait auparavant aux classes privilégiées, s'est élargie progressivement à des couches moyennes. Mais le phénomène ne touche pas que la quantité des locuteurs. On constate que dans leurs conversations quotidiennes, les Réunionnais ne se limitent plus uniquement au français ou au créole selon les fameux paramétrages de Ferguson, et qu'ils laissent apparaître, selon les termes de l'époque, des codes switching, des emprunts et des interférences, qui seront rangés plus tard selon une très large gamme de variation et s'organisent selon des configurations très originales. Ainsi dans l'exemple suivant, *son momon est bandé ek li* (sa mère est fâchée avec elle), la copule, en français¹ est insérée dans une unité majoritairement en créole basilectal, engendrant alors une hybridation insolite. Pour Gudrun Ledegen,

les pratiques mélangeantes, alternantes ont pris de l'ampleur : la comparaison d'enregistrements établis en 1978-1980 dans le cadre de l'Atlas linguistique de La Réunion, avec des corpus d'aujourd'hui (2000-2008 ; Valirun) montre qu'on mélange davantage et de façon plus diverse. (2010 : 114)

Partis en quête de descriptions plus précises, les linguistes (Bavoux, 2000 et 2001 ; Dupuis, 2000 et 2001 ; Ledegen, 2001 et 2010 ; Lebon-Eyquem, 2004 ; Lauret, 2011) observent de nouveaux modes de parler des lycéens et des étudiants qui se présentent souvent « comme un mélange de créole, de français (plus particulièrement “jeune” et familier) et de quelques termes anglais » (Ledegen, 2010 : 117). Dans les classes également, de nouvelles formes de métissages d'énoncés sont relevés (Wharton, 2003a, 2003b, 2006 ; Georger, 2004 et 2005 ; Lebon-Eyquem, 2007, 2010a et 2010b).

Au moment même où le constat est fait que les variétés intermédiaires sont bien moins structurées, hiérarchisées et prédictibles que le prévoit le concept de continuum, les observateurs se rendent compte qu'un métissage massif rend délicat l'utilisation ordinaire des ethnonymes « Kaf », « Malbar », « Chinois », « Zarab » ou même « Zorèy ». Par conséquent établir la corrélation entre usages linguistiques et ethnicité et identifier aussi clairement qu'auparavant un parler des « Hauts » et un français créolisé devenait quasiment chose impossible. La description linguistique délaisse alors le concept de continuum. Simonin choisit d'appréhender les productions réunionnaises dans leur dynamique interactionnelle et les range dans un « *parler réunionnais émergent* » (2001 : 87).

À la lumière des travaux de Prudent, qui rejoint l'Université de La Réunion en 2010, une autre étape sera franchie. Arrivant avec un paradigme dynamique élaboré à l'écoute des locuteurs des créoles des Antilles, il propose un nouveau cadre théorique, des analyses et des méthodes nouvelles sous tendues par les concepts de sociogenèse, de macrosystème et d'interlecte. Le macro-système est la formule qui désigne l'ensemble des lectes qui assument la communication dans ce qu'on appelait précédemment la diglossie ou le continuum. On n'oppose plus seulement basilecte à acrolecte dans un face à face conflictuel, on découvre que les paroles débordent des cadres grammaticaux assignés de manière rigide par des descriptivistes structuralistes et le macro-système réunionnais devient alors la langue réunionnaise ou plus court le « réunionnais » (Lebon-Eyquem, 2004 ; Georger, 2004 et 2005). Le caractère labile et mouvant des formes et des énoncés est totalement reconnu et la matérialité des formes interlectales c'est-à-dire « cet ensemble de paroles qui ne peuvent être prédites par une grammaire de l'acrolecte ou du basilecte » (Prudent, 1981 : 31) est adoptée par beaucoup de chercheurs : Wharton, 2003a, 2003b, 2005 ; Ledegen, 2010 ; Lebon-Eyquem, 2004, 2007, 2008a, 2008b, 2010a et 2010b ; Souprayen-Cavery, 2005, 2010 ; Georger, 2004, 2005, 2011 ; Rapanoël, 2007, ;Adelin, 2008a, 2008b).

¹ Si la copule avait été en créole, on aurait eu « lé » (au lieu de « est »).

Gudrun Ledegen parle « d'avènement de l'interlecte » (2003 : 183), de « logique interlectale » (2010 : 116) ou encore de « dynamique interlectale » (2010 : 119).

Alors qu'une dizaine d'années auparavant, on en était aux oppositions tranchées, les Réunionnais eux-mêmes identifient les productions mélangées dans les usages quotidiens (Najède, 2004 ; Prudent, 2005 ; Lebon-Eyquem, 2007, 2008a, 2008b, 2010a et 2010b ; Noël, 2012) alors qu'elles n'étaient que peu relevées et conscientisées, il y seulement 6-7 ans (Lebon-Eyquem, 2004). En outre, il y a encore peu, les formes interlectales faisaient fréquemment l'objet de stigmatisations et étaient caractérisées par des axiologiques fortement dévalorisants (Rapanoël, 2007 ; Adelin, 2008b). Des enquêtes réalisées auprès de locuteurs réunionnais de plusieurs générations en 2003 (Lebon-Eyquem, 2004) montrent que les mélanges étaient considérés par 75 % des enquêtés comme du « mauvais créole », « du créole fabriqué », « du créole inventé », « français makot » (makot signifiant sale en créole réunionnais), du « français cochon », du « mauvais français ». Le même corpus présenté au même type d'informateurs (mêmes classes d'âges, même milieu socio-professionnel, mêmes compétences dans les langues en présence) en février 2012, ne fait l'objet d'évaluatifs minorants que pour que 30 % des enquêtés. Une grande majorité des personnes interrogées estime qu'il s'agit d'énoncés « en français et en créole », « mixtes », « de pratiques mélangeantes », « de mélanges », « de mixage » et admet leur légitimité communicative. Ces résultats sont confirmés par ceux de Noël qui indique que pour certains de ses témoins,

« le mélange est largement positif, il est une véritable richesse », « le mélange est une situation tout à fait naturelle : c'est une habitude prise depuis longtemps », « un compromis langagier ou une situation tout à fait courante du fait de la mixité langagière des familles ». (2012 : 115)

Le créole quant à lui, connaît également quelques avancées au niveau institutionnel. Dans le cadre de la LOUM², les ministres de l'Éducation et de l'Outre-Mer octroyaient en octobre 2002, le statut officiel de langue régionale aux quatre créoles des DOM (Guadeloupe, Guyane, Martinique, Réunion). Ce discours ministériel, attendu ardemment depuis la départementalisation par les militants créolistes, identifie dès lors les langues et les cultures des départements d'Amérique et de l'Océan Indien « comme susceptibles de bénéficier de droits à l'intérieur de l'État » (Fattier, 2001 : 156). À La Réunion, cette décision a été assurément accueillie comme un considérable infléchissement de la politique linguistique française en faveur des créoles. Les mesures institutionnelles prises dans la foulée ont d'ailleurs semblé le confirmer : en 2001, un CAPES de LCR est créé, suivi d'un CRPE spécial bilingue - langue régionale, s'ajoutant aux habilitations en LCR. En 2002, une licence de créole voit le jour à l'Université réunionnaise. En 2012, l'offre de formation s'enrichit d'un master métier de l'enseignement spécialité *langue et culture régionale créole - enseignement*. Dans l'enseignement secondaire, certains collèges et lycées de l'île proposent l'option LCR mise en place depuis la rentrée scolaire 2000.

L'heure serait à l'apaisement, à l'atténuation du conflit linguistique. Bavoux évoquait déjà une décrispation des opinions concernant les productions interlectales au début des années 2000 :

en dehors des discours idéologiques, l'heure est partout semble-t-il, à la décrispation. Les représentations pragmatiques l'emportent souvent sur les idéologies. On note en particulier que le contact avec le ou les standards est vécu sur un mode moins conflictuel que naguère, notamment en milieu urbain. L'idée d'un métissage des langues et des cultures fait son chemin, rendant obsolète l'image d'un individu enfermé dans son vernaculaire.

² La Loi d'Orientation pour l'outre-mer.

Partout se sont développées des représentations du créole mélangé. D'abord négatives, celles-ci ont peu à peu pris un caractère positif. Après avoir été perçu comme un signe de dégénérescence, comme un danger d'ordre linguistique et culturel, le mélange signale la modernité, l'urbanité et l'ouverture au monde. (2002 : 74)

En 2007, Rapanoël constatait que ses témoins adoptent une attitude positive à l'égard de la pratique du discours mixte. Même si l'ambivalence dans les jugements des locuteurs est toujours soulignée, cette tendance semble se confirmer, en particulier chez les jeunes : trois années plus tard en effet, selon Gudrun Ledegen,

encore vécu de façon très diglossique dans les années soixante-dix et par la génération des grands parents d'aujourd'hui, le mélange est toutefois accepté, justifié par près de la moitié de ladite génération. Quant aux parents, ils vivent de façon plutôt harmonieuse ces pratiques (...). Enfin, les enfants sont en grande majorité ouverts à ces pratiques mélangeantes, vivant une coexistence beaucoup plus pacifique des langues française et créole à La Réunion, et de ce fait, donnant davantage de légitimité au mélange. (2010 : 118-119).

Persistance des approches « naturalisant la domination sociale »

Les linguistes en auraient-ils fini avec la vision dichotomique des langues, les analyses binaires, « les catégorisations sociales à base plutôt “ethniques” et “stratificatoires” (les riches/les pauvres) (de Robillard, 2002 : 51) pour mieux appréhender le macro-système dans son ensemble et adopter « une *vision holistique et intégrée* » (Prudent, 2005 : 369) ?

Il semblerait que non : le concept d'interlecte si présent dans les discours scientifiques ne serait pas aussi bien saisi que le laissent penser les productions scientifiques et la situation sociolinguistique locale ne serait pas totalement comprise dans toute sa complexité. En effet, pour un certain nombre de linguistes (Wharton, 2005, 2006 ; Georger, 2005 et 2011), l'approche interlectale peut être associée aux approches en vigueur dans les contextes plurilingues, notamment européen puisqu'elles prônent toutes deux la reconnaissance et la valorisation des mélanges. Aussi, ont été transférées sur le terrain réunionnais des notions et concepts comme les « parlars bilingues », « les marques transcodiques » (Lüdi et Py, 1986 ; Oesh-Serra et Py, 1996), caractéristiques des échanges bilingues comprenant des alternances de codes, des emprunts et des calques et fonctionnant comme une macro-catégorie rassemblant toutes les traces discursives de la présence d'une autre langue dans le répertoire verbal. La « compétence plurilingue » définie comme « la compétence à communiquer langagièrement (...) possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues » (Coste, Moore et Zarate, 1997 : 12) a été aussi mobilisée dans le contexte local.

Toutefois, selon de Robillard, ces deux approches sont incompatibles en raison de leurs différences fondamentales au niveau épistémologique, de la démarche adoptée, du positionnement et de point de vue du chercheur :

« Parler bilingue » et « interlecte » constituent donc deux choix politiques, deux regards, enracinés dans des historicités différentes, plus que deux « objets » « descriptibles » sereinement et de manière acceptable pour tous. (à paraître)

Les tenants des « échanges bilingues » et des « séquences potentiellement acquisitionnelles » (Py, 2004), bien qu'ils s'en défendent, n'échappent pas aux logiques étroitement structuralistes, comme le souligne de Robillard :

rien, de la panoplie structuraliste, ne manque dans cette approche du « parler bilingue » : l'importance des « traces » (2004, 1996³), des « marques », sans expliciter qui interprète quoi, pourquoi, comment, pour leur donner le statut de marques (1992) (sauf à soutenir que les marques sont des « en-soi » indépendants de tout observateur. (de Robillard, à paraître)

La langue est conçue comme un système autonome et réifiée et il s'agit de rechercher dans les énoncés mélangés, les caractéristiques des langues dites normées. En voulant repérer les alternances codiques et autres phénomènes attestés fréquemment dans les situations de contacts de langues, l'on considère que le matériau langagier étudié se fragmente en différentes composantes des systèmes dits « autonomes » et circonscrits :

Depuis qu'ils ont commencé à s'intéresser à ce type de discours, les linguistes n'ont eu de cesse de tenter de retrouver des fragments de langues « pures » dans les mélanges les plus complexes et intriqués, à la granulométrie la plus infime. Pour tenter d'y parvenir, un peu comme quelqu'un qui voudrait démontrer que du taboulé, ce sont simplement des composants séparés, accidentellement mélangés, ils ont découpé les « mélanges » en segments de plus en plus petits (phrases ou périodes, mots, morphèmes...) pour tenter de montrer que, sous l'apparence de mixité, on pouvait toujours retrouver les systèmes de départ, ce qui a fait passer, on s'en souvient, du code switching au code mixing, etc. (de Robillard, 2007 : 27)

On se met à vouloir tracer des frontières, à trouver des règles, à binariser les productions et à les envisager comme stables alors que l'interlecte se propose de les fluidifier et de les considérer comme dynamiques. Les chercheurs réunionnais, en majorité, bien qu'ils concèdent que la proximité génétique du créole et du français et l'absence de norme unique du basilecte rendent problématique la référence au cadre théorique du switching, persistent à l'utiliser :

*Prenons en effet l'exemple suivant « C'est la route qui **amen Sinpol** ». Cette transcription marque une alternance codique (français puis créole) intraphrastique. En créole, on dirait : « semin (la i amen (anou) Sinpol) ». En français standard : « c'est la route qui amène- conduit-va à Saint-Paul ». De sorte que l'on pourrait tout aussi bien transcrire en français « c'est la route qui amène Saint-Paul », marquant ainsi, non plus une alternance codique mais une variante de contact causée par l'omission de la préposition « à » dans l'énoncé français. Difficile de rejeter l'une ou l'autre de ces deux prépositions. (Wharton, 2003b : 4)*

Les limites de ce type d'analyse, qui vise à catégoriser finement les énoncés avec des outils de la linguistique structurale, sont d'autant saillantes que le créole n'est pas une « langue comme les autres » (Prudent, 2005 : 360) :

Une de mes hypothèses majeures est que le créole, qu'il soit martiniquais ou réunionnais, ne mérite pas d'être traité comme n'importe quelle autre langue « souveraine » dans une situation plurilingue (...). Il ne s'agit pas de cultiver à l'excès une quelconque exception linguistique domienne, mais j'ai peu à peu acquis la conviction que les communautés de l'outre-mer français, qui ont traversé une colonisation de trois siècles et demi, sans jamais couper le cordon avec leur métropole ni leur matrilacte, possèdent une originalité communicative et structurale réelle (...). Convaincu que la cohabitation d'un créole et de sa langue de référence dans une communauté d'outre-mer relève d'une configuration sociolinguistique spécifique, j'estime qu'elle entraîne à la fois

³ Dans cet extrait, l'auteur fait référence à Py B., 1994, « Le parler bilingue », in *Multiculture et éducation en Europe*, C. Allemann-Ghionda, éd. Peter Lang, p.105-112.

un fonctionnement linguistique particulier et un ensemble de comportements propres de locuteurs. (Prudent, 2005 : 360-361)

C'est pourquoi, selon de Robillard, les mélanges ne peuvent apparaître comme « ordonnés, fonctionnalisés, sémantisés » (à paraître) et il remet en question le statut que leur confèrent certains linguistes spécialistes des situations plurilingues. En outre, il récuse la vision bien trop angéliste des échanges, qui passe trop souvent sous silence les conflits :

Là où chez L. F. Prudent l'interlecte est explicitement le lieu de la rencontre et du conflit, les objectifs de l'interaction sont plus angélistes chez B. Py, qui redoute, au pire, des « ambiguïtés », en semblant certain que le travail discursif dépassera ces problèmes, dans une sorte d'inéluctable happy end discursif et linguistique. On pourrait pourtant également soutenir que peu de chose n'oppose L. F. Prudent et B. Py, car il est certain que B. Py est bien conscient que les interactions bilingues ont une dimension historique, qu'elles peuvent conduire au conflit, qu'elles ont une dimension politique, etc. car cela donne cohérence à bien des aspects de ses travaux. Cela fait cependant une différence importante lorsque ces dimensions sont explicitées (comment un sociolinguiste pourrait-il penser le contraire ?), comme elles le sont chez L.-F. Prudent, ne serait-ce que parce que cela évite, chez les lecteurs peu au fait des situations de contact, une idéalisation et une angélisation trop fréquentes des situations plurilingues et pluriculturelles, avec des effets sur la façon de leur donner de l'intelligibilité, sur la façon de penser des stratégies de politique linguistique et des stratégies didactiques, qui, à éviter d'évoquer le conflit, ne le font pas disparaître. (à paraître)

Ainsi, si depuis quelques années l'interlecte est souvent mentionné dans la littérature par beaucoup de chercheurs souhaitant mettre en avant leur volonté de considérer l'hétérogénéité linguistique et d'étudier la langue dans toute sa variété et sa complexité, sa mise en œuvre dans les analyses reste problématique. En effet, lors des descriptions des pratiques langagières, son utilisation ne s'est pas accompagnée du virage épistémologique pourtant nécessaire. Bien qu'ils s'en défendent, certains linguistes (et notamment les tenants de l'approche plurilingue) continuent à rechercher des structures et des règles dans de la parole traversée par des conflits sociaux, raciaux et symboliques, à définir des segments, à vouloir les étiqueter, révélant leur nostalgie pour un modèle de langue pur, clair et précis. Cette orientation stabilisante et prédictibiliste, ces découpages de signifiants en tranches fines prennent pour référence le français parce qu'il est plus facilement identifiable. Le basilecte est alors caractérisé de façon soustractive et différentielle, ce qui ne manque pas d'asseoir le pouvoir de la langue dominante,

en considérant comme normal et peut-être souhaitable que les langues soient « pures », et en continuant à prendre comme repère incontesté la langue dominante, donc en invisibilisant, ou en naturalisant la domination sociale, l'intégrant à une théorisation pourtant à prétention descriptive. (de Robillard, à paraître)

Nous sommes bien loin de l'approche globalisante du macro-système :

on perçoit bien l'écart avec le point de vue interlectal, qui, au contraire, pose comme point de repère central l'indétermination de l'interlecte et des langues en général, pour poser ensuite seulement les pôles "acrolectal" et "basilectal" comme des représentations idéalisées dont la fonction est d'organiser une échelle de valeurs socio-linguistiques. (de Robillard, à paraître)

Le changement de lignes du conflit linguistique

Quant aux locuteurs, assumeront-ils mieux leur communication de type interlectal constituant leur pratique commune ? Les conflits linguistiques se seraient-ils apaisés en raison d'une pulsion de métissage linguistique et culturel et d'un besoin de syncrétisme ?

Si les locuteurs réunionnais reconnaissent de plus en plus la légitimité communicative des formes interlectales ou créoles, s'ils considèrent la zone interlectale comme un espace de discours où « quotidiennement, (ils) « prennent des risques », où ils s'essaient à réussir leurs prises de parole en contestant plus ou moins consciemment les normes établies » (Prudent, 2005 : 374), ce n'est que dans certains espaces et dans certains contextes.

Certes, les énoncés métis et créole se risquent à apparaître dans l'espace public où ils n'étaient guère admis auparavant et ce, sous leur version écrite, sous forme d'affiches, de tracts, de spots télévisuels. Certes, les enquêtes sur l'efficacité pragmatique des enseignes commerciales et autres encarts publicitaires montrent que les Réunionnais admettent apprécier le créole ou les formes hybrides, parce qu'ils les trouvent « attrayants, marrants, sympathiques, conviviaux et folkloriques », et les enquêtés conviennent se sentir heureux et fiers de voir respecter ainsi leur identité réunionnaise (Lebon-Eyquem, 2008a). Même lorsque les énoncés constituent des écarts par rapport à la norme du créole et du français, ils sont acceptés et peuvent même constituer des références en la matière : ainsi, le slogan « la dodo lé la » vantant les mérites d'une bière locale, malgré sa grammaire interlectale que certains identifient comme « bancal », s'est imposé et a imprimé définitivement sa marque à l'espace publicitaire réunionnais. Il n'existe pas une commune ou un quartier de l'île qui ne possède pas sur leurs murs, la peinture de ce slogan accompagné du gros oiseau aux ailes atrophiées, le dodo, surtout emblématique de l'île sœur, Maurice. Même les formes fantaisistes, comprenant des imbrications insolites, ou hyper-minimalistes avec une touche humoristique voire grotesque, sont intégrées parce que considérées comme participant à la création d'une connivence et à la manifestation de l'intérêt porté à la langue et à la culture locale. Cette manière de parler semble parfois même jubilatoire. L'interlecte représenterait alors « une zone de pratiques de parole relativement sûre, un lieu d'expérimentation des direx nouveaux, un repaire confortable d'identité et de solidarité » (Prudent, Mérida, 1984 : 45).

Cependant, la plupart des personnes consultées nie totalement l'impact de ces enseignes interlectales sur leurs achats et refuse de les considérer comme déterminantes sur leur comportement de consommateurs, minimisant alors leurs retombées. Ainsi, les énoncés mélangés sont cantonnés à des fonctions comme amuser, séduire les clients, créer de la connivence et émouvoir et sont admis comme vecteurs de plaisir. Leur assigner des enjeux sérieux semble risqué car cela leur octroierait trop d'importance et pourrait concurrencer le français dans la place prestigieuse qu'il occupe. Si dans les usages, le schéma diglossique canonique est remis en cause, il reste pourtant très prégnant dans les représentations des locuteurs. L'épilinguistique des Réunionnais continue d'assigner un statut de langue basse dominée au créole et de langue haute au français qui s'impose toujours lorsque l'on touche à la réflexion, à l'abstraction et à l'officiel. Les formes intermédiaires deviennent l'objet d'une forte stigmatisation, tournant même au procès identitaire.

Autres exemples évoquant le double visage de la communauté réunionnaise : en 2000, Jean-Paul Virapoullé, sénateur maire de Saint-André, pour manifester son opposition à la bi-départementalisation, brandissait le slogan « **Koup pa nou** » (ne nous coupez pas, ne séparez pas le département en deux). Quelques mois plus tard, cette inscription figure sur la stèle érigée et installée au centre de Saint-André et devient emblématique du combat mené alors. La mairie de Saint-Denis, en janvier 2007, annonce à ses administrés les travaux effectués au Petit Marché en affichant : « **p'ti marché i refé** » (on refait le petit marché). En 2008, le nouveau maire adoptera ce slogan, totalement admis par la majorité des Dionysiens. En

revanche, lorsqu'en 2010, il va se risquer à signer la charte des communes bilingues initiée par Lofis la Lang Kréol La Rényon⁴ qui consiste à « promouvoir, reconnaître et valoriser le créole sans pour autant minimiser la place de la langue française dans la société réunionnaise »⁵, on assistera à une levée de boucliers. Inspirée de la charte de la langue bretonne, la charte des communes bilingues comprend vingt points (au lieu de quarante en Bretagne). Parmi eux, on compte les formulaires bilingues pour les actes les plus courants (mariage, naissance, décès, etc.), la mise en place de panneaux de signalisation routière bilingues, les papiers à en-tête bilingues, l'éditorial du journal municipal bilingue, l'accueil du public en français et en créole, la célébration de mariages ou de baptêmes républicains dans les deux langues ou encore la signalétique bilingue. C'est surtout l'installation par le maire de Saint Denis fin octobre 2010, à l'entrée Est de la ville, du premier panneau signalétique en créole avec la mention du nom de la capitale (« Sin-Dni ») qui va susciter de violentes réactions sur les ondes radiophoniques locales ou dans le courrier des lecteurs des différents quotidiens.

Il est à noter que depuis les années 1970, chaque événement relatif à la promotion du créole, entraîne de sévères critiques de la part d'une minorité de Réunionnais (dans la presse écrite le plus fréquemment) et qui selon certains chercheurs relèveraient de la « *névrose* » (Neu Alternheimer, Marimoutou et Baggioni, 1988 : 166) :

dès les premières parutions d'œuvres littéraires d'expression créole adoptant pour l'essentiel Lékritir 77, ce fut un tollé dans la petite bourgeoisie de fonctionnaires bilingues dominant la scène intellectuelle et politique dans l'île. La presse locale se fit l'écho de réactions violentes, notamment dans le courrier des lecteurs. (Neu-Alternheimer, Marimoutou et Baggioni, 1988 : 170)

On aurait pu alors penser que les propos tenus sur le panneau signalétique s'apparenteraient à ce type de communication et seraient surtout le fait d'une petite partie de locuteurs, et ce, d'autant plus que certains présidents d'associations⁶ (comme Christian Vittori, farouchement opposé à la promotion, à la codification et à l'enseignement du créole et plus généralement à toute forme d'officialisation de cette langue) ont largement fait part de leur forte désapprobation dans les journaux.

Afin de ne pas prendre uniquement appui sur ce qui peut être vu comme « *une terrible campagne de dénigrement* » (Baggioni, 1989 : 149), des enquêtes ont été réalisées fin 2010, auprès d'une centaine de témoins du Nord et de l'Est de l'île (de générations, d'âges et de milieux socio-culturels différents) qui ont été invités à donner leur opinion sur les publicités en créole et sur le panneau signalétique à l'entrée de la capitale (Lebon-Eyquem, à paraître). Certes, ces travaux sont loin de constituer des enquêtes à grande échelle mais ils ont permis d'esquisser des grandes tendances. 80 % des personnes interrogées admettent que les énoncés créoles et interlectaux s'inscrivent dans une économie marchande, même s'ils s'avèrent

⁴ « Lofis de la Lang Kréol La Rényon » est une structure fédératrice, présidée par Axel Gauvin et créée le 3 mars 2006 après les États Généraux de la culture qui ont eu lieu à l'Hôtel de la Région, à Saint-Denis. Elle est soutenue par plusieurs associations (Tangol, UDIR, Met Ensemb, Tikouti, Inn ti manzé po lö kër....). Le programme d'action de Lofis s'articule autour de trois grands axes

- un observatoire des langues ;
- un travail linguistique « d'aménagement » des graphies, du vocabulaire et de sa syntaxe ;
- une valorisation de la langue notamment par des publications et un travail sur sa représentation.

⁵ Présentation de Lofis : <http://www.ville-port.re/portail/index.php?id=648>

⁶ Parmi ces associations, on compte, entre autres, le CDLF (Collectif pour la Défense de la Langue Française), dont le président est un instituteur du Sud de l'île, M. Philippe et le CRPDEEIC (Collectif Réunionnais des Parents pour la Défense de l'Éducation des Enfants et de l'Instruction Civique) dont le président est l'éditeur C. Vittori.

disparates et hétérogènes tant au niveau linguistique que graphique, ce qui confirme les résultats obtenus lors des premières enquêtes concernant les enseignes commerciales (Lebon-Eyquem, 2008a). Cette revendication identitaire s'affirme avec force et met en avant, là aussi, l'image de la pluralité et de la richesse du métissage. En revanche, 90 % de ces mêmes témoins stigmatisent fortement le panneau dyonisien en créole. Sa légitimité et son utilité sont fortement remises en question respectivement par 45 % et 55 % des enquêtés et il est même suspecté de grever fortement le budget de la commune. Les évaluateurs affectifs dévalorisants affluent : on le juge « ridicule », « honteux », « insupportable », « inadmissible », « déshonorant », abaissant ». On le qualifie de « charabia », de « drame linguistique ». On déplore sa graphie phonologique (45 %), accusée d'être à l'origine des nombreuses erreurs orthographiques. Les lieux communs concernant le créole qui sévissaient déjà il y a plus de trente ans (Gueunier *et al.*, 1978), réapparaissent alors. On dénie au basilecte le statut de langue et il est alors rendu responsable de tous les maux : favoriser l'illettrisme, constituer un véritable handicap à l'acquisition du français, ruiner la réussite professionnelle et personnelle.

Ainsi, la communauté réunionnaise semble osciller entre deux positionnements antagonistes clairement identifiés par de Robillard :

lorsqu'on se trouve dans un climat de coopération, d'entente, on s'accommode facilement de la différence, du flou, et il est non seulement acceptable mais bienvenu (signe de connivence) de mélanger les éléments en provenance de zones, par exemple, proches du pôle supérieur, et d'autres venant du pôle inférieur. C'est d'ailleurs une façon pour les bilingues de se dire en permanence, par le biais de ce mélange de codes, qu'ils font bien partie de la même communauté, et non pas de la communauté des francophones seuls, ou celle des unilingues créolophones. Lorsque c'est le conflit qui prédomine, on peut avoir tendance à « durcir » les choses. (2002 : 41)

Lors de situations informelles, les locuteurs usent de lectes qui s'adaptent, se déforment et qui permettent de se dire avec beaucoup de liberté. Les locuteurs bénéficient d'une grande latitude puisque originellement, c'est le créole qui assumait ces fonctions et n'étant pas standardisé et codifié à l'aide d'une norme unique, il ne cesse d'évoluer, influencé par les changements sociétaux. Cette souplesse le conduit à contester la domination du français en négociant ses frontières avec l'acrolecte, ce qui engendre des configurations originales et complexes. Ce n'est pas uniquement parce qu'ils ne maîtrisent pas les langues en présence que les Réunionnais se servent de l'interlecte mais parce que cette manière de parler constitue un style, un nouveau flux textuel, un nouveau rythme et ce, grâce à des nouvelles associations qui leur permettent d'établir un type de communication privilégiée. Ils assument d'autant plus les « mélanges » que ces derniers possèdent à présent une légitimité scientifique et que le métissage, associé à l'idée de l'harmonie des cultures et des langues donne à voir une image idéalisée et très attractive de la société réunionnaise. Ainsi, sur le site du comité régional du tourisme de La Réunion⁷, l'île est présentée ainsi :

Métissage des populations, de l'architecture, des saveurs, des rites et des cultures, et même des religions...L'âme de La Réunion, c'est avant tout celle de ses habitants qui ont su façonner leur vivre-ensemble sans gommer la richesse de leurs racines.

Dans l'espace informel, l'interlecte apporte une réponse satisfaisante aux besoins pragmatiques des Réunionnais et comble leurs fantasmes et désirs d'une société idéalisée.

En revanche, dans les circonstances formelles, la plupart du temps, la nécessité d'une langue « dure » (de Robillard, 2002 : 40) se fait davantage sentir et c'est au français qu'est dévolue cette place depuis le début de la créolisation. Dès que le créole et l'interlecte investissent cet espace, ils entrent en concurrence avec la langue prestigieuse, écrite,

⁷ <http://www.reunion.fr/menu-thematique/la-reunion-un-monde-metisse.html>

standardisée et s'engage alors un combat inégal. Les affrontements sont violents et l'acrolecte continue à s'imposer sans céder une miette de son territoire, aidé pour cela par l'idéologie dominante qui véhicule une vision erronée des langues et de leur enseignement-apprentissage.

C'est au sein de l'espace scolaire que le combat est particulièrement féroce.

L'école, lieu stratégique du nouvel ordre diglossique

L'un des lieux fondateurs de cette hiérarchie diglossique reste l'école. Régi par les normes institutionnelles, le français se fait encore plus prégnant dans l'espace scolaire qui véhicule une idéologie monolingue. Lieu clos, ne supportant pas les différences, le flou, l'approximatif, il tend à les niveler, créant de « l'identique, du fait de sa tendance à l'uniformisation » (Bertucci, 2010 : 179).

Alors que certains petits Réunionnais ont commencé à parler en créole et qu'ils laissent entendre bon nombre de formes mélangées, ils sont évalués par des étalons métropolitains, reposant sur une norme française écrite, ce qui signifie qu'il est attendu d'eux les mêmes performances, au même moment, que leurs pairs de l'Hexagone. Dès lors, les capacités réelles des insulaires seront masquées et les évaluateurs ne retiendront qu'une maîtrise inégale du français et des pratiques interlectales (Lebon-Eyquem et Robert, 2012) jugées fautives. Au « bain linguistique tout français », préconisé lors des formations des maîtres dans les années 1970, a succédé une didactique du contrastif, de la conscience phonologique et de la saine séparation des systèmes linguistiques. Si l'on ne peut dans un premier temps que louer la progression des méthodes et techniques d'enseignement liées aux avancées de la linguistique, il faut bien établir, là aussi, les manques d'une approche plurilingue « importée » sans réelle adaptation. Reposant sur les découvertes relatives au bilinguisme en Suisse, au Canada ou dans d'autres pays, les chercheurs expérimentateurs multiplient les évocations des L1 et des L2, des bouées transcodiques et des transferts et compensations se déroulant dans la L1 qui réapparaîtraient quasi mécaniquement en L2. La question théorique n'est pas si simple lorsque l'on admet l'approche interlectale et le fait est que les résultats pratiques ne seront guère convaincants. Même lorsque le programme scolaire est adapté, ou aménagé, même lorsque le maître improvise une classe bilingue, même lorsqu'un coin de la classe est investi d'une légitimité créole (avec un ameublement, une marionnette ou toutes sortes de symboles de la L1) et que la progression en français est échelonnée selon un autre agenda, on se rend bien compte que c'est l'attitude vis-à-vis des formes interlectales qui est le point clé de la nouvelle didactique, qui favorise ou compromet leurs chances de progression. Et pourtant, « prendre en compte la diversité des élèves » constitue l'une des dix compétences que tout professeur doit obligatoirement maîtriser :

il sait différencier son enseignement en fonction des besoins et des facultés des élèves, afin que chaque élève progresse. Il prend en compte les différents rythmes d'apprentissage, accompagne chaque élève, y compris les élèves à besoins particuliers. Il sait faire appel aux partenaires de l'école autant que de besoin. (Bulletin officiel n° 29 du 22 juillet 2010)

Certes, depuis 2002, les programmes pour l'école maternelle et élémentaire préconisent la prise en compte de la réalité linguistique et la (ou les) langue(s) parlée(s) par des élèves dont le français n'est pas la langue maternelle et l'intervention ponctuelle des locuteurs dans ces langues est favorisée. Nous sommes loin des discours de certains inspecteurs de l'Éducation nationale qui, dans les années 70, à La Réunion, affirmaient avec force qu'il fallait interdire le créole même dans la cour de récréation et le « fusiller » (Cellier, 1997). L'institution ne prône plus explicitement une idéologie anti-créole et n'attribue plus au basilecte la responsabilité de l'échec scolaire mais en ne prescrivant que des instructions vagues et très générales, en ne

fournissant aucun moyen de les mettre en œuvre et en ne proposant pas une formation solide aux maîtres sur la didactique et la pédagogie du français en milieu créole, elle ruine les chances d'une cohabitation harmonieuse des langues au sein de la classe. Ainsi, lorsque des énoncés métis ou créoles surgissent dans la classe, les enseignants, démunis, ne peuvent compter que sur leurs compétences linguistiques, leur expérience pédagogique et leur histoire langagière qui fait parfois état d'un rapport aux langues très complexe et peu serein.

Les enquêtes réalisées auprès de maîtres montrent que les enseignants se répartissent en deux groupes : dans le premier (environ 66 % de l'effectif), les énoncés métis et créoles lors de situations formelles sont pris en compte mais presque systématiquement opposés à un modèle figé représenté par la norme fantasmée du français standard, décrite par les grammaires de référence. La moitié de ces maîtres-là stigmatise ces productions et parfois fortement, ce qui semble avoir pour conséquence de réduire les interventions des élèves et en particulier de ceux qui ne possèdent pas encore les moyens linguistiques pour s'exprimer en français. L'autre moitié survalorise la formulation des productions en français sans toutefois porter de jugement de valeur. Certes, ces enseignants permettent aux élèves d'appréhender les normes d'usage mais en ne traitant pas les essais français intra-linguistiques réalisés, elle n'invite pas à prendre appui sur des bases, sur du « déjà-là » pour construire des aptitudes solides en français.

Le deuxième groupe est constitué par environ 34 % des enseignants qui choisissent tout bonnement d'ignorer le basilecte et les « mélanges » et ne réagissent pas sur la forme des énoncés produits.

Dans la majorité des cas, ces formes sont perçues comme « non académiques » et souvent dévalorisées car considérées comme les indicateurs d'une maîtrise précarisée du français ou d'un déficit langagier. Très rarement, elles apparaissent comme une « compétence à communiquer langagièrement (...) possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues » (Coste, Moore et Zarate, 1999 : 12) et qui mettrait en jeu des capacités interactives, discursives et cognitives (manifestation de certains modes d'articulation entre les différentes compétences de base). Selon Marie-Madeleine Bertucci,

l'école a une vocation d'unité et d'universalité. Dans ces conditions la différence ne peut avoir aucune place. C'est la raison pour laquelle l'ethnicité, le plurilinguisme, le multiculturalisme qui sont à l'heure actuelle des questions cruciales que l'école a à résoudre ne trouvent que peu de réponses et n'ont guère de place. La différence est perçue comme un handicap socioculturel qu'il convient de compenser, elle est comprise non pas comme une richesse mais comme une lacune. La norme reste bien la recherche de l'identité, de la similitude. (2010 : 179)

En se montrant indifférente aux productions effectives et en ne les légitimant pas ou peu, l'école contribue à leur minoration et à l'insécurité des locuteurs. Les progrès des élèves ne s'en trouvent alors pas favorisés. Si l'on ajoute à cela, la non-adaptation des programmes, les étalons nationaux qui ont tendance à majorer les difficultés effectives des apprenants et les choix didactiques souvent centrés sur un code linguistique réducteur et désocialisé, on comprend mieux, en partie du moins, les mauvais résultats de La Réunion et sa place constante d'avant-dernier dans le classement général académique. Ainsi, nous enregistrons 16 % de scores inférieurs à 33 % d'items réussis, contre 7 % au plan national, soit plus du double d'élèves reconnus comme « en très grande difficulté ». Au DNB (Diplôme National du Brevet), le taux moyen de réussite, de 1995 à 2005, est de 69,5 % contre 76,4 % dans l'Hexagone, soit un écart de moins 6,9 points. Enfin, le taux de redoublement en 6^{ème} est lui aussi supérieur à celui de la métropole : 9,8 % contre 6,1 %, soit un écart de plus 3,7 points. Cela conforte, en revanche, l'idée, chez les parents et les enseignants, que commencer à parler en créole et à l'aide de formes interlectales constitue un obstacle à la réussite des élèves réunionnais et que les énoncés de ce type doivent être limités en classe.

Face à ces mauvais résultats, les enseignants, souvent désemparés et impuissants, reportent la responsabilité de leur non-réussite sur les élèves et l'usage du créole et des hybridations constitue le seul indicateur de la difficulté scolaire et un puissant critère disqualifiant (Lebon-Eyquem et Robert, 2012). L'apprenant créolophone est celui qui ne maîtrise pas la seule norme acceptée par l'école et une généralisation abusive va l'associer à la difficulté des apprentissages et le condamner à être définitivement en « échec scolaire » : « il parle mal, il n'a pas le niveau » ; « il utilise un gros créole » ; « il parle comme un caniard⁸ » ; « il utilise un français makot⁹ ».

L'élève créolophone va alors concentrer tous les attributs péjoratifs dont sont habituellement affublés, dans l'espace métropolitain, les élèves en difficulté et il est accusé de tous les maux : d'être de « mauvaise volonté », « de mauvaise foi », « paresseux », « frondeur », « insolent », « rétif à l'autorité », « en opposition » et même parfois « bête », « incapable de quoi que ce soit », « nul » « bon à jeter », « irrécupérable », « gravement incompetent » ou encore « délinquant », « fumeur de zamal¹⁰ », « vandale », « capable de tout », « perdu », « irrécupérable ».

Cette vision massive et uniforme de l'élève créolophone, qui entraîne marginalisation et discrimination, favorise également la ségrégation parce qu'elle vise à mettre en place des frontières, des territoires, des sous-espaces distincts, à « mettre au dehors du groupe » initial (Bulot, 1999) et relève de la « glottophobie » (Blanchet, 2010) :

on considère en France « comme normal parce que banal et ainsi légitimé, de stigmatiser les pratiques non conformes par des propos glottophobes, d'avoir des comportements glottophobes, dont le caractère pourtant profondément altérophobe (xénophobe voire raciste) est à la fois escamoté par le fait qu'on regarde la langue comme un objet en soi en le déconnectant du monde social et qu'on prétend ainsi vouloir généreusement faire « progresser » les malheureux locuteurs des « patois » et autres « parlars déformés ». (Arditty et Blanchet, 2008 : 1)

Ces attitudes discriminatoires ne sont malheureusement pas spécifiques au terrain réunionnais et le provençal, le gallo, les langues de l'immigration ont subi le même discrédit. Ailleurs que dans les sociétés créoles, on constate des positionnements différents, voire profondément antagonistes des enseignants. Il existe un

hiatus énorme entre, d'une part, ce que les acteurs de cet enseignement-apprentissage vivent forcément au quotidien (l'expérience de la pluralité linguistique, les compétences sociolinguistiques qu'ils mettent en œuvre à chaque instant, les pratiques linguistiques effectives qu'ils vivent) et, d'autre part, la vision des langues et de leurs usages qu'ils adoptent et mettent en œuvre dans l'enseignement. Un autre hiatus frappant est celui qui apparaît entre, d'une part, les valeurs générales, les convictions éthiques et politiques de nombre de ces acteurs (enseignants, concepteurs de programmes, etc.) qui peuvent être de type humaniste, bienveillant, réprouvant les violences et les discriminations, et, d'autre part, leurs attitudes éducatives, qui relèvent exactement du contraire : violence symbolique, discrimination linguistique et sociale, mépris, injustice, non respect de la dignité des personnes... (Blanchet, 2010 : 222)

Mais dans les sociétés créoles, ce hiatus est amplifié, engendrant des attitudes presque schizophréniques ; les mêmes énoncés peuvent selon la formalité de la situation de communication, être fortement valorisés et constituer les points d'appui de revendications identitaires ou être totalement rejetés et stigmatisés de façon extrêmement violente. Parce que La Réunion se trouve à 10 000 kilomètres de sa métropole, ses habitants ont besoin d'affirmer

⁸ Un caniard est un individu vulgaire.

⁹ Un français makot est un français qui n'est pas académique, un mauvais français.

¹⁰ Zamal : cannabis.

avec plus de force leur appartenance au territoire national, aussi le français est-il davantage érigé en langue sacrée de l'unité nationale et ce sont les contextes formels qui lui permettront de jouir de son pouvoir. Tout comme en métropole, l'école est chargée de la francisation et d'inculquer la norme dominante. Mais la soumission des Réunionnais à l'idéologie linguistique nationaliste va s'avérer inconditionnelle et totale. Elle constituera un moyen de témoigner leur reconnaissance et leur loyauté à leur ancienne puissance coloniale qui les a reconnus Français à part entière depuis la départementalisation. Afin de payer leur tribut, les Réunionnais vont s'appliquer à dénigrer et à exclure les formes « non académiques » qui menacent la « féodalité » du français. Le créole et les énoncés interlectaux sont considérés comme des périls qu'il s'agit d'éradiquer et représentent des fautes de comportement puisqu'étroitement liés à « l'incapacité à se sortir de l'esclavage et de la colonisation » (Prudent, 2005 : 364). Seul le français standard, épuré et homogénéisé, abstrait du monde social, peut être érigé en objet d'étude.

Quant aux « avancées » au niveau institutionnel du créole, elles sont constituées par quelques mesures parcellaires mises en place pour tenter de respecter les directives académiques et ministérielles et elles ne satisfont que quelques militants. Parmi elles, la création du Capes créole, qui a entraîné peu d'incidences sur le rendement du système éducatif réunionnais. Ces propositions ministérielles en faveur du créole peuvent même comporter des risques car elles constituent en quelque sorte de la « poudre aux yeux » et dispensent les autorités académiques d'actions réellement efficaces pour l'école (Chaudenson, 2006). Il semblerait également que les problématiques essentielles n'aient pas été abordées. Ainsi, a été mis en œuvre « un enseignement de la LCR¹¹ sans savoir quels seront la place et le rôle de la LCR dans le système éducatif domien » (Chaudenson, 2006 : 235). Le bilan en matière de LCR reste très mitigé en raison du manque d'une réelle politique linguistique spécifique dans l'île. Tout laisse croire que l'on demeure dans le domaine du symbolique avec des résistances qui s'avèrent encore très prégnantes.

Dès lors, on comprend mieux la territorialisation des pratiques, la négation voire l'éradication de la diversité linguistique dans l'espace scolaire et l'échec scolaire d'une majorité de petits Réunionnais. L'on comprend mieux également pourquoi la situation ne peut que perdurer : l'école opérant une sélection sociale grâce à l'enseignement du français normé, seule une minorité de plurilingues maîtrisant les normes scolaires peut réussir. Cette élite, accédant aux positions de pouvoir, ne fera que reproduire et appliquer les mêmes schémas qui ont contribué à son ascension sociale.

Conclusion

Après l'affirmation d'une diglossie, qui confinait par exemple chez Cellier (1985) à la « dysglossie », tant le conflit était chargé d'affect, nous sommes partie du constat d'une certaine décrispation récente des attitudes face aux énoncés créoles et interlectaux (Bavoux, 2002). Cependant, alors que l'on pourrait croire que la population accepte l'image du créole langue populaire ou régionale, il a été montré que la stigmatisation est toujours de mise dans les contextes formels et notamment dans l'espace scolaire : « par nature, l'institution scolaire réproouve tout ce qui se heurte aux normes et présente un caractère déviant » (Bertucci, 2010 : 179).

Pour préciser notre thèse, il convient d'avancer que la défense glottopolitique du créole langue identitaire, la victoire de certains militants sur le plan du droit (Capes créole, classes bilingues, ouverture de filières universitaires prestigieuses, épreuves au baccalauréat) a créé un modèle sociolinguistique homogénéisant, le créole étant de plus en plus vécu comme une

¹¹ Langue et Culture Régionale.

« langue comme les autres » et cette représentation du bilinguisme n'est pas qu'un progrès. Le combat pour l'orthographe est d'ailleurs significatif de cette soif d'absolu normatif de la langue autrefois minorée. Soucieux de démontrer à la population le caractère complet, entier, homogène du créole, bien des avocats de sa normalisation se retrouvent en fait de parfaits détracteurs des formes intermédiaires, plus intransigeants encore que leurs prédécesseurs créolophobes. Et ce sentiment ne semble pas près de disparaître des écoles réunionnaises car la stigmatisation des formes « mixtes » et la valorisation de l'idéologie monolingue constituent un moyen pour les insulaires de régler leurs dettes et de prouver leur loyauté à leur ancienne puissance coloniale. La prise en compte de la diversité des élèves, de l'interculturalité, de l'altérité, n'est pas pour demain.

La leçon essentielle de l'évolution du conflit linguistique est complexe : il faut que La Réunion panse ses plaies en apprenant à s'affranchir des modèles tout faits venus d'ailleurs et notamment de la Métropole. Les études créoles ont apporté à la linguistique générale l'image de langues instables où le changement est à l'œuvre différemment que dans les langues standards. Les Départements d'Outre-Mer (DOM) quittant le statut colonial offrent à l'observateur l'image de sociétés où l'acculturation adopte des rythmes surprenants et des modalités inédites. À La Réunion les langues changent de bord : selon un principe d'identité plurielle, le créole n'est pas parlé avec les mêmes normes par les blancs et par les noirs, par les jeunes et par les anciens, par les ruraux et par les urbains. Et les cantonnements dialectaux qui ont été bien décrits par la démarche dialectale des années précédentes (Barat, Carayol, Chaudenson, 1984) ne sont plus opératoires. Le débordement de frontière n'est plus l'exception mais c'est une pratique langagière commune. Tantôt effet de style, tantôt indice d'une exposition à des apports extérieurs, l'interlecte réunionnais défie encore les descripteurs. Sa prise en compte par l'école est urgente, mais elle ne se fera pas à coups de hache. La standardisation du créole qui se poursuit avec lenteur ne suffira pas à régler la question de la minoration des formes intermédiaires et le regard que posent les Réunionnais sur leurs paroles devra être nourri encore d'une abondante réflexion métalinguistique. Nous vivons une vraie mutation sociale accompagnée d'un déplacement de représentations collectives. Il s'agit de rompre avec l'idée d'une juxtaposition d'entités et de pratiques dans des espaces différents et de considérer la pluralité, d'envisager la circulation des usages, la création de réseaux, non pas comme un fantasme au service d'une image idéalisée de l'île mais comme la rencontre des langues et des cultures dans les mêmes espaces dans des relations plus apaisées, de respect. Et ce, sans tomber dans l'angélisme car le conflit linguistique n'est jamais loin.

Bibliographie

- ADELIN E., 2008a, « Les compétences linguistiques d'enfants exposés à deux langues proches : le cas réunionnais », dans *Etudes créoles*, n°1 & 2, pp. 145-175.
- ADELIN E., 2008b, *Créole et français de petits écoliers réunionnais. Prolégomènes à l'évaluation de langues proches*. Thèse de doctorat sous la direction du Pr Prudent L. F., Université de La Réunion.
- ARDITTY J., BLANCHET P., 2008, « La « mauvaise langue » des « ghettos linguistiques » : la glottophobie française, une xénophobie qui s'ignore » dans *REVUE Asylon(s)*, n° 4, *Institutionnalisation de la xénophobie en France*, url de référence : <http://www.reseau-terra.eu/article748.html>
- BAGGIONI D., 1989, « Problèmes de normalisation/standardisation du créole réunionnais, à la lumière de deux expériences lexicographiques », dans Ludwig R., *Scriptoralia*, n° 16, Tübingen, Gunter Narr Verlag, pp. 143-152.

- BARAT C, CARAYOL M, CHAUDENSON R, 1984, *Atlas linguistique et ethnographique de La Réunion*, tome I, Paris, CNRS.
- BAVOUX C., 2000, « Existe-t-il un parler jeune à La Réunion ? Compte rendu d'une enquête auprès de six groupes d'élèves et d'étudiants », *Etudes créoles*, vol. XXIII, n° 1, pp. 34-45.
- BAVOUX C., 2001, « Pratiques langagières de lycéens réunionnais, pratiques diglossiques ? », dans Ledegen G., (dir.), *Travaux et documents, Les « parlars jeunes » à La Réunion*, n° 15, Saint-Denis : Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, Université de La Réunion, pp. 31-46.
- BAVOUX C., 2002, « Représentations et attitudes dans les aires créolophones », dans Bavoux C., Robillard D (de), (dirs.), *Linguistique et créolistique. Univers créoles 2*, Paris, Anthropos, pp. 57-76.
- BERTUCCI M-M., 2010, « Insertion des migrants dans la société française : situation linguistique, territorialisation, discrimination » dans Feussy V., Lebon-Eyquem M., Moussirou-Mouyama A., Blanchet P., (dirs.), *Hétérogénéité sociolinguistique et didactique du français. Pratiques linguistiques des jeunes en terrains plurilingues*, Paris, CLD éditions, pp. 172-188.
- BLANCHET P., 2010, « Post-face en forme de coup de gueule : pour une didactisation de l'hétérogénéité linguistique contre l'idéologie de l'enseignement normatif et ses discriminations glottophobes » dans Feussy V., Lebon-Eyquem M., Moussirou-Mouyama A., Blanchet P., (dirs.), *Hétérogénéité sociolinguistique et didactique du français. Pratiques linguistiques des jeunes en terrains plurilingues*, Paris, CLD éditions, pp. 215-240.
- BULOT T., 1999, *Langue urbaine et identité*, Paris, L'Harmattan.
- CARAYOL M., 1977, *Le français parlé à La Réunion, Phonétique et phonologie*, Lille, Honoré Champion.
- CARAYOL M., CHAUDENSON R., 1978, « Diglossie et continuum linguistique à La Réunion » dans *Les Français devant la norme*, Paris, Champion, pp. 175-190.
- CELLIER P., 1985, *Description syntaxique du créole réunionnais : Essai de standardisation*, Thèse de doctorat d'État en Linguistique, Université de La Réunion / Université de Provence.
- CELLIER P., 1997, « Français-créole : Ecole » dans Hazaël-Massieux M-C., Robillard D (de), (éds.), *Contacts de langues, contacts de cultures, créolisation*, Paris : L'Harmattan, pp. 411-424.
- CHAUDENSON R., 1992, « Continuum intralinguistique et interlinguistique » dans *Etudes créoles, Analyse de la variation des créoles : diglossies et continuum*, Saint-Denis, Université de La Réunion, pp. 9-46.
- CHAUDENSON R., 2006, « Compte rendu », dans Fattier D., (coord.), *Etudes créoles, Vers une didactique du français en milieu créolophone*, Actes du colloque du Cap-Vert, Vol. XXVIII, Paris : L'Harmattan, pp. 227-242.
- COSTE D., MOORE D., ZARATE G., 1997, « Compétence plurilingue et pluriculturelle », Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- DECAMP, D., 1971, « Toward a generative analysis of a post creole speech continuum », dans Hymes D., (ed.), *Pidginization and créolization of languages*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 349-370.
- DUPUIS R., 2000, « Les parlars jeunes de La Réunion. L'exemple de groupes de jeunes musiciens du sud de l'île », *Etudes créoles*, vol. XXIII, n° 1, pp. 28-46.
- DUPUIS R., 2001, « Parlars jeunes et rap à La Réunion : étude de cas », dans Ledegen G. (dir.), *Travaux et documents, Les « parlars jeunes » à La Réunion*, Saint-

- Denis : Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, Université de La Réunion, pp. 145-170.
- FATTIER D., 2001, « CAPES de langues et cultures régionales « option créole » ou « option créoles » ? Un point de vue » dans *Etudes créoles, Cultures, langues, société. CAPES créole(s) : le débat*, Vol XXIV, n°1, Paris : L'Harmattan, pp. 156-163.
- FERGUSON C. A., 1959, « Diglossia », dans *Word*, XV, pp. 325-340.
- GEORGER F., 2004, *Didactiser le contact créole/français. L'exemple d'une classe maternelle bilingue à La Réunion*, Mémoire de Maîtrise de Lettres Modernes, sous la direction du Pr. Prudent L. F., Université de La Réunion.
- GEORGER F., 2005, *Approche du système de communication linguistique de certains enfants réunionnais. Réflexion sur le langage en situation de contact de langues*, Mémoire de DEA « Langage et Parole », sous la direction du Pr. Prudent L. F., Université de La Réunion.
- GEORGER F., 2011, *Créole et français à La Réunion, une cohabitation complexe*, Thèse de doctorat sous la direction du Pr Prudent L. F., Université de La Réunion.
- GUEUNIER N., GENOUVRIER E. et KHOMSI A., 1978, *Les français devant la norme*, Paris, Champion.
- LAURET O., 2011, *Paroles de jeunes Réunionnais. Approche descriptive et épilinguistique d'un juvénolecte*, Roudenn Graphik, Plérin.
- LEBON-EYQUEM M., 2004, *Paroles réunionnaises entre créole et français : dynamique conversationnelle et productions interlectales*, Mémoire de DEA « Langage et Parole », sous la direction du Pr. Prudent L. F., Université de La Réunion.
- LEBON-EYQUEM M., 2007, *Une approche du développement langagier de l'enfant réunionnais dans la dynamique créole-français*, Thèse de doctorat sous la direction du Pr. Prudent L. F., Université de La Réunion.
- LEBON-EYQUEM M., 2008a, « La dodo lé la. Stylistique du « mélange » à La Réunion : à la recherche de l'efficacité pragmatique endogène », dans Bavoux C., Prudent L. F. et Wharton S. (dirs.), *Normes endogènes et plurilinguisme ENS*, Lyon, pp. 153-175.
- LEBON-EYQUEM M., 2008b, « L'organisation de l'espace urbain réunionnais par l'évaluation sociale des pratiques langagières », dans Bulot T., (dir.) et de Labridy L., *Cahiers de linguistique. Revue de sociolinguistique et de sociologie de la langue française. Sociolinguistique urbaine des zones créolophones*, Bruxelles, Editions Modulaires Européennes, pp. 33-50.
- LEBON-EYQUEM M., 2010a, « Analyse d'interventions pédagogiques en situation de contacts de langues : comment les enseignants traitent-ils les énoncés « mélangés » à La Réunion ? », dans Feussy V., Lebon-Eyquem M., Moussirou-Mouyama A., Blanchet P., (dirs.), *Hétérogénéité sociolinguistique et didactique du français. Pratiques linguistiques des jeunes en terrains plurilingues*, Paris, CLD éditions, pp. 61-89.
- LEBON-EYQUEM M., 2010b, « Productions interlectales réunionnaises dans la dynamique créole-français », dans Blanchet P., Martinez P., *Pratiques Innovantes du Plurilinguisme Emergence et prise en compte en situations francophones*, Paris, AUF, Archives contemporaines, pp. 37-64.
- LEBON-EYQUEM M., ROBERT Christine, 2012, « La « grande difficulté scolaire » comme stigmat sociolinguistique » dans Lebon-Eyquem M., Bulot T., Ledegen G., (dirs.), *Ségrégations, normes et discrimination(s). Sociolinguistique urbaine et migration*, Bruxelles, Editions Modulaires Européennes, pp. 95-142.
- LEDEGEN G., 2001, « Les « parlers jeunes » en zone rurale à La Réunion : une pré-enquête sur le rapport à la ville de la part de jeunes en insertion professionnelle », dans Ledegen G. (dir.), *Travaux et documents, Les « parlers jeunes » à La Réunion*, Saint-

- Denis, Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, Université de La Réunion, pp. 89-112.
- LEDEGEN G., 2003, « Regards sur l'évolution des mélanges codiques à La Réunion : l'avènement de l'interlecte », dans Ledegen G. (éd.), *Anciens et nouveaux plurilinguismes*. Actes de la 6^{ème} Table Ronde du Moufia, Cortil-Wodon, Editions Modulaires Européennes, pp. 175- 186.
- LEDEGEN G., 2010, « Réalités et paradoxes du contact créole-français à La Réunion : « tééé atta je te raconte un zaffaire », dans Wolff E., Watin M., (éds.), *La Réunion, une société en mutation, Univers créoles 7*, Paris, Anthropos, pp. 101-121.
- LÜDI G., PY B., 1986, *Etre bilingue*, Berne, Peter Lang.
- NAJEDE M., 2004, *Vitalité des particularités lexicales réunionnaises et attitudes et représentations face au « français de La Réunion »*. *Enquête sociolinguistique*, Mémoire de Maîtrise, Université de La Réunion.
- NEU-ALTENHEIMER I., MARIMOUTOU JC. C., BAGGIONI D., 1988, « Névrose diglossique et choix graphiques (« ç » en catalan et « k » en créole de La Réunion) », dans Baggioni D., Marimoutou JC. C., (éds.), *Cuisines/Identités*, Université de La Réunion, pp. 159-177.
- NOEL A., 2012, *Intérêt de l'analyse des représentations linguistiques et des pratiques langagières à La Réunion dans la pratique orthophonique. Pour une meilleure évaluation des compétences langagières des enfants réunionnais*. Mémoire de Master 2 Science du langage sous la direction de Lebon-Eyquem M., Université de La Réunion.
- OESCH-SERRA C., PY B., 1996, « Présentation », *Aile*, n° 7, pp. 3-8.
- PRUDENT L. F., 1981, « Diglossie et interlecte », *Langages*, n° 61, pp. 13-38.
- PRUDENT L. F., 1993, *Pratiques langagières martiniquaises : genèse et fonctionnement d'un système créole*, Thèse de Doctorat d'État en Sciences du Langage, sous la direction de Marcellesi J-B., Université de Rouen.
- PRUDENT L. F., 2005, « Interlecte et pédagogie de la variation en pays créole », dans Prudent L. F., Tupin F., Wharton S., (éds.), *Du plurilinguisme à l'école. Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*, Berne, Peter Lang, pp. 359-378.
- PRUDENT L. F., MERIDA G. J., 1984, « An langaj kréyol dimi-panaché... : interlecte et dynamique conversationnelle » dans *Langages*, n° 74, Larousse, pp. 31-45.
- PY B., 2004, « Quelques remarques sur les notions d'exolinguisme et de bilinguisme », dans Gajo L., Moore D., Serra C., (éds.), *Un parcours au contact des langues, Textes de Bernard Py commentés*, pp. 187-200.
- RAPANOËL S., 2007, *Les langues à l'école primaire de La Réunion : des représentations diglossiques aux pratiques interlectales*, Thèse de doctorat en Sciences du Langage, Sociolinguistique et Didactique des langues, sous la direction des Pr. Billiez J. et Prudent L. F., Université Stendhal Grenoble 3.
- ROBILLARD D. (de), 2002, « Visages de l'hétérogénéité linguistique des communautés créoles. Contacts, diglossie, continuum, interlecte » dans Bavoux C., Robillard D (de), (dir.), *Linguistique et créolistique. Univers créoles 2*, Paris, Anthropos, pp. 35-55.
- ROBILLARD D. (de), 2007, « La linguistique autrement : altérité, expérienciation, réflexivité, constructivisme, multiversalité : en attendant que le Titanic ne coule pas », dans Blanchet P., Calvet L.-J., Robillard D. (de) (éds), *Un siècle après le cours de Saussure : la linguistique en question, Carnets de l'atelier de sociolinguistique*, n° 1, Paris, L'harmattan, pp. 81-228, <http://www.u-picardie.fr/LESCLaP/spip.php?article46>.

- ROBILLARD D. (de), à paraître, « Interlecte » : Outil ou point de vue épistémologique sur « la » linguistique et les langues ? Sémiotique ou herméneutique ? », dans Simonin J., Wharton S., *Sociolinguistique du contact, Dictionnaire des termes et concepts*, Lyon, ENS Editions.
- SIMONIN J., 1996, « Questionner les usages sociaux langagiers en contexte insulaire sociolinguistiquement complexe. Le cas de l'île de La Réunion. Pour un modèle d'analyse interactionnelle », dans Richard-Zappella J., (éd.), *Le questionnement social*, IRED, Université de Rouen, pp. 335-339.
- SIMONIN J., 2001, « Discours, interactions sociales et communications médiatisées », dans Watin M. (dir.), *Communication et espace public. Univers créoles 1, Paris, Anthropos-Economica*, pp. 82-102.
- SOUPRAYEN-CAVERY L., 2005, « Contacts de langues à La Réunion. Un voyage à travers la traduction français / créole », dans Prudent L. F., Tupin F., Wharton S., (éds.), *Du plurilinguisme à l'école. Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*, Berne, Peter Lang, pp. 99-110.
- SOUPRAYEN-CAVERY L., 2010, *L'interlecte Réunionnais : approche sociolinguistique des pratiques et des représentations*, L'Harmattan, Paris.
- WHARTON S., 2003a, « Formation des enseignants dans les aires créolophones : Comment évaluer la politique linguistique à l'œuvre ? Selon quels critères ? », dans Tupin F. (dir.), *Ecole et éducation*, Paris, Anthropos, pp. 231-253.
- WHARTON S., 2003b, « Maitresse ! Maman a gagné un bébé ! », dans *Le Français Aujourd'hui*, David J. (coord.), n° 143, pp. 1-11.
- WHARTON S., 2005, « La sociolinguistique à l'épreuve des institutions en situation diglossique », dans Prudent L. F., Tupin F., Wharton S., (éds.), *Du plurilinguisme à l'école, vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*, Berne : Peter Lang, pp. 20-36.
- WHARTON S., 2006, « Pour développer la compétence varilingue en situation interlectales : une didactique intégrée des langues », dans Wharton S. (coord.), *Etudes créoles. Le créole dans l'école : paroles nomades*, vol. XXVIII, n°2, pp. 147-180.

CONTRAINTES ET TENSIONS SOCIOLINGUISTIQUES EN ITALIE, PAYS D'IMMIGRATION

Rosa Pugliese

Università di Bologna

Valeria Villa

Université de Bordeaux 3 (AMERIBER)

*Terre promise contre langue apprise. Langue-tribut, langue-gage
d'insertion. (Achour O., 2003)*

Introduction

Les contraintes et les tensions sociolinguistiques énoncées dans le titre sont liées à la question de l'intégration sociale des citoyens immigrés en Italie. Nous les discuterons, en nous concentrant sur deux événements linguistiques : le test de connaissance de la langue italienne, rendu obligatoire récemment, et le débat sur les initiatives concernant l'enseignement des dialectes régionaux. En approfondissant ces événements comme composantes du processus d'intégration linguistique, notre but général est d'essayer d'en élucider sa complexité, là où cette question peut concerner aussi bien la langue nationale que les variétés dialectales avec lesquelles les étrangers sont en contact¹.

En effet, le degré d'ancrage des dialectes dans la réalité sociale de certains espaces régionaux semble avoir des conséquences sur l'apprentissage linguistique des immigrés dans plusieurs situations. À titre d'exemple, on peut se référer à la Vénétie et à l'opinion exprimée par un linguiste, dans un journal local, à propos de la vitalité des dialectes dans cette région.

¹ Dans les contextes migratoires, des tensions sociolinguistiques peuvent se déterminer en référence à toutes les langues impliquées, celles de la société d'accueil ainsi que celles des immigrés. C'est le cas aussi de l'Italie, où certains épisodes et faits sociaux récents ont dévoilé des tensions urbaines liées au « marquage linguistique du territoire » (Calvet, 1990) mis en œuvre par les citoyens immigrés. En nous concentrant, dans cette contribution, sur l'italien et les variétés dialectales, on se limitera pour le sujet évoqué à signaler une politique d'aménagement linguistique des enseignes en langues immigrées dans plusieurs villes italiennes. Par exemple, les boutiques de Bologne devront mettre aux normes la traduction en italien des enseignes « ethniques » d'ici le mois de janvier 2013 (cf. « Bologna, virata a destra. Obbligo d'insegna in italiano per i negozi etnici » *Il Fatto Emilia Romagna*, 09.01.2012).

Loin d'être « confiné dans une dimension uniquement familiale ou intime » le dialecte y recouvre justement « aussi l'espace destiné à la langue nationale », car il est « parlé par des millions de personnes et capable d'un élan tel que même les immigrés apprennent d'abord le vénitien (une variété) et ensuite (probablement ce qu'il faut pour le test) l'italien »².

Sur ce dernier, on peut lire également des lettres ouvertes diffusées sur le web avec un titre de ce type : « Contre une existence à points ». Il s'agit de la déclaration concise d'un groupe d'enseignant/e/s bénévoles du Réseau Bolonais des écoles d'italien pour les migrants³ qui, en décembre 2010, a clarifié ses raisons d'opposition radicale au test de contrôle des compétences linguistiques, pour l'obtention de la carte de séjour de longue durée⁴. Cette contestation concerne aussi les autres conditions imposées aux citoyens immigrés qui voudraient rester de façon temporaire ou de manière plus stable en Italie.

Les citations tirées de la presse et du web, tout comme les textes et les documents officiels, constitueront notre corpus de référence. Ils nous serviront à mieux caractériser les « discours sociaux » qui s'appuient sur les deux dimensions linguistiques en question ici. S'agissant à notre avis de deux problèmes corrélés, la discussion que nous développerons cherchera à mettre en lumière les liens.

Nous avons choisi de structurer notre contribution⁵ de la manière suivante : après avoir fourni quelques repères préalables concernant le contexte social (§ 1) et sociolinguistique (§ 2) de l'Italie pays d'accueil, nous rappellerons une perspective générale sur les politiques d'intégration, ainsi que sur le *testing* (§ 3), pour mieux saisir les points suivants : le test écrit en langue italienne, ses contradictions et ses incohérences, son déroulement actuel et quelques pistes alternatives (§3.2) ; à l'appui de quelques extraits de presse, nous examinerons ensuite les discussions linguistiques et politiques, les propositions liées à l'apprentissage des dialectes ainsi que les points de vue des migrants (§ 3.3). En conclusion, nous soulignerons de façon unitaire les implications des deux sujets et nous exposerons quelques propositions.

En abordant ces sujets sous une perspective interdisciplinaire qui relève aussi bien de la linguistique appliquée, de la sociolinguistique que de la sociologie (et leurs domaines internes spécifiques sur l'immigration), notre intérêt est de montrer des liens qui vont au-delà de l'actualité des sujets mêmes dans le contexte italien.

1. Quelques données statistiques sur l'immigration en Italie

Pendant longtemps l'Italie a été un pays d'émigration. Par rapport à d'autres pays européens elle est devenue un pays d'accueil pour les immigrés plutôt tardivement. Les flux migratoires commencèrent après la crise pétrolière de 1973 lorsque la Grande Bretagne, l'Allemagne et la France ont réduit les entrées sur leurs territoires. Les premières politiques consacrées à l'immigration ont été tardives en raison d'un manque de visibilité du phénomène jusqu'aux années 1980 (Zincone, 2011 : 247-51).

² Cf. l'interview du linguiste Ivano Paccagnella dans « Veneto dei dialetti. Vitalità e diversità della quasi lingua » *Il Giornale di Vicenza*, 10.02.2011.

³ Cf. www.retesim.it.

⁴ C'est avec ce slogan que le groupe des enseignants bénévoles organisait une manifestation urbaine devant l'un des sièges pour le test en langue italienne, le premier jour de son lancement.

⁵ Cet article est le résultat de la réflexion commune des auteures sur les contenus et la structure. Pour ce qui est de la rédaction les paragraphes 0, 3.1, 3.2, 4 reviennent à Rosa Pugliese ; les paragraphes 1, 2, 3.3, 4.1 reviennent à Valeria Villa.

Au fil du temps, les flux ont continué et les dernières statistiques montrent qu'aujourd'hui presque cinq millions d'étrangers⁶ ont choisi la péninsule pour leur projet migratoire. Les chiffres de 2011 sur le nombre d'étrangers sur le territoire sont les suivants :

Etrangers présents en Italie	<i>1.1.2007</i>	<i>1.1.2008</i>	<i>1.1.2009</i>	<i>1.1.2010</i>	<i>1.1.2011</i>
Années 2007-2011 (en milliers)					
Total réguliers	3 633	3 677	4 416	4 880	4 961
Dont :					
- résidents	2 939	3 433	3 895	4 235	4 570
- réguliers non résidents	694	244	521	645	391
Total irréguliers	349	651	422	454	443
Total présents	3 982	4 328	4 838	5 334	5 403

Source : ISMU, Iniziative e Studi sulla Multiculturalità, 2011

L'une des caractéristiques de l'immigration en Italie est la disparité des provenances ; toutefois parmi les nationalités les plus représentées on retrouve dans l'ordre décroissant les Roumains, les Albanais et les Marocains (43,4 % de l'immigration totale dans le pays) (Zincone, 2011 : 249). À cette hétérogénéité des provenances correspond un nombre important de langues étrangères présentes sur le territoire.

2. Le cadre sociolinguistique

Alors que le paysage linguistique italien vit des transformations importantes en raison de la présence des langues immigrées⁷, les nouveaux arrivants sont confrontés au plurilinguisme endogène et traditionnel du pays d'accueil.

Les migrants qui s'installent en Italie se retrouvent en contact avec un *espace linguistique* (De Mauro, 1982) très composite. En effet, aussi bien au nord qu'au sud, un nombre important de *dialectes primaires*⁸ coexiste et cohabite avec la langue nationale. Même si les débats sur la vitalité de ces variétés est toujours d'actualité parmi les linguistes, de nombreuses recherches attestent le maintien des locuteurs et des contextes d'emploi. Ces derniers semblent d'ailleurs augmenter avec l'usage des nouvelles technologies (réseaux sociaux, chat, sms, etc.).

À côté des dialectes, on retrouve les *variétés régionales* qui diffèrent du standard au niveau lexical et phonétique, mais aussi morphosyntaxique (D'Achille, 2001 : 40). Cette situation linguistique a été expliquée par la notion de « dilalie » (Berruto, 1987 ; 2006) qui désigne la condition du locuteur qui, dans la conversation formelle, dispose de l'italien standard alors que dans la conversation informelle, il pourrait se servir aussi bien de la variété haute que de la variété basse, en situation d'alternance ou de mixité codique.

Dans ce contexte les apprenants étrangers, normalement en contact avec la langue nationale, les dialectes et les variétés régionales, lors des interactions avec les natifs et/ou en

⁶ Selon la source ISTAT citée dans le dossier annuel sur l'immigration, sous la direction de Caritas Migrants (2011), les étrangers résidents seraient 4 570 317 millions.

⁷ Au sujet du plurilinguisme exogène, nous renvoyons aux recherches sur les *langues immigrées* (Bagna, Machetti, Vedovelli, 2003) et sur le « neoplurilinguismo » (Vedovelli, 2007).

⁸ Les dialectes d'Italie sont des variétés italo-romaines *primaires* (Coseriu, 1981) ; ils sont en rapport de subordination sociolinguistique avec la langue nationale mais ils ont en commun l'origine latine. On les distingue des dialectes *secondaires*, issus d'une différenciation géographique de la même langue et non pas d'une langue maternelle commune (par exemple les variétés d'espagnol de l'Amérique latine). Ainsi les variétés régionales d'italien pourraient aussi être définies comme secondaires (Lo Porcaro, 2009 : 5). Ces dernières ont été clarifiées également en empruntant à la linguistique acquisitionnelle le concept d'« interlangue » (pour le contact entre les dialectes et la langue nationale) (Telmon, 2001 : 47).

situation d'exposition à ces variétés, développent une interlangue qui peut être marquée diatopiquement. Cela peut dépendre de la vitalité de ces variétés dans la région où ils vivent/travaillent et, par conséquent, de leur contexte relationnel et professionnel.

3. Questions et tensions liées à l'intégration linguistique

Au centre de nos réflexions il y a « le test d'italien » et « les dialectes » vus à travers les débats qu'ils ne cessent d'entraîner. Nous nous occupons donc de la langue normée, des compétences à vérifier, et de codes dialectaux et/ou régionaux, des variétés parlées et entendues dans le quotidien de communication, en d'autres mots, d'une dimension parmi plusieurs (le travail, le logement, la santé...) que l'intégration comme processus multidimensionnel implique. Les questions autour de la/des langue/s du pays d'accueil y demeurent partielles, mais elles restent, en même temps, cruciales.

L'apprentissage de la langue nationale joue clairement un rôle de vecteur d'intégration pour les citoyens immigrés, faisant partie des indicateurs clés d'une pleine insertion socioprofessionnelle.

3.1 Entre alignements européens, choix et orientations nationaux

Afin de mieux en comprendre les enjeux linguistiques pour l'intégration, il est utile de se référer préliminairement à cette dernière et aux politiques qui la concernent, selon une perspective pour laquelle « *policymaking is a process rather than an event* » comme Zincone *et al.* (2011) le soulignent. En mettant en évidence surtout l'interconnexion entre les différents niveaux de gouvernance (supranationale, nationale, régionale, locale, des villes et des municipalités), les auteurs décrivent et comparent la formation des politiques d'insertion dans 10 pays européens. La section sur l'Italie conclut l'ouvrage ; Zincone y clarifie quelques règles générales partagées par des systèmes politiques différents dans la construction des « *policies* » et, au-delà, dans le processus de prise de décision :

Immigration and immigrant policies [...] are embedded in the institutional, economic and international contexts in which they are conceived and reconceived. They can be part of economic strategies, they can be inserted into securities provisions and they can be adopted with the aim of reinforcing national identity. [...] they can include internal contradicting measures and conflict with other policies [...]. The international context can discipline and correct the more radical political attitudes, unless of course radicalism also prevails in the democratic EU. Policies are continuously moulded by a combination of factors and by the action of very different agents, many of them located outside formal law-making processes [...]. (Zincone, 2011 : 279)

Partir de cette perspective pour considérer spécifiquement les politiques linguistiques signifie donc garder constamment à l'esprit l'entrelacement de facteurs multiples, aussi bien que les actions de différents sujets dans le contexte où les questions linguistiques se posent. Nous pouvons en tirer des indications méthodologiques pour les observations qui suivront. Ces dernières mettent en jeu, justement, domaines et sujets distincts (recherche scientifique, institutions, médias, partis politiques, enseignants, etc. en dehors des destinataires mêmes des politiques linguistiques).

Nos réflexions s'appuient ici avant tout sur les travaux des chercheurs qui ont récemment enrichi et articulé le domaine du *testing*. Il s'agit, en particulier, des contributions produites au sein des courants caractérisés comme *ethic language testing* et *critical language testing* (voir, par exemple, Shohamy, 2001a ; 2001b ; 2009). Cette littérature se focalise sur les différentes fonctions sociales et politiques du test, sur son rôle dans l'emploi, l'éducation, l'immigration et dans plusieurs questions relatives à la citoyenneté, en d'autres termes, sur le

power of test, dans le monde globalisé, comme Mc Namara (2000) l'explique. Le même auteur souligne aussi l'importance du contexte macro et micro où le test est inséré. Si les contraintes fonctionnelles pour la citoyenneté et pour ses étapes (comme la carte de séjour) sont partagées par les pays européens, les caractères spécifiques du test (par exemple le niveau minimum à fixer parmi ceux du CECR) peuvent être articulés à des choix politiques et à des particularités linguistiques et culturelles propres. C'est le cas de l'Italie où pour l'intégration il faut considérer, en rapport au contexte sociolinguistique, les façons dont la compétence linguistique inclut des variations diatopiques (cf. §2 ; §3.3).

Les instruments interprétatifs que nous pouvons tirer de l'élaboration conceptuelle et critique sur le *testing* permettent de mettre en lumière les apories, les contradictions, les ambivalences autour des tests imposés comme des contraintes pour légitimer « l'intégration »⁹. De même, ils permettent de voir comment les connexions entre le test de langue et les politiques linguistiques pour l'immigration¹⁰ se posent aujourd'hui de façon plus étroite et ambiguë. Loin d'être des moyens neutres et objectifs, essentiellement techniques, les tests correspondent toujours à une pratique sociale, à une construction socio-politique dont la nature institutionnelle intrinsèque soulève des questions de responsabilité sociale (Mc Namara, 2000).

La littérature critique sur le test et les voies radicales qui l'expriment portent l'attention sur la distance entre l'*official discourse* et la *hidden agenda*, c'est-à-dire des actions antithétiques représentées par les déclarations de principe, par la rhétorique sur l'intégration d'un côté, et par la politique effective de l'autre (cf. Hogan-Brun *et al.*, 2009). Comme Van Avermaet (2009) l'a écrit, les politiques linguistiques actuelles en Europe peuvent apparaître « *two-sided* ». Il en découle l'exigence de dévoiler l'ambiguïté, d'en démasquer les intentions réelles, en d'autres termes, de montrer l'emploi du test comme expression d'une contradiction importante qui finit par nier à la langue le statut d'un paramètre adéquat pour l'inclusion sociale (Shohamy, 2009).

3.2. Le test en langue italienne pour la carte de séjour

S'alignant sur les mesures prises par la France (le Contrat d'Accueil et d'Intégration) et sur le système à points adopté en Grande Bretagne, l'Italie a introduit au cours de ces dernières années (2009-2011) les mêmes changements importants en matière d'immigration. Parmi ceux-ci, le test écrit de niveau A2 (CECR), qui a été imposé¹¹ aux citoyens étrangers pour l'obtention de la carte de séjour de longue durée, était auparavant « seulement » lié au travail et non pas aux *pré-requis* linguistiques. Cela a immédiatement provoqué de nombreuses réactions critiques¹² et des protestations, surtout de la part des enseignant/e/s et associations sociales, qui se sont exprimés sur le web (blog, sites, etc.), et lors des manifestations organisées dans les espaces urbains.

⁹ Il est à noter que les politiques européennes sur l'intégration représentent un fait récent qui remonte seulement à 2003, l'année de la première « European Commission policy initiative concerning integration » (Zincone *et al.* ; *European Commission 2003* sur http://ec.europa.eu/enlargement/archives/key_documents/reports_2003_en.htm).

¹⁰ L'usage politique des tests linguistiques n'est pas un événement nouveau. Il y a une ligne de continuité historique dans le fait de fixer des *pré-requis* linguistiques pour bloquer ou réduire le nombre de personnes qui aspirent à rentrer et/ou rester dans le pays cible de leur projet migratoire. On connaît bien, par exemple, les choix réalisés par les *Immigration Services*, au début du XX^e siècle aux États-Unis ou en Australie où le « test dicté » était imposé en rendant effective la politique explicitement raciste des Blancs, la *White Australian Policy*.

¹¹ Le décret de loi du 4/6/2010 est entré en vigueur au mois de décembre 2010. Pour une revue des actes juridiques sur le test et l'*Accord d'Intégration*, cf. Sergio (2011).

¹² Il s'agit des réactions de certaines juristes qui font partie de la « Associazione studi giuridici sull'immigrazione » (voir par exemple, les interventions des Nazzarena Zorzella sur www.asgi.it), ou de linguistes (cf. l'interview à Monica Barni sur <http://www.meltingpot.org/articolo16086.html>). Sur ce thème, on signale en outre les nombreux articles de Fiorella Farinelli sur <http://www.educationduepuntozero.it>

3.2.1 Quelles raisons pour le contester ?

« Pour ne pas être des complices »¹³ est le slogan choisi par un groupe d'enseignant/e/s de Turin des Centri Territoriali Permanenti (CTP) pour contester les présupposés de l'imposition du test et ses modalités du déroulement.

Turin comme Bologne, à titre d'exemple, constituent deux espaces urbains où on a vu se développer une contestation des actions entreprises au niveau régional, qui visaient à mettre au point la nouvelle mesure législative nationale, à son tour motivée par une adaptation aux organismes européens. Les positions critiques envers ces mesures gouvernementales y compris l'avis négatif, motivé, de neuf régions¹⁴ se situent dans cette interconnexion entre les niveaux de décision (du local à l'international) et entre les acteurs (institutionnels et privés).

Ce sont les prémisses politiques, voire idéologiques, mêmes de cette contrainte qui sont contestées. La disposition législative qui fixe l'obligation de démontrer la compétence en langue italienne pour obtenir la carte de séjour est à l'origine d'une loi sur la sécurité (conçue comme ordre public), émanant du Ministère de l'Intérieur ; ce n'est qu'ensuite, en accord avec le Ministère de l'Éducation, qu'elle donne lieu à Accord-cadre Interministériel. Comme l'écrit Ambel (2001 : 36), « la vision restrictive et policière de la législation sur l'immigration et la vision de la sanction et de la punition de la législation sur l'évaluation et certification des compétences scolaires » convergent ici.

À la fois mesure sécuritaire et instrument sélectif, le test d'italien fait pourtant partie des conditions préliminaires prévues par l'*Accord d'Intégration*. Cette étiquette linguistique met en évidence la contradiction dans les mots : il n'est pas question d'un *accord*, s'agissant d'un pacte inégal, où l'absence de réciprocité rend possible, par exemple, de ne pas fournir de documentation à l'étranger qui a réussi l'épreuve. La validation du test, communiquée formellement, est nécessaire toutefois pour la présentation d'une demande pour la carte de séjour. Quant au terme *intégration*, la distance entre le mot et les actions a déjà été évoquée (§ 3).

La critique est portée aussi sur les conditions dans lesquelles le test est imposé, à savoir une offre de formation linguistique généralement très limitée, sinon complètement absente¹⁵. Le caractère obligatoire du test n'est pas contrebalancé par des occasions formatives suffisantes : « il y a l'examen, mais il n'y a pas toujours école pour tout le monde » a commenté à ce propos Favaro (2011 : 42). D'ailleurs, le financement public de la production de matériel didactique spécifique multimédia¹⁶ représente une intervention circonscrite et réduite faute d'absence d'un engagement systématique, un « Piano Nazionale per l'apprendimento e l'insegnamento della L2 » et pour la formation des enseignants comme partie intégrante d'une politique linguistique organisée. L'absence même d'investissement au sein du développement d'une formation accessible et étendue mène, dans le débat critique, à accentuer le lien entre les tests linguistiques et les droits humains et parmi ceux-ci le droit d'apprendre.

Un autre aspect problématique concerne la distance qui a séparé, surtout dans la période initiale, et qui sépare encore le domaine politique de celui des chercheurs, spécialistes dans le secteur du *testing*. Ces derniers ont été sollicités seulement ensuite par les représentants

¹³ Source : <http://www.stranieriinitalia.it/briguglio/immigrazione-e-asilo/2011/gennaio/per-non-essere-complici.pdf>

¹⁴ Il s'agit de l'avis exprimé par la Conférence des régions et des départements autonomes sur le schéma de décret « Regolamento concernente la disciplina dell'accordo di integrazione tra lo straniero e lo stato » http://www.statoregioni.it/Documenti/DOC_029576_122%20cu.pdf

¹⁵ Selon les derniers chiffres disponibles (ISTAT 2008), pendant le deuxième semestre de 2008 environ 100 000 immigrés suivaient des cours de langue italienne, organisés pour au moins 50 % par une structure publique (régions, mairies etc.) et – pour une autre partie *importante* – par le bénévolat linguistique et social (Pugliese, et Minuz, 2012).

¹⁶ Cf. www.cantieriditalia.com

politiques, lorsqu'il fallait résoudre des aspects relatifs à la procédure et à la mise en œuvre des tests prévus par l'Accord-Cadre interministériel (mise au point d'un *Syllabus* pour la construction et l'élaboration du test) et au moment de déléguer la rédaction et la distribution des épreuves aux Centres territoriaux. Si, dans les contextes migratoires, on observe une instrumentalisation de la langue nationale et du test linguistique, il paraît évident que la séparation entre les acteurs institutionnels spécialistes et les politiciens y concourt fortement.

De plus, certains choix relatifs aux modalités de déroulement du test ont pu être contestés. La rapidité du test (présupposée) et le souci d'économie ont fait opter pour la seule forme écrite, à travers le système des questions à choix multiples, conduisant à ignorer totalement la compétence orale déjà acquise par beaucoup de locuteurs. Mais surtout, cela exclut les citoyens étrangers qui ne sont pas alphabétisés dans leur langue.

Il faut ajouter, dans cet exposé des points critiques, le *negative washback effect* du test, c'est-à-dire la façon dont l'enseignement et l'apprentissage linguistique peuvent être conditionnés, en restreignant le champ des connaissances qui ne sont pas associées à celui-ci (cf. Mc Namara 2000 : 73 ; 2010 : 20), en orientant, dans le contexte migratoire la didactique de la langue à l'objectif d'obtenir la carte de séjour. Par ailleurs, les répercussions d'un test imposé aux immigrés concernent aussi des domaines contigus du monde de la formation et de l'école.

Les raisons spécifiques pour contester ce test sont donc diverses. Il y en a une cependant qui est transversale à celles déjà discutées : les tests, comme Shohamy l'a souligné dans plusieurs occasions (2001, 2009), sont des dispositifs très puissants pour générer ou modeler les politiques linguistiques à l'intérieur des sociétés d'immigration. De ce fait, il n'est pas difficile de remarquer que dans une réalité telle que la réalité italienne, dépourvue d'une politique linguistique organisée pour le domaine de l'immigration adulte, l'imposition du test formel de niveau A2 peut apparaître comme un acte gouvernemental explicite et aussi comme un choix délibéré qui s'empare concrètement, sur le modèle de nombreux pays européens, de cette question linguistique complexe.

3.2.2 *Quel test de langue ?*

Le test d'italien pour les citoyens immigrés est opératoire depuis à peu près deux ans. Ce sont les CTP qui les coordonnent et les mettent en place. Tous les mois les préfetures leur demandent de certifier les compétences linguistiques de ceux qui ont présenté la demande pour la carte de séjour. Dans certaines régions (Piémont, Emilie-Romagne, Lombardie, par exemple), des accords ont été pris pour que le réseau des CTP dispose pour le test de moyens supplémentaires. Ces derniers visent la mise en place et le bon déroulement des épreuves et, dans quelques situations particulières, permettent le recours aux compétences d'interaction orale, prévues par le CECR, ainsi que par le *Syllabus* proposé par les « Università Enti certificatori »¹⁷, mais successivement omises (!) pour des raisons économiques dans le *Vademecum* du Ministère de l'Éducation Italien.

Le débat se poursuit aujourd'hui, même si sa diffusion et sa coordination sont très limitées. Si la presse, comme toujours, préfère souligner des aspects sensationnels au lieu de susciter des réflexions critiques, les acteurs sociaux plus engagés dans ce domaine ne cessent de réaffirmer l'exigence d'agir pour des formes plus démocratiques de contrôle des compétences linguistiques, pour des tests qui ne soient pas un acte bureaucratique mais un véritable dispositif d'intégration¹⁸.

¹⁷ Il s'agit des Universités de Sienne, Pérouse et Rome.

¹⁸ Cf. http://www.cubpiemonte.org/uploads/documenti/2223_Per_non_essere_complici_continua.pdf

Nous reviendrons plus en détail sur les interventions qu'un test de ce type demande (§ 4). Auparavant, nous souhaitons revenir sur le cadre sociolinguistique dans lequel ils s'inscrivent, nous concentrant sur la question des dialectes italiens.

3.3. La compétence *aussi* en dialecte : discussions linguistiques et politiques

Le contrôle des connaissances linguistiques des migrants en Italie a fait l'objet d'un débat politique qui n'a abouti à une loi, comme nous l'avons vu, qu'en 2010. Auparavant, en 2003 précisément, le débat envisageait non seulement une certification de la langue nationale mais aussi du dialecte parlé dans la région de résidence pour l'obtention de la nationalité italienne¹⁹. Cette proposition, venant de la Ligue du Nord²⁰, un parti politique régionaliste, autonomiste et sécessionniste qui fait du dialecte une question identitaire majeure, a rencontré de nombreuses oppositions. Bien que cette initiative n'ait pas eu de succès, la compétence dialectale des immigrants a continué à être promue par ce parti.

Plus généralement, le sujet de l'immigration en lien avec les dialectes a été mis en évidence à plusieurs reprises, et sous des angles différents, par les médias. Parfois les représentations prennent des tons folkloriques, lorsque l'étranger étonne les autochtones pour sa maîtrise d'une langue locale ; d'autres fois les discours prennent des tons plus sérieux lorsqu'il s'agit de proposer des formations obligatoires. Ces discussions médiatiques sur les compétences dialectales des migrants soulignent une autre facette sociale et politique de l'intégration linguistique.

Les débats sur ce sujet seront discutés ici à travers les représentations de la presse, notamment par le biais de quelques articles de quotidiens et hebdomadaires nationaux et régionaux, recueillis de 2009 à 2012.

3.3.1. Propositions pour l'enseignement des dialectes régionaux

Parmi les extraits de presse relevés, le débat général sur l'intégration est attendu, dans un pays où l'immigration peut être considérée comme un phénomène récent (Van Dijk, 2000 : 92). En revanche, la représentation singulière de la connaissance des dialectes, mise implicitement ou explicitement en relation directe avec le *niveau* d'intégration locale dans le pays d'accueil nous interpelle (Villa, 2012a). Cela nous amènera à une réflexion²¹ sur les liens entre le traitement discursif des compétences dialectales et des représentations idéologiques.

Les articles sélectionnés, dont nous exposerons les points principaux, abordent le sujet de l'enseignement du dialecte par le biais de l'école (aux enfants d'immigrés) ou par le biais de cours relevant de l'initiative régionale pour certains secteurs d'activité professionnelle.

Pour ce qui est des initiatives consacrées à l'école, dans l'extrait suivant (n° 1) on rapporte les paroles de la conseillère de la Ligue du Nord pour l'éducation qui s'exprime à propos de la création d'un cours²² de dialecte milanais, de culture et d'histoire locale dans les lycées, un projet financé par le Ministère selon la source journalistique. Cette proposition est motivée en

¹⁹ Voir l'article : *Immigrati, Castelli attacca An "Proposta incostituzionale"* (*La Repubblica*, 16 ottobre 2003. <http://www.repubblica.it/2003/j/sezioni/politica/immigrazione2/test/test.html>) (consulté le 01.03.2012).

²⁰ Pour des approfondissements sur ce parti politique italien voir Biorcio (1997) ; Gómez-Reino et Cachafeiro (2002) ; Canetta (2010).

²¹ Nous tenons compte du caractère subjectif du discours rapporté mais nous ne rentrons pas dans le débat sur la fiabilité de la source journalistique. Les extraits sont évoqués comme des indicateurs sur les différentes propositions régionales au niveau de l'enseignement et/ou apprentissage du dialecte aux immigrants et de l'espace consacré à ce sujet de discussion par les médias.

²² Dans la même direction un article concernant la ville de Parme fait référence aux projets d'enseignement du dialecte aux étrangers, envisagés dans des écoles publiques (primaires) et en faveur des familles immigrées et de leurs enfants. Source « Stranieri a lezione di dialetto, tortelli d'erbetta da imparare » (*La Repubblica di Parma*, 17.06.2009).

mentionnant explicitement dans l'article la nécessité de l'intégration des étrangers et en même temps l'amélioration des conditions d'accueil des migrants.

Ex. 1

« Sarà un corso di cultura locale a tutto tondo e partirà nelle scuole con tanti iscritti stranieri, per accoglierli al meglio », annuncia l'assessore provinciale all'Istruzione, la leghista Marina Lazzati. Il progetto è finanziato dal ministero dell'Istruzione.

(La Repubblica, 09.09.2010)²³

Ce sujet doit être replacé à l'intérieur d'une discussion plus large, qui ne fait pas consensus, sur l'enseignement du dialecte en milieu scolaire. En effet, cela rappelle immédiatement les interventions visant à protéger la culture locale et les théorisations de la Ligue du Nord dont la politique linguistique proposée paraît risquée aux yeux de certains linguistes italiens dans la mesure où il s'agit d'une instrumentalisation politique (par exemple Ruffino, 2011 : 34).

L'intervention pour l'intégration linguistique est plus évidente dans l'extrait suivant qui concerne, par contre, le domaine professionnel, et plus spécifiquement celui des auxiliaires de vie pour les personnes âgées (*le badanti*) et celui des ouvriers du secteur de la maçonnerie. Un politicien de la Ligue du Nord de la région de la Vénétie a prôné la mise en place de cours gratuits, mais libres, de dialecte vénitien en faveur des étrangers.

Ex. 2

La seconda puntata di questa « integrazione linguistica » voluta dalla Regione la firma invece Daniele Stival, assessore all'identità veneta e ai flussi migratori [...]. Il primo cambiamento concerne appunto l'idioma, o quasi, perchè prevede l'attivazione di corsi gratuiti e facoltativi di dialetto veneto a favore di badanti e lavoratori stranieri impiegati nei cantieri edili.

(Corriere del Veneto, 11.09.2010)²⁴

Ici, de façon ironique, la presse fait référence au dialecte comme au « deuxième épisode » de l'intégration linguistique voulue par la région en question. Dans la suite de l'article on retrouve les motivations alléguées à ces propositions. Pour les deux secteurs d'activité dont il est question, l'apprentissage du dialecte est présenté comme une « nécessité ». Les raisons évoquées concernent le besoin d'intercompréhension avec les personnes âgées qui souvent parlent très peu en italien ainsi que la sécurité sur le lieu de travail, notamment lorsqu'il s'agit de devoir déchiffrer les consignes du patron, qui peuvent être données en dialecte et surtout en « langage du chantier ».

Du point de vue politique, les exemples que nous venons de présenter montrent, à notre avis, comment les idées du parti cité plus haut sont exprimées aussi à travers la « mise en mots » des valeurs attachées aux dialectes. Selon Van Dijk (1998 : 23-24), cette mise en mots correspond à une expression et à une reproduction discursives : « *a special case of a broader theory of the ways ideologies are expressed and reproduced by social practices in general* ».

²³ « Il s'agira d'un cours complet de culture locale et mis en place dans les écoles accueillant une proportion importante d'étrangers afin de mieux les accueillir » annonce la conseillère provinciale pour l'éducation de la ligue du nord, Marina Lazzati. Le projet est financé par le ministère de l'éducation ».

²⁴ « Le deuxième épisode de cette "intégration linguistique" voulue par la Région est signée par Daniele Stival, conseiller de l'identité vénitienne et des flux migratoires [...]. Le premier changement concerne précisément la langue, ou presque, puisque cela prévoit des cours gratuits et facultatifs de dialecte vénitien en faveur des auxiliaires de vie et des travailleurs étrangers employés dans la maçonnerie ».

Il s'agit de l'une des trois composantes avec la *fonction sociale* et la *structure cognitive* à travers lesquelles l'application des idéologies est formulée dans la presse.

D'autre part, d'un point de vue sociolinguistique, ces extraits nous donnent un aperçu des discussions possibles où, tout comme en Vénétie, le dialecte demeure indispensable. Mais il témoigne aussi des situations linguistiques éventuelles de contact et/ou d'influence sur l'intégration linguistique des nouveaux arrivants lorsque le rapport entre la langue nationale et le dialecte peut prendre des formes de bilinguisme. Il est clair qu'il ne s'agit ni d'un cas isolé – car cela n'implique pas un manque d'exposition aux variétés régionales ou aux dialectes dans les autres régions –, ni d'un cas généralisable à la réalité de l'ensemble du pays, puisque ce phénomène doit être contextualisé et rapporté au dynamisme linguistique plus ou moins intense selon les territoires.

3.3.2. *Qu'en pensent les migrants selon la presse ?*

Il est rare que la presse rapporte la voix des intéressés sur les sujets liés à l'immigration, dans les articles qui les concernent, privilégiant le plus souvent les initiatives et les discours des acteurs. Les extraits que nous allons brièvement illustrer, non représentatifs des avis des citoyens immigrés en général, sont toutefois indicatifs de situations disparates.

Dans les réalités régionales où l'emploi du dialecte est vital, certains articles comme le suivant rapportent que les migrants eux-mêmes sollicitent des formations. Selon cet extrait, ce type de proposition, venant d'un représentant d'une association d'immigrés, aurait rencontré le support d'autres étrangers :

Ex. 3

Un corso di dialetto per stranieri organizzato e voluto dagli stranieri stessi. [...]La proposta ribalta in senso positivo i molti appelli lanciati dalla Lega sulla necessità che gli stranieri imparino la «lingua veneta». [...]. «Vogliamo che l'apprendimento del dialetto da parte degli stranieri divenga uno strumento di inclusione, non una discriminante», dice Gianni Rasera, di CittadinzAttiva. La proposta è stata avanzata da Abdallah Kezraji, presidente del coordinamento provinciale delle associazioni marocchine, e ha già incontrato i favori di molti stranieri.

(L'Espresso, 04.08.2009)²⁵

L'extrait suivant rend compte de l'avis opposé d'une citoyenne immigrée au sujet de l'enseignement du dialecte. L'article porte sur un projet de la mairie de Belluno pour encourager l'intégration des étrangers à travers des cours de dialecte.

Ex. 4

« Per ragioni pratiche – ha spiegato l'assessore alle Politiche del lavoro Stefano De Gan – si pensi alla badante rumena o all'operaio edile : hanno a che fare con persone che parlano per lo più in dialetto». [...] Scettica anche Edlira Ciftja, albanese laureata in Italia, presidente dell'associazione « Alba azioni di gioia ». « Se proprio sono costretta – spiega la Ciftija – ci vado, altrimenti no. Il dialetto si impara sul campo, me lo hanno insegnato i bellunesi, ma con loro basta l'italiano ».

(Corriere del Veneto, 03.04.2010)²⁶

²⁵ Un cours de dialecte pour des étrangers organisé et voulu par les étrangers eux-mêmes. [...] La proposition va dans le sens des nombreux appels lancés par la Ligue du Nord sur la nécessité pour les étrangers d'apprendre la « langue vénitienne » [...]. « Nous voulons que l'apprentissage du dialecte de la part des étrangers devienne un moyen d'inclusion, non une discriminante », affirme Gianni Rasera de Cittadinanzattiva. La proposition a été avancée par Abdallah Kezraji, président de la coordination provinciale des associations marocaines, et cela a déjà rencontré l'intérêt de nombreux étrangers.

Selon l'article, en effet, Edlira Ciftja, présidente d'une association d'immigrés s'oppose à l'enseignement du dialecte car d'après elle, le dialecte s'apprend sur le terrain avec les natifs, et n'est pas indispensable.

La diversité des positions vis-à-vis des dialectes qui émerge dans les deux extraits est confirmée pour l'instant par les résultats partiels de notre enquête de terrain²⁷ en cours dans la région Emilie-Romagne. Ici on remarque des formes conflictuelles d'interaction en dialecte avec les natifs ou de rejet des variétés diatopiques (Villa, 2012b) ainsi que des formes d'acceptation de ces dernières avec, entre autres, des buts relationnels et transactionnels (Pugliese et Villa, 2012).

On peut rapporter ces résultats à ceux qui, en termes d'acquisition ou d'intérêt pour un dialecte régional, ont été exposés dans quelques études concernant le contexte français et qui se révèlent similaires. En guise d'exemple, la recherche menée en Picardie avec une trentaine d'informateurs de langues maternelles différentes (arabe, italienne, kabyle, polonaise, portugaise et turque) a mis en avant cet aspect (Eloy *et al.*, 2003). Les sondés ont été interviewés sur leur immigration familiale en France, et sur leurs compétences dans les différentes langues connues, les langues maternelles et celles qui sont liées au pays d'accueil. Si le français a une place incontestée pour les informateurs, en tant que langue de prestige, le picard a aussi sa place et il est vécu de façon positive. Une bonne connaissance, ou du moins partielle, de cette langue régionale est considérée indispensable pour mieux s'intégrer dans la région, un « signe d'appartenance sociale : ouvrier et paysan » de la société locale qui les accueille. D'autres recherches (Landrecies, 2001 ; Blanchet, 2004) se sont également intéressées aux rapports des immigrés avec les patois ou langues régionales en montrant que ces derniers ont été des langues d'intégration au début du parcours migratoire et ensuite des langues de passage vers l'acquisition du français.

4. Considérations conclusives

Les questions linguistiques liées à l'immigration sont certainement très ardues et prennent en compte une multitude de facteurs généraux et spécifiques dans tous les pays. Nous avons essayé de clarifier certains éléments de cette complexité dans le contexte italien.

Dans ces considérations conclusives, il sera utile de mettre en évidence davantage ce qui entrelace les deux dimensions linguistiques discutées jusqu'à maintenant.

La langue nationale et les variétés dialectales font l'objet des discours sociaux et des interventions sur l'intégration linguistique et socioprofessionnelle. À leur égard, des dispositifs spécifiques sont prévus par la loi ou proposés par des orientations politiques déterminées : le *test* (obligatoire), pour démontrer la compétence de la langue nationale, en vue de l'obtention de la carte de séjour, et selon les dispositions concernant les contraintes linguistiques prévues dans les contrats d'insertion divers déjà mis au point par les partenaires européens ; les *cours de dialectes* (en option), ou mieux, les sollicitations régionales qui visent aussi les compétences dialectales, réputées nécessaires pour l'intercompréhension ou pour des raisons de sécurité au travail, dans certains secteurs professionnels.

Dans les discours ainsi que dans les interventions, ces dispositifs semblent toutefois réunis par une instrumentalisation politique qui est à la base de contradictions considérables. Ils sont

²⁶ Pour des raisons pratiques, a expliqué le conseiller aux Politiques du travail, il faut penser à l'auxiliaire de vie roumaine ou au maçon : ils ont à faire avec des personnes qui parlent surtout le dialecte ». [...] Sceptique aussi Edlira Ciftja, albanaise diplômée en Italie, présidente de l'association « Alba azioni di gioia ». « Si je suis vraiment obligée – explique Ciftija – j'y vais, autrement non. Le dialecte s'apprend sur le terrain, les gens de Belluno me l'ont appris, mais avec eux l'italien suffit ».

²⁷ Cet aspect est traité en profondeur dans notre thèse de doctorat sur les implications de la langue nationale et des variétés dialectales dans l'intégration langagière et sociale des immigrés, visant des interventions possibles.

constamment associés au processus d'intégration, ils sont même mis en relation avec les *niveaux* d'intégration. Mais le *test* sert en fait à mettre en œuvre des politiques restrictives, comme le démontrent la procédure de son entrée en vigueur et les modalités de sa réalisation. Les propositions concernant les *cours de dialecte* et le débat à ce propos renvoient inévitablement à la rhétorique sur les identités locales.

Certes, le développement d'une compétence dialectale peut se poser comme une nécessité objective là où le dialecte, pour sa fréquence d'emploi, constitue un code non marqué. Dans de tels contextes, les initiatives formatives à ce propos représenteraient une action qui peut favoriser ce qui a déjà été appris ou vient d'être appris en milieu naturel. En effet, l'acquisition des variétés régionales et/ou dialectales de la part des migrants se concrétise diversement selon les régions : dans un nombre très limité de cas, cela se vérifie même avant l'acquisition de la langue nationale ; dans un nombre limité, cela peut se traduire dans des formes de bilinguisme ; et, dans une proportion plus importante, on retrouve au moins des traces des variétés diatopiques dans leurs interlangues.

Ces circonstances d'apprentissage variées nous renvoient précisément au test d'italien et à ses ambivalences.

4.1. Préconisations

Si on estime en effet que l'intégration, au niveau local, peut se réaliser aussi par le biais d'un dialecte, et/ou qu'on peut la promouvoir en ce sens, alors cela implique que la compétence de la langue nationale ne peut pas représenter une contrainte chargée de conséquences juridiques (comme la remise éventuelle de la carte de séjour). Il n'est pas question naturellement d'établir l'obligation d'un test (aussi) en dialecte afin d'obtenir la citoyenneté, comme le parti de la Ligue du Nord l'avait proposé par le passé, lorsqu'elle faisait de la connaissance du dialecte une condition d'intégration plus qu'un moyen. Il s'agit en revanche de rendre compte de ces incohérences et de les résoudre en mettant en œuvre des mesures pour un test plus démocratique.

Les deux sujets, entre contraintes et orientations, nous conduisent à réfléchir sur l'effort unilatéral imposé pour l'acquisition du statut de « citoyen » le plus souvent sans que les migrants puissent donner leur avis sur ce qui les concerne.

En outre, en considérant que les compétences linguistiques des migrants sont le plus souvent partielles, un test qui contrôle uniquement des connaissances écrites de la langue standard demeure incomplet, réducteur et non conforme à la réalité. Cela en effet présuppose une compétence linéaire de la part des locuteurs mais aussi l'existence d'un cadre sociolinguistique homogène (cf. Jørgensen, 2012).

Un test de langue obligatoire, avec les enjeux suscités, ne peut pas faire abstraction d'une épreuve de production orale qui considère les compétences acquises en interaction avec les autochtones. Cela va de soi, une telle proposition n'envisage ni la création d'un test adapté pour chaque région, ni l'enseignement ou le contrôle des variétés dialectales mais l'engagement d'une réflexion plus approfondie.

Cette réflexion devrait s'arrêter sur la conception d'un test plus proche de la réalité sociolinguistique italienne, en commençant par l'inclusion d'une épreuve orale, qui n'exclut pas d'un côté les migrants illettrés et de l'autre, ceux qui vivent dans des régions où les dialectes sont plus répandus. En d'autres termes, dans la mesure où à l'écrit ces locuteurs seraient sûrement plus fragiles, l'oral permettrait d'accepter la présence de la variation diatopique comme éléments de compétences mixtes, mais, toutefois utiles dans le processus d'intégration. Enfin, ce dernier renvoie également au besoin d'une formation linguistique qu'il faudrait prendre plus au sérieux.

Ces considérations seraient probablement incomplètes sans deux éléments ultérieurs. Elles nécessitent d'un côté que l'on tienne compte du temps et du coût de la réalisation d'une

épreuve orale, en particulier dans la conjoncture économique actuelle du pays. Mais de l'autre, elles devraient aussi considérer le fait que, comme le dit Shohamy, penser construire des « *tests and scales that reflect more accurately how people use languages*²⁸ » rendrait le test équitable.

Par conséquent, l'optique d'« encourager l'intégration » (et non pas de « la prévenir ») (Huddleston *et al.*, 2011 : 118) signifierait prendre en compte cette dimension cruciale, qui est celle qui est propre au répertoire italien. Toute mesure et proposition politique qui la sous-estime ou au contraire qui l'« exploite » aborderait partialement et de façon inadéquate la question complexe de l'intégration linguistique et sociale.

Bibliographie

- ACHOUR O., 2003, « Langage » dans *Ecart d'identité*, n° 102.
- AMBEL M., 2011, « Stranieri di livello A2 » dans *Insegnare*, n° 1/2, pp. 34-39.
- BAGNA C., MACHETTI S., VEDOVELLI M., 2003, « Italiano e lingue immigrate : verso un plurilinguismo consapevole o verso varietà di contatto? » dans A. Valentini et alii (dir.), *Ecologia linguistica*, Atti del XXXVI Congresso internazionale di studi della Società di Linguistica italiana, Bulzoni, Roma, pp. 201-222.
- BERRUTO G., 1987, « Lingua, dialetto, diglossia, dilalia » dans G. Holtus, J. Kramer (dir.), *Romania et Slavia adriatica*, Helmut, Amburgo, pp. 57-81.
- BERRUTO G., 2006, « Quale dialetto per l'Italia del Duemila? Aspetti dell'italianizzazione e risorgenze dialettali in Piemonte (e altrove) » dans A. Sobrero, A. Miglietta (dir.), *Lingua e dialetto nell'Italia del duemila*, Congedo Editore, Galatina, pp. 101-127.
- BIORCIO R., 1997, *La Padania Promessa, La storia, le idee e la logica d'azione della lega Nord*, Il Saggiatore, Milano.
- BLANCHET P., 2004, « Destructuration et restructuration des identités culturelles : les exilés italiens en Provence dans la première partie du XX^e siècle » dans *Dialogues Politiques*, n° 3.
- CALVET L.J., 1990, « Des mots sur les murs, le marquage linguistique du territoire », dans *Migrants-Formation*, n°83, pp. 149-160.
- CANETTA S., 2010, *Legaland : miti e realtà del Nord est*, Manifesto Libri, Roma.
- CARITAS MIGRANTES, 2011, *Dossier statistico Immigrazione*, 21° Rapporto, Roma.
- COSERIU E., 1981, « Los conceptos de 'dialecto', 'nivel' y 'estilo de lengua' y el sentido propio de la dialectología » dans *Linguística española actual*, III/1, pp. 1-32.
- D'ACHILLE P., 2001, « Perché studiare oggi gli italiani regionali ? » dans F. Fusco, C. MARCATO (dir.), *L'italiano e le regioni*, Atti del Convegno di Studi VIII, Forum, Udine, pp. 37-45.
- DE MAURO T., 1982, *Minisemantica*, Laterza, Bari.
- ELOY J.-M., BLOT D., CARCASSONNE M., LANDRECIES J., 2003, *Français, picard, immigrations, une enquête épilinguistique*, Paris, L'Harmattan.
- FAVARO G., 2011, « Se l'italiano diventa un test » dans *Insegnare*, 1/2, pp. 39-43.
- GÓMEZ-REINO, CACHAFEIRO M., 2002, *Ethnicity and nationalism in Italian politics: inventing the Padania. Lega Nord and the northern question*, Aldershot, Ashgate.
- HOGAN-BRUN G., MAR-MOLINERO C., STEVENSON P. (eds.), 2009, *Discourses on Language and Integration: Critical perspectives on language testing regimes in Europe*, John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia.

²⁸ Interview tirée du web, Prof. Elana Shohamy Talks About The Ethicality Of Testing, http://www.eltnews.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=388%3Aprof-elana-shohamy-talks-about-the-ethicality-of-testing&catid=2%3Ainterviews&Itemid=5 ; <http://www.eltnews.gr>.

- HUDDLESTON T., NIESSEN J., NI CHAOIMH E., WHITE E. (dirs.), 2011, *Migrant integration policy Index, MIPEx III*, British Council and Migration Policy Group www.mipex.eu.
- ISTAT, 2006, « La lingua italiana, i dialetti e le lingue straniere », http://portal-lem.com/images/it/Italie/Lingue_e_dialetti_e_lingue_straniere_in_Italia.pdf.
- ISTAT, 2008, « Gli stranieri nel mercato del lavoro », www.istat.it.
- JORGENSEN J. N., 2012, « Ideologies and norms in language and education policies in Europe and their relationship with everyday language behaviours » dans *Language, Culture and Curriculum*, n° 25 : 1, pp. 57-71.
- LANDRECIES J., 2001, « Une configuration inédite : la triangulaire français-flammand-picard à Roubaix au début du XX^e siècle » dans *Langage et société*, n° 97, pp. 27-69.
- LO PORCARO M., 2009, *Profilo linguistico dei dialetti italiani*, Laterza, Roma-Bari.
- MC NAMARA T., 2000, *Language testing*, Oxford University Press, Oxford.
- MC NAMARA T., 2010, « The use of language tests in the service of policy: issues of validity » dans *Revue française de linguistique appliquée*, n° 1, pp. 7-23.
- PUGLIESE R., MINUZ F., 2012, « L'input linguistico nel continuum delle situazioni didattiche rivolte ad immigrati adulti, apprendenti di italiano L2 », dans G. Bernini, A. Valentini et alii (dirs.), *Competenze e formazione linguistiche. In memoria di Monica Berretta*, Atti del convegno AiTLA (Associazione Italiana di Linguistica Applicata), Bergamo, 9-11 giugno 2011, Edizioni Guerra, Perugia, pp. 339-360.
- PUGLIESE R., VILLA V., 2012, « Aspetti dell'integrazione linguistica degli immigrati nel contesto urbano: la percezione e l'uso dei dialetti italiani », dans G. Raimondi, L. Revelli, T. Telmon (dirs.), *Coesistenze Linguistiche nell'Italia Pre- e postunitaria*, XLV Congresso Internazionale della Società di Linguistica Italiana, Aosta-Torino, 26-28 sett. 2011, Bulzoni, Roma, pp. 139-160.
- RUFFINO G., 2011, « 150 anni di confronto tra italiano e dialetto » dans N. Maraschio, F. Caon, *Le radici e le ali*, Utet, Torino, pp. 20-38.
- SERGIO G., 2011, « Un lasciapassare per l'Italia. La legge Maroni e l'obbligo del test di italiano per stranieri », *Italiano LinguaDue*, n° 1.
- SHOHAMY E., 2001a, *The power of tests : A critical perspective of the uses of language tests*. Pearson Education, Upper Saddle River, New Jersey.
- SHOHAMY E., 2001b, « Democratic assessment as an alternative » dans *Language Testing*, 18(4), pp. 373-391.
- SHOHAMY E., 2009, « Language test for immigrants » dans G. Hogan-Brun., C. Mar-Molinero, P. Stevenson (dirs.), *Discourses on Language and Integration: Critical perspectives on language testing regimes in Europe*, John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia.
- TELMON T., 2001, « Italiani regionali tra interlingua, interculturalità e intervariazionalità. Alcune modeste proposte » dans F. Fusco, C. Marcato (dir.), *L'italiano e le regioni*, Atti del Convegno di Studi VIII, Forum, Udine, pp. 47-50.
- VAN AVERMAET P., 2009, « Fortress Europe ? Language policy regimes for immigration and citizenship » dans G. Hogan-Brun, C. Mar-Molinero, P. Stevenson (dirs.), *Discourses on Language and Integration: Critical perspectives on language testing regimes in Europe*, John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia, pp. 15-27.
- VAN DIJK T., 1998, « Opinions and ideologies in the press » dans A. Bell, P. Garrett (dirs.), *Approaches to Media Discourse*, Blackwell, Oxford, pp. 21-63.
- VAN DIJK T., 2000, « Ideologies, Racism, Discourse: Debates on Immigration and Ethnic Issues » dans Ter Wal J., Verkuyten M. (dirs.) *Comparative perspectives on racism*, Aldershot, Ashgate, pp. 91-116.

- VEDOVELLI M., 2007, « Lingue immigrate del Mediterraneo e nuove modalità di rilevazione sociolinguistica » dans V. Orioles, F. Toso (dir.), *Mediterraneo plurilingue, Atti del convegno Plurilinguismo. Contatti di lingue e cultura*, Università degli studi di Udine, Centro Internazionale sul plurilinguismo, pp. 363-383.
- VILLA V., 2012a, « Migrants et dialectes dans la presse italienne : représentations, enjeux et implications » dans *Revue ESSAIS, Revue d'Humanités*, Presses Universitaires de Bordeaux.
- VILLA V., 2012b, « La communication interculturelle entre migrants et Italiens : choix linguistiques d'exclusion et d'inclusion » dans M. Lebon-Eyquem, T. Bulot, G. Ledegen (dir.), *Ségrégation, Normes et discrimination(s) (Sociolinguistique urbaine et migration)*, Eme, Bruxelles, pp. 139-172.
- ZINCONI G., 2011, « The case of Italy » dans G. Zincone, R. Penninx, M. Borkert (dirs.), *Migration policy making in Europe, the dynamics of actors and contexts in past and present*, Amsterdam University Press, Amsterdam, pp. 247-290.
- ZINCONI G., PENNINX R., BORKERT M. (dirs.), *Migration policy making in Europe, the dynamics of actors and contexts in past and present*, Amsterdam University Press, Amsterdam.

LORSQUE LES REPRÉSENTATIONS SOCIOLINGUISTIQUES REDESSINENT LA VILLE. LA MISE EN MOTS DE LA MOBILITÉ SOCIO-SPATIALE. LE CAS DE CONSTANTINE.

Souheila Hedid

Université Constantine 1 et réseau mixte LaFEF

« Un espace fragmenté » : telle est la vision que les chercheurs en sociolinguistique urbaine donnent de la ville. Suite aux nombreuses études scientifiques faites dans plusieurs contextes urbains (Manessy, 1991 ; Calvet, 1994 ; Juillard, 1995 ; Mondada, 2000 ; Bulot 2004, 2007), l'image de la ville fracturée apparaît comme une évidence. Dans cette perspective la notion de « *territoire* » et celle de « *territorialisation* » – telles qu'elles sont définies en géographie sociale et en sociologie urbaine (Roncayolo, 1990 ; Grafmeyer, 1994) – deviennent des paramètres incontournables dans la description sociolinguistique de la ville. Plusieurs recherches sont menées dans cette perspective, où l'urbanité est clairement problématisée. L'objectif est d'appréhender plus scientifiquement la réalité sociolinguistique de la ville et de comprendre les pratiques langagières de ses locuteurs. Il ressort de ces investigations que la ville est « composée de territoires singularisés en discours par l'attribution réelle ou représentée de langues ou des variétés de langues à des espaces identitaires, identificatoires » (Bulot, 2004 : 112). C'est dans cette perspective précisément que langue et territoire deviennent deux entités inséparables.

Il s'agit, dans le présent travail, d'étudier la question de la territorialisation dans la ville algérienne, en prenant Constantine comme exemple. Notre réflexion s'articule autour du processus de la mobilité socio-spatiale que connaît cette métropole, et ce depuis la création d'une nouvelle ville « Ali Mendjli » depuis plus d'une décennie (par décret présidentiel N°2000/17 du 5 août 2000). Le plan de réaménagement de cet espace implique la suppression massive de tous les quartiers de bidonvilles et des cités défavorisées de l'ancienne ville, et le déplacement de leurs habitants vers des quartiers HLM de la nouvelle ville. Sur le plan sociolinguistique, ces zones d'habitat (les bidonvilles) sont de véritables générateurs de discours ségrégatifs (Hedid, 2008). Le fait est que les Constantinois considèrent que ces cités sont à haut risque, que leurs jeunes ont un parler *rustre* et *violent* (Hedid, 2010 : 134). Ces discours ont façonné des frontières épilinguistiques ségrégatives, des barrières qui ont mis ces quartiers et leurs habitants à l'écart de la communauté urbaine. Ces frontières sont le résultat des discours épilinguistiques que les locuteurs tiennent sur les espaces, et sur les locuteurs qui y habitent, elles « signalent des comportements dits différents, des modes de vie dits particuliers et au final une façon de parler dite tout à fait spécifique » (Bulot, 1999 : 46).

C'est autour des discours sur la migrance – que l'on peut concevoir comme le discours sur la mobilité subie ou choisie (Bulot, 2009 : 17) – que nous essayons d'aborder notre présente problématique. Nous essayons de relever les représentations sociolinguistiques des locuteurs qui ont été déplacés d'une cité « défavorisée » de l'ancienne ville vers un quartier HLM de la nouvelle ville (un quartier dont la construction date de 2008). Faut-il rappeler que le déplacement de ces familles s'inscrit dans un projet de promotion sociale que l'État algérien mène depuis quelques années ? L'objectif est de réaménager les grandes villes et de permettre aux familles défavorisées d'avoir des logements plus confortables. Il s'agit, en fait, d'une politique que les trois pays du Maghreb (Algérie, Maroc, Tunisie) adoptent actuellement, pour régler le problème du déplacement massif des populations défavorisées qui viennent s'installer dans des bidonvilles aux périphéries des villes.

Une des questions de base de ce travail sera de vérifier si le déplacement socio-spatial de ces communautés urbaines engendre un déplacement des frontières épilinguistiques qui les délimitent. Autrement dit, ces habitants vont-ils être le sujet des mêmes discours épilinguistiques ? Une fois déplacés vers le nouveau quartier, ces anciennes barrières vont-elles persister ?

Dans ce cas, nous nous poserons la question de savoir si un déplacement socio-spatial engendre systématiquement un déplacement des frontières épilinguistiques. Si oui, comment s'effectue la transposition de ces frontières vers un nouveau territoire ? Quelle part tiennent les langues dans la configuration/reconfiguration de ces frontières ?

Cette étude, par sa portée ethnographique, est susceptible de nous aider à mieux appréhender certains groupes urbains et nous mènera à la compréhension de leurs systèmes locaux. En effet, la cohabitation des locuteurs venant de zones différentes engendre souvent des problèmes d'ordre divers, la compréhension de leurs représentations rendra certainement leur proximité plausible et moins contraignante (Juillard, 1995 ; Milroy, 1980). Nous débutons notre travail par une présentation de la méthodologie adoptée et de son application sur le terrain de notre enquête. Les résultats obtenus, dans les deux quartiers, seront exposés avec des extraits de chaque corpus.

Méthodologie de l'enquête

L'interview de groupe

Pour mettre en valeur notre étude et le type de données qu'elle produit, nous nous proposons de réaliser une étude de terrain auprès de 10 familles déplacées récemment dans la nouvelle ville. La méthodologie adoptée ici consiste en une recherche qualitative de type ethnographique, basée sur des interviews de groupes (des familles). Cette technique appelée aussi *focus group* a été utilisée par un grand nombre de chercheurs et a fait objet d'une littérature abondante (Morgan et Spanish, 1984 ; Simard, 1989 ; Morrison, 1998 ; Baribeau, 2009) dans différentes disciplines. Les résultats obtenus ont montré clairement que l'outil est pertinent et efficace. Grâce au fait que son protocole est similaire à celui de l'analyse phénoménologique des groupes (Mucchielli, 2009 : 185), son approche méthodologique accorde plus de liberté aux informateurs et permet au chercheur d'effectuer des triangulations méthodologiques en employant plusieurs outils en même temps (observation, prise de notes, questionnaires, enregistrements).

En sciences humaines et sociales (Baribeau, 1992) et particulièrement en sociolinguistique (Labov, 1978), il semble effectivement qu'elle soit parfaitement compatible avec la recherche-action et avec la phénoménologie. De plus, elle est bénéfique quant à la description des représentations sociales des locuteurs et à la mise en place de leurs pensées. En étudiant la méthode, Mucchielli explique qu'elle vise « à l'investigation systématique des contenus de

conscience privilégiant les données expérientielles » (Mucchielli, 2009 : 185). Dans notre étude, ce sont principalement les représentations des informateurs qui vont être analysées et vont permettre l'explicitation des éléments sous-jacents à la construction des frontières épilinguistiques et au déplacement de ces dernières.

L'enquête : Les familles informatrices et leur contexte social

En utilisant les techniques de l'interview non directive centrée, nous organisons des entretiens collectifs autour du sujet : « *Votre quartier* ». L'objectif est de permettre aux participants réunis d'échanger leurs idées à propos des deux quartiers, l'ancien qu'ils ont quitté et le nouveau qu'ils occupent depuis quelques mois. Dans un premier temps, il fallait trouver un moyen de s'approcher des locuteurs, pour les mettre à l'aise afin de les amener à parler de leur quartier en toute décontraction. Nous avons alors expliqué que nous étions enseignante à l'université et que notre visite répondait aux besoins d'une recherche que nous effectuons sur la nouvelle ville.

Pour la fiabilité de notre démarche, nous effectuons nos entretiens avec des familles, pour que les informateurs puissent parler ouvertement et échanger librement leurs points de vue. Nous estimons, en effet, que dans ce type de rencontres, les interactions sont plus nombreuses et les locuteurs plus décontractés. Les informateurs en question vivent ensemble dans les bidonvilles depuis de longues années et ont été déplacés ensemble vers le nouveau quartier. Nous portons une attention particulière à la composition du groupe interrogé qui doit répondre, elle aussi, à certaines conditions. Dans une étude très détaillée de la technique, Baribeau et Germain avancent que « le groupe peut être vu comme une entité ; les personnes qui en font partie (chercheurs et partenaires) se connaissent et travaillent (au sens large du terme) ensemble. Pensons à un regroupement d'utilisateurs d'un service ou de bénéficiaires désirant solutionner un problème et enrichir leur compréhension mutuelle, souvent dans le but de provoquer un changement. Les échanges servent alors à co-construire leur représentation sociale » (Baribeau et Germain, 2010 : 44). L'homogénéité statutaire des participants aide à minimiser les différences. Ainsi, la définition de leurs représentations, et celle des frontières épilinguistiques qu'ils tracent pour délimiter leurs territoires devient plus réalisable.

Nous avons sélectionné, pour notre enquête, un quartier HLM de la nouvelle ville, occupé depuis deux ans. Ses habitants viennent d'une cité de bidonvilles située sur les hauteurs de la ville dans le quartier « Emir Abdelkader ».

Nous voulions interroger 40 familles mais 10 seulement ont accepté de nous répondre et de nous recevoir, et 3 familles ont accepté d'être enregistrées. Le refus, le doute et la peur parfois ont considérablement retardé l'enquête. Ces familles ont un niveau socioéconomique faible. D'après les réponses, chacune a un revenu mensuel qui la met à l'abri de la pauvreté, mais qui ne permet pas de satisfaire tous ses besoins. Les informateurs ont entre 25 et 65 ans, tous Constantinois, anciens habitants de la ville. Les femmes sont plus nombreuses que les hommes (au total 20 hommes et 53 femmes) et sont majoritairement femmes au foyer. Les témoignages ont été récoltés lors de rencontres avec les familles à l'intérieur de leurs appartements. Ces interviews ont rassemblé, en plus des parents, les enfants, des voisins et parfois mêmes des amis qui ont vécu le même déplacement.

Les entretiens réalisés visaient la perception qu'avaient ces locuteurs des deux quartiers. Nous étions présente tout au long de l'enquête, nous avons amorcé la discussion en demandant aux interviewés de nous parler de leur ancienne cité et de leur nouveau quartier, ainsi que des impressions qu'ils avaient sur leur déplacement. Leur prédisposition à répondre était très différente : les hommes étaient plus au moins réservés et ne parlaient que difficilement, les femmes en revanche ont largement contribué à l'enquête et ont parfois monopolisé la parole. La prise de notes, l'observation et l'enregistrement étaient les trois techniques d'investigation employées pour avoir un corpus complet. Cette triangulation

méthodologique nous a permis de bien cerner tous les éléments linguistiques et contextuels. Nous avons pris part à leurs conversations afin de les orienter et d'éviter d'éventuelles déviations thématiques. Ainsi, notre présence nous a permis d'être plus proche des informateurs et de mieux comprendre leurs récits.

Le corpus réalisé est très long (5 heures d'enregistrement). Pour l'analyse que nous effectuons, nous n'avons retenu que les éléments relevés chez les trois familles qui ont accepté d'être enregistrées. Lors des enregistrements, des déviations thématiques ont, à maintes reprises, été commises par les informateurs, d'autres sujets ont été abordés qui n'avaient pas de rapport avec notre problématique. Grâce à notre présence et à nos interventions discrètes et implicites pour réorienter les informateurs, le sujet d'étude était bien abordé (plus de 3 heures sur la durée totale). Nous avons donc procédé à un travail de sélection, pour écarter tous les éléments qui ne se rapportaient pas à notre étude. Pour l'analyse, nous proposerons des extraits de ce corpus, afin d'illustrer notre problématique et d'argumenter le modèle d'analyse adopté ici.

Lecture des résultats

D'un quartier à un autre : la trajectoire urbaine des familles

Pour un meilleur cadrage de notre problématique, nous utiliserons un modèle d'analyse élaboré spécialement pour cette étude. Il s'agira d'organiser les données relevées en fonction des espaces évoqués par les informateurs. Ainsi, le premier espace est l'ancienne cité, le second est le nouveau quartier. Nous présenterons des extraits des discours relatifs à ces territoires, et nous les analyserons en fonction des représentations qu'ils produisent chez les informateurs, l'objectif étant de relever les frontières épilinguistiques que ces locuteurs tracent pour limiter et démarquer leurs quartiers.

L'ancienne cité : les bidonvilles de l'Emir Abdelkader

Les discours produits ici sont majoritairement ségrégatifs, et portent une vision nettement discriminatoire sur cet espace. Pour illustrer cela, nous présentons les extraits suivants :

Loc. 1 : les bidonvilles étaient sales, dangereux... durant la période noire, cette cité était le foyer des terroristes qui venaient se cacher chez nous. J'étais loin de la vie ordinaire. (Corpus. Les familles parlent de l'ancien quartier)

Loc. 2 : j'ai eu tous mes enfants là-bas, mais j'ai toujours détesté les bidonvilles. Je vivais comme une marginalisée. Tout le monde avait peur de nous. Les bidonvilles étaient une ville à part entière. (Corpus. Les familles parlent de l'ancien quartier)

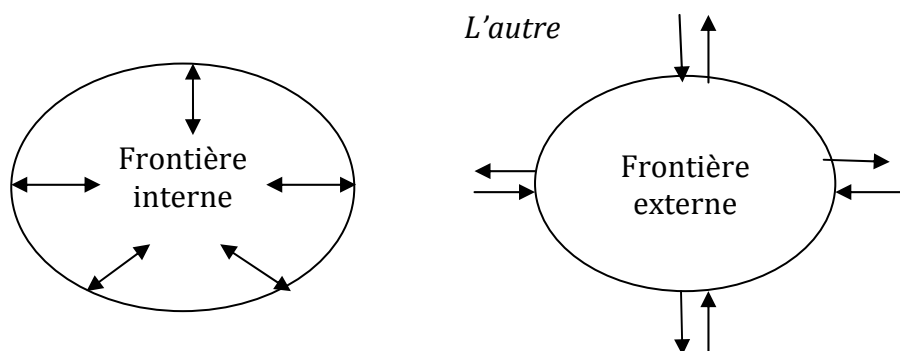
Loc. 3 : les autres nous considéraient comme des criminels, à chaque fois qu'il y a un problème nos enfants sont pointés du doigt. Je ne me voyais pas comme les autres Constantinois. (Corpus. Les familles parlent de l'ancien quartier)

Loc. 4 : c'est vrai que nos enfants avaient un parler rustre, ils prononçaient les grossièretés, et ils ne réussissaient pas bien à l'école, mais tout cela était à cause des conditions de vie, les bidonvilles ont énormément empoisonné leur éducation. (Corpus. Les familles parlent de l'ancien quartier)

Loc. 5 : c'était un monde à part, très différent des quartiers propres. Les voisins se connaissaient entre eux, ils avaient des relations très solides. Si jamais un étranger entre

dans la cité, il est rapidement intercepté. (Corpus. Les familles parlent de l'ancien quartier)

La lecture de ces éléments révèle un malaise et un mécontentement social très apparent. Les informateurs parlent de mauvaises conditions de vie, et d'une marginalisation de la part des autres habitants de la ville. Ici, le modèle proposé définit deux types de frontières : l'une venant de l'intérieur et l'autre de l'extérieur. Nous schématisons notre propos ainsi :



La frontière interne : elle est définie par les habitants de la cité eux-mêmes. Elle est interne car elle vient de l'intérieur du territoire, du centre de la cité et trace des bornes infranchissables. Les habitants jugent leur cité comme un univers fermé, bloqué par des limites et des barrières. Ils insistent sur le fait qu'ils ne ressemblaient pas aux *autres* Constantinois (les citadins, les mieux logés, les autorités...). Cette image semble renforcer les barrières que les habitants des bidonvilles tracent autour d'eux, et consolider, d'autre part, leurs relations intérieures et leurs réseaux sociaux (Milroy, 1980). Dans ces réseaux, leurs relations intérieures se voient plus fermes et plus denses, beaucoup nous expliquent que les voisins sont plus importants que les membres de la famille, car ils sont proches. Ils se comprennent entre eux car ils vivent dans les mêmes conditions. L'intérieur de la cité est ordonné par cette densité des relations sociales et par le partage de certaines pratiques, notamment linguistiques. Les témoignages montrent que les habitants décrivent leur parler comme « un parler rustre » (Loc. 4) loin du parler urbain constantinois. Beaucoup d'entre eux disent que ce parler résulte « des conditions de vie difficiles, il exprime notre malaise ». De plus tous les informateurs affirmaient qu'il était employé par toutes les tranches d'âge et par les deux sexes : « là bas, les femmes parlaient comme leurs maris, elles n'avaient pas la délicatesse des Constantinoises ». Le Loc. 4 nous explique aussi que les jeunes recouraient souvent aux grossièretés et à la violence verbale. Ces pratiques langagières sont renvoyées directement aux conditions de vie, la pauvreté et la situation précaire dans lesquelles vivaient ces locuteurs.

La frontière externe : Lorsque les jugements sont attribués à *l'autre*, la frontière sort de la cité, et elle la délimite de l'extérieur. Dans ce cas, les informateurs parlent des représentations que les autres habitants de la ville véhiculent *probablement* sur leur cité. Les discours retenus ne sont pas toujours fiables, et leur crédibilité n'est pas approuvée par les informateurs eux-mêmes. Lorsque ces derniers parlent de *l'extérieur*, ils évoquent des quartiers « propres et construits par l'État », des zones d'habitat « dignes des êtres humains ». L'extérieur est perçu comme plus avantageux que l'intérieur, il est même sujet d'une valorisation épilinguistique, car dans leurs jugements sur les langues et les variétés que l'extérieur abrite, ces informateurs produisent des discours positifs.

Cette frontière externe se renforce par la présence permanente de *l'autre*, celui qui n'habite pas les bidonvilles, celui qui vient de l'extérieur, qui porte indéniablement un regard méprisant envers cette cité et ses riverains. Dans les discours de ces familles, cet « *autre* » est souvent un Constantinois, bien habillé, cultivé, habitant un des quartiers huppés de la ville, et ne tolérant pas l'existence de ces constructions illicites dans sa ville. La frontière externe, bien ancrée dans l'imaginaire des locuteurs, s'alimente de la première frontière du fait qu'elle tire le principal de sa composition des représentations des habitants eux-mêmes et non pas de celles des autres.

Le nouveau quartier : Les HLM de la Nouvelle ville « Ali Mendjli »

Le déplacement n'était pas évident. L'opération a rencontré le refus de beaucoup d'habitants qui ont jugé inconfortables et trop petits les appartements du nouveau quartier et qui ont préféré rester dans les bidonvilles. Ce refus a provoqué plusieurs accrochages avec les autorités qui ont fini par les obliger à partir et ont démolé toutes ces habitations.

Néanmoins, les HLM de la nouvelle ville semblent véhiculer un discours plutôt positif. Les informateurs nous parlent d'une « *vraie vie* », d'« *être normal, comme les autres* ». Les données relevées montrent qu'après l'installation, le déplacement a été perçu comme une valorisation. Le sentiment de déracinement a été rapidement dépassé et remplacé par le besoin d'intégration. Lorsqu'ils évoquent le nouveau territoire, les informateurs disent :

Loc. 6 : je suis comme les autres, ma maison est propre et belle. Mes enfants vont à l'école, et personne ne me regarde d'en haut, je suis comme eux maintenant. (Corpus. Les familles parlent du nouveau quartier)

Loc. 7 (mère de famille) : les autres persistent dans leur racisme, ils disent que notre quartier est un quartier dangereux. [S'adressant à l'enquêtrice] vous n'êtes pas d'ici, est-ce que les jeunes vous ont agressée ? Ils appellent notre quartier Kaboul, comme si nous étions des terroristes dangereux. Ils nous appellent « les femmes des bidonvilles » et disent que nous blasphémons et que nous sommes extrêmement vulgaires. Ils nous considèrent comme la source de tous les problèmes de la nouvelle ville. (Corpus. Les familles parlent du nouveau quartier)

Loc. 8 : maintenant, je vais mieux, tout a changé. J'ai une maison, et je suis comme les autres. C'est le même niveau pour nous tous. Le regard et les propos des autres ne m'intéressent pas, je sais qu'ils nous sous-estiment et qu'ils préfèrent nous voir ailleurs pas ici. (Extrait de l'enregistrement)

Loc. 9 : les choses se sont améliorées, les enfants fréquentent des écoles et leurs résultats sont bons, leur façon de parler a changé, maintenant, ils essaient de parler comme les citoyens. Beaucoup se sont inscrits dans des centres de langues pour apprendre le français. Ils veulent ressembler aux enfants des grandes familles. Malgré tout cela, les autorités nous regardent comme des criminels. (Extrait de l'enregistrement)

Loc. 10 (une des voisines, une enseignante de langue arabe au primaire) : je garde toujours mes relations avec mes voisins. On n'occupe pas le même bâtiment, mais je vais souvent chez eux. Nos relations n'ont pas changé. Car je comprends la stratégie de notre gouvernement pour en finir avec le terrorisme, ils ont suivi la politique « divisez vous régnez » ils nous ont dispersés, pensant que les terroristes habitent nos cités pauvres. Mais nos relations sont très solides. Ce quartier est mieux que l'autre, je me sens normale, mais les gens continuent à nous considérer comme des criminels, ils

disent que nous avons apporté avec nous la saleté et la violence. Ils racontent que nous, les femmes, nous exerçons la sorcellerie et la prostitution. Pour eux nous sommes toujours des marginaux des bidonvilles. (Extrait de l'enregistrement)

Là encore on constate la présence d'un rapport solide avec le territoire. Les éléments relevés attestent du besoin de ces familles d'intégrer leur nouveau quartier. Dans leurs témoignages, ces locuteurs évoquent quelques axes qui permettent de penser que la frontière interne n'existe plus. La discrimination et la dévalorisation de soi-même par rapport à l'autre n'est plus présente. L'image que les informateurs ont de leur quartier et de leur mode de vie a visiblement été modifiée suite à leur déplacement. La mobilité socio-spatiale n'est plus perçue comme une éradication d'une population mais elle est plutôt vécue comme une transposition positive.

La frontière externe : Dans les entretiens réalisés, la détection de la frontière externe se perçoit à travers la présence de *l'autre*. Les informateurs affirment que les autres habitants de la nouvelle ville, ceux qui habitent l'ancienne ville, et même les autorités de la wilaya portent une image extrêmement négative et produisent souvent des discours ségrégatifs mettant ces nouveaux riverains en marge de la société urbaine (Loc.7). Effectivement, lors de notre visite du quartier administratif, à la recherche de quelques renseignements sur l'opération du déplacement de ces populations, nous avons été témoins des commentaires ségrégatifs de la part d'un employé de cette administration et de quelques citoyens présents, traitant ces quartiers et leurs locuteurs comme : « des zones rouges, à haut risque, dont les habitants sont agressifs, et n'acceptant pas les étrangers ». Dans nos rencontres avec ces familles, nous remarquons que ces informateurs sont, en réalité, encerclés par des représentations et des stéréotypes que les *autres* produisent. Les images qu'ils dessinent mettent des frontières difficilement franchissables pour les habitants transférés. Les pratiques langagières constituent ici un élément de base. La violence verbale est considérée comme un paramètre incontournable dans la constitution de ces représentations. L'exclusion et l'inclusion sont fonction des comportements langagiers des locuteurs. Dans les interviews réalisées, les informateurs nous disent qu'ils sont toujours pris pour des locuteurs agressifs, que les *autres* considèrent les pratiques langagières de leurs femmes et de leurs enfants comme source d'impolitesse, et comme une violation des normes du parler urbain (ce dernier est considéré par nos informateurs comme normatif).

L'éclatement de la frontière interne : Dépasser la ségrégation et s'ouvrir sur l'extérieur est un besoin apparent dans les témoignages des informateurs. Paradoxalement, les moyens utilisés pour effectuer ce transfert sont généralement d'ordre linguistique. L'apprentissage des langues étrangères, et notamment le français, semble permettre à cette population de dépasser la discrimination et de s'inscrire dans le nouveau territoire comme des locuteurs légitimes. Il s'agit précisément de ressembler aux *enfants des grandes familles* pour sortir de l'enfermement. Faire face à *l'autre*, c'est acquérir les mêmes compétences linguistiques et les mêmes comportements langagiers que lui. Le français, ici, est perçu comme un marqueur social, un code linguistique de prestige et d'appartenance à la communauté urbaine. L'accès à cette langue est susceptible d'aider ces locuteurs à s'identifier à *l'autre*, à le défier, en employant la même langue que lui. Dans ce cas, l'auto-discrimination relevée dans les premiers discours épilinguistiques ne peut construire une frontière, car elle est un facteur qui motive les locuteurs à intégrer la nouvelle dimension socio-spatiale et sociolinguistique de leur nouvel espace.

Discussion des résultats obtenus

Grâce aux entretiens de groupes réalisés, nous avons pu remarquer que l'ancien quartier est encerclé, non seulement par une frontière épilinguistique interne (une auto-discrimination), mais aussi par une frontière épilinguistique externe (la discrimination par l'*autre*). Suite à la mobilité de cette population, la frontière interne a éclaté pour laisser place à un sentiment d'intégration au nouveau territoire. Nous sommes en face d'une mobilité socio-spatiale qui a engendré une transposition de frontières. Cependant, les deux frontières ne sont pas touchées par cette transposition, seule la frontière externe a été déplacée. Le regard de l'*autre* et ses impressions ont pu résister à cette mobilité, la dévalorisation de soi et l'image négative ont été effacées.

Un des traits particuliers qui ressort de l'analyse de nos interviews est le besoin d'intégration au nouveau territoire. Selon Coulon, l'intégration « ne commence en effet pas uniquement à l'arrivée sur le sol étranger, mais bien en amont, avec les facteurs socio-historiques qui contribuent à la formation d'un projet de départ » (Coulon, 1997 : 28). Le besoin de s'approprier le nouveau quartier et d'intégrer la nouvelle communauté urbaine des HLM a été déjà construit avant l'arrivée de ces locuteurs à la nouvelle ville. L'illégitimité de l'habitat antérieur et la nécessité de le détruire sont les principaux facteurs qui ont donné naissance à ce sentiment. Les discours épilinguistiques qui alimentent la frontière externe trouvent leurs origines dans la nature du déplacement : un projet national qui vise à réaménager le territoire urbain en supprimant toutes les constructions illicites qui défigurent l'espace de la ville. Ce sont ces facteurs et d'autres d'ordre socio-économiques, qui ont contribué à cette mobilité. L'ancien territoire n'était pas légitime, les locuteurs occupaient un espace qui n'étaient pas le leur, ce sont là des éléments qui ont participé à la formation de ce projet, et qui ont attribué au nouveau territoire l'aspect d'une bouée de sauvetage. L'extérieur est resté avantageux, même après le déplacement. Dans leurs discours, les habitants se voyaient contraints de partir puisqu'ils défiguraient la ville. Cette représentation les a accompagnés jusqu'au nouveau territoire, où ils se voient, dans les regards de l'*autre*, encore étrangers, et défigurant l'espace qui les entoure : pour eux, cet *autre* est toujours un évaluateur mécontent qui les sous-estime.

Dans les extraits présentés, comme dans tout le corpus, le besoin d'intégration est manifeste. L'éclatement de la frontière interne en est la principale preuve. Dans une étude sur la mobilité sociale et ses répercussions sur les individus, Grafmeyer affirme que :

On concevra très bien au contraire que l'installation dans un quartier plus valorisé puisse accompagner l'accès du ménage à une position sociale devenue elle-même plus favorable. Signe de cette réussite sociale, la nouvelle localisation peut d'ailleurs contribuer à la conforter, en donnant aux arrivants la possibilité de s'insérer dans tout jeu de relations locales, d'images publiques et de pratiques valorisantes. En tant qu'élément du statut, le lieu habité intervient ainsi à des degrés divers dans la qualification sociale de ceux qui l'habitent, loin d'être un pur et simple reflet de cette qualification. (Grafmeyer, 1994 : 70)

Autrement dit, le déplacement vers un lieu d'habitat mieux aménagé accordera aux individus une position sociale plus confortable, et aidera à diminuer leurs représentations négatives. Le nouveau quartier HLM de la nouvelle ville répond à cette condition : un lieu propre, bien aménagé, avec de bonnes conditions de vie. La ségrégation ne vient plus de l'intérieur, car il est désormais normatif et partagé, et non pas différenciateur et singulier (Bulot 2004).

En guise de conclusion

Dans le monde entier, les débats sont très vifs sur ce que l'on appelle « *les mal logés* » des grandes métropoles (Conord, 2008). L'étude de leurs discours révèle leur malaise et leur mécontentement.

Le modèle interprétatif élaboré dans cette étude place la problématique entre les frontières internes et les frontières externes. Cette schématisation trouve ses origines dans les représentations des informateurs et dans les discours épilinguistiques qu'ils ont produits lors de nos interviews. Nous pensons en fait que la ségrégation ne vient pas toujours de l'autre, elle trouve ses origines chez le sujet lui-même. Les deux frontières s'alimentent mutuellement. C'est l'image qu'il se fait de son quartier et de son mode de vie qui est en grande partie génératrice de l'image ségrégative qu'il pense que les autres ont à son égard. Le territoire urbain devient, dans cette perspective un élément vulnérable face à toute catastrophe d'ordre social (le déplacement d'une communauté). La cité des bidonvilles n'offre qu'une perception discriminatoire, « les bidonvilles étaient sales, dangereux... durant la période noire, cette cité était le foyer des terroristes qui venaient se cacher chez nous. J'étais loin de la vie ordinaire » (Loc.1). De plus, sa construction est illicite, le niveau socio-économique de ses riverains est trop bas, avec un taux de criminalité assez important. L'extérieur par contre est légitime, « c'est une nouvelle vie, j'ai une maison et l'entourage est plus ou moins propre » (Loc. 10). Ainsi, les HLM sont des quartiers bien construits, propres et mieux aménagés ; ils forment un espace qui mérite bien un code linguistique de prestige. Le français semble être cette langue du territoire, celle qui peut garantir l'intégration du nouveau quartier.

Loin d'être une théorie, l'idée est que les deux frontières se complètent, comme nous l'avons vu, l'interne alimente l'externe, la mobilité socio-spatiale est perçue comme résultant d'une dichotomie « ségrégation/ déségrégation ».

La migrance (Bulot, 2009 : 17) telle qu'elle est étudiée ici, montre l'existence d'une tension entre les différents systèmes locaux de Constantine. La portée générale de ce présent travail se veut au service d'une nouvelle politique qui répondra aux besoins de la communauté urbaine : celle-ci consiste à lutter contre les inégalités sociales, et à s'opposer aux conflictualités, en adoptant une organisation des nouvelles métropoles, en instaurant une idéologie de durabilité et de cohabitation entre les différentes variétés linguistiques.

Bibliographie

- BARIBEAU C., 1992, « La recherche-action : de Kurt Lewin aux pratiques contemporaines », dans *Recherches qualitatives*, n° 7, Association pour la recherche qualitative, <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/revue.html>
- BARIBEAU C., 2009, « Analyse des données des entretiens de groupe », dans *L'analyse qualitative des données, Recherches Qualitatives*, Vol. 28 (1), Association pour la recherche qualitative, pp. 133-148, <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/revue.html>
- BARIBEAU C., GERMAIN. M., 2010, « L'entretien de groupe : considérations théoriques et méthodologiques » dans *Entretiens de groupe : Concepts, Usages et Ancrages, Recherches qualitatives*, Vol. 29 (1), Association pour la recherche qualitative. pp. 28-49, <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/revue.html>
- BOYER H., 2003, *De l'autre côté du discours, Recherche sur les représentations communautaires*, L'Harmattan, Paris.
- BULOT T., 1999, *Langue urbaine et identité, langue et urbanisation linguistique à Rouen, Venise, Berlin, Athènes et Mons*, L'Harmattan, Paris.

- BULOT T., 2004, « Les frontières et les territoires intra-urbains : évaluation des pratiques et discours épilinguistiques », dans *le città plurilingui. Lingue a confronto in situazioni urbane/Multilingual cities. Perspectives and insights on language and cultures in urban areas*, Forum Editrice Universitaria Udinese srl, Udine, pp. 111-125.
- BULOT T., 2007, « Espace urbain et mise en mot de la diversité linguistique », dans Bulot T., Bierbach C. (dirs.), *Les codes de la ville, culture, langues et formes d'expression urbaines*, pp. 15-33.
- BULOT T., 2009, « La territorialisation sociolinguistique de la migration. Proposition pour modéliser la discrimination des espaces en contexte plurilingue », dans *Formes et normes sociolinguistiques. Ségrégation et discrimination urbaines*, L'Harmattan. pp. 15-28.
- CALVET L.J., 1994, *les voix de la ville. Introduction à la sociolinguistique urbaine*, Payot.
- CONORD S., 2008, « Anthropologie visuelle des mal logés de la place de la Réunion (Paris 20^{ème} arrondissement) », revue *m@gm@*, Vol. 6, n° 2, http://www.analisiqualitativa.com/magma/0602/article_02.htm
- COULON A., 1997, *L'Ecole de Chicago*, Paris, PUF.
- HEDID S., 2010, « Le corpus urbain : un puzzle à reconstruire », dans *Corpus entre donnée sociale et objet d'étude*, Actes du colloque : « Corpus entre donnée sociale et objet d'étude », Université d'Alger, Algérie, pp. 127-137.
- GRAFMEYER Y., 1994, *La sociologie urbaine*, Nathan, paris.
- JUILLARD C., 1995, *Sociolinguistique urbaine, La vie des langues à Ziguinchor (Sénégal)*, Éditions du CNRS, Paris
- LABOV W., 1978, *Le parler ordinaire. La langue dans les ghettos noirs des États-Unis*. Coll. Le sens commun, Éditions De Minuit, Paris.
- MANESSY G. 1991, « Mode de structuration des parlers urbains », dans *Des langues et des villes*, Actes du colloque International, Dakar, Décembre 1990, Paris, Didier Erudition, pp. 7-27.
- MILROY L., 1980, *Language and social networks*, Londres, Blackwell.
- MONDADA L., 2000, *Décrire la ville. Construction des savoirs urbains dans l'interaction et dans le texte*, Paris, Anthropos.
- MORGAN D.L., SPANISH M.T., 1984, *Focus groups: a new tool for qualitative research. Qualitative sociology*, n° 7, pp. 253-270.
- MORRISON D.E., 1998, *The search for a method: focus groups and the development of mass communication research*, Luton : University of Luton Press.
- MUCCHIELLI A. (dir.), 2009, *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*. 3^e édition, Armand Colin.
- RONCAYOLO M., 1990, *La ville et ses territoires*, Paris, Gallimard.
- SIMARD G., 1989, *La méthode du focus group*, Québec, Mondia.

HABITER LA CITÉ : EXPÉRIENCES DE SÉGRÉGATION OU D'OUVERTURE À L'AUTRE ?

Isabelle Boyer

Université de Cergy-Pontoise

La vie en cité a souvent fait l'objet d'une description péjorative, renvoyant à une notion de groupements de logements favorisant l'incivilité ou la délinquance, dues aux médiocres conditions d'existence qu'elle offrirait à ses habitants. Cette vision discriminatoire ancienne a été potentialisée par les émeutes de 2005. La cité constitue l'archétype par excellence des problèmes sociaux, « parce que les quartiers réputés sensibles tendent à être définis comme étant le réceptacle de la plupart des maux de la société française (exclusion, « violences urbaines », insécurité, problème scolaire...) » (Avenel, 2006 : 124). Un constat identique a été formulé par Bertucci (2012 : 19) qui évoque la banlieue en tant qu'espace stigmatisé. On a alors l'impression d'être face à une représentation homogène des quartiers qui nierait, peu ou prou, la grande variabilité des situations et les différentes histoires de vie en présence. Cette homogénéisation est déjà un processus présent qu'il n'est pas nécessaire d'accentuer, car tout individu pour appréhender le monde qui l'entoure considère que « l'entourage est fait d'éléments qu'on perçoit facilement comme des membres de classes, et il existe une tendance à généraliser d'un membre aux autres membres de la classe » (Goffman, 1973 : 267). Il ne s'agit pas pour autant de nier l'existence de certains traits communs, mais d'éviter l'écueil de la surévaluation de ces derniers. Le présent article a pour but de proposer une étude qualitative du discours de jeunes vivant dans des quartiers sensibles, d'étudier leurs représentations de la vie en cité et de déterminer quelle part de stigmatisation ils ont intégrée ou pas¹.

La cité : un contexte culturellement marqué

La cité, ce terme est pris ici au sens d'un ensemble de logements ayant une unité, même si dans la suite du texte pointera l'aspect réducteur d'une telle définition. Cet espace constitue le contexte tant physique qu'humain dans lequel les jeunes des quartiers dits défavorisés ont été socialisés. Il a permis leur construction identitaire, processus individuel complexe de par l'affrontement entre similitude et altérité (Tap, 2005), et leur attachement à l'endogroupe de

¹ Cette étude fait partie d'un projet de recherche proposé par M.-M. Bertucci et I. Boyer labellisé par la MSH Paris Nord intitulé « Construction d'une mythologie urbaine : le jeune de banlieue. Étude d'un processus social de mise en altérité à travers une analyse des représentations et des discours ».

par l'émergence de représentations identitaires indissociables de tout sentiment d'identité (Deschamps, Moliner, 2008). Il sera envisagé, à partir de l'analyse des dires des sujets de notre étude, d'observer de quelle manière la vie dans la cité est décrite en termes de ségrégation ou pas.

Mais dans un premier temps, il s'agira de définir la notion de contexte dont l'importance n'est plus à démontrer. Le contexte possède un rôle de structuration des relations interpersonnelles de par son action sur les modes de représentation et son influence sur les rôles et les statuts. La notion de contexte, en tant que milieu de référence de l'individu, sera abordée à partir du concept de « niche de développement »² élaborée par Super et Harkness (1986) pour étudier le développement de l'enfant. Cette « niche » possède trois caractéristiques essentielles qui sont en interaction permanente : le contexte physique et socio-économique, les pratiques et les représentations que les auteurs ont nommées « ethnothéories » et qu'ils considèrent comme des théories « naïves » culturellement marquées, d'où le préfixe ethno. Ce système, qui possède un réel caractère dynamique, peut, à notre sens, être utilisé pour décrire l'environnement dans lequel évolue le jeune dit « de banlieue ». On peut évoquer une « niche d'évolution » dont les trois composantes sont soumises à un processus de régulation en fonction des personnes en présence et qui serait assimilable au contexte dans lequel évolue le sujet. En fonction des caractéristiques du jeune et de son développement, la notion de contexte sera assimilée à une succession de « niches d'évolution » et permettra de souligner son caractère éminemment dynamique et culturellement marquée. Ainsi, cette « niche d'évolution », de par sa structure même, favorisera chez le sujet l'acquisition et la maîtrise de telle ou telle compétence, qu'elle soit langagière ou comportementale, en fonction de la valorisation de cette dernière dans le milieu de référence. La pratique de la vanne constitue un bon exemple. Une image positive lui est associée par le groupe de pairs dont elle semble être un mode de communication privilégié notamment à l'adolescence, comme le montrent les premiers résultats d'une étude en cours³. Cette activité est très prisée et le plus souvent quotidienne lorsque les membres de la bande se rencontrent. Ces insultes rituelles contribuent à l'élaboration des relations interpersonnelles et ont pour fonction « de marquer l'appartenance au groupe et l'habileté » du sujet (Perea, 2011 : 54), tout en lui permettant de se distinguer du monde des adultes, de s'opposer à certaines normes sociales (Moïse, 2011). Nous retrouvons dans cet exemple les trois composantes de la « niche d'évolution » : les pratiques (l'art de vanner), les représentations (conception positive à l'égard de cette pratique), le contexte (le groupe de pairs).

Dans une perspective identique à celle de Valsiner (2000), le contexte est appréhendé comme une organisation culturelle qui possède ses propres codes, pratiques et représentations. Ainsi, un jeune issu des quartiers défavorisés ou qualifiés comme tels évolue dans divers espaces plus ou moins hermétiques et dont la frontière réelle ou imaginaire se situe dans le fait de franchir les « murs » de la cité, du quartier (Boyer, 2012). En effet, la supposition est faite que le jeune qui vit en cité se trouve à l'intersection de plusieurs mondes possédant leurs propres normes, codes, pratiques et représentations, c'est-à-dire leurs propres références culturelles. Lors de ce passage d'un monde à l'autre, le sujet perçoit-il des éléments de ségrégation ? Mais également, au sein de sa cité, quelle représentation a-t-il de la ségrégation, par exemple en fonction des diverses communautés qui se côtoient ?

² Super et Harkness ont élaboré la « niche de développement » comme un système composé de trois éléments principaux : le contexte physique et socio-économique, les pratiques éducatives et de puériculture, les ethnothéories parentales du développement de l'enfant et de l'éducation, de l'intelligence et de la réussite (1986).

³ « Ta mère...elle est tellement ... » : joutes verbales et insultes rituelles dans un groupe de jeunes issus de l'immigration francophone. Projet de recherche labellisé par la MSH Paris Nord en 2012 et dirigé par M.-M. Bertucci et I. Boyer.

Le discours des jeunes dits « de banlieue » : un moyen d'accès à leurs représentations

Caractéristiques des sujets

D'un point de vue méthodologique, le choix a été fait de procéder à des entretiens semi-directifs auprès d'une vingtaine de jeunes vivant en cité dans l'agglomération de Cergy-Pontoise ou l'ayant quittée depuis peu. La faiblesse de l'échantillon ne peut autoriser qu'une analyse qualitative des résultats. Les sujets ont entre 18 et 25 ans et ont eu un cursus scolaire sans grand problème – pas d'exclusion par exemple –, même si certains connaissent des problèmes d'insertion professionnelle, sont au chômage actuellement ou ont des emplois précaires. Ils sont tous issus de la deuxième génération d'immigration francophone. Ils n'ont pas commis d'actions illicites ou du moins elles n'ont pas été officiellement pénalisées et sont évoquées comme faisant partie du passé. Cette classe d'âge, à la frontière de l'adolescence et du monde adulte, a été choisie en faisant l'hypothèse qu'on y rencontre un certain recul et une réflexion plus distanciée par rapport à certains éléments comme la vie scolaire, l'action politique, etc. De plus, nous désirions connaître leur point de vue par rapport aux émeutes de 2005 auxquelles ils avaient pu participer, ou du moins en être spectateurs, car ils étaient âgés à l'époque de 14 à 19 ans.

Cette notion d'âge semble être un élément important de participation ou pas aux violences sociales, comme le montrent les dires des sujets, mais elle correspond également à un désir plus grand de sortir de sa cité ou de son quartier, pour lesquels demeure un fort attachement, comme le prouve le nombre non négligeable d'expériences de ce type évoqué lors des entretiens. À l'adolescence, l'identification au groupe d'appartenance est fondamentale pour permettre la bonne insertion du sujet (Galland, 2006), mais elle tend à s'estomper à l'entrée dans l'âge adulte. En effet, Avenel a pu constater qu'« ils soulignent souvent un moment clef, « le cap de la vingtaine » selon leurs propres mots, celui qui marque un essai d'autonomisation, vis-à-vis du groupe des « copains d'en bas », qui se traduit, tout à la fois, par une prise de distance et le maintien de liens plus ou moins étroits » (2006 : 134). Cette période de la vie semble correspondre à un changement de comportement, notamment à l'égard de la bande de copains : les liens, même s'ils perdurent, se distendent quelque peu.

Étude du discours et représentations

Étudier le discours ne permet que d'avoir accès à la partie verbalisée et verbalisable de la représentation ; il serait nécessaire d'utiliser d'autres méthodologies pour appréhender d'autres aspects de cette dernière, comme l'a très bien démontré, il y a quelques années, Jodelet (1989) dans son étude sur la représentation de la folie. Mais la volonté a également été de donner la parole à ces jeunes qui font l'objet de multiples publications, mais qui ont trop souvent le sentiment que ce sont les autres qui s'expriment à leur sujet plutôt qu'eux-mêmes ; et notamment les médias, à l'égard desquels ils sont très suspicieux. Ils corroborent ainsi le constat de Sedel au sujet de la représentativité de leurs porte-paroles : « ce qui caractérise le groupe des « jeunes de banlieue », c'est qu'il ne dispose ni de moyens sociaux ni d'instruments d'accès à l'expression légitime » (Sedel, 2009 : 268). Donc, tout en reconnaissant les limites de la méthodologie employée, et les biais inhérents à cette dernière (par exemple : les réponses de façade), la manière de nommer demeure la traduction de la façon dont on se représente l'objet, pris au sens large. La façon de nommer perdure dans l'imaginaire collectif, et participe à l'élaboration de la réalité sociale. Ainsi, lors des émeutes de 2005, les jeunes issus des quartiers ont été stigmatisés et associés aux termes suivants : « auteurs des violences », « émeutiers », « les mômes issus de l'immigration », etc.

contribuant à créer ou à renforcer une représentation péjorative de l'ensemble de ces jeunes. C'est ce que souligne également Moirand :

Nommer, c'est user de mots qu'on a emmagasinés en mémoire, mots qui ont une histoire et qui charrient avec eux les sens qu'ils ont déjà rencontrés dans les discours et les situations qu'ils ont traversés, les communautés discursives qu'ils ont croisées et les locuteurs qui les ont utilisés. (Moirand, 2009 : 911-912)

Nous aborderons, maintenant, le concept de représentation sociale afin de définir la manière dont nous l'entendons. Nous nous situons dans la lignée des travaux initiés, il y a quelques années, par Jodelet à ce sujet. La représentation sociale est à la fois une élaboration collective et individuelle, dont une de ses principales caractéristiques est sa nature dynamique, par l'intermédiaire des éléments périphériques qui permettent l'évolution et les modifications des représentations (Abric, 1994). D'un point de vue définitionnel, elle correspond à un savoir de sens commun qui repose sur un consensus social afin de contribuer à la construction d'une réalité commune (Jodelet, 1989). Mais il existe également un processus d'appropriation et d'intériorisation de la représentation effectué par le sujet (Jodelet, 2008) et c'est en cela qu'elle possède une dimension individuelle. Tout individu n'est pas uniquement vecteur de la représentation sociale, mais il en est également acteur. Les représentations verbalisées des jeunes de notre étude correspondent pour partie à celles transmises par leur milieu familial, leur entourage, les divers médias mais elles traduisent également leur appropriation. Ce constat a pu être conforté dès le début des entretiens, où il était demandé à l'interviewé quels étaient les trois premiers mots qui lui venaient à l'esprit lorsque l'on évoquait les termes « jeune de banlieue ». Les résultats montrent une dichotomie : des mots mélioratifs (plein d'espoir, envie, entre-aide, etc.) côtoient des termes péjoratifs (délinquance, violence, etc.). Pour justifier leurs propos, les sujets disent que les termes positifs sont la traduction de leurs expériences directes et correspondent à leur véritable pensée. À l'opposé, les termes négatifs correspondent soit à quelques cas isolés, soit à leurs expériences indirectes, c'est à dire à l'image que les médias véhiculent au sujet des jeunes issus des quartiers sensibles.

Être jeune dit « de banlieue » ou vivre la ségrégation

Ségrégation : une tentative de définition

Dans un premier temps, on peut se poser la question de savoir à quoi renvoie le terme de ségrégation. Culturello (2011), à partir d'entretiens semi-directifs auprès de jeunes, montre que la définition de ce mot renvoie d'une part à l'idée d'une différence de traitement, et d'autre part à des expériences directes ou indirectes des sujets, qui font référence soit à des pratiques générales de discrimination, soit à des expériences personnelles, souvent perçues comme des manifestations de stigmatisation quotidienne telle que la fréquente vérification des papiers par des représentants de l'état. Dans cette recherche, l'idée est évoquée que la discrimination correspondrait à du racisme en action. Des résultats similaires sont observables dans notre échantillon quand le racisme est mentionné, c'est-à-dire dans la moitié des entretiens. Il existe également une mise à distance entre leur propre vécu et des constatations généralistes qui sont observables dans les propos suivants « oui, le racisme ça existe... mais moi personnellement, je l'ai pas vécu, dans ma cité, il n'y en a pas » (JH, 23 ans).

Ségrégation et discours médiatique

La plupart du temps, la ségrégation et ses diverses manifestations semblent être largement imputables au discours médiatique qui ne traduirait qu'une part infime de la réalité, lui préférant le sensationnel :

« Il existe des barrières entre les gens surtout à cause des médias. Par exemple, les jeunes de Neuilly ou de Montreuil, ce sont des banlieusards, mais on n'a pas la même image. Le positif d'un côté...il fallait trouver du négatif, on oublie les nuances. On colle des étiquettes aux gens...c'est pour tout le monde » (JF, 21 ans).

Les divers médias diffuseraient une image négative dans les coins les plus reculés de l'hexagone et contribueraient ainsi à instaurer un sentiment de peur et de rejet au sein de la société, en stigmatisant une partie de la population en fonction de son lieu de résidence. Cette image de violence et de délinquance de groupes de jeunes qualifiés souvent d'incontrôlables leur colle à la peau et les politiques comme les médias se chargent d'amplifier un phénomène pourtant ancien, de peur des bandes (Boucher, 2007). Les jeunes leur reprochent de ne jamais montrer ou décrire « ce qui marche », de ne pas évoquer fréquemment les cas de réussite tels que des créations d'entreprise ou l'obtention de diplômes qui permettent d'accéder à des professions ayant un certain prestige à leurs yeux (médecin, avocat, ingénieur). Cependant, cette représentation négative, qu'ils rejettent, est intégrée par ces jeunes qui, comme cela a été précédemment mentionné, donnent autant de termes négatifs que positifs pour caractériser le jeune dit « de banlieue ». Ainsi « chômage, délinquance, violence » côtoient « succès, talent, plein d'espoir » et cela chez tous les sujets participants à notre étude. Leurs propos deviennent le vecteur des stéréotypes diffusés par les divers médias qui, de leur point de vue pourtant, donnent une image faussée et réductrice du jeune issu des quartiers sensibles, une entité très souvent décrite comme menaçante comme lors des émeutes de 2005 (Garcin-Marrou, 2007). Une des manifestations de la ségrégation est donc ressentie au niveau du discours médiatique.

Ségrégation et milieu scolaire

Lorsque les jeunes sont amenés à quitter leur cité, leur quartier, par exemple pour suivre un cursus scolaire dans un établissement parisien ou d'une autre commune, ils disent devoir lutter en changeant de lieu, dans un premier temps contre les stéréotypes de leurs congénères qui s'étonnent de l'endroit d'où ils viennent : « Tu habites en cité...mais comment fais-tu ? » (JF, 18 ans) ; mais également de ceux de l'équipe éducative qui parfois s'étonne de la présence d'un élève issu de quartiers dit sensibles : « Vous venez de cité...eh bien bravo, je vous félicite » (JF, 18 ans), suscitant chez l'intéressée un vif sentiment de colère. Pour combattre ces préjugés liés à leur lieu de résidence, ils disent modifier certaines de leurs pratiques, par exemple langagières ou comportementales, afin de montrer que l'entité « jeune de banlieue » ne renvoie pas uniquement à quelques traits plus ou moins caricaturaux, diffusés largement par les divers médias. On peut constater que dès qu'un des éléments de la niche d'évolution est modifié, de par l'interaction de ses composantes, cela entraîne un changement des pratiques chez le sujet. Ce changement au niveau des pratiques langagières du sujet en fonction de l'espace dans lequel il évolue sera développé dans la suite du texte.

L'école, souvent évoquée comme un moyen privilégié pour sortir de la cité et pour vivre d'autres expériences, est mentionnée comme génératrice de ségrégation, par l'intermédiaire notamment de son conseiller d'orientation qui semble cristalliser, à tort ou à raison, toutes les rancœurs vis-à-vis de l'institution. Certains sujets n'hésitent pas à reprendre les mots de l'humoriste Djamel Debouze pour le décrire de manière caricaturale comme un « conseiller de désorientation » qui proposerait les poursuites d'étude suivant le lieu de résidence et non suivant les possibilités et les désirs de l'élève. En effet, un jeune homme de 22 ans déclare :

« Il y avait une démotivation car on ne voyait pas à quoi ça sert. On a de mauvais conseils... 2 ans de BEP, mais sans explication... simplement parce qu'on vient de cité ».

De tels faits justifieraient en partie, aux yeux de certains interviewés, les incivilités dont sont victimes un bon nombre d'enseignants ; elles traduiraient une révolte contre une injustice et un mal-être entretenu par le fait de se sentir enfermé dans une filière imposée et qui ne convient pas, choix qui leur apparaît souvent lié au contexte urbain dans lequel ils vivent. Ce phénomène discriminatoire ne fait qu'entretenir un sentiment d'injustice qui, poussé à son paroxysme, peut inciter le sujet à choisir la délinquance comme moyen d'expression (Cortéséro, 2010). Il semblerait que ces jeunes n'arrivent pas à trouver la raison de leur place dans certains établissements, et n'associent pas le contenu de leur cursus avec un quelconque projet personnel. Il apparaît alors difficile d'envisager la réussite d'un apprentissage si ce dernier ne renvoie à aucune signification chez le sujet. Ce choix ségrégué, parmi de nombreux autres facteurs contribue à augmenter l'échec scolaire : comment s'investir dans une formation qui n'a pas de sens pour l'apprenant ? Ce ressenti est d'ailleurs confirmé par certaines recherches qui montrent que dès la sixième, l'orientation de l'enfant est souvent liée à son origine sociale, et conditionne en partie son cursus scolaire (Palheta, 2011).

En outre, l'entrée au lycée est l'occasion pour certains d'entre eux d'être confrontés à des différences de niveau avec les autres élèves. Dans leurs dires, on voit émerger le ressenti d'une certaine forme de discrimination initiée par la localisation de l'établissement scolaire qui influencerait le contenu des enseignements, comme le décrivent les propos suivants :

« à partir du lycée, le niveau n'est pas le même avec les autres, on réalise qu'on n'a pas appris les mêmes choses... » (JH, 18 ans).

Ces inégalités sociales sont également observables dans l'enseignement supérieur en fonction du choix des filières (Duru-Bellat et Kieffer, 2008).

La vie professionnelle

Pour certains participants à notre étude, le constat est identique lors de l'entrée dans le monde du travail, où le lieu d'habitation jouera en leur défaveur, de même que leur origine ethnique ou religieuse si elle est repérable à l'énoncé de son patronyme :

« Ma sœur, elle a un master. Il y en a un, alors que les autres sélections s'étaient bien passées, qui lui a demandé pendant l'entretien... mais vous croyez qu'une femme arabe peut avoir un tel job, ça se fait pas chez vous ». (JH, 18 ans)

Ce sentiment d'une difficulté à intégrer le monde du travail corrobore les résultats d'une étude portant sur l'insertion professionnelle des personnes issues de la deuxième génération d'immigration qui sont deux fois plus soumises au chômage que les natifs, notamment s'ils sont originaires du Maghreb, d'Afrique noire ou d'Asie du Sud-est. Il y a reproduction d'un schéma d'une génération à l'autre, et non une amélioration due à une scolarisation en France (Meurs *et al.*, 2006). Mais ce constat n'est pas identique pour tous les participants. Une grande variabilité existe entre le jeune qui dit en souffrir et celui qui affirme que le fait d'habiter en banlieue sensible ne constitue pas vraiment un frein, que ce soit dans la recherche d'un stage, d'un job d'été ou d'un travail plus pérenne. L'accent est alors mis sur les possibilités d'adaptation du sujet, son désir et ses facilités à le faire. Ainsi une jeune femme déclare :

« ceux qui en ont⁴, ils n'ont pas compris, il faut changer son comportement, parler autrement,... de vêtements ». (JF, 25 ans)

⁴ Dans ce passage, cette jeune femme évoque les problèmes que les jeunes des quartiers sont susceptibles de rencontrer.

Le pouvoir d'adaptation à un autre univers est mis en avant comme moyen pour éviter de subir des formes de ségrégation. Il s'agirait alors d'une question de volonté d'adaptation à un nouveau contexte, aussi bien spatial que social, le sujet devenant un réel acteur et non plus la victime d'un système qui l'écraserait sans offrir de moyens de sortie. À cette idée s'ajoute celle de ne pas se différencier des autres personnes appartenant à la même classe d'âge :

« Le chômage, la réalité est la même pour tous les jeunes, mais ils se donnent pas forcément les moyens donc ils ne trouvent pas de travail. C'est lié à leur façon d'être, de parler, ça leur porte plus préjudice que leur adresse car il y a plein de jeunes de banlieue qui travaillent et qui s'en sortent très bien » (JF, 21 ans).

Les participants à notre étude évoluent dans divers contextes culturels, hors et dans la cité. Ils ne se définissent pas uniquement en tant que jeunes de banlieue, même s'ils reconnaissent vivre dans cet espace. Ce positionnement leur permet plus facilement d'envisager la modification de certaines pratiques langagières en tant que signes d'appartenance aux différents groupes culturels dans lesquels ces sujets évoluent, car « L'appartenance des individus à un groupe social est construite à travers leurs actes de langage et les comportements langagiers doivent être considérés comme de véritables actes d'identité » (Goudaillier, 2009 : 852).

Les propos des jeunes interviewés évoquent des situations de ségrégation ou de stigmatisation lorsqu'ils sont confrontés au milieu extérieur à leur cité ou quartier, lors d'une poursuite de scolarité et/ou l'entrée dans la vie professionnelle. Mais force est de constater qu'il existe une certaine variabilité au niveau des expériences, et surtout que la ségrégation, que tous évoquent comme un élément lié à leur lieu de résidence, peut également être combattue grâce à leur capacité d'adaptation. On peut supposer qu'ils ont connaissance des conceptions, des codes présents dans la société, et qu'ils les ont en partie intégrés lors de leur socialisation. Concernant les pratiques linguistiques, ils ont développé d'autres usages ou habitudes langagiers, comme si leur construction identitaire actuelle se faisait à partir d'éléments relevant de diverses sphères socioculturelles, mais aussi suivant leur sentiment d'être un jeune qui habite la banlieue et non un jeune de banlieue. On peut également faire l'hypothèse d'un lien avec le sentiment de se sentir ou pas citoyen français (Bordet, 2008).

Vivre en cité : une possible ouverture vers l'*alter*

La cité : une image de cocon

Au cours des entretiens, il a été demandé aux sujets de décrire leur vie dans la cité, afin d'observer si cet espace urbain était ou non synonyme de ségrégation, et si oui à quel niveau elle se situait. Cette description fait référence le plus souvent à une terminologie positive. Au travers des propos recueillis, on a l'impression que la cité correspondrait à un « cocon » rassurant, où la vie présenterait de nombreux aspects si ce n'est agréables au moins sécurisants. La cité constitue un espace dont on connaît les moindres recoins, mais également tous les codes, les normes et la quasi-totalité de ses habitants, comme le montre le passage suivant :

« la cité c'est un lieu de sécurité,... un cocon, car on vit entre nous » (JH, 21 ans).

Cet espace constituerait un lieu sécurisant car maîtrisé de par le fait que tout le monde se connaît depuis longtemps, a partagé des jeux, des repas, des difficultés identiques, que nombre d'habitants ont une histoire de vie similaire, avec des fêlures semblables, qui créent des élans de solidarité entre les êtres (Aquatias, 1997).

« Dans une cité, c'est très convivial, c'est cosmopolite. On est tous dans le même bateau, on a tous les mêmes difficultés. C'est un point commun qui permet de se rapprocher. Il y a le développement d'une solidarité entre les personnes » (JH, 23 ans).

Le fait que de nombreux groupes culturels se côtoient serait source pour la majorité des sujets interrogés de richesse, car ce contact permettrait une ouverture sur le monde, sur l'*alter* :

« le jeune de banlieue s'est quelqu'un qui a vu beaucoup de choses, qui connaît plein de choses » (JF, 20 ans).

De plus, attribuer des qualificatifs positifs corrobore pour partie les résultats concernant la construction identitaire et la façon dont on attribue des facteurs valorisants à son groupe d'appartenance, gardant des terminologies plus discriminatoires à l'égard de l'*out-group*.

La cité : lieu de métissage ou de repli communautaire ?

Dans le discours de ces jeunes, la cité deviendrait un lieu de métissage où « les identités culturelles, qu'elles soient issues de l'immigration ou qu'elles procèdent d'une autre source, sont toujours susceptibles de se croiser, se mêler, se mélanger... Valoriser ces phénomènes, c'est aller à l'encontre de tout ce qui fige les cultures, voire qui les stabilise, c'est créer les conditions de la rencontre... » (Wievorka, 2008 : 237). De prime abord, le repli communautaire ne serait que le fruit de l'imagination des médias qui utiliseraient la stigmatisation des quartiers défavorisés dans le seul but de créer une « Une » attractive et ainsi d'augmenter l'audience. Le phénomène est beaucoup plus complexe. Cette idée de mixité sociale, ou de moindres liens communautaires, est présente même comme élément de définition du jeune de banlieue,

« c'est une personne qui connaît beaucoup de monde... qui a vécu... qui a vu beaucoup de choses, on va dire, qui a connu une grande diversité au niveau des communautés, ça c'est important... bon connaît des mots d'autres langues... » (JF, 20 ans).

Dans la vie quotidienne, les échanges paraissent nombreux et incluent également les acquisitions linguistiques. Aussi, quand on évoque le communautarisme, de prime abord, il est inexistant dans le discours des jeunes interviewés :

« le communautarisme, c'est le discours des médias. Il y a pas de problèmes entre les gens... Les gens parlent entre eux, se reçoivent... Il n'y a pas de repli communautaire... c'est simplement la typologie des quartiers » (JH, 18 ans)

« on vit bien en cité » (JF, 18 ans).

À la vue de ces résultats, le constat peut-être fait que ce repli communautaire est un phénomène amplifié par les médias et les politiques. Mais la situation est loin d'être aussi claire car la majorité des jeunes interviewés étaient musulmans et lorsqu'était évoquée la possibilité de l'entrée d'une personne non-musulmane dans la famille, au gré d'un éventuel mariage mixte, les réponses étaient négatives, bien qu'avec quelques variantes du type :

« oui, on peut tout à fait se marier avec quelqu'un qui n'est pas musulman... il suffit qu'il se convertisse, cela ira... même si après il pratique pas » (JH, 22 ans).

Les relations entre les divers groupes culturels résidant dans cet espace urbain semblent bien exister, mais elles sont limitées en fonction des conceptions en vigueur dans la cellule

familiale. Un constat sensiblement similaire peut être fait lorsque le discours aborde la génération des parents :

« tout le monde s'entre-aide...bien qu'ils se rapprochent de moins en moins, les gens se regroupent entre nationalité de plus en plus. Plus jeune, on était tous mélangé » (JH, 23 ans).

Nous sommes également souvent confrontés à un discours empreint d'ambivalence comme :

« La montée du communautarisme... je ne la ressens pas, car c'est une ville multiculturelle... mais les Indiens, les Asiatiques aiment bien se retrouver entre eux... enfin c'est plus les parents » (JH, 24 ans).

Il existe donc là aussi un processus de mise à distance : ils attribuent le communautarisme soit à un groupe ethnique et/ ou religieux auquel ils n'appartiennent pas, soit à une génération qui n'est pas la leur et qui a vécu elle-même le phénomène migratoire. Quant au racisme, s'il est évoqué par certains, il est principalement associé au monde extérieur et s'avère anecdotique et rapidement minoré au sein de la cité :

« le racisme... il est présent dans les quartiers entre Noirs et Arabes... mais c'est très rare » (JH, 22 ans).

À travers les propos de ces jeunes, la cité n'apparaît pas comme un lieu de tension systématique, mais comme un possible espace d'échanges entre les différentes communautés. On peut également noter lors des entretiens que plus les personnes font des rencontres à l'extérieur de la cité, surtout si elles s'avèrent gratifiantes pour le sujet, moins ils font référence à la ségrégation, ou plus ils en minorent ses manifestations. Par contre, ce potentiel d'ouverture à l'*alter* de par le nombre important d'expériences vécues, ainsi que l'acquisition d'un certain « savoir être », serait intimement lié à la présence ou non d'échec scolaire, qui génère souvent un repli sur la cité et un « enfermement » dans la bande. Car pour la majorité des jeunes dits « de banlieue », « les groupes sont le plus souvent des lieux de transition ; la plupart des jeunes filles et garçons finissent par les quitter et s'installer par le travail et la famille. Certains d'entre eux « ne se rangent pas » et s'inscrivent à long terme dans des réseaux de délinquance » (Bordet, 2007 : 36). En effet, les jeunes interviewés manifestaient encore un fort attachement vis-à-vis de leur bande, mais leur propos traduisaient simultanément un début de mise à distance, repérables à partir des pratiques évoquées, ne serait-ce qu'au niveau langagier.

En guise de conclusion

Même si la notion de ségrégation est présente dans le discours de ces jeunes et est rattachée dans leur imaginaire à l'espace urbain dans lequel ils évoluent, ils se disent aussi porteurs d'une richesse et de réelles connaissances grâce au fait d'habiter ce lieu, de par les nombreuses opportunités de contacts avec divers groupes culturels qu'offre ce type d'habitat, même si on ne peut pas réellement parler de lieu de métissage. Le fait que les familles ont souvent des histoires de vie similaires, émaillées des mêmes épreuves, semble aussi source fréquente de solidarité. Pour décrire la vie en cité, les sujets évoquent plus volontiers une représentation construite sur des éléments positifs. Le discours se modifie lorsque l'on évoque la confrontation avec le monde extérieur.

Un point nous paraît également important dans les propos recueillis, c'est la relation qui existe entre l'évocation de la ségrégation et le fait de sortir ou pas de la cité. Les sujets de

notre étude vivent autant dans qu'en dehors de la cité, ne serait-ce qu'en fonction de leur cursus scolaire. Il semblerait que plus la personne vit d'expériences hors de son quartier, moins elle dit subir la ségrégation ou du moins elle évoque les moyens à sa disposition pour éviter d'être discriminé, comme le fait de changer de pratiques langagières suivant le contexte physique et humain dans lequel elle évolue. La connaissance d'autres espaces urbains lui fournit des éléments d'information pour maîtriser ces derniers, mais également pour modifier les représentations qu'elle en a, et ainsi lutter contre la peur face à un monde moins connu, souvent génératrice d'un repli sur l'endogroupe qui se perçoit comme victime. Le fait d'évoluer dans des contextes différents semble lui permettre de se construire d'un point de vue identitaire plus seulement en fonction des valeurs du groupe d'appartenance au sein du quartier. Créer de réelles ouvertures sur le monde extérieur à la cité pourrait être un moyen de donner de véritables opportunités. De plus, les représentations en vigueur dans les milieux extérieurs à la cité seraient susceptibles d'être modifiées au gré de ces échanges. Un premier point est de ne plus envisager l'entité « jeune de banlieue », mais de percevoir la réalité plurielle et les diverses facettes qu'elle recouvre. Les propos de Bordet (2011) traitant d'un autre regard sur le jeune issu des quartiers défavorisés ouvrent, à ce propos, d'intéressantes perspectives pour l'avenir :

Les travaux d'A. Ehrenberg, son approche en termes de philosophie politique, les réflexions menées par Ph. Gutton et les analystes impliqués dans la revue Adolescence permettent, par une écoute à la fois singulière et collective, d'entrevoir d'autres dynamiques de la vie des jeunes, d'identifier les prémices d'autres rapports au monde, d'aborder différemment les logiques à l'œuvre dans la population, dans les institutions et plus particulièrement encore dans les médias. (Bordet, 2011 : 604)

Bibliographie

- ABRIC J. C., 1994, *Pratiques sociales et représentations*, PUF, Paris.
- AQUATIAS S., 1997, « Jeunes de banlieue, entre communauté et société », *Socio-anthropologie*, n° 2, URL : <http://socio-anthropologie.revues.org/index34html>
- AVENEL, C., 2006, « Les adolescents et leur cité, dans les "quartiers" », *Enfances & Psy*, n° 33, pp. 124-139.
- BERTUCCI M.-M., 2012, « Le parler des banlieues, un marqueur spatio-discursif des formes contemporaines de la ségrégation spatiale, sociale et ethnique en France ? », dans M. Lebon-Eyquem, T. Bulot, G. Ledegen (dirs.), *Actes des 7^{èmes} Journées Internationales de Sociolinguistique Urbaine, Ségrégation, normes et discrimination(s)*, Saint-Denis 26-27 mars 2012, Editions Modulaires Européennes, Bruxelles, pp. 17-42.
- BORDET J., 2007, « Modes de socialisation des adolescents des cités et leurs rapports à la légalité », *Adolescence*, n° 59, pp. 35-43.
- BORDET J., 2008, « Ne pas être reconnu, ne pas se reconnaître comme citoyen français », *Adolescence*, n° 65, pp. 741-748.
- BORDET J., 2011, « Un autre regard sur les jeunes en situation d'inégalités sociales », *Adolescence*, n° 77, pp. 603-608.
- BOUCHER M., 2007, « Le retour des bandes de jeunes ? Regards croisés sur les regroupements juvéniles dans les quartiers populaires », *Pensée plurielle*, n° 14, pp. 111-124.
- BOYER I., 2012, « Entre discrimination et valorisation : représentation du jeune de banlieue ou franchir ou pas les « murs » de la cité », dans M. Lebon-Eyquem, T. Bulot, G. Ledegen (dirs.), *Actes des 7^{èmes} Journées Internationales de Sociolinguistique*

- Urbaine, Ségrégation, normes et discrimination(s)*, Saint-Denis 26-27 mars 2012, Editions Modulaires Européennes, Bruxelles, pp. 43-59.
- CORTESERO R., 2010, « Entre l'émeute et le ghetto. Quels cadres de socialisation politique pour les jeunes des banlieues populaires ? », *Education et Sociétés*, n° 25, pp. 65-81.
- CULTURELLO P., 2011, « Discrimination : faire face ou faire avec ? Le sens du mot « discrimination » chez les jeunes d'origine maghrébine », *Agora débats/jeunesse*, n° 57, pp. 63-78.
- DESCHAMPS J.C., MOLINER P., 2008, *L'identité en psychologie sociale*, Armand Colin, Paris.
- DURU-BELLAT M., KIEFFER A., 2008, « Du baccalauréat à l'enseignement supérieur en France : déplacement et recomposition des inégalités », *Population*, n° 63, pp. 123-157.
- GALLAND O., 2006, « Les évolutions de la transmission culturelle. Autour des espaces et des réseaux d'appartenance », *Informations Sociales*, n° 134, pp. 54-65.
- GARCIN-MARROU I., 2007, « Des « jeunes » et des « banlieues » dans la presse de l'automne 2005 : entre compréhension et relégation », *Espaces et sociétés*, 1, 128-129, pp. 23-37.
- GOFFMAN E., 1973, *La mise en scène de la vie quotidienne. Les relations en public*, Les éditions de Minuit, Paris.
- GOUDAILLIER J.P., 2009, « Pratiques langagières et linguistiques révélatrices des pratiques sociales de jeunes résidant en Z.U.S. », *Adolescence*, n° 27, 4, pp. 849-857.
- JODELET D., 1989, *Folies et représentations sociales*, PUF, Paris.
- JODELET D., 2008, « Le mouvement de retour vers le sujet et l'approche des représentations sociales », *Connexions*, 1, 89, pp. 25-46.
- MEURS D., PAILHE A., SIMON P., 2006, « Persistance des inégalités entre générations liées à l'immigration : l'accès à l'emploi des immigrés et de leurs descendants en France », *Population*, n° 61, pp. 763-802.
- MOIRAND S., 2009, « Des façons de nommer « les jeunes » dans la presse quotidienne nationale », *Adolescence*, n° 27, pp.907-919.
- MOÏSE C., 2011, « Gros mots et insultes des adolescents », *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, n° 83/84, pp. 29-36.
- PALHETA H., 2011, « Le collège divise. Appartenance de classe, trajectoires scolaires et enseignement professionnel », *Sociologie*, PUF, Paris, 4, 2, pp. 363-386.
- PEREA F., 2011, « Les gros mots, paradoxes entre subversion et intégration », *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, n° 83/84, pp. 53-60.
- SEDEL J., 2009, « Les ambivalences de la représentation des “jeunes de banlieue” », dans M. Mathien (dir.), *Les jeunes dans les médias en Europe de 1968 à nos jours*, Bruylant, Bruxelles, pp. 267-282.
- SUPER C., HARKNESS S., 1986, “The developmental niche: a conceptualization at the interface of child and culture”, *International journal of behavioral development*, n° 9, pp. 545-569.
- SUPER C., HARKNESS S., 1993, « The developmental niche: implication for children's literacy development », dans L. Eldering, P. Leseman (dirs.), *Early intervention and culture. Preparation for literacy, the interface between theory and practice*, UNESCO Publishing, Paris, pp. 115-132.
- TAP P., 2005, « Identité et exclusion », *Connexions*, n° 83, pp. 53-78.
- VALSINER J., 2000, *Culture and human development*, Sage Publications, Londres.
- WIEVIORKA M., 2008, « L'intégration : un concept en difficulté », *Cahiers internationaux de Sociologie*, n° 14, pp. 221-240.

II.

IMPACT SCOLAIRE DE LA SÉGRÉGATION LINGUISTIQUE ET INÉGALITÉ DES LANGUES

LA DIVERSITÉ LINGUISTIQUE ET CULTURELLE A L'ÉCOLE DE LA PÉRIPHÉRIE : DE FACTEUR DE SÉGRÉGATION À INSTRUMENT DE L'INÉGALITE DES CHANCES ?

Marie-Madeleine Bertucci

**Université de Cergy-Pontoise
EA 1392 CRTF, pôle LaSCoD**

Au tournant du XXI^e siècle et soumis à l'épreuve des faits, le modèle de l'école républicaine semble fortement remis en cause et ce à plusieurs niveaux par l'école des quartiers précarisés, désignée dans la littérature scientifique par Agnès Van Zanten comme *l'école de la périphérie* (2001). L'école de la périphérie, selon Van Zanten, constitue un cadre théorique qui privilégie les liens entre l'école et l'espace local dans ces quartiers, et qui met l'accent sur « le rôle central des contextes locaux dans la structuration de l'activité éducative » (p. 2). L'école de la périphérie repose sur une « dimension spatiale » essentielle à la « compréhension des processus sociaux » (p. 3), qui se tissent entre les établissements scolaires et les quartiers défavorisés situés à l'extérieur des grandes villes, dans lesquels ils se trouvent.

Ainsi, comme l'écrit Van Zanten :

La notion d'« école périphérique » renvoie d'emblée à une localisation spécifique de l'institution scolaire à l'extérieur des grandes villes ; elle s'oppose ainsi à celle d'école de centre-ville ou d'école rurale. [...] C'est sous l'angle dynamique qu'il faut entreprendre l'étude des relations entre l'école et l'espace local et plus précisément, [...], entre les établissements et les quartiers défavorisés situés aux marges des grandes villes. (ibidem)

Cette notion fait donc la synthèse des différents traits du type d'établissement scolaire dont il sera question dans cet article.

Cette conception suppose d'admettre, préalablement, que depuis la fin des Trente Glorieuses, la société française a connu des transformations importantes, qui se manifestent notamment à travers les mutations que connaît l'école des quartiers en situation de précarité socio-économique. On retiendra comme hypothèse de travail que la question scolaire, dans le contexte qui nous intéresse, est étroitement liée à la question urbaine, elle-même au cœur de la question sociale.

Autrement dit, dans l'approche proposée ici, les questions scolaires et sociales seront traitées comme la résultante de certains processus de ségrégation urbaine. Pour comprendre la portée de la notion de ségrégation, on soulignera d'emblée la complexité de ce processus et ses conséquences sur la localisation résidentielle. Les effets de la ségrégation affectent les stratégies résidentielles, les relations entre les individus et les groupes, les processus de socialisation (*op. cit.* : 45). La ségrégation implique donc une mise à l'écart, une séparation,

comme le confirme l'étymologie latine¹ du mot ségrégation, à savoir *segregare*, qui signifiait en latin : mettre un animal à l'écart du troupeau, séparer des éléments les uns des autres.

Pour conclure sur ce point, on admettra que la ségrégation, dans la société française contemporaine, touche des groupes « définis par leur position dans la division sociale du travail » et des groupes « distingués selon des critères culturels et ethniques » (Brun, 2008 : 44). Dans cet article, il sera question du groupe identifié par des « critères culturels et ethniques », qui renvoie aux élèves d'origine migrante scolarisés dans les établissements de la périphérie. On considèrera à la suite de Van Zanten que l'école de la périphérie suppose d'être appréhendée de façon spécifique car elle concerne une population particulière, que le discours politique désigne au moyen du terme *diversité*². Cette population est plurilingue, pluriculturelle et pluriethnique et concerne « les familles des classes populaires marginalisées parmi lesquelles les familles d'origine immigrée sont largement surreprésentées » (Van Zanten, 2001 : 3). On soutiendra l'hypothèse de Van Zanten, selon laquelle la notion d'école de la périphérie n'est pas simplement descriptive mais est, de par les effets de la ségrégation : « une notion explicative des formes de rapports de domination via l'école dans la société française contemporaine » (*op. cit.* : 8). Cette ségrégation serait susceptible d'induire des formes d'inégalité dans l'accès aux savoirs scolaires, comme on le verra dans la deuxième partie de l'analyse.

La question qui se pose est de savoir si la diversité linguistique et culturelle est un facteur de ségrégation supplémentaire ou si elle devient un instrument de l'inégalité des chances. Pour répondre à cette interrogation, l'article se développera en deux temps.

On verra d'abord comment l'école de la périphérie constitue un cadre ségrégatif et ce notamment en raison de la prédominance du modèle universaliste d'intégration sur lequel elle est construite. Dans un deuxième temps, on procèdera à la critique de ce modèle et on examinera selon quelles modalités il est possible de prendre en compte la diversité linguistique et culturelle, en s'interrogeant en particulier sur l'impact du marché linguistique et de la situation transculturelle sur les apprentissages, ceci pour voir à quelles conditions la reconnaissance de la diversité peut permettre d'aller vers plus d'égalité des chances dans le cadre scolaire.

L'école de la périphérie : un cadre ségrégatif

Une mobilité sociale difficile

L'école, d'une manière générale et plus particulièrement l'école de la périphérie, se trouve en difficulté pour offrir une possibilité de mobilité sociale aux élèves, par le biais de l'acquisition des savoirs scolaires, alors qu'il s'agit d'une de ses fonctions. En effet, le corps politique se fonde sur la notion de sujet libre, rationnel et éclairé et sur une conception contractuelle et unifiée de la nation. La liberté, valeur fondamentale de la République, ne peut s'accommoder de l'ignorance. L'école a donc pour mission de former des citoyens, capables de penser par eux-mêmes, et dont elle doit également être en mesure d'assurer la promotion sociale. Or une scolarisation réussie n'est plus forcément un vecteur de réussite, et les détenteurs d'un diplôme de l'enseignement supérieur sont, de ce fait, contraints de se soumettre à un enchaînement de stages et de contrats à durée déterminée. Lagrange³, dans un

¹ Voir Vieillard-Baron (2004) sur cette question.

² C'est-à-dire les personnes issues de l'immigration, les minorités visibles. Un commissariat à la diversité et à l'égalité des chances, rattaché aux services du Premier ministre, a été créé en 2008.

³ Sociologue, chercheur au CNRS.

article publié dans *Le Monde* en janvier 2006⁴, soulignait que les communes où les violences avaient été les plus fortes (Montfermeil, Clichy, Aulnay, Villepinte, Le Tremblay), lors des émeutes de 2005, étaient celles où le taux de chômage des 15-24 ans était le plus élevé. Il y voyait la panne de l'ascenseur social mais aussi du modèle de socialisation. L'échec de celui qui a fait des études dément tout le discours sur la réussite scolaire et la promotion à laquelle elle conduit, d'où une certaine perte de crédibilité des institutions dans ce contexte. On a pu parler de l'école, de façon polémique, comme d'un « descenseur social » (Guibert, Mergier, 2006). Ces auteurs signifient par cette métaphore que l'école ne permettant plus d'accéder aisément à une mobilité sociale, les dispositifs de protection et d'éducation se sont inversés, d'où l'image de la descente. Il s'agit d'une « inversion de sens [...] mise en œuvre et institutionnalisée par la dénaturation des dispositifs de protection et d'éducation » (*op. cit.* : 87). Des suivis de cohortes d'élèves après la 3^{ème} ont montré qu'il y avait un fort risque de décrochage, en lycée général et technologique, dans « les contextes urbains ségrégués », où on observe « d'importantes disparités de recrutement social et d'importants décalages d'exigences entre collèges » (Broccolichi, Sinthon, 2011 : 27).

Dans ces conditions, l'école peut être perçue comme un cadre ségréatif à un triple niveau : économique, ethnique, socio-scolaire.

L'école de la périphérie : un cadre ségréatif : économique, ethnique, et socio-scolaire

La ségrégation économique en contexte scolaire

Il convient d'abord de souligner les difficultés économiques des élèves accueillis. C'est la raison pour laquelle on peut également définir l'espace de la périphérie, de la banlieue défavorisée, comme la « concentration territoriale des personnes les plus pauvres » (Maurin, 2004 : 15). Les établissements scolaires dont il est question ici accueillent des élèves dont les familles sont en situation de précarité économique. Cette dimension renforce l'impact de la concentration des difficultés sociales et urbaines, qui ont été mentionnées précédemment. Si on admet que les établissements concernés relèvent, au moins pour bon nombre d'entre eux, de l'éducation prioritaire, les inégalités scolaires et sociales sont étroitement corrélées aux inégalités économiques. On en donnera deux illustrations. La première concerne les résultats de la politique d'éducation prioritaire française. La seconde mentionne une enquête de l'OCDE, qui fait apparaître que le retard français, en matière de correction des inégalités économiques, a une influence sur les résultats des élèves.

La Cour des comptes, dans un rapport de 2010 relatif à l'objectif de réussite de tous les élèves, signale qu'en 2008, l'évaluation-bilan menée pour les mathématiques a révélé que 81,4 % des élèves de 3^{ème} scolarisés dans l'éducation prioritaire ne possédaient pas les compétences attendues, contre 70,4 % hors de l'éducation prioritaire (2010 : 28). On rappellera que l'éducation prioritaire a pour finalité de « corriger les effets des inégalités sociales et économiques sur la réussite scolaire dans les écoles et les établissements les plus défavorisés »⁵ (MEN, 2012) et qu'il s'agit d'une politique d'égalité des chances, qui vise à réduire les écarts de réussite des élèves des établissements concernés, avec ceux du reste du territoire⁶. Elle concerne donc directement les élèves de l'école de la périphérie dont il est question dans cet article.

⁴ « Ce que nous avons appris sur les nuits de novembre. Quelques réalités passées inaperçues sur les émeutes des banlieues ». *Le Monde* daté du 25 janvier 2006.

⁵ MEN. Dossier de rentrée du 29 août 2012. Texte consultable sur le site www.education.gouv.fr, page active le 5-1-13.

⁶ La politique d'éducation prioritaire comprend les dispositifs ECLAIR (Écoles, collèges, lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite) et RSS (Réseau de réussite scolaire). Voir www.education.gouv.fr/cid187/l-education-prioritaire.html, page active le 5-1-13.

L'OCDE intègre dans ses grilles d'analyse les indicateurs PISA⁷, qui prennent notamment en compte les informations relatives au milieu socio-économique des élèves et construit un indice « de statut économique, social et culturel (SESC) »⁸. La Cour des comptes analysant les résultats de la France en la matière fait apparaître qu'elle « se trouve dans la situation la plus défavorable de l'OCDE du point de vue de l'équité scolaire » (2010 : 30), dans la mesure où elle est, sur trente pays évalués, celui où l'écart de résultats entre « élèves de statuts favorisé et défavorisé est le plus important ». Ces résultats conduisent à s'interroger sur l'efficacité des dispositifs de correction des inégalités évoqués ici et confirment la présence d'éléments de ségrégation.

L'ethnicité constitue le second facteur de discrimination.

L'ethnicité

On posera comme principe préalable à notre analyse que l'ethnicité ne relève pas de « différences culturelles empiriquement observables » mais de la façon dont ces différences sont utilisées « comme des symboles de la différenciation » (Poutignat, Streiff-Fenart, 2008 : 141) par les différents acteurs que nous mentionnons dans cet article. Plusieurs observateurs ont noté une tendance, dans ces quartiers, à l'ethnisation des rapports sociaux, depuis le début des années 2000, et notamment dans le cadre scolaire (Boucher, 2010). Ainsi, Charlot, Émin et de Peretti ont mis en évidence, dès 2002, la perception de l'autre, à travers des grilles de désignation ethnique (2002 : 13), et ce en étudiant le statut des aides-éducateurs dans trois collèges de Seine-Saint-Denis. Les chercheurs ont montré que ces derniers étaient perçus, au mieux comme des « médiateurs » et comme « au pire des auxiliaires indigènes [...] recrutés pour pacifier les populations locales » (*op. cit.* : 11).

Cette perception est liée au nombre de familles migrantes significativement présentes dans ce contexte scolaire. On en donnera deux exemples, l'un en Seine-Saint-Denis et l'autre dans la périphérie de Bordeaux. Pour la Seine-Saint-Denis, on relève dans la communauté d'agglomération de Plaine-Commune⁹ en 1999, un pourcentage de 25,3 % de populations issues de l'immigration, alors que le taux francilien est de 12,9 %¹⁰. Ce chiffre est en augmentation en Seine-Saint-Denis, pour les ménages dont la personne de référence est étrangère, alors qu'il diminue dans les Hauts-de-Seine et qu'il évolue très peu dans le Val-de-Marne. Le territoire de la Seine-Saint-Denis semble se spécialiser dans l'accueil de populations majoritairement issues de l'immigration.

À Bordeaux, l'étude plus récente de Férouzis, Liot et Perroton (2005) montre que la discrimination ethnique est devenue un critère de choix prépondérant des parents pour la scolarisation de leurs enfants. Les auteurs soulignent qu'une forme de mise à l'écart s'est discrètement installée au cœur des collèges de la région, soit au total 144 000 élèves (*op. cit.* : 96 et suiv.). L'étude fait apparaître, en prenant pour critère le prénom et la nationalité¹¹, que 10 % des collèges situés dans des quartiers périphériques, scolarisent 40 % des élèves

⁷ Programme for International Student Assessment. « PISA est une enquête menée tous les trois ans auprès de jeunes de 15 ans dans les 34 pays membres de l'OCDE et dans de nombreux pays partenaires. Elle évalue l'acquisition de savoirs et savoir-faire essentiels à la vie quotidienne au terme de la scolarité obligatoire. Les tests portent sur la lecture, la culture mathématique et la culture scientifique et se présentent sous la forme d'un questionnaire de fond. Lors de chaque évaluation, un sujet est privilégié par rapport aux autres. Les premières collectes de données ont eu lieu en 2000, les suivantes en 2003, en 2006, en 2009 et 2012 ». (site www.oecd.org/Pisa, page active le 8-1-13).

⁸ Cité dans le rapport de la Cour des comptes de 2010 déjà mentionné, p. 30.

⁹ La communauté d'agglomération de Plaine-Commune regroupe 8 villes : Aubervilliers, La Courneuve, Épinay-sur-Seine, L'Île-Saint-Denis, Pierrefitte-sur-Seine, Saint-Denis, Stains, Villetaneuse, soit 335 000 habitants répartis sur 42,7 km².

¹⁰ Voir CUCS de Plaine-Commune, p. 5 ; source : www.plainecommune.fr.

¹¹ Avec l'appui du rectorat.

originaires du Maghreb, d'Afrique Subsaharienne et de Turquie. La conclusion en est que les élèves subissent une triple ségrégation : ethnique, sociale et économique, qui renforcerait chez eux une tendance à se construire en termes d'identité ethnique, phénomène que l'école ne parvient pas à traiter, faute, selon nous, d'une réflexion sur la diversité linguistique et culturelle (Bertucci, Boyer, 2010). On voit donc apparaître ce que les auteurs nomment « une ethnicité réactive » :

Nous avons été frappés par le développement chez certains jeunes de ces établissements scolaires, d'un sentiment de révolte qui s'accompagne d'une affirmation identitaire marquée. Contre la domination qu'ils éprouvent, ils mettent en avant leur appartenance ethnique selon un mécanisme bien connu qui fait que l'ethnicité est d'autant plus activée qu'elle est mise en cause. Valoriser son identité ethnique devient, pour ces élèves, un moyen de lutter contre la domination vécue. (Félouzis, Liot et Perroton, 2005 : 91)

Ceci ne signifie pas pour autant qu'il faille, de manière simplificatrice, identifier l'école à son environnement et décrire les processus de ségrégation qui la traversent, en se bornant à signaler l'existence d'une forme d'ethnisation clivante des rapports scolaires et plus largement sociaux (Moulin *et al.*, 2001 : 187 et suiv.), ou en en faisant un ghetto, c'est-à-dire « un territoire urbain à part entière dans lequel la population, ou tout au moins une partie, a élaboré un contre-monde spécifique qui la protège collectivement de la société extérieure » (Lapeyronnie, 2008 : 11-12). Sur cette question du ghetto toutefois, les avis divergent.

Les limites de la problématique du ghetto ?

Certains chercheurs – Lapeyronnie (2008), Boucher (2010) – avancent l'idée que la ségrégation à l'œuvre dans ces zones urbaines précarisées contribue à la formation de processus de « ghettoïsation sociale et ethno-raciale » (Boucher, 2010 : 18). D'autres comme Wacquant (2006), Stébé et Marchal (2009) critiquent l'application de la notion de ghetto aux quartiers d'habitat social dont il est question ici.

Selon Wacquant, la banlieue hexagonale et le ghetto afro-américain sont « deux formations sociospatiales disparates produites par des logiques institutionnelles différentes de ségrégation et d'agrégation » (2006 : 8). La « fermeture sociale et la relégation spatiale » sont, pour cet auteur, nettement plus prononcées dans le cas du ghetto américain et sont imputables à « l'appartenance raciale » et à des « politiques publiques de triage et d'abandon urbains », qui ne s'observent pas dans les banlieues françaises, dans lesquelles les institutions sont bien présentes.

Pour Stébé et Marchal, la référence à la notion de ghetto fonctionne comme un mythe « au centre des stratégies de distinction des catégories sociales qui ne résident pas dans les grands ensembles » (2009 : 46). Ce mythe a pour fonction de « faire de "l'autre" une figure indésirable à éviter », *l'autre* étant l'habitant des grands ensembles. Sans trancher, on soulignera la complexité de cette situation en insistant sur la réalité de l'enclavement de ces quartiers précarisés de la périphérie et sur la tendance au repli des habitants de ces quartiers, et en particulier des jeunes, sur l'endogroupe, dans l'espace protecteur de la cité, caractéristiques qu'a décrites Boyer¹² (2012) :

D'un autre côté la cité semble offrir un cocon douillet, c'est un monde que l'on maîtrise car on en connaît les moindres recoins, mais également tous les codes et la quasi-totalité de ses habitants, d'où une peur de quitter ces « murs » au fur et à mesure

¹² Voir également l'article d'I. Boyer dans ce numéro « Habiter la cité : expériences de ségrégation ou d'ouverture à l'autre ? ».

que l'on vieillit, comme le montre le passage suivant « la cité c'est un lieu de sécurité, ... un cocon, car on vit entre nous (JH, 21 ans).

Dans le même ordre d'idée, pour confirmer ce qui précède, les études sur la mobilité résidentielle ont mis en évidence qu'il pouvait y avoir un avantage à construire une « auto-ségrégation » (Brun, 2008 : 33) et à habiter de ce fait « un quartier socialement homogène ».

À l'école française, les inégalités en matière de résultats sont aussi étroitement corrélées aux origines sociales et au statut culturel des familles. Un processus de ségrégation socio-scolaire est donc également à l'œuvre à l'école de la périphérie.

La ségrégation socio-scolaire

La Cour des comptes, dans son rapport de 2010 déjà cité, indique qu'en 2008, 78,4 % des élèves issus de « catégories sociales favorisées » ont été reçus au baccalauréat général contre 18 % « des élèves d'origine sociale défavorisée¹³ » (2010 : 29). La Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) du ministère de l'Éducation nationale analyse ces résultats à partir de la notion de *distillation ségrégative*¹⁴ :

La distillation ségrégative est continue depuis la scolarité élémentaire jusqu'à l'accès à un baccalauréat général avec mention : les milieux familiaux influencent la qualité des parcours dans l'enseignement primaire et secondaire mais aussi les choix d'orientation aux différentes étapes de la scolarité.

La Direction de la formation de l'École Nationale d'Administration (2009-2010¹⁵) met en évidence l'existence d'inégalités en matière de résultats scolaires pour les jeunes des quartiers défavorisés et établit une corrélation entre ségrégation sociale et urbaine et réussite scolaire, comme l'indiquent les lignes qui suivent :

Des écarts significatifs persistent en matière de niveau de qualification et de taux d'emploi entre les jeunes des quartiers sensibles et ceux des autres quartiers. Ainsi, si les jeunes des quartiers sensibles bénéficient de dispositifs spécifiques, tant dans le domaine éducatif que dans celui de l'insertion professionnelle, ils accèdent moins à l'emploi que les jeunes ne résidant pas dans ces quartiers. Le dernier rapport de l'ONZUS¹⁶ rend compte de cette situation en constatant que 43 % des jeunes hommes actifs de ZUS¹⁷ et 37 % des jeunes femmes sont sans emploi. Les jeunes résidant dans les quartiers sensibles forment également une composante importante, quoique encore difficile à mesurer, du public concerné par le décrochage scolaire et les sorties sans diplôme du système éducatif. En outre, le dernier rapport PISA souligne que notre système scolaire est à l'origine d'un taux d'échec élevé qui affecte plus particulièrement les jeunes issus des milieux défavorisés.

La recherche souligne enfin qu'une des conséquences de ce phénomène réside dans l'existence d'inégalités dans l'accès aux savoirs du fait du faible rendement de ce que les Anglo-Saxons appellent le *school mix effect*, c'est-à-dire le mélange d'élèves de niveaux différents dans les mêmes classes. On traduira cette notion du *school mix effect* au moyen du concept d'*effet-classe* élaboré par Hanushek (1971). Pour ce chercheur, la notion comprend

¹³ Le rapport fait entrer dans la « catégorie sociale défavorisée » les « ouvriers, les retraités ouvriers et employés, et les personnes qui n'ont jamais eu d'activité professionnelle » (2010 : 29).

¹⁴ Note n° 8-16 mars 2008 de la DEPP, *Disparités d'accès et parcours en classes préparatoires*, citée par la Cour des comptes (2010 : 29).

¹⁵ Direction de la formation, promotion Robert Badinter 2009-2010. Texte consultable sur le site www.ena.fr/4396/32429. Page active le 5-1-13.

¹⁶ Observatoire National des Zones Urbaines Sensibles.

¹⁷ Zones Urbaines Sensibles.

également, dans son acception, l'incidence de l'enseignant sur les résultats des élèves en sus de la mise en présence dans la même classe d'élèves dont les performances sont différenciées.

Inégalités dans l'accès aux savoirs scolaires et faible rendement de l'effet-classe

Des travaux américains notamment ont mis en évidence une amélioration des résultats d'élèves ayant des difficultés scolaires lorsqu'ils sont placés dans la même classe que d'autres, plus performants scolairement (Coleman¹⁸, 1966 ; Hanushek, 1971). Tous les travaux sur cette question ne convergent pas cependant. En effet, d'autres études conduites aux États-Unis ont montré les conséquences négatives de ces pratiques (Alexander et Eckland¹⁹, 1975).

En France, la Cour des comptes signale que l'effet-classe n'est pas mesuré (2010 : 32) et que la composition des classes est peu contrôlée (*op. cit.* : 125). Si le ministère de l'Éducation nationale préconise la constitution de classes hétérogènes, les élèves faibles progressant davantage dans ce contexte (*ididem*) – ce fait est également attesté par les enquêtes PISA (Cour des comptes, 2010 : 126) –, le refus de l'hétérogénéité²⁰ paraît néanmoins fort chez les enseignants comme chez les parents d'élèves. Un calcul de la « valeur ajoutée » des lycées, réalisé par la DEPP, est en revanche disponible. Il faut entendre par « valeur ajoutée » la capacité des établissements à « obtenir des résultats supérieurs (valeur ajoutée positive) ou inférieurs (valeur ajoutée négative) à ce qui était attendu, compte tenu de l'origine sociale, de l'âge, et du niveau initial des élèves » (Cour des comptes, 2010 : 33). Les meilleurs scores sont obtenus par des établissements qui ne sont pas forcément les plus renommés, précise le rapport (*op. cit.* : 35). Il apparaît que les lycées porteurs de la valeur ajoutée la plus importante sont situés dans les quartiers défavorisés (*op. cit.* : 36), alors que les lycées prestigieux ont une valeur ajoutée plus faible, voire ne maintiennent leurs performances « que par l'exclusion en cours de scolarité des moins bons élèves » ajoute le rapport de la Cour des comptes.

On conclura en soulignant que l'homogénéité relativement forte des publics scolaires dans les établissements périphériques rend difficile la mixité scolaire et conduit les chefs d'établissement à composer des classes à hétérogénéité limitée, ce qui accentue les effets, et de la concentration résidentielle, et de la concentration scolaire, et par là les inégalités, avec comme possible conséquence, le développement éventuel de formes de marginalité. Van Zanten parle à ce sujet de dissidence, voire de désaffiliation à l'égard des normes scolaires prévalentes :

En raison de la difficulté interne à appliquer et à faire accepter un principe méritocratique uniforme, qui met la plupart des élèves en situation d'échec par rapport aux élèves des autres établissements [...], on comprend alors, que dans ces établissements, des formes de dissidence et de désaffiliation à l'égard des normes centrales puissent aisément se développer. (2001 : 13).

Ces analyses conduisent à se demander si l'école de la périphérie ne favorise pas dans les faits une égalité plus formelle que réelle, c'est-à-dire théorique et sans application matérielle, et qui prendrait en défaut le modèle universaliste.

¹⁸ Coleman, J. *et al.*, 1966, *Equality of Educational Opportunity*, Washington DC : Government Printing Office, (cité par Van Zanten, 2001 : 12).

¹⁹ Alexander, K., Eckland, B. 1975, « Contextual effects in the high school attainment process », in *American Sociological Review*, 40, pp. 402-416, (cités par Van Zanten, 2001 : 12).

²⁰ Les classes à projet pédagogique particulier ou les options peuvent également servir à organiser le regroupement d'élèves forts ou faibles (Cour des comptes, *op.cit.* : 126).

Égalité formelle, limites du modèle universaliste, désaffiliation ?

Le modèle d'intégration républicaine se fonde sur l'idée que la République repose sur un contrat implicite qui vise à faire la synthèse de toutes les traditions, de tous les intérêts divergents, issus du réel historique ou social, dans un ensemble vaste et cohérent (Winock, 2006 : 119) en s'appuyant sur l'institution clé, qu'est l'école. Il en résulte ce qu'on évoque sous le nom de modèle universaliste. Ce modèle conduit à uniformiser les situations. Il ne permet pas l'expression d'une différence ou d'un écart par rapport à la norme qu'il induit. Il prévaut dans le cadre scolaire dont nous parlons et peut conduire certains élèves à éprouver de la difficulté à se reconnaître à travers lui et à exprimer leur différence, notamment lorsqu'elle se manifeste à travers des traits plurilingues et pluriculturels, comme on le verra plus bas. Il pourrait contribuer au développement d'un sentiment d'exclusion, prenant la forme d'une désaffiliation, du fait qu'il donne le sentiment de ne pas participer à l'élimination des inégalités et de favoriser plus une égalité formelle qu'une égalité réelle.

De ces formes de désaffiliation peut naître un esprit de scission, notamment chez certains jeunes, sans qu'on puisse parler d'une contre-affiliation globale en l'état actuel des choses, qui aurait pour conséquence l'adhésion à d'autres systèmes de valeurs (Sintomer, Bacqué, 2002 : 107).

Sans vouloir grossir le trait, force est de constater néanmoins que les solidarités primaires fondées sur les regroupements communautaires, qui se sont construites avec les vagues successives d'immigration et l'installation des familles dans les logements sociaux des banlieues défavorisées, ont pu contribuer à consolider des formes communautaires d'implantation locale, et ne pas faciliter l'adhésion aux normes centrales (Van Zanten, 2001 : 17). Pour Sintomer et Bacqué, néanmoins, on ne peut pas parler de contre-affiliation globale :

La plupart du temps, les solidarités primaires de type communautaire, si elles constituent des réseaux de soutien qui peuvent être socialement très efficaces sur une petite échelle, ne posent pas les bases d'une contre-affiliation globale permettant de peser sur les dynamiques structurelles. Les associations formelles ou informelles de type communautaire renvoient à des formes réelles de solidarité et d'échange mais ne représentent pas aujourd'hui l'échelon primaire d'un système de lobbying communautaire ou de clientélisme politique. (op. cit. : 107-108)

À ce stade, la question qui se pose est de savoir s'il faut aller jusqu'à dire avec Sabeg et Sabeg²¹ que « notre société est, de fait, ethnicisée, communautarisée » (2004 : 129), alors que, dans le contexte scolaire, la visibilité ethnique est occultée du fait de la puissance du modèle universaliste, occultation qui la rendrait d'autant plus conflictuelle (*op. cit.* : 131). Si on pousse plus loin l'analyse, faut-il aller jusqu'à une critique de la liberté et de l'égalité formelles instaurées par la Révolution, et mettre en avant les distinctions réelles de classe, de sexe, d'ethnie, en s'inspirant des analyses de Schnapper (2000) par exemple ?

C'est donc le modèle de l'intégration républicaine qui est questionné à travers l'école, « passage obligé de l'égalité des chances » pour reprendre la formule de Sabeg et Sabeg (*op. cit.* : 165) mais qui selon ces auteurs ne parvient pas à masquer « les failles d'une égalité de pure forme » (*op. cit.* : 172). Ils précisent que « lorsque les situations de départ sont manifestement inégales il faut le traiter de façon différenciée et favoriser un élève défavorisé plutôt qu'un élève de grande école » (*ibidem*). À condition néanmoins que toutes les conditions soient réunies pour la *sécurisation individuelle*, sans quoi l'égalité des chances ne sera jamais qu'une forme héritée de *triage social* (Savidan, 2007 : 298). En outre, la notion de mérite, qui constitue dans le contexte scolaire le principe de légitimation entretient cette

²¹ Yazid Sabeg a été Commissaire à la diversité et à l'égalité des chances de 2008 à 2012. Il a démissionné de ce poste en juillet 2012. Yacine Sabeg est journaliste.

vision de la justice sociale et de l'égalité des chances fondée sur une conception capacitaire, qui peut être un facteur d'exclusion supplémentaire (Savidan, *op. cit.* : 28).

Dans ces conditions, ne faut-il pas questionner le modèle universaliste et la problématique de l'égalité formelle afin de lutter contre ces processus de ségrégation ?

Ce sera l'objet de la deuxième partie, qui s'interrogera d'abord sur ce modèle d'intégration, puis sur les conditions de prise en compte de la diversité dans le cadre scolaire, avec pour objectif de réduire les inégalités.

Critique du modèle universaliste et modalités de prise en compte de la diversité.

Limites du modèle : une reconnaissance difficile des notions de différence et de diversité dans le contexte scolaire

La rigidité du modèle

On a vu précédemment que la conception française de l'intégration, fondée sur une incitation à l'assimilation, ne favorisait pas l'expression de l'altérité. Décrite comme *nationaliste-républicaine* (Lorcerie, 1994), cette conception fait l'objet d'un consensus dans le milieu politique :

C'est au détour des années 80/90 qu'est apparu ce mode d'appréhension. Il s'est construit plus ou moins explicitement en opposition au discours du Front National. [...] C'est dans ce contexte qu'a été théorisé et prôné un type « spécifiquement français » d'intégration des immigrés intitulé « modèle républicain ». Celui-ci est dit « universaliste », mais surtout il est le seul « vraiment » universaliste, n'étant ni « communautariste » comme le « modèle anglo-saxon », ni « ethniste » comme le « modèle allemand ». (Rudder, 2002 : 115)

Cette approche de l'intégration rend cependant difficile l'expression d'une différence par rapport au modèle commun, laquelle peut être perçue comme une dissidence et est susceptible d'être porteuse du spectre du communautarisme en germe dans une « quête de revalorisation culturelle » (*ibidem*).

Cet ensemble d'éléments amène à se demander si, au fond, cet idéal généreux d'intégration n'induit pas des conséquences négatives, en amenant à analyser, de manière normative, les manifestations de différenciation et en privant les individus concernés d'une certaine forme d'autonomie :

*Le prétendu modèle universaliste, qu'on présente tout de même comme typiquement français, s'en tient à la proclamation d'une égalité formelle éthérée. Il finit par former un carcan rigide, mais en partie inopérant, et de fait infiltré à travers ses innombrables failles par l'ethnisation, laquelle se nourrit des inégalités réelles. [...] [Le] « nationalisme républicain » [a] rendu impraticables des voies « ordinaires », involontaires ou volontaires, d'assimilation ou d'intégration, en frappant toute manifestation de dissimilation, même très relative et sans effet normatif, sans conséquence fondamentale sur les valeurs institutionnalisées, d'interdit national. C'est avoir privé le social de son ordinaire autonomie. (Rudder, *ibidem*)*

On conclura sur ce point en posant la question de savoir si ce n'est donc pas à la crainte de la différence qu'il faut imputer le maintien d'un modèle, qui semble, dans le cas présent, inadapté.

La crainte de la construction d'une différenciation dans des groupes à priori homogènes

Un premier facteur d'explication serait que cette prise en compte de la différence conduirait à construire une différenciation dans le groupe d'élèves considéré à priori comme homogène, et donc à admettre l'existence d'une catégorie enfant de migrant, ou élève d'ascendance étrangère au sein des classes ordinaires. Ceci entraînerait l'introduction de la dimension de l'ethnicité dans l'institution scolaire, ce qui n'est pas neutre dans le système français, car on peut l'interpréter comme une atteinte au modèle français d'intégration. On postulerait que la diversité serait donc plutôt ignorée en milieu scolaire ordinaire, même si certains chercheurs ont observé une tendance visant à prendre en considération les différences de contextes et de populations, et un balancement à propos des élèves issus de l'immigration entre le *visible* et l'*invisible*, entre la *censure* et le *soulignement* (Payet, 1999 : 207).

Payet précise qu'en matière de désignation ethnique « dans les interactions quotidiennes, les catégories de désignation et d'autodésignation sont [...] soumises à une tension entre universalité et différenciation » (*op. cit.* : 208).

On expliquera ce phénomène par le fait qu'aborder explicitement la question de la diversité irait au-delà du constat d'une réalité visible et reviendrait d'une certaine manière à prendre position, par rapport au postulat républicain, fondateur de l'école française, que Payet décrit comme celui de l'*indifférence aux différences* :

Comment la différence culturelle est-elle présente (ou non) en milieu scolaire ? Le simple fait de poser la question exprime une prise de position quant à la réalité du postulat républicain fondateur de l'école française, celui de l'indifférence aux différences. (Payet, ibidem)

On peut faire l'hypothèse que c'est au fonctionnement de l'école en tant qu'institution que la situation est liée. Le problème dépasse donc le contexte précédemment décrit de l'école de la périphérie. À la diversité en milieu ordinaire, l'école n'est pas véritablement en mesure de donner une réponse. Régie par des normes rigides, appuyée sur une tradition (Fisher, 1990), elle peut résister aux interactions sociales et imposer son propre fonctionnement (Goffman, 1988). En d'autres termes, elle vise la transmission d'un savoir commun et a pour vocation de créer de l'identique. Elle ignore ce qui sort de ses normes et présente un caractère déviant, la diversité des élèves par exemple. Du fait de sa vocation à créer du lien social, l'école est doublement intégrative. D'une part, elle dispense « une intégration politique et idéologique à la nation représentée par l'État » (Charlot, 1992 : 347) et d'autre part, elle est conçue comme « un espace d'unité et d'universalité, où la diversité, la particularité et encore plus la conflictualité ne peuvent recevoir aucune légitimité, et donc aucune place » (*op.cit.* : 349). La différence est perçue comme un handicap socioculturel, qu'il convient de compenser « pour assurer l'égalité des chances » (*ibidem*). Comme l'écrit Charlot, la différence est comprise en termes de « déficits, de manques, de lacunes » et la norme est bien celle de la *similitude* et de l'*égalité* (*op. cit.* : 355). Le terme de handicap évoque des groupes sociaux numériquement et culturellement minoritaires, dont le comportement est perçu comme une forme de marginalisation, voire de déviance, par rapport aux normes dominantes. Ces groupes cumulent un grand nombre de handicaps :

Dans ce cadre, la marginalisation est interprétée en termes de manque d'adaptation aux structures sociales de la part des individus marginaux, qui sont en quelque sorte, faits d'une accumulation de handicaps, inscrits dans l'héritage ou dans l'inégalité culturelle. C'est le type de l'analyse psycho-sociale, développée à l'échelle micro et fondée sur la notion d'intégration dans la société. (Vant, 1986 : 17)

Dans cette perspective, l'école joue un rôle et contribue à la structuration du social, en rendant visibles la norme et la déviance, en catégorisant comme « marginaux » certains

comportements, et en les mettant en évidence. On appliquera cette analyse aux élèves que nous abordons dans cet article en soulignant que leur appartenance à la diversité, leur dimension plurilingue et pluriculturelle, peuvent être perçues comme la manifestation d'une différence pour le moins voire d'une marginalité.

Pour conclure, on mettra en évidence que l'institution scolaire est partie prenante de cette résistance à la reconnaissance de la diversité, interprétée en termes de différence (bien qu'il convienne de souligner qu'elle consent de nombreux efforts d'adaptation) parce qu'elle est fondée sur un modèle universaliste, qui la conduit à flouter certaines caractéristiques des élèves, et notamment leur dimension plurielle (pluriculturalisme et plurilinguisme en particulier). Autrement dit, sans remettre aucunement en cause la vocation de l'école à former des citoyens, ni la nécessité de leur transmettre une culture commune, on se demandera si le contexte scolaire contemporain ne doit pas s'ouvrir de manière plus franche à la diversité. Cette reconnaissance peut se traduire par une prise en considération des langues et des cultures d'origine des élèves et induit une interrogation sur la place et le statut des langues à l'école et en particulier sur la place et le statut des langues des migrants, particulièrement cruciales dans le contexte monolingue français.

Modalités de prise en compte de la diversité

La question de la diversité linguistique et culturelle et sa place dans les curricula est un aspect rarement étudié en milieu scolaire ordinaire, et confiné en général à la réflexion sur l'accueil des migrants primo-arrivants. On pourrait élargir la réflexion et l'étendre à l'ensemble des élèves ayant ces langues dans leurs répertoires familiaux et, ce d'autant plus que c'est une préoccupation d'autres pays européens, et en particulier du Conseil de l'Europe.

Enseigner les langues

Le Conseil de l'Europe²² insiste sur la responsabilité qu'ont les États membres d'offrir aux enfants des travailleurs migrants, une formation linguistique appropriée²³ mais également, autant que faire se peut, de promouvoir l'enseignement de leurs langues d'origine, tant pour faciliter leur intégration, que pour leur permettre de conserver leur patrimoine linguistique et culturel²⁴. Le texte ajoute que dans la perspective de l'intégration et de la cohésion sociales, l'éducation des enfants et des adolescents issus de l'immigration, est un des défis les plus urgents qu'ont à affronter les États membres du Conseil de l'Europe. De même, la recommandation de 2008 du Conseil des Ministres du Conseil de l'Europe²⁵ invite les gouvernements des États membres, à mettre en œuvre des politiques linguistiques-éducatives susceptibles de faciliter l'accès des jeunes issus de l'immigration à l'emploi, tout en limitant les discriminations, notamment celles des migrants, qui seraient confrontés à des difficultés socio-économiques et à des formes de ségrégation.

La non reconnaissance de la diversité linguistique peut conduire à des situations de minorisation-stigmatisation, comme en témoigne la perception de certains élèves issus de la diversité, par l'institution scolaire. Le groupe dominant dispose d'un potentiel d'assignation d'images négatives au groupe dominé (Mekaoui, 2006 : 220) et la minorisation se produit

²² www.coe.int/lang, *The linguistic and educational integration of children and adolescents from migrant backgrounds*.

²³ Article 19 de la Charte sociale européenne (European social charter, revised 1996).

²⁴ *Op. cit.*, paragraphes 11 et 12, notre traduction.

²⁵ Recommendation CM/Rec(2008)4 of the Committee of Ministers "measures to improve the integration of newly-arrived children of migrants into the educational system, provide children of migrants with adequate language skills at a preschool level, prepare children of migrants and of immigrant background approaching school-leaving age for a successful transition from school to the labour market, and overcome the difficulties faced by these children living in segregated areas and disadvantaged areas".

lorsque les traits négatifs ne sont plus perçus comme extérieurs mais intériorisés. Dans une certaine mesure, le regard du groupe majoritaire devient constituant du groupe minoritaire :

Toute identité ethnique minoritaire, qu'elle soit fondée sur un critère de territoire, de langue, de religion, de race ou de lignage, ou comme il apparaît dans un grand nombre d'exemples apportés par la pratique sociale du champ de l'immigration en France, sur un critère de la « sale gueule », c'est-à-dire de l'apparence telle qu'elle est perçue ou fantasmée par l'autre, est en grande partie assignée par le groupe majoritaire dont le regard est, d'une certaine manière, constituant du groupe minoritaire. (Taboada-Léonetti, 1990 : 59)

Pour ce qui nous occupe, c'est en relation avec les représentations sur la langue que se développe alors une forme d'identité négative. Ceci confirme l'existence d'un marché linguistique, dans la société comme à l'école²⁶, dans lequel les langues sont hiérarchisées. Cette hiérarchie entre langues fortes et langues minoritaires contribue à construire des groupes linguistiques majoritaires et minoritaires, et fait de la hiérarchie des langues un facteur d'inégalité.

Dans ce contexte, certains conflits en milieu scolaire peuvent constituer l'expression d'une volonté très forte des sujets d'affirmer leur différence et leur identité. La langue en constitue l'un des vecteurs, si l'on admet qu'il y a une hiérarchie des langues et un marché linguistique.

La hiérarchie des langues : un constituant inégalitaire

Les représentations que se font les locuteurs des langues constituent un élément clé en matière de prise en compte de la diversité. Elles constituent un savoir social, concourant à la construction d'une réalité commune et d'une identité sociale (Jodelet, 1989 : 36 et 51). Les représentations jouent un rôle « dans le processus d'élaboration des conduites » (*op. cit.* : 41). Elles sont liées « comme phénomène psychologique et cognitif » à la « dynamique et à l'énergétique des interactions sociales » (*ibidem*). Les stéréotypes, les préjugés, les représentations agressives ou polémiques conduisent à stigmatiser la diversité culturelle et linguistique, par la mise en œuvre d'un processus de minorisation, qui suscite des interactions concurrentielles et une asymétrie entre groupes, comme on vient de le voir. On supposera que c'est le cas des élèves défavorisés, en difficulté scolaire, qui sont confrontés à ce processus.

L'insécurité identitaire se trouve être associée à l'insécurité linguistique²⁷. On admettra que le plurilinguisme des élèves est une des caractéristiques de la situation transculturelle. Or, l'apprentissage en situation transculturelle peut constituer une forme de vulnérabilité. Cette situation pourrait être à l'origine d'inégalités dans l'appropriation par les élèves des savoirs scolaires car elle pèserait sur les apprentissages.

L'apprentissage en situation transculturelle : une forme de vulnérabilité

Situation transculturelle et apprentissage

Kaës a montré qu'il existe une souffrance linguistique qui résulte des différences de langues et qui peut engendrer des troubles de l'identité :

Nombreux sont ceux qui se sont inscrits avec le fantasme qu'ils pourraient traiter ou guérir une blessure profonde liée à l'altérité inacceptable de la langue et de la culture de l'autre.

²⁶ On renvoie sur cette question de la hiérarchie des langues et du marché linguistique à l'article de Véronique Nante et Cyril Trimaille proposé dans ce numéro.

²⁷ Cela n'est pas forcément toujours le cas.

Cette souffrance s'exprimait dans toutes sortes de plaintes : les parents ne leur avaient pas transmis la langue de leurs propres parents, mais une autre étrangère, et avec cette langue perdue (ou plus exactement refusée), un fil s'était cassé dans la continuité du rapport entre les générations. (Kaës et al., 2001 : 58)

L'indifférence de l'institution aux langues de la maison masque la crise qui peut résulter, pour l'élève ou la fratrie, sinon de la perte, tout au moins de la non reconnaissance de sa langue maternelle, de l'obligation à parler une langue qui n'est ni tout à fait la sienne ni tout à fait une langue étrangère. De cette situation peuvent résulter des troubles de l'apprentissage du français comme des autres disciplines. L'étude menée par Dumay, Dupriez, Maroy, dans l'enseignement primaire belge²⁸, a démontré qu'un indicateur positif d'autoreprésentation de soi dans la langue française, était corrélé à de bonnes performances dans cette langue (2010 : 471). À l'inverse, une autoreprésentation négative peut avoir une influence défavorable sur les résultats. On fera l'hypothèse que l'apprentissage du français comme langue de scolarisation conditionnant l'apprentissage de toutes les autres disciplines, est un point de vulnérabilité, compte tenu des représentations négatives que les élèves migrants ou enfants de migrants, de deuxième génération, peuvent se forger du français et de l'ambivalence des relations qu'ils entretiennent avec cette langue.

Pour tenter de comprendre la nature de cette ambivalence, on s'appuiera sur les analyses de Kaës et de Moro. Ces approches s'inscrivent dans d'autres champs disciplinaires que la sociolinguistique ou les sciences de l'éducation, celui de la psychanalyse pour Kaës, de la psychiatrie pour Moro. Il ne s'agit pas de généraliser et d'appliquer au groupe large d'élèves dont il a été question jusqu'ici des observations, qui ont été faites à partir de sujets, approchés dans le cadre de la clinique psychanalytique ou de consultations hospitalières. La finalité poursuivie n'est pas d'interpréter en termes pathologiques les problèmes sociaux, et de jeter un éclairage, d'ordre substantialiste, sur le groupe d'élèves abordé dans ces lignes, avec l'éventualité d'en faire un groupe à risque. En effet, il est possible de nous objecter que le recours à ces disciplines contient l'idée que les traits mis en exergue, sont le fait de certains groupes et que les disciplines convoquées sont pertinentes pour régler ces problèmes sociaux, comme l'a montré Otero.

Elle [la pathologisation des problèmes sociaux] véhicule la perception que certaines défavorisations, différences et comportements sont l'apanage de certaines catégories ou de certains groupes de personnes et consécutivement, que la psychologie, la psychiatrie, la psychoéducation, ou encore le travail social [...] sont les disciplines toutes désignées pour comprendre, gérer et régler les problèmes sociaux (Otero, 2012²⁹).

Il paraît néanmoins intéressant de mettre en perspective l'analyse conduite dans cet article en la confrontant avec d'autres approches, dans le cadre d'une démarche pluridisciplinaire, tout en gardant présentes à l'esprit les réserves nécessaires.

L'expérience de la migration : une forme de vulnérabilité ?

Kaës comme Moro soutiennent l'idée que l'expérience de la migration, comme expérience de l'altérité, provoque une rencontre des cultures, qui peut être violente du fait de son poids sur la construction de l'identité des sujets, même s'ils sont de deuxième génération.

Face à l'altérité, les mécanismes de défense sont tantôt « le recours [...] aux références culturelles habituelles », tantôt l'abandon ou le déni des « repères culturels identificatoires pour se fondre dans un nouveau groupe d'appartenance » (Kaës et al., 2001 : 56). Certaines

²⁸ L'échantillon de l'étude est constitué de 2 528 élèves scolarisés dans 52 écoles du réseau libre catholique de la Communauté française de Belgique, en 6^{ème} primaire, dernière année de l'enseignement primaire dans ce système. L'échantillon d'écoles illustre la diversité socioéconomique de la région (2010 : 469).

²⁹ Texte consultable en ligne sur le site de la revue *SociologieS*, page active le 4-01-13.

familles, ayant connu une situation de mobilité récemment ou pas³⁰, vivent ou peuvent vivre dans un « univers culturel bricolé » (Moro, 1998 : 87). Il est *bricolé* parce qu'il regroupe des éléments des deux systèmes culturels mais avec un effacement de pans entiers du système culturel d'origine.

L'ensemble reste précaire avec un risque de confusion des catégories. En situation transculturelle : l'enfant de migrants est d'abord un guide ; guide des parents dans un monde mal connu, régi par des règles difficiles à intégrer. [...] Cette place de guide est d'autant plus importante que le milieu social des parents est défavorisé. Les parents ont alors moins de moyens pour s'adapter à ce nouveau monde (par exemple, savoir lire et écrire dans sa langue et surtout en français). (Moro, ibidem)

Pour Moro, la situation transculturelle limite le degré de prévisibilité du monde extérieur car ce monde est, selon elle, peu ou mal connu des familles et conduit les enfants à devoir assimiler seuls un certain nombre de fonctionnements sociaux et en particulier scolaires.

Lorsqu'on passe d'une culture à une autre, les contenants culturels implicites changent et même s'ils arrivent avec le temps à être perçus, ils ne sont pas intériorisés. En situation transculturelle, des éléments implicites doivent être explicitement appris par l'enfant, ils ne sont pas donnés dans le berceau de l'enfant ! À lui de les apprendre, seul... (Moro, op. cit. : 92)

La situation transculturelle peut donc favoriser des formes de déséquilibre. L'élève migrant doit assumer une « double fragilité », la sienne et celle de ses parents. Moro, pour évoquer la situation de « risque » à laquelle sont confrontés les élèves migrants dont on parle ici, propose la notion d'« enfant exposé ».

J'ai alors proposé une image pour penser cette vulnérabilité spécifique, celle de l'enfant exposé. L'enfant de migrants est exposé à un risque spécifique, le risque transculturel, celui de la traversée des mondes, celui du métissage. La mythologie nous fournit nombre d'exemples d'enfants exposés à un danger, c'est-à-dire le plus souvent confiés à l'eau dans un coffret. L'enfant est exposé à un risque vital, s'il le surmonte, il devient un héros. On trouve cette notion d'exposition dans les légendes de Dyonisos, Karna, Moïse, [...] Œdipe. L'exposition est en quelque sorte une acculturation brutale, une contrainte à changer, une obligation de métamorphose. (Moro, op. cit. : 94)

Moro souligne enfin que, le risque transculturel, s'il est bien pris en charge par l'enfant et sa famille, peut devenir ce qu'elle appelle « un processus dynamique et créateur » et ne pas entraver le développement de cet enfant. Mal maîtrisé, il peut susciter des dysfonctionnements, traduits par des symptômes divers pouvant aller jusqu'à la révolte. Ces dysfonctionnements sont liés au fait que, selon l'auteure, l'enfant « porte le vécu familial traumatique de la migration », et à ce qu'elle appelle les « effets dormants » de celle-ci, qui peuvent s'activer ou pas, en fonction des contextes (*op. cit.* : 95).

Les analyses qui viennent d'être citées, et avec les réserves que l'on a évoquées, mettent l'accent sur un certain nombre de questions, qu'il serait intéressant de prendre en considération dans le cadre scolaire, dans la perspective de l'accueil des élèves évoqués ici. On pense notamment à la problématique de l'apprentissage en situation transculturelle et tout particulièrement à l'apprentissage de la langue de scolarisation. Ainsi, la prise en compte de la diversité linguistique et culturelle des élèves pourrait devenir un critère, dans l'élaboration des principes d'une didactique fondée sur l'élève, qui prenne en compte ses caractéristiques

³⁰ Ce n'est pas le cas de toutes cependant. L'analyse de Moro concerne les enfants de migrants qu'elle voit en consultation. Certains enfants connaissent des réussites spectaculaires ou plus simplement traversent ces épreuves sans encombre, d'autres rencontrent des difficultés. Voir Schnapper (1991) sur ce point.

propres, qui en reconnaisse la valeur et le poids, sans tomber pour autant dans le communautarisme contraire aux principes de l'école, car agent d'exclusion. Cette didactique pourrait être une composante de l'égalité des chances.

Conclusion. Une didactique fondée sur l'élève composante de l'égalité des chances ?

La communication interculturelle, comme le montre Touraine, ne peut se réaliser que si le sujet s'affirme et est reconnu comme tel par autrui et dans le cas qui nous occupe par l'institution scolaire : « Complémentairement, le sujet ne peut pas s'affirmer comme tel sans reconnaître l'autre comme sujet, et d'abord sans se libérer de la peur de l'autre qui conduit à son exclusion » (Touraine, 1997 : 210). Dans cette perspective, l'école joue un rôle particulièrement important dans la mesure où elle accepte de se faire « l'école du sujet » (*op. cit.* : 329). L'enjeu est donc la reconnaissance de l'existence d'une différence culturelle et du plurilinguisme. Autrement dit, il serait souhaitable de nuancer la conception universaliste qui ignore les différences et d'admettre les conséquences des situations de mobilité sur les apprentissages. L'objectif est de poser les bases d'une didactique qui tienne compte de la sociologie de l'immigration et des situations de mobilité. Cette didactique pourrait être fondée sur un empowerment culturel et linguistique plaçant les élèves sur le même plan d'égalité. L'empowerment est défini par Ninacs (2008) comme une stratégie visant à aider l'individu à agir et à se prendre en charge de manière autonome. Littéralement, c'est l'action d'acquérir un pouvoir.

Pour conclure, on dira, enfin, que ce long détour par l'évocation des problèmes socio-scolaires, a eu pour objet d'inscrire dans une thématique sociale, les questions linguistiques et didactiques. Au bout du compte, on peut se demander si, plus qu'une égalité juridique formelle, il ne conviendrait pas de proposer une politique volontariste de compensation de l'inégalité des chances en matière scolaire, laquelle passerait par une reconnaissance de la diversité linguistique³¹ et culturelle par l'école (Bertucci, 2007), afin d'accorder une légitimité à des groupes, qui sont minorisés par un faisceau de traits stigmatisants. Cette reconnaissance suppose une réflexion globale sur la question de la diversité à l'école et le développement d'un enseignement de la langue de scolarisation en lien avec les autres langues (Chartrand, Paret, 1995 : 206).

La reconnaissance de la diversité pourrait être un élément facilitateur de la transmission de la culture scolaire et une façon de poser la question de l'égalité des chances, en lien avec la problématique de l'échec scolaire, dans la scolarisation des enfants d'origine migrante (Dittmar, 2006 : 37) ? Ceci suppose de rompre avec le modèle monolingue dominant, et d'admettre que la reconnaissance de la diversité n'implique ni le développement du communautarisme ni une forme de scission.

Bibliographie

- BAUDIN G., GENESTIER P., 2002, *Banlieues à problèmes : la construction d'un problème social et d'un thème d'action publique*, La Documentation française, Paris.
- BERTUCCI M.-M., 2007, « L'enseignement des langues et cultures d'origine : incertitude des statuts et ambiguïté des missions », dans Bertucci M.-M., Corblin C. (coords.), *Le*

³¹ Par la forme d'un éveil aux langues ou d'un enseignement organisé, sans passer forcément par le cadre diplomatique des ELCO, lesquels ont été largement critiqués par de nombreuses institutions, et notamment le Haut conseil à l'intégration.

- français aujourd'hui, Enseigner les langues d'origine*, n° 58, Armand Colin / AFEF, Paris, pp. 29-39.
- BERTUCCI M.-M., BOYER I., 2010, *Transfert des savoirs et apprentissage en situation interculturelle et plurilingue*, L'Harmattan, (coll. Éducation comparée), Paris.
- BOYER I., 2012, « Entre discrimination et valorisation : représentation du jeune de banlieue ou franchir ou pas les « murs » de la cité », dans Lebon-Eyquem M., Bulot T., Ledegen G., (dirs.), *Ségrégations, normes et discrimination(s). Sociolinguistique urbaine et migration*, Bruxelles, Editions Modulaires Européennes, pp. 43-59.
- BOUCHER M., 2010, *Les internés du ghetto : ethnographie des confrontations violentes dans une cité impopulaire*, L'Harmattan, Paris, (coll. Recherche et transformation sociale).
- BROCCOLICHI S., SINTHON R., 2011, « Comment s'articulent les inégalités d'acquisition scolaire et d'orientation ? Relations ignorées et rectifications tardives », dans *Revue française de pédagogie*, n° 175, Blanchard M., Cayouette-Remblière J. *Penser les choix scolaires*, École Normale Supérieure de Lyon, Lyon, pp. 15-38.
- BRUN J., 2008, « La ségrégation urbaine : état de la question en France vers le début des années 1990 », dans Jaillet M.-C., Perrin E., Menard F., *Diversité sociale, ségrégation urbaine, mixité, Plan urbanisme construction architecture*, La Défense, coll. Recherches/PUCA, pp. 21-49.
- CHARLOT B., 1992, « De l'éducation nationale à l'insertion professionnelle : les mutations du système scolaire », dans Ferreol G. (dir.), *Intégration et exclusion dans la société française contemporaine*, Presses Universitaires de Lille, Lille, pp. 345-378.
- CHARLOT B., ÉMIN L., PERETTI O. de, 2002, *Les Aides-Éducateurs. Une gestion communautaire de la violence scolaire*, Anthropos, Paris.
- CHARTRAND S.G., PARET M.-C., 1995, « Langue maternelle, étrangère, seconde : une didactique unifiée ? », dans Chiss J.-L., David J., Reuter Y., *Didactique du français. État d'une discipline*, Nathan, Paris, pp. 197-208.
- COUR DES COMPTES, 2010, *L'Éducation nationale face à l'objectif de la réussite de tous les élèves*, Rapport public thématique, La Documentation française, Paris.
- DUMAY X., DUPRIEZ V., MAROY C., 2010, « Ségrégation entre écoles, effets de la composition scolaire et inégalités de résultats », dans *Revue française de sociologie*, n° 51-3, Ophrys, Paris, pp. 461-480.
- DITTMAR N., 2006, *L'Europe et ses minorités : quelle intégration ?* Éd. Dittmar, Paris.
- ENA (Ecole Nationale d'Administration), Direction de la formation, 2009-2010, *Lettre de mission de l'option d'approfondissement : Éducation et emploi des jeunes dans les quartiers sensibles : les défis de l'insertion*, texte consultable sur le site, www.ena.fr/4396/32429.
- FELOUZIS G., LIOT F., PERROTON J., 2005, *L'apartheid scolaire : enquête sur la ségrégation ethnique dans les collèges*, Seuil, Paris.
- FISHER G.N., 1990, *Les domaines de la psychologie sociale. Le champ du social*, Dunod, Paris.
- GOFFMAN E., 1988, *Les moments et leurs hommes*, éd. de Minuit, Paris.
- GUIBERT P., MERGIER A., 2006, *Le descenseur social. Enquête sur les milieux populaires*, Plon, Paris.
- HANUSHEK E.A., 1971, « Teacher characteristics and gains in student achievement : estimation, using micro data », dans *American Economic Review*, vol. 61 (2), pp. 280-288.
- JODELET D., 1989, *Folies et représentations sociales*, PUF, Paris.
- KAËS R. et al., 2001, *Différence culturelle et souffrances de l'identité*, Dunod, Paris.

- LAPEYRONNIE D., 2008, *Ghetto urbain : ségrégation, violence, pauvreté en France aujourd'hui*, Robert Laffont, Paris.
- LORCERIE F., 1994, « Les sciences sociales au service de l'identité nationale : le débat sur l'intégration au début des années 1990 », dans Martin D.- C. (dir.), *Cartes d'identité. Comment dit-on nous en politique*, Presses de la FNSP, Paris, pp. 245-281.
- MAURIN É., 2004, *Le ghetto français. Enquête sur le séparatisme social. La république des idées*, Seuil, Paris.
- MEKAOUI F., 2006, « Faut-il parler alsacien pour être Alsacien ? : « stratégies identitaires » : un cadre d'étude des processus de minoration », dans Huck D., Blanchet P. (dirs.), *Cahiers de sociolinguistique*, n° 10, PUR, Rennes, pp. 209-227.
- MORO M.R., 1998, *Psychothérapie transculturelle des enfants de migrants*, Dunod, Paris.
- MOULIN B. (dir.), 2001, *La ville et ses frontières. De la ségrégation sociale à l'ethnicisation des rapports sociaux*, Karthala, Paris.
- NINACS W.A., 2008, *Empowerment et intervention : Développement de la capacité d'agir et de la solidarité*, Presses de l'université Laval, Québec.
- OTERO M., 2012, « Repenser les problèmes sociaux. Le passage nécessaire des populations "problématiques" aux dimensions "problématisées34" », dans *Sociologies* [en ligne], *Théories et recherches*, <http://sociologies.revues.org/4145>
- PAYET J.-P., 1999, « La catégorie ethnique dans l'espace relationnel des collèges de banlieue : entre censure et soulignement », dans Aubert F., Tripier M., Vourc'h F. *Jeunes issus de l'immigration de l'école à l'emploi*, CIEMI, L'Harmattan, Paris, pp. 207-218.
- POUTIGNAT P., STREIFF-FENART J., 2008, *Théories de l'ethnicité*, suivi de Barth F., *Les groupes ethniques et leurs frontières*, PUF, Paris.
- RUDDER V. de., 2002, « Banlieues et immigration. Le social, l'urbain et la politique, Entretien avec V. de Rudder », dans Baudin G., Genestier P., *Banlieues à problèmes : la construction d'un problème social et d'un thème d'action publique*, La Documentation française, Paris, pp. 113-120.
- SABEG Y., SABEG Y., 2004, *Discrimination positive. Pourquoi la France ne peut y échapper*, Calmann-Lévy, Paris.
- SAVIDAN P., 2007, *Repenser l'égalité des chances*, Grasset, Paris.
- SCHNAPPER D., 1991, *La France de l'intégration. Sociologie de la nation en 1990*, PUF, Paris.
- SCHNAPPER D., 2000, *Qu'est-ce que la citoyenneté ?*, Gallimard, Paris.
- SINTOMER Y., BACQUÉ M.-H., 2002, « Les banlieues populaires entre intégration, affiliation et scission », dans Baudin G., Genestier P., *Banlieues à problèmes : la construction d'un problème social et d'un thème d'action publique*, La Documentation française, Paris, pp. 93-111.
- STEBE J.-M., MARCHAL H., 2009, *Mythologie des cités ghettos*, Éd. Le Cavalier Bleu, Paris.
- TABOADA-LÉONETTI I., 1990, « Stratégies identitaires et minorités : le point de vue du sociologue », dans Camilleri C., Kasterstein J., Lipianski E.-M., Malewska-Peyre H., Taboada-Léonetti I., Vasquez A., *Stratégies identitaires*, PUF, Paris, pp. 43-58.
- TOURAINÉ A., 1997, *Pourrons-nous vivre ensemble ? Egaux et différents*, Fayard, Paris.
- VAN ZANTEN A., 2001, *L'école de la périphérie : scolarité et ségrégation en banlieue*, PUF, Paris.
- VANT A., 1986, « Géographie sociale et marginalité », dans Vant A. (dir), *Marginalité sociale marginalité spatiale*, Éd. du CNRS, Lyon, pp. 13-25.
- VIEILLARD-BARON H., 2004, « Ségrégation », dans *Ville, école, intégration, diversité*, n° 139, pp. 171-177.

WACQUANT L., 2006, *Parias urbains. Ghetto. Banlieues. État*, La Découverte, Paris.
WINOCK M., 2006, *La gauche en France*, Perrin, Paris.

Sitographie

www.coe.int/lang

www.education.gouv.fr

www.ena.fr

www.oecd.org/pisa

www.plainecommune.fr

[Http://sociologies.revues.org](http://sociologies.revues.org)

À L'ÉCOLE, IL Y A BILINGUISME ET BILINGUISME DIS-MOI QUELLES LANGUES ON UTILISE DANS TA FAMILLE (ET OÙ TU HABITES), ET JE TE DIRAI SI TU ES BILINGUE (OU NON)

**Véronique Nante, Cyril Trimaille
Lidilem, Université Stendhal - Grenoble III**

Introduction

En France, depuis le début des années quatre-vingts au moins, parallèlement à l'omniprésence médiatique et politique de la « question urbaine », la relégation et la discrimination que subissent de très nombreux habitants des espaces urbains périphériques est un problème humain, social et politique qui reste sans réponse satisfaisante, malgré la succession des ministères, des missions et rapports et l'empilement des « politiques de la ville ». Donzelot (parmi d'autres chercheurs) se référant à l'existence d'une « ville à trois vitesses », a dressé le constat selon laquelle la ville, en proie à des phénomènes croissants de ségrégation, « ne fait plus société » (Donzelot, 1999). Dans ce contexte où, de plus, l'émergence d'une supposée « langue de jeunes / de banlieue » et la question de l'intégration linguistique des immigrés et de leurs descendants (dont on sait qu'elle rime en France avec assimilation) ont été portées sur le devant de la scène médiatique, politique et éducative, cette contribution s'intéresse aux représentations d'acteurs de l'École française face au bilinguisme et à la diversité linguistique présente dans les classes ordinaires. Le thème n'est pas novateur, loin s'en faut¹, mais nous rendons compte ici des résultats d'une enquête réalisée en 2010 et 2011 dans la région grenobloise, qui s'est intéressée aux représentations des enseignants d'écoles primaires (maternelles et élémentaires), sur les langues familiales des élèves qu'ils accueillent dans leur classe. Plus spécifiquement, nous chercherons à déterminer dans quelle mesure l'idéologie fortement monolingue de la France, véhiculée notamment par l'école républicaine, ainsi que les représentations dominantes sur le bilinguisme qui ne pourrait être qu'un double monolinguisme (Grosjean, 1984) influencent encore aujourd'hui les acteurs du système scolaire, et ce malgré les évolutions des conceptions scientifiques et des textes réglementaires (CECRL, programmes pour l'école primaire de 2002 et 2008). C'est cette dimension que nous nous proposons d'explorer particulièrement dans cet article.

Ségrégations spatiales, ségrégations scolaires

La distribution des individus et des groupes dans l'espace est fondamentalement inégalitaire. « La différenciation sociale des espaces urbains apparaît comme une constante

¹ Voir entre autres : Lüdi et Py, 2003 ; Moore, 2001 ; Billiez, 2007.

universelle (Smith, 2010), bien qu'elle relève de logiques cumulatives très différentes » (Tovar, 2011 : §2). Cet accès différencié à l'espace, que l'on pourrait considérer comme une ressource à la fois matérielle et symbolique, est évidemment lié à des processus et des états de hiérarchisation sociale. Il résulte de diverses dynamiques relevant de l'action publique, des capitaux sociaux et économiques des sujets et des stratégies qu'ils peuvent développer dans leur choix (ou non-choix) résidentiel. Il n'est pas utile de développer ici le thème de « la crise des banlieues » qui l'a été abondamment. Tout au plus nous contenterons nous de rappeler, avec Tissot et Poupeau (2005), que dans nombre de discours, le spatial a tendance à se substituer au social, contribuant à l'euphémisation d'inégalités, de dominations et de conflits :

[L]a question de la pauvreté semble ne plus pouvoir se dire, se décrire et se discuter autrement que dans un registre spatial et à l'aide de catégories territoriales. On parle, en France, d'« exclus », d'« immigrés », ou encore de « jeunes », mais en les rapportant constamment à leurs lieux d'habitation supposés, « banlieues », « cités » ou « quartiers d'exil ». (Tissot et Poupeau, 2005)

Parler de ségrégation spatiale, c'est parler de ségrégation sociale, de relégation économique mais aussi de minoration symbolique. Il nous incombe, en tant que sociolinguistes, d'étudier la part langagière de ces processus, c'est-à-dire le rôle qu'y jouent les ressources verbales, les langues et les compétences ainsi que la considération dont elles sont l'objet, notamment au cours de la période de socialisation scolaire. Car loin d'échapper à ces tendances ségrégentes, l'École, les écoles, espace et lieux sensés « incarner » la République et ses valeurs cardinales et cimenter la nation, sont des espaces sociaux au sein desquels cette ségrégation produit des effets et se reproduit. En effet, la ségrégation spatiale s'actualise et se renforce dans ses relations avec la ségrégation scolaire. En France, celle-ci a atteint un tel point dans l'enseignement², particulièrement secondaire, que certains auteurs n'ont pas hésité à employer l'expression d'« apartheid scolaire » (Félouzis, Liot et Perroton, 2005), faisant notamment référence à la dimension ethnique de cette ségrégation :

[...] si l'on mesure la « spécialisation » des collèges en termes ethniques ou sociaux, on s'aperçoit que les établissements les plus ségrégués scolarisent entre trois et cinq fois plus d'élèves allochtones que la moyenne et entre deux fois et deux fois et demie plus d'élèves socialement défavorisés. Si l'on se demande en fonction de quel critère se construit la ségrégation, on arrive à la conclusion suivante : le critère principal, c'est-à-dire le déterminant dans la mise à l'écart de certains élèves, est le critère ethnique. Viennent ensuite le milieu social et le niveau scolaire. En d'autres termes, le facteur ségréatif le plus fort est lié à l'origine ethnique des élèves bien plus qu'à leur origine sociale ou à leur parcours scolaire.

Aux effets conjugués des facteurs ethniques, des paramètres urbains, sociaux et de niveaux scolaires, s'ajoutent des stratégies parentales³ d'évitement des établissements stigmatisés ou en voie de l'être, ce qui a pour effet de renforcer la mise à l'écart d'établissements situés en zones ségréguées :

[I]l n'est pas nécessaire de rappeler les situations inacceptables qui naissent de la concentration dans les établissements scolaires de la « périphérie » géographique et sociale des grandes villes d'enfants appartenant aux familles reléguées dans ces quartiers. Les écoles et les collèges qui y fonctionnent, malgré tous leurs efforts, entrent

² Et ce avant l'assouplissement de la carte scolaire.

³ Comme le montrent des recherches déjà anciennes, ces stratégies parentales peuvent être alternativement ou cumulativement d'ordre scolaire (choix d'options, dérogations officielles ou officieuses, etc.) ou résidentiel (Payet, 2002 ; Van Zanten, 2001 ; Van Zanten, et Ball (s.d.) ; Donzelot, 1999, 2004).

dans un processus de dévalorisation récurrent. Au fur et à mesure qu'ils perdent les élèves qui y garantissaient une certaine diversité sociale, ils cumulent de plus en plus, dans les représentations des familles comme dans celles des enseignants ou même des élèves, le double handicap d'une instruction jugée moins efficace et d'un climat pensé comme dangereux du fait des potentielles « mauvaises fréquentations » qu'il recèle. (Hébrard, 2002 : 11)

À ces différents facteurs de ségrégations (spatiale, ethnique, scolaire...) et de relégation socio-économique, qui peuvent entraver les processus d'intégration ou d'inclusion⁴ s'ajoutent souvent des phénomènes de catégorisation différentielle (discrimination) liées à l'existence de représentations majoritaires des caractéristiques culturelles et linguistiques. Ce sont ces représentations, et plus particulièrement celles des langues et du bi-plurilinguisme que cet article se propose d'explorer.

Une enquête en terrain scolaire

L'enquête a été menée en 2010 et 2011 dans l'agglomération de Grenoble et dans des communes proches, dans deux types d'établissements scolaires.

Le terrain : écoles « plurilingues » vs « monolingues »

On a distingué des écoles considérées comme « plurilingues » qui accueillent plus de 15 % d'enfants utilisant dans leur famille d'autres langues que le français ; d'autres écoles, dans lesquelles peu d'enfants vivent au contact d'autres langues que le français ont été catégorisées comme « monolingues ». Bien que la localisation et l'inscription socio-spatiale de ces écoles n'ait pas été au départ retenue comme une variable pertinente pour l'étude, les données recueillies montrent que, à l'exception de deux d'entre elles⁵, les écoles plurilingues sont très majoritairement situées dans des espaces urbains ou périurbains ségrégués. Les écoles monolingues sont quant à elles situées dans des lieux non ségrégués, dans des zones rurales ou dans le bassin grenoblois.

Dans un premier temps, l'étude s'est appuyée sur des entretiens réalisés auprès d'une dizaine d'enseignant.e.s (désormais ENS), entretiens complétés dans un second temps par des questionnaires renseignés par un nombre plus important de professeur.e.s des écoles (désormais PE), de façon à permettre une analyse quantitative des données. Les questionnaires ont été remplis en présence de l'enquêtrice, sur le lieu de travail des personnes interrogées mais hors temps scolaire, ce afin d'éliminer un biais méthodologique observé lors de la première étude. En effet, lors de cette première enquête, les questionnaires distribués dans les écoles avaient souvent été renseignés après que les ENS ont demandé à leurs élèves quelles étaient leurs pratiques linguistiques. Or le but de l'étude étant d'avoir accès aux représentations *a priori* des ENS sur les pratiques bi-plurilingues des élèves (et non aux pratiques déclarées par les élèves), il s'agissait, dans un premier temps, de recueillir les représentations des ENS sur les langues parlées dans les familles sans que les élèves ne soient interrogés sur leurs pratiques.

⁴ L'intégration devant à notre sens être conçue comme un processus interactif et bi-directionnel, et non pas comme la soumission unilatérale de candidats à l'inclusion aux normes, valeurs et pratiques des « déjà-là ».

⁵ La première se trouve en milieu rural à proximité du pôle scientifique de Grenoble et accueille des enfants parlant d'autres langues que le français que l'on peut qualifier de prestigieuses ; la seconde se trouve en centre ville de Grenoble, et elle scolarise une population d'élèves aux origines socioéconomiques variées. Ne pouvant satisfaire aux deux critères de plurilinguisme et de ségrégation sociospatiale, ces deux écoles ont été écartées des résultats présentés ici.

Tableau 1 : Echantillon : écoles et enseignant.e.s

	Écoles monolingues	Écoles plurilingues	Effectifs totaux
Nombre d'écoles	7	3	10
Nombre d'enseignants	21	20	41
Nombre d'élèves	49	90	139

Au total, les résultats que nous présentons concernent 41 ENS : 20 qui enseignent dans trois écoles plurilingues situées en milieu urbain ségrégué, et 21 exerçant dans sept écoles situées en zones périurbaine ou rurale proches de Grenoble. Les réponses des ENS qui sont analysées concernent 139 enfants pour lesquels les sujets interrogés ont indiqué qu'ils vivent au contact d'autres langues que le français. Cet échantillon n'est pas sociologiquement représentatif dans la mesure où les informations recueillies l'ont été auprès d'ENS volontaires et dans des écoles dans lesquelles nous (V. Nante) connaissions au moins une personne.

Les questionnaires

Le premier objectif de la recherche était de mieux connaître les images que se sont forgées des ENS du bi-plurilinguisme de leurs élèves. Cela impliquait de cerner, dans un premier temps, leurs représentations et définitions du bilinguisme. Pour ce faire, s'inspirant de la méthode appliquée par Lambert (2005) le questionnaire proposait deux définitions du bilinguisme aux ENS qui devaient indiquer celle avec laquelle ils se sentaient le plus en accord. Comme dans l'enquête de Lambert, les définitions choisies sont celles de Bloomfield (1933 [1970 : 57]), classique et épistémologiquement datée et celle de Grosjean (1982), plus récente et empiriquement fondée sur des recherches sociolinguistiques et psycholinguistiques sur les pratiques bi-plurilingues.

Voici deux définitions du bilinguisme empruntées à des linguistes. Indiquez celle avec laquelle vous vous sentez le plus en accord.

a) *le bilinguisme est « la connaissance de deux langues comme si elles étaient toutes deux maternelles ».* (L. Bloomfield)

b) *« est bilingue la personne qui se sert de deux langues dans la vie de tous les jours »* (F. Grosjean)

La définition de Bloomfield, qui est structurée autour de compétences égales et idéalisées, sorte de double monolinguisme, est proche de ce que l'on pourrait considérer comme la représentation sociale encore majoritairement partagée dans les sociétés occidentales où le monolinguisme a servi de ciment à la construction d'un état-nation, comme c'est particulièrement le cas en France (Grosjean, 1984 ; Castellotti et Moore, 2002, Billiez, 2007, 2012). La définition de Grosjean met quant à elle l'accent sur une orientation fonctionnelle, fondée sur l'utilisation non cloisonnée d'au moins deux langues pour satisfaire les besoins communicatifs des locuteurs, sans mention d'un quelconque niveau de maîtrise de la L2. Elle est également proche de la définition plus récente de Myers-Scotton :

Le bilinguisme est la capacité à utiliser deux ou plus de deux langues suffisamment pour mener une conversation limitée ou informelle, mais nous ne fixerons pas de limites déterminées à la compétence ou de seuil quantitatif quant à la capacité à s'exprimer ou à comprendre un interlocuteur. Cette définition ne limite pas le bilinguisme au fait de parler un dialecte spécifique de la L2 ; cela peut être un dialecte standard ou n'importe quel dialecte non-standard. (Myers-Scotton, 2006 : 44)⁶

⁶ Certains aspects de cette définition mériteraient d'être discutés mais ce n'est pas l'objet de cet article.

À la suite de cette invitation à choisir une définition, une autre question proposait aux témoins d'indiquer si, selon eux, le bilinguisme constitue un avantage, un inconvénient ou si son éventuel bénéfice est tributaire d'autres facteurs. Pour ces deux questions, les personnes interrogées pouvaient ajouter un commentaire libre. Le reste du questionnaire concernait les « pratiques rapportées » des élèves. Sur la base de leur connaissance professionnelle et *a priori* des élèves, les ENS devaient indiquer si leurs élèves vivaient au contact d'une autre langue que le français, et rapporter la nature de leurs pratiques et compétences en précisant si, selon eux, les enfants comprenaient et/ou parlaient ces langues. Une autre question leur proposait d'indiquer les élèves auxquels ils attribuaient la qualité de bilingue.

Dans un deuxième temps, à la suite de la passation du questionnaire, les ENS étaient invités à interroger leurs élèves sur leurs pratiques langagières (se livrant ainsi à un recueil de pratiques langagières déclarées) et à apporter des informations complémentaires pouvant confirmer ou non leurs premières réponses.

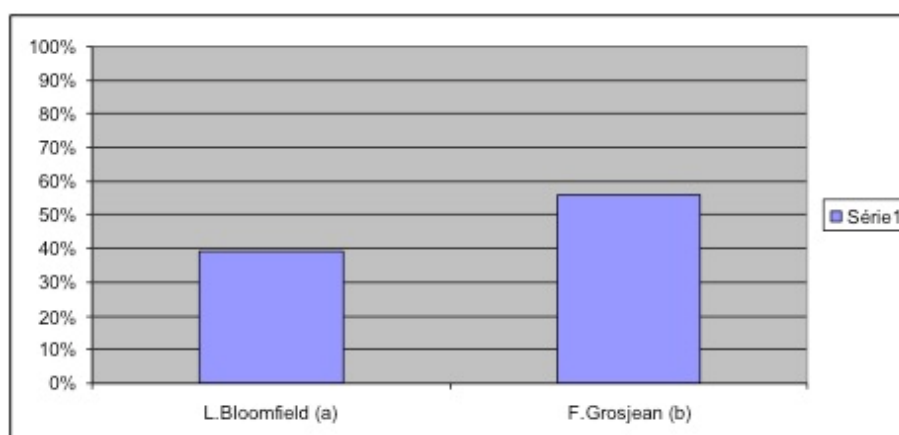
Résultats

À partir des réponses aux questionnaires, 24 langues différentes utilisées par les élèves ont été recensées, ce qui donne un aperçu (sans doute incomplet) de la diversité linguistique qui existe dans la région grenobloise, comme sans doute dans nombre d'agglomérations françaises (Héran, 2004). La liste et les noms des langues rapportées mériteraient également d'être présentés et analysés plus finement ; nous ne le ferons pas ici, pour nous intéresser à l'un des premiers résultats qui concerne les choix de définition du bilinguisme.

Prédominance d'une définition fonctionnelle du bilinguisme

Comme on peut l'observer sur la figure 1 ci-dessous, sur les 41 ENS concernés, 16 (soit 39 %) se disent plus en accord avec la définition de Bloomfield et 23 (soit 56 %) avec celle de Grosjean (deux personnes n'ayant pu choisir entre les deux définitions).

Figure 1 : Définition du bilinguisme. Connaissance égale ou usage régulier ?



Le choix de la définition « classique » de Bloomfield est minoritaire par rapport à celle de Grosjean, et cette distribution est étonnamment proche de celle obtenue par Lambert (2005 : 78) : « Parmi les enseignants répondants (30), douze ont choisi la définition de Bloomfield (40 %), quinze celle de Grosjean (50 %) et trois enseignants (10 %) ont opté pour les deux items ». Au vu de ces résultats, les ENS du premier degré interrogés sembleraient partager majoritairement une vision plutôt plus ouverte et fonctionnelle du bi-plurilinguisme que celle

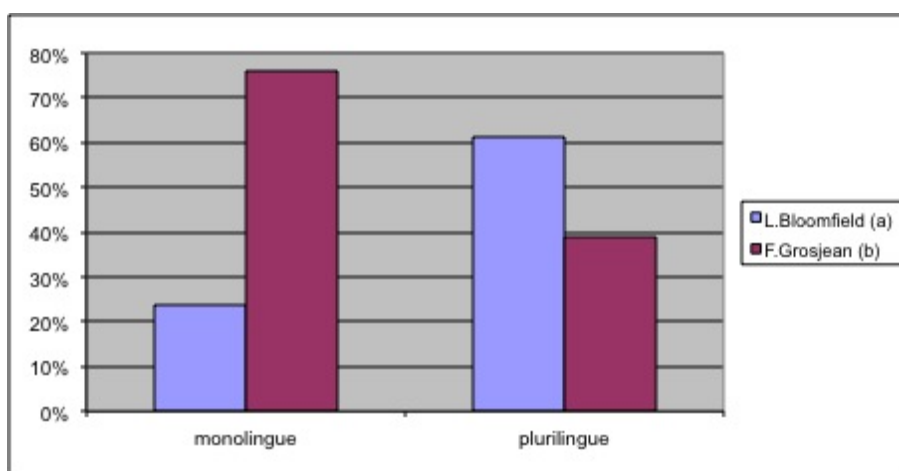
qui prévaut dans la population française, à l'instar de leurs collègues de l'enseignement professionnel interrogés par Lambert et confrontés à une grande diversité linguistique.

Dans un deuxième temps, nous avons souhaité observer l'effet potentiel de différentes variables indépendantes sur le choix des témoins. Nous nous sommes demandé si le contexte d'enseignement (plutôt monolingue ou plurilingue), l'espace social (ségrégué/non ségrégué), la formation initiale (Institut Universitaire de Formation des Maîtres ou École Normale) ou l'âge des répondants influençaient les réponses⁷.

Effet du contexte d'enseignement sur le choix d'une définition

Nous nous sommes en premier lieu interrogé sur le fait de savoir si le choix d'une définition fonctionnelle pouvait être mis en relation avec le fait d'enseigner dans une école plurilingue.

Figure 2 : Définition du bilinguisme en fonction du contexte d'enseignement.



(Probabilité exacte de Fischer = 0,025)

Parmi les 21 ENS interrogés exerçant en contexte monolingue (non ségrégué), les trois quarts (76 %) optent pour la définition de Grosjean, et près d'un quart (24 %) pour celle de Bloomfield. Pour les ENS travaillant en contexte plurilingue et ségrégué, la tendance se trouve inversée. Sur les 18 ENS exerçant dans ce type de contexte, 11 (soit 61 %) choisissent la définition de Bloomfield ; en revanche, ils sont seulement 7 (soit 39 %) à opter pour celle de Grosjean, la différence de distribution étant statistiquement significative ($p < 0,05$ au test exact de Fischer).

On aurait pu s'attendre, et c'était d'ailleurs notre hypothèse, à ce que les ENS exerçant en contexte ségrégué et plurilingue, habitués à une plus grande diversité linguistique et potentiellement plus exposés à des pratiques langagières bi-plurilingues (alternances codiques et autres marques transcodiques) aient tendance à choisir la définition correspondant à la situation que vivent certains de leurs élèves au quotidien. Or, le résultat apparaît comme contre-intuitif, puisqu'on constate que ce sont les enseignant.e.s les plus confrontés à la diversité linguistique qui choisissent majoritairement la définition du bilinguisme qui suppose deux monolinguisms juxtaposés ou additionnés. Comment interpréter cette distribution contraire à notre hypothèse de travail ? On peut penser que si les ENS en contexte plurilingue choisissent majoritairement la définition de Bloomfield c'est que, pour eux, le bilinguisme suppose d'abord une bonne maîtrise du français. Or, comme le montrent les études qui corrélient ségrégation spatiale, ségrégation scolaire et difficultés d'apprentissage, il est

⁷ Pour l'analyse statistique, les deux enseignants ayant choisi les deux définitions ont été exclus.

vraisemblable que ces ENS sont aussi ceux qui sont confrontés aux difficultés de certains de leurs élèves dans la langue de scolarisation. Il semblerait qu'ils soient encore sensibles à l'argument maintes fois avancé qui allègue que parler plusieurs langues nuit au développement du langage et aux apprentissages scolaires (Tabouret-Keller, 1990 ; Billiez, 2007). D'autre part, ils ont pour tâche de faire acquérir cette langue et considèrent donc que leurs élèves doivent avoir des compétences élevées en français. La représentation qu'ils ont du bilinguisme est étroitement liée à ce qu'ils vivent dans leur classe, à savoir les difficultés d'apprentissage de certains élèves, notamment à l'écrit. Or plusieurs travaux, montrent que les difficultés scolaires, notamment en matière de littéracie, ne sont pas directement liées à la présence d'une autre langue que celle de l'école dans le répertoire verbal des élèves, et certaines études concluent au contraire à l'existence d'avantages cognitifs (compétences métalinguistiques) liés au bilinguisme (Ben-Zeev, 1977 ; Cummins, 1980 ; Bialystock, 1987 ; Perregaux, 1994). En revanche les études ne manquent pas, qui lient les difficultés scolaires aux origines sociales des élèves ou, plus largement, à leur place, celle de leurs parents et de leur groupe ethnolinguistique dans la société (Skutnabb-Kangas, 1981 ; Tabouret-Keller, 1990). Le résultat obtenu tendrait à montrer que les représentations du bilinguisme qu'ont les ENS travaillant au contact d'élèves en difficulté scolaire et utilisant plusieurs langues se stabilisent en faveur d'une représentation largement présente dans une partie importante de la population. Quand ils enseignent en contexte plurilingue, dans des écoles situées dans des espaces ségrégués, à des enfants qui ont dans leur répertoire verbal des langues peu valorisées, et qu'ils sont confrontés aux difficultés scolaires de leurs élèves, les ENS ont plus de réticence à considérer leurs élèves qui interagissent dans deux langues ou plus comme bilingues, et il semble que ces ENS ont donc une représentation plus stéréotypée et restrictive du bilinguisme, qu'ils contribuent peut-être à renforcer dans leur entourage.

Si on observe les résultats en fonction du type de formation : Ecole Normale ou IUFM (à partir des années 90), on note peu de différences. Parmi les 16 instituteurs/trices formés à l'École Normale, sept (soit 44 %) choisissent la définition de L. Bloomfield contre neuf (soit 56 %) celle de Grosjean, et pour les 25 PE (formés à l'IUFM), ils sont neuf (soit 36 %) à choisir la définition de Bloomfield contre quatorze (soit 56 %) celle de Grosjean.

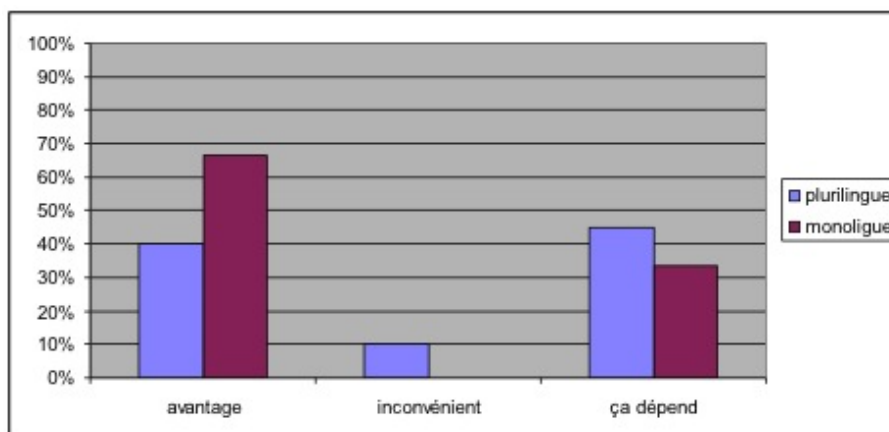
La nature de la formation initiale (et l'époque à laquelle elle s'est déroulée) n'a donc que peu d'influence sur le choix de la définition. On peut s'étonner de ce résultat mais signaler que, dans leur étude concernant le vécu et les représentations des ENS en formation initiale face aux langues et cultures étrangères, Clerc et Rispaill (2008) notent que les réponses aux questions posées dans les questionnaires « montrent un champ de savoirs non défriché par l'année de formation que viennent de subir ces jeunes gens ». Elles ajoutent que « ces questions n'ont pas (ou peu) été agitées en formation et qu'elles sont vues *a priori* comme un obstacle » (p. 287). Cela renouvelle les interrogations sur la place faite à la connaissance et au développement du bi-plurilinguisme dans les programmes de formation des maîtres, bien que les recommandations du Conseil de l'Europe ainsi que le Cadre Européen soient des documents de référence en matière de didactique des langues et cultures.

Le bilinguisme : avantage ou inconvénient ?

Le bilinguisme a longtemps été l'objet de croyances qui inclinaient à le concevoir comme une source de handicap, de trouble psychologique et/ou identitaire (Tabouret-Keller, 1990). Plus récemment, certaines études (comme celle de Bialystok citée par Lüdi (s.d.) ou de Perregaux, 1994) concluent à un avantage cognitif lié au bilinguisme précoce. D'autres proposent des conclusions plus nuancées (Arneton, 2010), et ne mettent en évidence ni effets négatifs ni effets positifs du bilinguisme, insistant plutôt sur les déterminismes liés à l'origine sociale des élèves.

Comme on peut l'observer dans la figure 3, les témoins ayant complété notre questionnaire ne sont pas unanimes sur le fait de savoir si le bilinguisme est ou non un avantage. En effet, les ENS exerçant en contexte plurilingue et ségrégué sont nettement moins enclins à considérer le bilinguisme comme un avantage que leurs collègues enseignant en contexte monolingue et non ségrégué.

Figure 3 : Le bilinguisme : avantage ou inconvénient ?



Ainsi, deux tiers des ENS (67 %) en contexte monolingue voient dans le bilinguisme un avantage, contre seulement 40 % en contexte plurilingue. De plus, aucun enseignant en classe monolingue ne considère que le bilinguisme est un inconvénient, ces constats venant en quelque sorte confirmer et renforcer les résultats observés quant au choix d'une définition du bilinguisme. En revanche, la différence est moins importante entre les deux groupes d'ENS quand on considère les choix qui se portent sur la réponse « ça dépend » : les témoins sont respectivement 9 sur 20 exerçant en contexte plurilingue (soit 45 %) et 7 sur les 21 en contexte monolingue (soit 35 % des répondants) à considérer que le bilinguisme ne constitue pas toujours un avantage.

Parmi les raisons invoquées dans les commentaires libres pour afficher une plus ou moins grande circonspection quant aux avantages liés au bilinguisme, les principales semblent concerner, quel que soit le contexte d'enseignement, les langues en présence, l'espace dans lequel il se manifeste et les modalités d'utilisation des langues dans les pratiques langagières familiales rapportées. Ainsi, en premier lieu, un certain nombre d'ENS notent qu'il y a deux sortes de bilinguisme : celui qui existe dans des milieux socio-culturels favorisés et qui est constitué de langues valorisées et celui qui caractérise plutôt les milieux socioculturels défavorisés, souvent dans des espaces ségrégués. La réflexion de S., enseignant en contexte monolingue, recueillie lors des entretiens exploratoires, illustre bien cette tendance :

« moi, j'ai l'impression que si tu es dans un milieu favorisé où tu mets des choses derrière les mots tu apportes des choses en plus des mots et bah ça va être une richesse pas possible. Si c'est juste des mots que tu maîtrises à peine et que y'a un vocabulaire appauvri et ben je sais pas si c'est une richesse j'ai l'impression que des fois c'est un handicap ». (cité dans Nante, 2008 : 35)

Lambert (2005), Clerc et Rispaïl (2008) ont recueilli, elles aussi, dans différents contextes, des propos qui vont dans ce sens auprès d'ENS en formation initiale ou continue. Concernant les discours sur l'altérité, Clerc et Rispaïl constatent également que pour les ENS « la présence d'une langue-culture à la maison autre que celle de l'école constitue un obstacle ». Elles citent les remarques des maîtres : « le problème, c'est d'acquérir le français lorsqu'au domicile, leur langue maternelle est utilisée quotidiennement » ; « lorsque les parents ne

parlent pas le français, c'est un handicap ». Elles notent aussi « [des] propos inquiétants : 'pauvreté', 'maîtrise(r) mal le français', 'vécu étriqué', etc... » dans les discours des ENS. Elles soulignent « [un] glissement possible, sous-jacent dans certains propos, de la langue vers la culture et le vécu » et elles expliquent « qu'à partir de ce qu'ils pensent être une carence linguistique, les enseignants dérivent facilement vers un jugement péjoratif sur le vécu des élèves (cf. 'vécu étriqué'), leurs familles ou leur milieu »⁸.

Dans une étude récente relative à l'échec scolaire des enfants de migrants, Chomentowski (2009 : 103) souligne que « les élèves n'ont pas ce que les ENS nomment 'la maîtrise de la langue' » et elle ajoute que « pour les enseignants, toutes les langues n'ayant pas le même statut, seule la langue normée, la langue scolaire est perçue comme apte à élaborer une pensée fine ». Elle constate également que, pour un certain nombre de professeur.e.s, ne pas parler la langue de l'école en famille est encore considéré comme un problème, voire un frein à la réussite scolaire.

s'il est indéniable que le multilinguisme devrait être une valeur ajoutée, les représentations sont encore très fortes à l'école selon lesquelles le fait de parler une autre langue à l'extérieur de l'école constituerait un handicap au regard des apprentissages scolaires. Pour être plus précis, il faudrait faire une distinction entre langue et ... langue, car, à l'évidence, il existe des critères implicites à partir desquels on devra considérer les "effets langue maternelle" de façons différentes. Ainsi un enfant qui parle anglais, allemand ou japonais, on aura coutume de dire qu'il est bilingue et que ce bilinguisme ne peut que lui profiter. De ceux qui parlent arabe, bambara ou soninké... on remarquera communément qu'ils sont lourdement handicapés du fait de cette différence entre la langue parlée à l'école et celle de la maison. Cette confusion entre langue parlée et niveau socioculturel perdure qui constitue une valeur prédictive de réussite ou d'échec supplémentaire. (Chomentowski, 2009 : 104)

Dans les commentaires ajoutés aux réponses, le bilinguisme est également abordé sous l'angle des modalités de cohabitation des langues. On observe en effet des remarques sur les « mélanges de langues » (sans doute, en termes plus spécialisés, des marques transcodiques au premier rang desquelles des alternances codiques), qui apparaissent toujours comme la manifestation d'un manque de maîtrise de la langue de l'école dans les familles utilisant plusieurs langues pour communiquer. Pour C., qui se fait l'écho du principe dit « de Ronjat-Grammont » (une personne-une langue), le bilinguisme est un avantage :

« si les langues ne sont pas mélangées (par exemple quand la phrase est commencée en français et finit en arabe), quand les enfants identifient la langue et la personne » (C.4).

Un autre informateur indique que, pour que le bilinguisme soit un avantage, il faut « qu'il n'y ait pas de mélange de langues » (V.5), et pour une autre informatrice, « c'est un inconvénient si les parents mélangent les langues » (O.27). Tabouret-Keller (1990) lie cette crainte du mélange à la prégnance de l'idéologie de l'Un dans la considération des traces de contacts linguistiques : « [u]ne autre idée encore qui sous-tend le stéréotype de la nocivité mentale du bilinguisme, est celle selon laquelle tout mélange linguistique est funeste, tant à l'élaboration de la pensée qu'à l'équilibre mental, voire à la moralité ». Pour toute personne vivant avec deux ou plusieurs langues ou ayant étudié la communication bilingue, la persistance d'une telle méfiance vis-à-vis de ces manifestations linguistiques peut paraître surprenante ; en effet, pour Lüdi et Py, « il y a longtemps qu'on sait que les pratiques

⁸ Ce type d'attribution ne nous semble nullement nouveau : on retrouve là des griefs faits de longue date aux enfants de classe populaire.

langagières de nombreuses personnes et communautés bilingues se caractérisent par des ‘mélanges de langues’ » (2003 : 140).

Une partie de ces positionnements et commentaires nous paraît actualiser l’opposition très ancienne entre « bilinguisme de masse » (perçu comme subi) vs « bilinguisme d’élite » (vu comme choisi) (Tabouret-Keller, 1990 ; Hélot, 2007 : 36), et nous allons voir que cette analyse est renforcée par la façon différentielle d’attribuer ou non la qualité de bilingue non seulement en fonction des pratiques langagières supposées des élèves mais aussi de leurs langues familiales.

Qui est bilingue et qui ne l’est pas ?

De façon plus ciblée, nous avons également tenté de recueillir un certain nombre d’informations sur les représentations qu’ont les PE des pratiques linguistiques de leurs élèves.

Les pratiques rapportées : usages linguistiques des élèves vus par leurs enseignants

Ainsi, nous avons choisi de recueillir des données sur les pratiques linguistiques rapportées par les enseignants et non, comme c’est souvent le cas dans les recherches sur le bilinguisme ou le plurilinguisme, les pratiques déclarées par les élèves. Les professeur.e.s des écoles étaient invités à indiquer les élèves qui utilisent d’autres langues que le français en famille, à donner des informations sur leur modalité/niveau de pratique et également à dire s’ils les considéraient comme bilingues.

Concernant le type et le degré d’usage d’autres langues que le français, quatre modalités ont été retenues à partir des réponses aux questions :

- niveau 0 : l’enfant ne comprend ni ne parle la langue familiale, ce qui correspondrait à un monolinguisme résultant potentiellement d’un « choix » d’assimilation complète de la part des parents ;
- niveau 1 : l’enfant comprend la langue familiale sans la parler, situation qui correspondrait à un cas fréquent de bilinguisme récepteur, avec une asymétrie des répertoires verbaux selon les générations ;
- niveau 2 : l’enfant comprend et parle un peu la langue familiale ;
- niveau 3 : l’enfant comprend et parle la langue familiale.

Bilingues ou non ?

Sur les 139 élèves répertoriés par les ENS eux-mêmes comme étant en contact avec d’autres langues que le français, ils sont une majorité (98 sur 139, soit 71 %) auxquels les enseignant.e.s n’attribuent pas la qualité de bilingues ; seuls 40 sur 139 (29 %) d’entre eux sont déclarés bilingues.

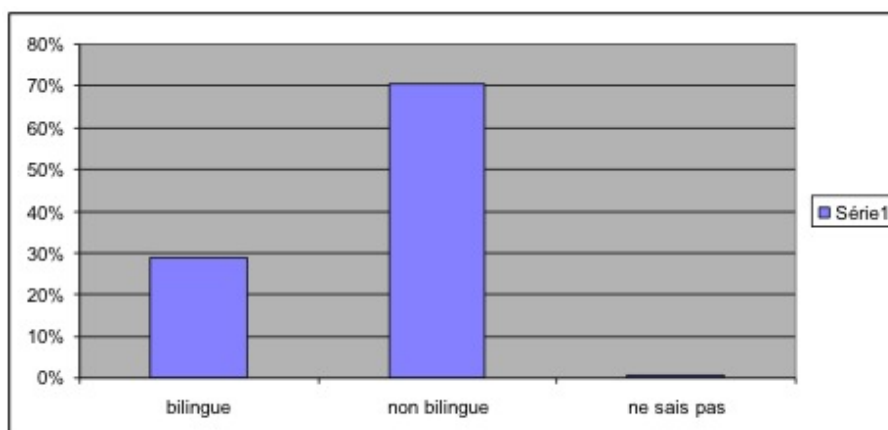


Figure 5 : pourcentage d'élèves auxquels les ENS attribuent ou non la qualité de bilingues.

Bien que, comme on l'a vu, une majorité d'ENS se déclare plutôt en accord avec la définition fonctionnelle de Grosjean qui ne mobilise pas de critère de niveau de pratique ou de compétence, on peut faire l'hypothèse que ces critères servent néanmoins aux répondants à ne pas attribuer la qualité de bilingue aux élèves qu'ils ont pourtant identifiés comme vivant au contact d'autres langues que le français.

Modalités d'usages, statut des langues et bilinguisme des élèves

Pour affiner ces premiers résultats, nous avons croisé les données de manière à étudier si la langue en présence dans la famille était susceptible d'influencer l'attribution de la qualité de bilingue. Pour ce faire, un regroupement des langues a été effectué en fonction de leur statuts formels et informels. Les langues ont été classées en trois groupes.

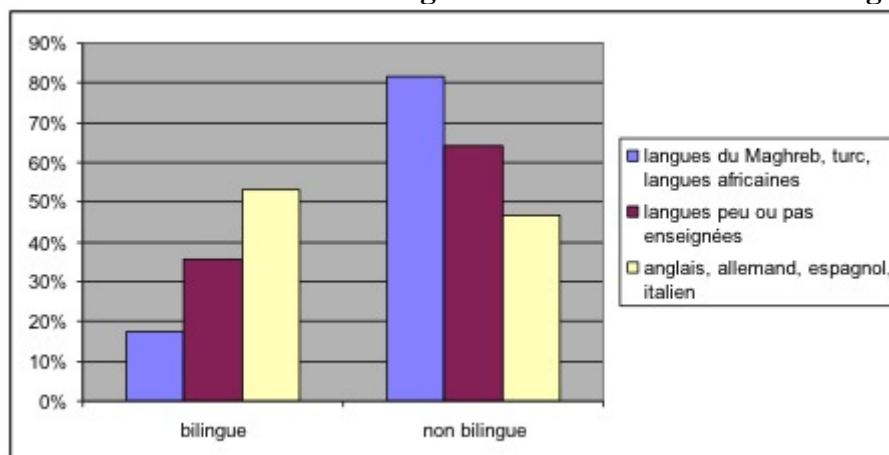
- Groupe 1 : langues de l'immigration peu valorisées, voire faisant l'objet d'une certaine dévalorisation, principalement les langues du Maghreb, le turc et des langues d'Afrique subsaharienne (élèves migrants ou descendants de migrants fortement représentés dans les espaces ségrégués) ;
- Groupe 2 : langues peu ou pas enseignées mais n'étant pas l'objet de représentations dévalorisantes (néerlandais, portugais, russe, suédois, etc.)
- Groupe 3 : langues prestigieuses et enseignées dans le système scolaire, c'est-à-dire l'anglais, l'allemand, l'espagnol et, dans le contexte grenoblois, l'italien⁹.

Quand la langue familiale fait la différence

La figure 6 montre la façon dont les ENS accordent ou non la qualité de bilingue en fonction de la langue des élèves, et ce quelles que soient les modalités d'usage rapportées de leur langue d'héritage.

⁹ Bien que l'italien ne soit pas une langue largement enseignée dans le système scolaire français, il nous a semblé pertinent d'adapter la typologie au contexte de l'étude et d'intégrer cette langue dans le groupe 3 : le Dauphiné est en effet une région proche de l'Italie, caractérisée par la présence importante et ancienne d'immigrés italiens et de leurs descendants, et un nombre important d'élèves apprennent l'italien dans l'académie de Grenoble.

Figure 6 : Élèves considérés comme bilingues ou non en fonction de la langue familiale.



Chi 2 = 15,145 ; p(Chi 2) < 0,0044

Parmi les 81 élèves qui parlent des langues du groupe 1 (langues d’Afrique du nord ou subsaharienne, turc), ils sont 66 (soit 81 %) auxquels les ENS n’attribuent pas la qualité de bilingue et seulement 14 (soit 17 %) auxquels ils attribuent la qualité de bilingue. Pour les 30 élèves parlant des langues valorisées et bien représentées dans le système scolaire, ils sont 14 (soit 47 %) non considérés comme bilingues et 16 (soit 53 %) à être reconnus comme des élèves bilingues. Pour les 28 enfants parlant des langues du groupe 2, peu ou pas enseignées, 18 (soit 64 %) se voient attribuer la qualité de bilingue contre 10 (soit 36 %) auxquels les ENS ne l’attribuent pas. Cette différence est statistiquement significative.

On constate que la majorité des élèves auxquels les ENS attribuent la qualité de bilingues sont ceux qui parlent des langues du groupe 3, c’est-à-dire des langues valorisées et bien représentées dans le système scolaire. Il n’en va pas de même pour les élèves qui parlent des langues du groupe 1, langues peu valorisées dans la société et l’institution scolaire, voire dévalorisées. Cette propension à considérer moins facilement comme bilingues des élèves utilisant des langues dévalorisées peut venir du fait que les ENS ont globalement une représentation (sans doute inconsciente) de ces élèves comme possédant des compétences moindres que leurs camarades utilisant des langues valorisées. On peut trouver à cette représentation deux hypothèses explicatives. D’une part, une proportion importante des familles porteuses de ces langues s’étant installées définitivement depuis plus ou moins longtemps a pu/dû déployer une stratégie de conformisation en limitant leurs usages publics de leur(s) langue(s) (stratégie d’anonymat ou d’invisibilité, Karzentstein, 1990), voire en abandonnant ces langues sous la pression assimilatrice (stratégie d’assimilation). Rappelons que la version préliminaire du Rapport sur la prévention de la délinquance juvénile (rapport dit Bénisti) paru en 2004, enjoignait clairement les mères de familles d’origine étrangère à n’utiliser que le français avec leurs jeunes enfants, même si elles ne le maîtrisaient pas, « pour habituer les enfants à n’avoir que cette langue pour s’exprimer »¹⁰. Pour excessive et scandaleuse qu’ait pu paraître cette injonction dans la communauté des sociolinguistes et didacticiens des langues, elle n’est jamais qu’une version « décomplexée » de l’injonction institutionnelle (jamais démentie depuis près d’un siècle), selon laquelle l’objectif de l’École est d’assurer la maîtrise de la langue française (Zirotti, 2006 ; Varro, 2012). Or, comme le précisent Rezzoug, De Plaën, Bensekar-Bennabi et Moro (2007), une telle conception des langues premières autres que celles qui coïncident avec les langues vivantes étrangères

¹⁰ Rapport préliminaire de la commission prévention du groupe d’étude parlementaire sur la sécurité intérieure, p. 9.

« dévalorise la langue de la famille et déprécie le statut de ces enfants », ce qui va (évidemment) à l'encontre d'une intégration scolaire et sociale construite interactivement.

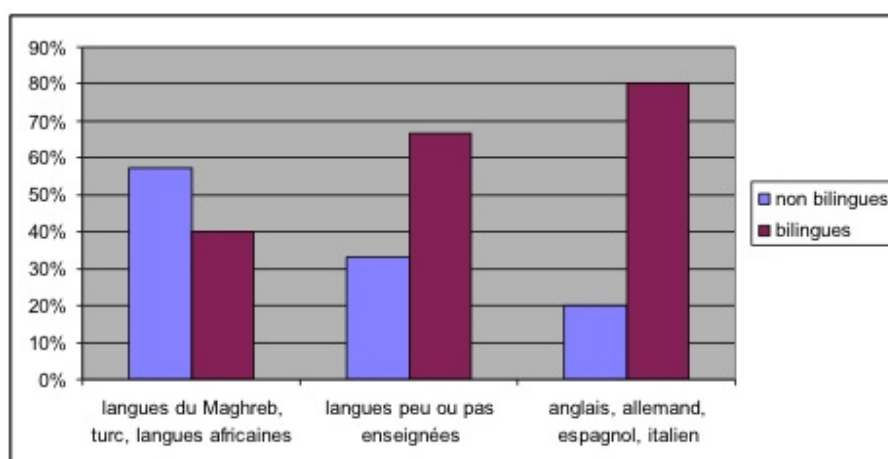
D'autre part, nous faisons l'hypothèse qu'une partie importante des familles porteuses de langues valorisées (ou non dévalorisées), vivant dans des espaces non ségrégués et dont les parents exercent des professions intellectuelles ou assimilées (ingénieurs, chercheurs, cadres supérieurs travaillant dans le bassin grenoblois) ont moins systématiquement un projet d'installation définitive, ce qui rend fortement légitime le maintien de leur langue première, et la résistance aux injonctions de l'institution scolaire : de plus, leurs langues étant plus prestigieuses (européennes, grammatisées, diffusées), ces bilingues sont sans doute moins susceptibles de recevoir des remarques assimilationnistes de la part des enseignant.e.s.

On peut encore voir dans cette distribution polarisée un effet de la constante qui veut que, dans l'institution scolaire, les seules langues autres que le français ayant droit de cité sont les « langues vivantes étrangères », qui correspondent aux trois langues du groupe 3 auxquelles s'ajoute l'italien dans la région grenobloise.

Défalcation de la qualité de bilingues aux locuteurs de langues dévalorisées jugés compétents

Si l'on cherche à présent à mettre en évidence les liens entre les modalités d'usage des langues familiales des élèves (rapportées par leurs enseignants) et leur propension à être catégorisés comme bilingues par ces mêmes ENS, l'analyse fait logiquement apparaître que les élèves considérés comme bilingues sont majoritairement ceux ayant une pratique de niveau 3 (comprend et parle la langue familiale) et que, corollairement, les ENS interrogés attribuent peu la qualité de bilingue aux enfants pour lesquels ils supposent des compétences partielles et asymétriques. Pour permettre une analyse plus fine du lien que font les ENS entre niveau et modalités de pratique de la langue familiale de cette population d'élèves et leur disposition à les considérer comme bilingues, nous avons croisé les données concernant la langue parlée et celles sur l'usage de cette langue (usage rapporté par les ENS). Nous nous sommes donc intéressés spécifiquement aux réponses concernant des élèves crédités par leur ENS d'une pratique de niveau 3.

Figure 7 : attribution de la qualité de bilingue aux élèves ayant une pratique de niveau 3



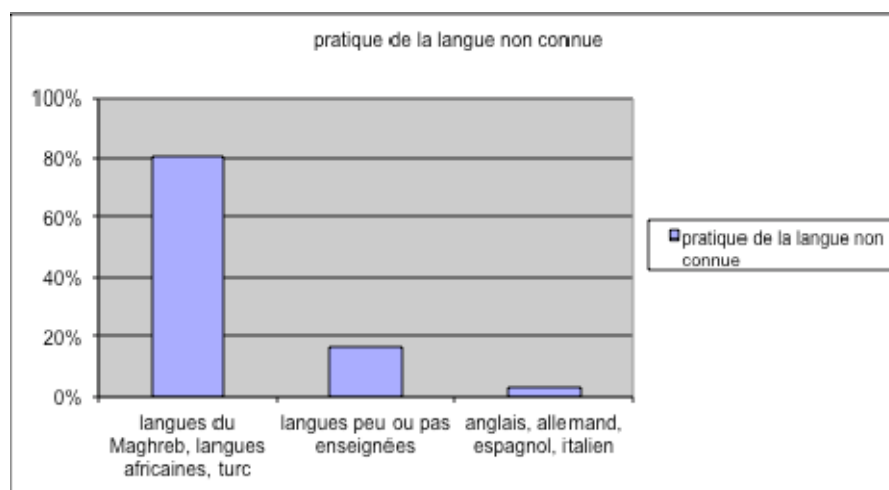
Parmi les 35 élèves qui vivent au contact d'une langue du groupe 1 et dont les ENS rapportent qu'ils comprennent et parlent la langue familiale, ils sont plus de la moitié (20, soit 57 %) à ne pas être considérés comme bilingues. Cette proportion chute pour les élèves parlant des langues du groupe 2 et 3, puisqu'ils ne sont respectivement que 5 sur 15 (soit 33 %) et 3 sur 15, (soit 20 %) auxquels leurs ENS n'attribuent pas la qualité de bilingue. En

d'autres termes, à compétences rapportées comparables, on remarque une corrélation inverse entre le type de langue familiale et l'attribution de la qualité de bilingue. Une très large majorité d'enfants souvent issus de l'immigration postcoloniale (auxquels il faut ajouter ceux qui ont le turc pour langue familiale), parlant des langues non valorisées ne sont pas considérés comme des élèves ayant des compétences de locuteurs bilingues, même quand les pratiques rapportées font apparaître des compétences en réception et en production. Cela renforce les résultats obtenus précédemment et tendrait à prouver que les ENS interrogés dans cette étude font une différence très nette entre les enfants parlant des langues minorisées et les enfants parlant des langues prestigieuses. Si on prend en compte la notion d'espace ségrégué ou non ségrégué suivant les langues en présence, il semblerait que le bilinguisme soit encore majoritairement reconnu comme étant l'apanage des enfants socialement favorisés qui parlent des langues valorisées sur le marché linguistique, et que ceux vivant dans des espaces ségrégués ne puissent se voir attribuer la qualité de bilingues, comme l'affirmait Varro en 1990.

Invisibilité des usages de langues dévalorisées

Comme nous l'évoquions plus haut, une des raisons pour lesquelles les ENS se montrent plus réticents à considérer comme bilingues les enfants migrants ou descendants de migrants ayant dans leur répertoire verbal une langue minorisée, tient peut-être au fait qu'ils sont moins informés de la présence de ces langues, sauf dans le cas des élèves nouvellement arrivés. En effet, comme on peut le voir dans la figure 8, l'analyse montre également que la probabilité que les ENS déclarent connaître les modalités d'usage des langues familiales dépend du type de langue.

Figure 8 : répartition des élèves dont les pratiques langagières ne sont pas connues des ENS, en fonction des langues familiales



Il est intéressant de remarquer que parmi les 31 élèves dont les ENS indiquent ne pas connaître le niveau de pratique, 25 (soit 81 %) ont pour langue d'héritage une langue du groupe 1 (langue d'immigration peu valorisée), 5 élèves (soit 16 %) sont supposés avoir pour langue familiale une langue du groupe 2 (peu ou pas enseignée mais non dévalorisée) et seulement 1 élève (soit 3 %) une langue du groupe 3. Tout indique donc que les pratiques langagières des élèves sont davantage connues ou visibles (et reconnues) quand il s'agit de langues valorisées. On peut voir dans ce résultat un effet de l'écart de considération entre les langues dans le contexte scolaire conduisant à une sorte d'invisibilité quand il s'agit de langues de l'immigration. Ces résultats viennent confirmer ce que Hélot constate par ailleurs :

Dans la plupart des classes du primaire observées ces dix dernières années, j'ai été frappée par la façon dont le vécu linguistique familial des élèves étrangers ou issus de l'immigration était passé sous silence, ou, s'il était mentionné, combien il était coloré par les préjugés tenaces contre les langues parlées en famille censées représenter un obstacle à l'acquisition de la langue française. (Hélot, 2007 : 89)

Au vu de cet ensemble de tendances convergentes qui montrent que, dans notre échantillon, le bilinguisme des enfants issus de l'immigration (migrants ou descendants de migrants originaires d'ex-pays colonisés ou de Turquie) semble ne pas être perçu ou être considéré comme peu désirable, on peut se demander quels sont les éléments qui, dans le parcours des ENS interrogés, ont façonné cette polarisation. C'est ce qui nous a conduits à interroger les textes officiels et les recommandations de l'institution scolaire.

Les recommandations de l'institution scolaire

Suivant les conclusions de Varro (2012) on peut affirmer qu'au-delà d'éléments contextuels (majorité parlementaire de droite ou de gauche, ministres de l'éducation), la politique linguistique éducative française fait preuve depuis près d'un siècle et demi d'une grande constance, particulièrement dans les représentations « des langues des enfants étrangers (ou de parents étrangers) fréquentant l'école de la République » :

Si on en cherche des représentations dans le discours officiel, il faudrait plutôt parler soit de représentations négatives, soit de la représentation d'une absence de langue – comme si, ne possédant pas la langue française, ces enfants n'auraient pas de langue du tout ! – et des conséquences graves qu'une telle « lacune » entraînerait ». (Varro, 2012)

Pour cette auteure, ce type de politique obstinément fondé sur l'absence de reconnaissance des langues premières des élèves, quand ce n'est pas sur leur stigmatisation ou exclusion explicite, relève d'

une approche non seulement ethnocentrique mais véritablement « culturaliste », puisque le postulat sous-jacent est qu'il y a chez l'enfant étranger non pas la potentielle richesse d'une autre langue et culture et donc d'un bilinguisme éventuel, comme on serait tenté de le dire (...), mais un manque – puisqu'il ou elle ne posséderait pas la langue et la culture françaises.

Mais malgré cette constance de l'accent mis sur la maîtrise du français, le début de la décennie 2000 avait vu une évolution notable, au moins dans le discours d'un Ministre de l'Éducation. Ainsi, en 2001, Jack Lang, alors en charge de l'Éducation Nationale, se prononce en faveur d'une plus grande ouverture à la diversité linguistique et notamment aux langues des élèves. Pour lui, il est nécessaire « de valoriser les éventuelles compétences en langues d'élèves de la classe, d'autres classes ou présentes dans l'environnement de la classe ». Il ajoute que « les maîtres saisiront l'occasion, chaque fois que cela est possible, de valoriser la langue maternelle d'un des élèves ou la langue parlée dans la famille ». Reprenant une formulation que l'on croirait tirée d'un référentiel d'objectifs de la démarche d'éveil aux langues (Candelier, 2003), les programmes de 2002 stipulent que « les élèves découvrent que l'on parle différentes langues dans leur environnement comme sur le territoire national. Ils sont amenés à développer à leur égard une attitude de curiosité positive ». De même, ils indiquent que « selon les ressources présentes dans la classe, [...] les langues parlées par les élèves dont le français n'est pas la langue maternelle sont valorisées ». On peut également noter dans les programmes de l'école maternelle de 2002 et ceux de 2007, qu'un chapitre particulier est consacré « aux élèves dont le français n'est pas la langue maternelle ». L'on peut y lire que « l'accès au langage dans une situation de plurilinguisme n'est pas en soi un handicap ou une difficulté ». Ce texte mentionne également que « dans certains cas, lorsque la

langue maternelle fait réellement partie de la vie quotidienne familiale ou de celle du quartier, il n'est pas rare de voir que, lorsque la famille s'adresse à l'enfant, elle n'utilise qu'un nombre limité des fonctions du langage ». Or, malgré, sans doute, une intention louable de faire évoluer les représentations des enseignants du primaire concernant le bilinguisme dominant (Grosjean, 1984) et les pratiques langagières asymétriques des enfants alloglottes, ce constat qui correspond à une réalité sociolinguistique empirique, a pu être mésinterprété. Comme le constate Hélot, ce texte va à l'encontre de son objectif, [en renforçant] la vision négative, non seulement du bilinguisme de certains enfants en milieu scolaire, mais aussi des pratiques linguistiques de leur famille » (Hélot, 2007 : 107). Malgré cet effet inattendu, un tournant en matière de politique linguistique éducative semblait se dessiner, sous-tendu peut-être par une évolution idéologique...

Toutefois, avec le principe de la généralisation descendante d'une (seule) langue au primaire, décidée en 2002 puis confirmée dans les programmes de 2008, il n'est plus fait mention de « l'observation comparée de quelques phénomènes simples dans des langues différentes » et l'accent est mis sur l'apprentissage d'une langue. Pour les programmes de l'école maternelle, il s'agit de « commencer à apprendre une nouvelle langue » et pour l'école primaire de « l'apprentissage d'une langue vivante », cette langue étant, on le sait, très majoritairement l'anglais. En effet, la diversité en ce qui concerne l'apprentissage des langues dans l'enseignement primaire n'est pas assurée par l'institution. Dans son rapport au Sénat en 2003, Jacques Legendre souligne que le fait que l'anglais soit un outil de communication indispensable, « ne signifie pas qu'il faille imposer son étude en première langue [...] et qu'il ne doit pas s'ériger dès l'école en alternative à une éducation plurilingue et brider toute ouverture future sur la pluralité linguistique et culturelle ». D'autre part, comme le soulignent Castellotti, Coste et Duverger (2008 : 25), « les résultats [de l'enseignement des langues] sont souvent évalués maintenant à l'aide de l'échelle proposée par le CECR ; [...] on ne se préoccupe guère par contre de savoir si l'élève a fait l'expérience de la diversité des langues (proximité/distance, transparence/résistance [...]), de savoir si elle/il a vécu l'expérience de l'altérité des écrits en plusieurs langues, de l'apprentissage linguistique en général. Et qu'en est-il des compétences culturelles ? ».

On observe donc un resserrement des programmes en faveur de la « maîtrise de la langue française » et de l'apprentissage d'une (seule) langue étrangère, laissant peu de place aux démarches d'ouverture à la diversité linguistique et culturelle, ou aux approches plurielles telles que l'éveil aux langues, dont les auteurs soutiennent qu'elles peuvent constituer une des voies de changement des représentations des langues des élèves et permettre une plus grande reconnaissance de celles-ci (Candelier, 2003). Cependant, on pourrait citer la remarque de Francis Goullier, Inspecteur Général de langues vivantes qui, lors d'une journée d'étude organisée le 4 mai 2010, à l'INRP par le Centre Alain Savary et le laboratoire Icar, autour de questions liées au plurilinguisme à l'école, déclarait « nous ne pouvons continuer à ignorer les langues qui sont présentes dans nos classes ».

Conclusion

L'enquête présentée met en évidence le traitement différentiel opéré par les enseignant.e.s de notre échantillon lorsqu'il s'agit de mettre en relation l'utilisation, à divers degrés, d'une langue autre que celle de l'école et le fait d'être bilingue.

Nos résultats convergents indiquent que le contexte d'enseignement, monolingue et non ségrégué ou plurilingue et ségrégué, influence de manière significative les représentations des ENS déterminées par le statut des langues parlées et par l'origine sociale et ethnique des élèves. Le bilinguisme des descendants d'immigrés étant toujours considéré comme « un

bilinguisme particulier » peu valorisant et peu valorisé. On ne peut cependant attribuer aux seuls ENS la responsabilité de ce constat, l'institution véhiculant de façon constante des représentations plutôt négatives à l'endroit des enfants utilisant d'autres langues que le français, désignés comme « des élèves dont le français n'est pas la langue maternelle » ; cette appellation semblant désigner ces enfants comme des élèves à qui il manque un élément essentiel : la langue française comme langue maternelle.

Au final, cette enquête nous paraît donc illustrer empiriquement la façon dont les acteurs du système éducatif directement au contact des élèves, ont intégré les représentations d'État, fortement empreintes d'idéologie monolingue (Varro, 2012). Bien que les orientations du Conseil de l'Europe constituent aujourd'hui une référence (transposable en droit français) en matière de promotion du plurilinguisme ordinaire comme valeur sociétale et comme compétence à acquérir pour les élèves, les représentations des ENS concernant les langues et le bilinguisme des élèves ont globalement peu évolué.

Bibliographie

- ARNETON M., 2010, Bilinguisme et apprentissage des mathématiques : Etudes à la Martinique. Thèse de doctorat, Université Nancy II.
- BEN-ZEEV S., 1977, « The influence of bilingualism on cognitive strategy and cognitive development », dans *Child Development*, n° 48, pp. 1009-1018.
- BIALYSTOCK E., 1987, « Influences of bilingualism on metalinguistic development », dans *Second Language Research*, n° 3, pp. 154-166.
- BILLIEZ J., 2007, « Être plurilingue atout ou handicap », dans *Écarts d'identité*, pp. 88-90.
- BILLIEZ J., 2012, « Plurilinguismes des descendants de migrants et école : évolution des recherches et des actions didactiques », dans *Les Cahiers du GEPE*, n° 2012/4 ; en ligne : <http://www.cahiersdugepe.fr/index2167.php> consulté le 27/06/12.
- BLOOMFIELD L., 1933, *Language*, New York, Allen & Unwin ; trad. Française : 1970, *Le Langage*, Payot.
- CANDELIER M., (dir.) 2003, *Evlang - l'éveil aux langues à l'école primaire. Bilan d'une innovation européenne*, De Boeck / Duculot, Bruxelles.
- CAVALLI C., DUCHÊNE A., ELMIGER D., GAJO L., MARQUILLO LARRUY M., MATTHEY M., PY B. et SERRA C., 2001, « Le bilinguisme : représentations sociales, discours et contexte » dans D. Moore, (ed.), *Les représentations des langues et leur apprentissage : références, modèles, données et méthodes*, Didier, Paris, pp. 65-99.
- CASTELLOTTI, V., MOORE, D., 2002, *Représentations sociales des langues et enseignements*. Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- CASTELLOTTI V., COSTE D. et DUVERGER J., 2008, *Propositions pour une éducation au plurilinguisme en contexte scolaire*, Tours, en ligne : <http://alturl.com/xh8p6>
- CHOMENTOWSKI, M., 2009, *L'échec scolaire des enfants de migrants. L'illusion de l'égalité*, Paris, L'Harmattan.
- CUMMINS J., 1980, « The construct of language proficiency in bilingual ducation », dans Alatis, G.E. (éd.), *Georgetown Round Table on Languages and Linguistics*, March 1980, Georgetown University Press, Washington.
- DONZELOT J., 2004, « La ville à trois vitesses : gentrification, relégation, péri-urbanisation », dans *Esprit*, mars-avril n° 3-4, pp. 14-39.
- CLERC S., RISPAIL M., 2008, « Former aux langues et aux cultures des autres, une gageure ? », dans *Ela*, n° 151, pp. 277-292.
- DONZELOT J., 1999, « La nouvelle question urbaine » dans *Esprit*, novembre, pp. 87-114.

- FÉLOUZIS G., 2005, « L'apartheid scolaire : question urbaine et ségrégation dans les collèges », Texte communiqué à partir de la rencontre-débat du 17 janvier 2006, organisée par le Centre de Ressources Politique de la Ville en Essonne, en ligne à : <http://alturl.com/mgeug> consulté le 27/06/12.
- FÉLOUZIS G., LIOT F., PERROTON J., 2005, *L'apartheid scolaire. Enquête sur la ségrégation ethnique dans les collèges*, éd. du Seuil, Paris.
- GROSJEAN F., 1984, « Le bilinguisme : vivre avec deux langues » dans *Tranel*, n° 7, pp. 15-42.
- HÉBRARD J., 2002, *La mixité sociale à l'école et au collège. Rapport au Ministre de l'Éducation Nationale*, en ligne à <http://media.education.gouv.fr/file/75/2/2752.pdf>, consulté le 3/07/12.
- HÉLOT C., 2007, *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*, l'Harmattan, Paris.
- HÉLAN F., 2004, « Une approche quantitative de l'intégration linguistique en France », dans *Hommes & Migrations*, n° 1252, pp. 10-24.
- KASTERSZTEIN J., 1990, « Les stratégies identitaires des acteurs sociaux : approche dynamique des finalités » dans Camilleri, C. et al., *Les stratégies identitaires*, PUF, Paris, pp. 27-41.
- LEGENDRE J., 2003, *Rapport d'information*, n° 63. En ligne à <http://www.senat.fr/rap/r03-063/r03-063.html> (consulté le 27/06/12)
- LAMBERT P., 2005, *Les répertoires plurilectaux de jeunes filles d'un lycée professionnel : une approche sociolinguistique ethnographique*. Thèse de doctorat en sciences du langage, Université Stendhal Grenoble III.
- LÜDI G., s.d., « L'enfant bilingue : chance ou surcharge ? » *Sprachenkonzept Schweiz* en ligne à : http://sprachenkonzept.franz.unibas.ch/Annexe_8.html (consulté le 28/06/12).
- LÜDI G., PY B., 2003 [1986], *Être bilingue*, Peter Lang, Bern (3^e éd.).
- MOORE D., 2001, (éd.). *Les représentations des langues et de leur apprentissage : références, modèles, données et méthodes*. Didier, coll. Essais, Paris.
- MYERS-SCOTTON C., 2006, *Multiple voices. An introduction to bilingualism*, Blackwell, Malden, Oxford.
- NANTE V. 2008, *Les représentations du bilinguisme chez les enseignants*, Mémoire de Master 1 en Sciences du langage, Université Stendhal Grenoble III.
- PAYET J.-P., GEOFFROY G., LAFORGUE D. et VISSAC G., 2002, *Les mondes de la ségrégation scolaire*, Ministère de la Recherche, Ministère de l'Éducation nationale, Ministère de l'Équipement, Fasild, Div, GRS – Université Lyon 2.
- PERREGAUX C., 1994, *Les enfants à deux voix : l'influence du bilinguisme sur l'apprentissage de la lecture*, Peter Lang, Bern.
- REZZOUG D., DE PLAËN S., BENSEKHAR-BENNABI M. et MORO M.-R., 2007, « Bilinguisme chez les enfants de migrants, mythes et réalités », dans *Le français aujourd'hui*, n° 158, *Enseigner les langues d'origine*, pp. 61-68.
- SKUTNABB-KANGAS T., 1981, *Bilingualism or Not: The Education of Minorities*, Multilingual Matters, Clevedon.
- SMITH M.E., 2010, « The archaeological study of neighborhoods and districts in ancient cities », dans *Journal of Anthropological Archaeology*, n° 29.2, pp. 137-154.
- TABOURET-KELLER A., 1990, « Le bilinguisme : pourquoi la mauvaise réputation ? », dans *Migrants formation*, n° 83, pp. 18-23.
- TISSOT S., POUPEAU F., 2005, « La spatialisation des problèmes sociaux », dans *Actes de la recherche en sciences sociales*, 4/2005 (n° 159), pp. 4-9.
- TOVAR É., 2011, « Comment mesurer la ségrégation urbaine ? Une contribution économique », dans *Cybergeo : European Journal of Geography* [En ligne], Espace,

- Société, Territoire, article 548, mis en ligne le 16 octobre 2011, (consulté le 27/06/2012) <http://cybergeogeo.revues.org/24197>.
- VAN ZANTEN A., BALL S., s.d., *La construction des ségrégations scolaires en France et en Angleterre*. En ligne à www.cndp.fr/archivage/valid/43322/43322-8263-9409.pdf, (consulté le 27/06/12).
- VARRO G., 1990, « Les représentations autour du bilinguisme des primo-arrivants » dans *Migrants-formation*, n° 83, pp. 24-37.
- VARRO G., 2012, « Discours officiel français sur les élèves (ex-)étrangers et leur apprentissage de la langue française », dans *Les Cahiers du GEPE*, en ligne : <http://www.cahiersdugepe.fr/index2228.php> (consulté le 28/06/12).
- ZIROTTI J-P., 2006, « Enjeux sociaux du bilinguisme à l'école », *Langage et Société*, n° 116, pp. 17-92.

ACCUEIL DES ÉLÈVES MIGRANTS À L'ÉCOLE FRANÇAISE : POSTURES, REPRÉSENTATIONS, PRATIQUES SÉGRÉGATIVES ET/OU INCLUSIVES ?

Cécile Goï, Emmanuelle Huver

EA 4246, PREFics – Dynadiv, Université F. Rabelais (Tours)

Depuis Bourdieu et Passeron (1970), les sociologues de l'éducation et plus largement les chercheurs s'intéressant à l'école ont dénoncé celle-ci comme pouvant être un espace de reproduction des inégalités sociales et d'exclusion dont les processus se manifestent notamment dans certains lieux identifiés : banlieues, ZEP et autres (Dubet, Duru-Bellat et Vérérot, 2010 ; Van Zanten, 2001 ; Charlot, Bautier et Rochex, 1997). La plupart du temps, la question de la ségrégation scolaire (mais pas seulement) est envisagée du point de vue des espaces physiques, géographiques, et sous l'angle des politiques de la ville, dans leurs liens avec l'hétérogénéité sociale et le traitement de la diversité dans les territoires (Wacquant, 2006 ; Fitoussi, Laurent et Maurice, 2004).

Dans cet article, nous n'avons pas tant pour intention de proposer une réflexion didactique sur l'école *dans les lieux de ségrégation urbaine* que d'ouvrir une réflexion sur l'école *comme espace – physique ou métaphorique*¹ – *potentiel de ségrégation/inclusion*, en interrogeant les modalités de reconnaissance, de prise en compte et de traitement didactique de la diversité linguistique et culturelle à l'école pour le public institutionnellement catégorisé comme « élèves nouveaux arrivants » (désormais ENA).

Nous avons en effet choisi d'entrer dans la thématique de ce numéro par le biais de l'accueil (ou non) des ENA, en ce qu'ils sont perçus comme porteurs de diversité linguistique et culturelle, et par l'identification de possibles processus d'inclusion / exclusion (voire de ségrégation²) liés à une population scolaire allophone³. Il convient toutefois de préciser que nous ne considérerons pas ce public dans ce qu'il aurait de spécifique, mais, au contraire, en ce qu'il permet d'opérer un effet de loupe sur les phénomènes que nous souhaitons étudier, et plus particulièrement sur les rapports à l'altérité construits et véhiculés au sein de l'institution scolaire.

Nous fondons notre propos sur l'idée que de tels processus – s'il est tentant de les objectiver – ne sont – de fait – pas objectifs, et que les pratiques sont en étroites interrelations avec les

¹ Le terme *espace* est ainsi pris dans un sens élargi signifiant à la fois lieu, temps, possibilité, expérience, etc.

² L'articulation que nous construisons entre ces termes sera explicitée *infra*.

³ Bien que discutable, nous conserverons ici le terme *allophone*, en ce qu'il est le plus communément usité tant par les chercheurs que par les acteurs institutionnels lorsqu'il est question des ENA en France. Pour autant, l'usage de ce terme n'est pas exempt d'effets, dont les limites imparties à cet article ne nous permettent pas de discuter ici (cf. par exemple Huver, 2009 ; Huver et Goï, 2010). Par ailleurs, nous avons choisi de conserver l'acronyme ENA, et non celui, plus récent, d'EANA – Élèves Allophones Nouvellement Arrivés (terminologie proposée dans les Instructions Officielles d'octobre 2012 relatives à ce public), afin de ne pas caractériser *a priori* ces élèves par leur allophonie.

représentations, les postures, voire les imaginaires des acteurs. Parmi ces acteurs, nous incluons également – et résolument – les chercheurs traitant de ces questions (Goï et Huver, à paraître, Razafimandimbimanana et Goï, 2012). En effet, comme le souligne Besse (1998 : 44) :

Le moins que l'on puisse dire est que ces représentations, dites parfois subjectives, sont peu prises en compte, dans leur activité scientifique même, par nombre de linguistes, psycholinguistes, didacticiens des langues. (...) Il y a souvent chez eux comme une réticence à admettre que leur regard d'observateur modifie inévitablement l'objet observé. (...) D'où une certaine propension, en quelque sorte compensatoire, à se vouloir d'autant plus « descriptiviste » ou « objectiviste » qu'on sait, intimement, avoir quelque difficulté à l'être.

Par conséquent, nous ne traiterons pas tant des espaces de ségrégation *versus* inclusion dans ce qu'ils pourraient avoir d'homogène, que de l'hétérogénéité des pratiques et des postures des acteurs qui traversent, habitent et donnent corps à ces espaces et à ces processus d'exclusion et/ou d'inclusion.

Après un liminaire notionnel et méthodologique, nous interrogerons la situation des ENA en nous intéressant d'une part aux catégorisations (institutionnelles et scientifiques) des langues (et notamment du français) enseignées et, d'autre part, aux modes de structuration des dispositifs d'accueil et de scolarisation pour tenter, dans un troisième temps, de repérer des liens entre ces dimensions et les dynamiques d'intégration scolaire⁴.

1. Liminaire notionnel et méthodologique

1.1. Exclusion, ségrégation, intégration, inclusion...

1.1.1. L'exclusion : prégnance du traitement socio-économique

Le terme d'*exclusion* a commencé à apparaître dans le champ social français dans les années 1970 (Dortier (dir.), 2008 : 224). Initialement, cette notion n'était pas pensée comme structurelle et sociale mais comme un phénomène provisoire et individuel, dont il serait à terme possible de venir à bout. Le chômage de longue durée, les difficultés d'insertion des jeunes et les problèmes des « banlieues », en bouleversant le paysage social dès le début des années 1980, modifient les perceptions des phénomènes d'exclusion et les analyses qui en sont produites : l'exclusion est alors interprétée comme un phénomène récurrent, endémique (Ferréol et Jucquois (dirs.), 2003 : 132) et « susceptible d'un traitement politique⁵ » (Dortier (dir.), 2008 : 224).

Pour notre propos, on retiendra surtout qu'elle est essentiellement pensée selon des critères socio-économiques. D'ailleurs, encore actuellement, le *Petit Robert* (2011) par exemple illustre le terme d'*exclusion* par « l'exclusion sociale », définie comme la « marginalisation de certaines catégories de personnes qui vivent en dehors des conditions normales d'existence de la société ». De même, dans le *Dictionnaire des sciences humaines* de Mesure et Savidan (dirs., 2006), on constate que l'entrée « exclusion » ne figure que dans l'*index rerum*, et uniquement sous le terme *exclusion sociale*, qui renvoie aux notions de « banlieue, chômage, disqualification sociale, éthique reconstructive, précarité, pauvreté, exclusion, racisme ».

⁴ Cet article a bénéficié de la relecture attentive d'E. Razafimandimbimanana, que nous remercions chaleureusement. Les propos développés ici n'engagent cependant bien entendu que leurs auteures.

⁵ Par exemple : instauration du RMI.

Cette entrée dans la problématique par l'économique et le social est historiquement et géographiquement située⁶. En France, pour des raisons historiques désormais bien connues (Baggioni, 1997; Noiriél, 1992), le traitement des phénomènes migratoires et des problématiques sociétales et culturelles qui en découlent est relativement récent et reste, par ailleurs, largement défini comme une question sociale (Dortier, 2008 : 173). Schnapper (1991, 2007) note d'ailleurs que l'immigration constitue un domaine dans lequel les modalités d'intégration propres à chaque nation restent, dans le monde contemporain, encore significatives de processus historiques nationaux diversifiés.

1.1.2. Du point de vue culturel : permanences mythiques et changements multiformes et situés

Schnapper (1991, 2007) propose un modèle notionnel qui nous semble intéressant pour notre réflexion en ce qu'il complexifie la notion d'exclusion à double titre : d'une part, il permet d'intégrer la dimension culturelle et plus particulièrement les reconfigurations – individuelles et sociétales – liées aux phénomènes migratoires. D'autre part, il montre que l'intégration n'est pas nécessairement le contraire de l'exclusion, ce que d'autres travaux ont également montré du point de vue socio-économique (cf. par exemple la notion d'intégration disqualifiante développée par Paugam, 2000).

Schnapper utilise en effet le terme de *séparation*, plutôt que celui d'*exclusion*. Ce faisant, elle situe ses réflexions sur le versant culturel plus que sur le versant social⁷ des phénomènes d'inclusion / exclusion à l'œuvre dans les sociétés. Le modèle de Schnapper présente l'écueil de fonder son modèle sur la confrontation entre deux groupes culturels, pensés comme relativement stables et homogènes, ce qui ne rend pas compte de la complexité et de la diversité des phénomènes et des processus identitaires à l'intérieur de ces groupes et entre eux. Par ailleurs, la structuration polymorphe des sociétés contemporaines suppose de dépasser ce modèle binaire au profit d'un modèle théorisant les circulations et les inter-influences entre plusieurs groupes.

Malgré cela, certains des éléments qu'elle développe nous semblent pertinents pour notre propos. Notamment, elle mobilise la notion d'acculturation pour référer aux phénomènes résultant d'un contact continu entre des groupes d'individus appartenant à des cultures différentes et qui aboutissent à des transformations affectant les modèles originaux des groupes en présence⁸. Schnapper distingue trois formes⁹ possibles des processus d'acculturation (la séparation, l'assimilation et l'intégration¹⁰), pour montrer en quoi les

⁶ Ainsi, dans la société américaine par exemple (et plus largement dans les contextes socio-historiques d'immigration et d'urbanisation massives des « sociétés neuves » – Australie, États-Unis, Canada...), les dimensions culturelles liées aux phénomènes d'intégration vs exclusion des migrants ont d'une part d'emblée été incluses dans les questionnements scientifiques et sociétaux et, d'autre part, ont été traitées séparément des dimensions sociales (Dortier, 2008 : 173).

⁷ On peut toutefois interroger l'opportunité de cette distinction, sachant que ces deux dimensions sont inter-reliées et qu'en outre, elles interpellent aussi la dimension du politique. Schnapper (2007 : 60) souligne d'ailleurs la nécessité pour le sociologue de ne pas utiliser la notion d'intégration comme un allant de soi circonscrit une fois pour toutes mais plutôt de la redéfinir, de la (re)construire avant de l'utiliser comme notion opératoire, notamment dans les dimensions d'intervention sociale de la recherche où le risque de l'instrumentalisation (par le politique notamment) n'est pas absent.

⁸ Le préfixe a(c)- n'a donc pas ici de valeur privative, mais réfère plutôt à un mouvement réciproque.

⁹ Pour Schnapper, ces termes ne renvoient pas à des états descriptibles de manière indépendante et figée, mais au contraire à des dynamiques.

¹⁰ D'autres modèles ont par la suite complété celui-ci, notamment celui de Berry (2000). Celui-ci introduit en plus de ces trois notions la notion de marginalisation, qui renvoie à des situations dans lesquelles il n'existerait ni maintien des formes culturelles premières, ni transformation au bénéfice de formes culturelles secondes, si bien que les personnes concernées se trouveraient en « déshérence sociale » ou dans une « impasse identitaire » (Sibony, 1991). Cependant, il ne s'agit pas ici d'être exhaustif, d'autant que ce modèle, dans sa dimension de

interactions sont inévitables lorsque des groupes culturels cohabitent, l'assimilation n'ayant alors pas davantage de consistance que la séparation / ségrégation.

La notion de séparation (ou de ségrégation) traduit en effet les situations d'acculturation dans lesquelles il n'y aurait aucune transformation de pratiques ou de normes dans les différents groupes culturels cohabitants : bien que co-existant, chacun conserverait l'intégrité (supposée parfaite) d'une identité culturelle pérenne à l'identique (ce qui renvoie à une forme de fantasme de non altération). Cependant, il paraît difficile de concevoir que des groupes en constante cohabitation ne subissent aucun effet des interactions les mettant en présence. Même dans le cas d'une volonté farouche de préserver une identité culturelle « pure », le fait même de se positionner « contre » cette culture nouvelle est paradoxalement une transformation¹¹. La notion d'assimilation traduit quant à elle les situations dans lesquelles l'une ou l'autre des deux cultures en présence aurait épousé totalement les schèmes culturels et sociaux de l'autre. Il y aurait alors indifférenciation, puisqu'il n'existerait plus de différences culturelles entre l'un et l'autre des groupes culturels mis en présence. Ainsi, d'un point de vue culturel, il paraît donc bien improbable de se trouver – de fait – dans une situation de séparation / ségrégation ou d'assimilation : Schnapper (1991 : 79) précise d'ailleurs que « l'assimilation complète est un mythe ».

Par conséquent, l'assimilation et la séparation / ségrégation sont à considérer comme les pôles extrêmes des processus d'interactions culturelles, et donc comme des mythes (ou, à la limite, des modèles conceptuels) ne recouvrant aucune réalité. L'acculturation ne peut donc être conçue que comme un espace entre-deux (Sibony, 1991) et multiforme, investi diversement selon les contextes et les enjeux.

Schnapper utilise *intégration* pour traduire cet espace médian des processus d'acculturation : ce terme renvoie ainsi de manière générique aux processus selon lesquels des groupes culturels se trouvant en interaction – de par leur travail, leur habitat, leurs rencontres, l'école... – modifient, d'une manière ou d'une autre, leurs modèles culturels respectifs, en conservant des « invariants » identitaires spécifiques (Schnapper, 1991 : 96).

Nous verrons que cette intrication tant des notions que des niveaux d'analyse est très présente dans les dispositifs de scolarisation des ENA, dans la mesure où ceux-ci dessinent des espaces qui sont tous à des degrés divers, plus ou moins excluants / incluants¹², au-delà même de l'ingénierie pédagogique qui leur donne forme.

Enfin, Schnapper met l'accent sur la co-construction, voire la réciprocité, des ajustements et des transformations opérés, de même que Tap (1988 : 13), lorsqu'il exprime ce qu'il y a de réducteur à penser l'intégration uniquement dans le sens de l'adaptation à la société d'accueil :

Être intégré, c'est accepter les règles du jeu et se montrer prêt à s'adapter aux modalités de fonctionnement et aux exigences de l'organisation qui vous accueille. L'adaptation est souvent perçue sur le mode unilatéral du rite d'initiation : le groupe candidat doit s'accorder au groupe d'accueil. Une telle conception est réductrice dans la mesure où elle méconnaît le fait particulier qu'une interaction [...] implique une adaptation réciproque.

forte corrélation entre dégageant discursif des affiliations respectives aux groupes culturels en présence, d'une part, et marginalisation et déshérence sociale d'autre part nous paraît très largement contestable.

¹¹ Ces transformations peuvent prendre la forme de durcissement des comportements ou des idéaux (que dans un autre contexte, on ne durcirait pas), ou encore de revitalisation voire de réinvention de pratiques dites « anciennes » ou inscrites dans la tradition, présentées comme fondatrices.

¹² Ce choix de couplage terminologique renvoie, pour ce qui nous concerne, non pas à une binarisation des phénomènes, mais traduit une palette de possibles, des espaces intermédiaires, des continuums, symptômes et témoins des tensions à l'œuvre.

Castellotti problématise les liens entre langues et insertion dans une perspective similaire, en montrant que les termes *intégration* et *insertion*, l'un comme l'autre, selon des temps et des espaces variés, « partagent l'intérêt de mettre l'accent sur un processus et son évolution, plutôt que sur ses résultats, et sur la dimension (au moins partiellement et possiblement) mutuelle de ce processus » (2008 : 4).

1.1.3. Dynamiques culturelles, traitements politiques

On voit donc à quel point les termes *exclusion* et *intégration* sont polysémiques car multidimensionnels, ce qui rend une réflexion terminologique et notionnelle particulièrement nécessaire, tant du point de vue sociétal et politique que scientifique. On voit également qu'ils charrient une forte charge émotionnelle, politique et idéologique. Ils sont en effet révélateurs de la manière dont les sociétés, les groupes, les individus investissent la question de la place et du traitement de l'altérité ainsi que celle des modalités et des critères de catégorisation mis en œuvre pour définir les relations et les frontières entre moi / nous / eux.

À cette constellation terminologique s'est récemment ajouté le terme d'*inclusion*, bien qu'il soit d'un usage relativement ancien dans d'autres pays, notamment au Brésil où il s'est diffusé à partir du milieu des années 80 au niveau des politiques sociales et scolaires (La Taille de *et al.*, 2004). Il est ainsi significatif qu'il soit mobilisé dans des écrits institutionnels tels que le *Rapport annuel des inspections générales* de 2009 (MEN / MESR, 2009)¹³ ou encore dans les récents travaux du Conseil de l'Europe traitant des politiques éducatives. L'émergence de ce terme dans le paysage européen, et plus particulièrement français, n'est pas fortuit et renvoie, comme d'une certaine manière le terme *insertion* évoqué *supra*, à une volonté de dépasser le terme *intégration*, qui recouvrirait des pratiques jugées trop peu ambitieuses (i.e. insuffisamment radicales au regard des évolutions contemporaines). Le *Rapport annuel des inspections générales* de 2009 (MEN / MESR, 2009 : 18) indique ainsi que :

le centre d'intérêt de l'inclusion est différent de celui de l'intégration. Dans une optique d'intégration, les groupes qui entrent à l'école doivent s'adapter à la scolarité disponible (...). Les systèmes éducatifs maintiennent leur statu quo et les activités d'intégration se centrent sur les services personnalisés mis en place pour ces élèves. (...) Dans le cas de l'inclusion au contraire, l'objectif prioritaire est de transformer les systèmes éducatifs et les écoles afin de les rendre capables de répondre à la diversité des besoins d'apprentissage des élèves. (...) Dans l'inclusion, l'élément clé n'est pas, comme on pourrait le croire, l'individualisation, mais la diversification de l'offre d'éducation et la personnalisation des expériences communes d'apprentissage. (...) Cela implique de progresser vers une conception de l'éducation dans laquelle les programmes, les parcours et l'enseignement tiennent compte, d'entrée de jeu, de la diversité des besoins de tous les élèves.

Nous verrons plus loin que cette problématique (politique) de la personnalisation des parcours et de la transformation des systèmes est au cœur de l'organisation des dispositifs d'accueil des ENA (même si elle reste souvent implicite et « cachée » derrière des arguments d'ordre didactique).

Par ailleurs, comme les autres termes précédemment évoqués, l'inclusion n'est pas à concevoir comme radicalement et binairement opposée à l'exclusion : de nombreux chercheurs ont là aussi montré qu'il s'agit de processus, évolutifs, labiles, dynamiques, relatifs, interdépendants, etc., que l'emploi de tel ou tel terme, s'il n'est pas neutre, puisque

¹³ Qui reprend les principaux éléments du rapport de l'Inspection générale *La scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France* coordonné par Catherine Klein et Joël Sallé (rédigé en 2009 mais publié en juin 2012).

producteur, reproducteur et produit de représentations, n'est pas suffisant à la construction d'une réelle politique d'inclusion, notamment à l'école et, enfin, que des espaces catégorisés comme inclusifs peuvent abriter, voire générer, des formes et des pratiques d'exclusion à des niveaux plus micro et/ou de manière plus insidieuse ou, à tout le moins, implicite.

Ainsi, dans la mesure où les phénomènes d'inclusion / exclusion sont essentiellement dynamiques et co-construits, les représentations des acteurs y occupent une place prépondérante. Corrélativement, ces phénomènes sont à penser conjointement dans leur dimension individuelle, sociale, politique. Différents travaux d'ordre ethnographique et/ou compréhensif ont d'ailleurs bien montré l'hétérogénéité et la singularité des parcours (notamment scolaires) de différents acteurs (auto)catégorisés comme exclus, les processus dont ils procèdent et les intrications des dimensions « micro » et « macro » qu'ils contribuent à éclairer (Beaud, 2003, Amrani et Beaud, 2004, Lepoutre, 1997), remettant ainsi en question des analyses plus quantitatives et déterministes des parcours scolaires (Bourdieu et Passeron, 1970). C'est également pour ces raisons que nous avons choisi une entrée par les acteurs et leurs représentations, considérant que ce sont aussi leurs regards qui construisent et incarnent les processus d'exclusion / intégration, en l'occurrence des élèves nouveaux arrivants en France et à l'école française.

1.2. Démarches et implications des chercheuses

Il reste à expliciter quelles sont les personnes catégorisées ici sous le terme d'acteurs : si les enseignants et les élèves peuvent sembler « tomber sous le sens », nous avons pris le parti de ne pas ignorer que nos représentations en tant que chercheuses sont aussi à l'œuvre. Cela implique d'une part que les représentations des chercheurs ainsi que leurs catégorisations contribuent également à structurer le champ de l'accueil et de l'insertion scolaire, sociale, linguistique des ENA et qu'elles influent sur les pratiques des enseignants. Ceci est sans doute d'autant plus vrai dans le champ de la didactique des langues (désormais DDL) que celle-ci est très largement conçue comme une discipline d'intervention (Galisson, 1989). Cela implique d'autre part que l'activité des chercheurs n'est ni neutre, ni objective en soi et qu'il convient donc d'explicitier (et de déconstruire) de manière réflexive les catégorisations qui la fondent et les implicites dont elle procède. De ce point de vue, notre démarche s'inscrit dans les réflexions de l'EA 4246 PREFics-Dynadiv : celles-ci touchent à la conceptualisation et à la mise en œuvre d'un paradigme épistémologique « qualitatif diversitaire » (Goï (coord.), 2012, de Robillard (dir.), 2010), qui vise à travailler *avec* (et non *sur*) l'altérité, la pluralité et l'hétérogénéité par le biais de démarches qualitatives, réflexives et/ou herméneutiques, notamment dans les champs des DDL, de la sociolinguistique et des sciences de l'éducation.

Dès lors, le texte produit ici prend appui sur différentes expériences¹⁴ de recherche, notamment le programme *Parcours d'apprenants, altérité, diversité* (désormais PARAADIV¹⁵) et une recherche-action menée de 2005 à 2008 dans un réseau de réussite éducative du centre de la France (Goï, 2007), ainsi que sur les textes officiels à disposition. Mais elle se fonde plus largement sur la mise en réseau et en écho de nos parcours personnels et professionnels respectifs : Cécile Goï a exercé en tant que professeur des écoles auprès des ENA et coordinatrice du dispositif départemental de scolarisation des ENA (1^{er} et 2nd degré pour l'Indre et Loire) ; Emmanuelle Huver a mené depuis 1996 différents travaux de recherche et de formation sur l'évaluation et/ou sur les ENA.

¹⁴ Le terme *expérience* étant ici entendu dans le sens d'expérientiel, et non d'expérimental.

¹⁵ Ce programme de recherche de l'EA PREFics-Dynadiv est porté par C. Goï, E. Huver et E. Razafimandimbimanana. Il a été initié en 2009, et il traite de l'accueil, de l'insertion et de parcours individuels à l'école française (ENA, enfants migrants plurilingues, enseignants). Voir le site de PARAADIV : <http://www.wix.com/dynadiv/paraadiv> et le site de l'équipe PREFics-Dynadiv de Tours : <http://dynadiv.univ-tours.fr/>.

L'ensemble de ces mises au point méthodologiques explique que nous ayons choisi de sélectionner quelques espaces (physiques ou métaphoriques) dans lesquels nous identifions des processus d'inclusion / exclusion (voire de ségrégation) des ENA. S'il ne nous a pas paru pertinent de privilégier *exclusivement* l'un ou l'autre des angles énoncés plus tôt, c'est que nous avons conscience de la complexité des éléments que nous souhaitons étudier. Par conséquent, nous avons choisi d'analyser *conjointement* et de manière articulée les dispositifs d'accueil et de scolarisation et les catégorisations des langues en présence sous l'angle des représentations de l'altérité, et des dynamiques d'inclusion / exclusion qui y seraient à l'œuvre. Il nous semble en effet que, chacune à leur manière, les pratiques et les postures liées à ces thématiques produisent du sens en termes d'inclusion / exclusion des élèves accueillis.

2. Catégorisations des langues et création d'espaces d'inclusions / exclusions

Nous soutenons l'idée que, parmi d'autres éléments, les modalités de catégorisation des langues en présence sont conjointement et potentiellement indicatrices et productrices de processus d'inclusion / exclusion et renvoient à des représentations diversifiées de l'altérité, linguistique et culturelle, des ENA. Il s'agit donc ici de s'intéresser à la manière dont les différents acteurs (dont les chercheurs) identifient les statuts des langues en présence : où font-ils passer les frontières ? Comment celles-ci sont-elles conçues ? Quels sont les critères mobilisés pour les définir ? En quoi ces catégorisations renvoient-elles à des représentations diverses de l'altérité des élèves et « produisent-elles de la différence » (Castellotti, 2009 : 110) ?

2.1. Catégorisations et rapports à l'altérité dans la recherche en DDL

La manière dont différents chercheurs ont thématiqué l'articulation entre différents statuts possibles du français nous semble ici intéressante à étudier, notamment autour du pivot que constitue le terme *français langue seconde* (désormais FLS), puisque c'est ce dernier qui est désormais le plus largement en usage pour référer à l'enseignement du français dispensé aux ENA¹⁶. Nous envisagerons ici d'une part les modalités d'inclusion / exclusion des ENA de cette catégorie et, d'autre part, les jeux de délimitation / articulation avec les notions (identifiées comme) connexes. Pour ce faire, nous nous appuyerons sur la mise en contraste de certains écrits de deux auteurs, J.-P. Cuq et G. Vigner. Notre objectif ici n'est pas de procéder à une sorte d'état de l'art sur la question, mais plutôt d'illustrer, par cet exemple, les liens entre construction – notamment historique – des catégories et modalités d'inclusion / exclusion des ENA de la catégorie FLS.

Cuq (1991) situe le FLS exclusivement dans les suites de la décolonisation et de la politique de démocratisation de l'accès à l'école dans les anciens pays colonisés. Le terme *FLS*, et les situations didactiques auxquelles il renvoie, émergerait ainsi de ces situations postcoloniales d'« entre-deux », dans lesquelles le français ne serait ni une langue « maternelle », ni une langue « étrangère » (tant du point de vue sociolinguistique que didactique). Vigner (2001a : 6-8 et 2001b) adopte un positionnement très différent : il situe certes également l'origine du terme *FLS* dans les suites de la décolonisation, mais il indique aussi que les situations sociolinguistiques et didactiques qu'il recouvre d'une part sont bien plus anciennes que le terme lui-même et, d'autre part, ont été et sont également présentes sur le territoire français.

Ces constructions historiques contrastées expliquent pour une large part le fait que l'un exclue et l'autre inclue les ENA dans la catégorie FLS. En effet, Cuq (1991 : 140) avance que

¹⁶ Selon une histoire et avec des enjeux propres, que nous aborderons plus loin.

les migrants ne relèvent pas du FLS, au motif « que la fin prévisible du processus [d'évolution linguistique] est l'assimilation et le monolinguisme en français [alors que pour les groupes concernés par le FLS] la fin prévisible du processus d'acquisition linguistique est le bi- ou le plurilinguisme ». Cette assertion se fonde sur une représentation homogène et monolingue de la situation sociolinguistique française, dont le bi- ou le plurilinguisme serait donc absent (en tant que phénomène et/ou en tant que visée). Le fait de considérer le statut de « langue seconde » du français comme ancien sur le territoire français aboutit au positionnement inverse : les ENA – et plus largement les migrants – relèveraient en effet du FLS puisqu'ils relèvent, *au même titre que d'autres*, des situations plurilingues présentes sur le territoire français.

Le français langue seconde, c'est d'abord une solution destinée à assurer la scolarisation d'élèves non francophones natifs. Cette problématique rejoindra progressivement celle de la scolarisation, en France, de ce que l'on a appelé d'abord les « enfants de migrants. (Vigner, 2009 : 5)

La question qui se pose donc en creux est celle de la spécificité supposée du FLS (et des autres catégories) et des critères qui permettraient d'en définir les frontières. En suggérant que le FLS concerne, sur le territoire français, non seulement les migrants mais aussi l'ensemble des populations en situation de bi/plurilinguisme, Vigner ouvre la voie à une conception transversale de la notion, n'excluant pas les migrants au prétexte que leur situation serait spécifique, mais les incluant au contraire dans un espace plus vaste, dont ils feraient partie aux côtés d'autres. Cuq procède en revanche de manière plus typologisante et spécifiante, puisqu'il inventorie différentes catégories qu'il cherche à délimiter et à différencier en les subdivisant pour garantir leur homogénéité interne au moyen de critères objectifs et « fonctionnels » (Chnane-Davin et Cuq, 2009). Le FLS (qui comprendrait le « français langue de scolarisation » et le « français aux adultes migrants ») est ainsi posé comme distinct du FLE (qui comprendrait le « FOS » et le « Français langue académique »). Cette subdivision toujours plus précise et toujours plus particularisante laisse entrevoir des représentations de l'altérité dans lesquelles la « frontière » passerait entre des publics « migrants » (qui relèveraient du FLS) et des publics « en mobilité » (qui relèveraient du FLE), mobilité et migration étant envisagées comme strictement distinctes (Castellotti et Huver, 2012).

La perspective de Chnane-Davin et Cuq nous paraît en partie restrictive, au regard de celle, plus transversale, de Vigner. Pour notre part, nous considérons (Goï et Huver, 2012) que ces catégories (FLS, FLE, FLM, FLSc, FOU, etc.) ne peuvent pas être considérées comme exclusivement objectives (quand bien même la notion de *continuum* qui les lierait en restituerait une partie de la complexité), mais doivent être aussi vues comme subjectivement construites autour d'enjeux et de projets multidimensionnels (personnels, professionnels, politiques, identitaires, etc.), traversés de part en part par les rapports des acteurs qui catégorisent à la diversité et à l'altérité. L'exemple du traitement de la catégorie FLS à l'école française peut opportunément illustrer notre propos.

2.2. FLS à l'école française : une catégorisation aux enjeux pluridimensionnels

La diffusion du terme *français langue seconde* dans l'institution scolaire française contemporaine date notamment de la publication en 2000 du fascicule *Le français langue seconde* (MEN / DES, 2000). Celle-ci émane du constat d'inadéquation des pratiques didactiques mises en œuvre dans le cadre de l'accueil et de la scolarisation des ENA. Laissons provisoirement de côté les liens entre dispositifs, rapports à l'altérité linguistique et culturelle et processus d'exclusion / inclusion, qui seront évoqués *infra*. Soulignons plutôt ici que l'introduction de la notion de FLS a des intentions et des conséquences à la fois didactiques et politiques, plus ou moins explicites / implicites.

Au plan didactique, le fascicule *Français langue seconde* insiste sur le fait que l'enseignement du français aux élèves allophones « appelle un mode d'organisation distinct de celui qui prévaut dans l'enseignement du français langue maternelle (...) [mais qu']il ne saurait être la transposition pure et simple des techniques d'enseignement empruntées au français langue étrangère¹⁷ » (MEN / DES, 2000 : 5). De ce point de vue, il vise spécifiquement le public des ENA et se donne pour objectif l'adaptation des pratiques pédagogiques, au plus près des besoins et des enjeux d'intégration d'un public particulier.

Cependant, la présentation de l'ouvrage indique qu'« on peut aussi, à l'occasion de la lecture de ce document, réfléchir aux problèmes que posent les élèves en grande difficulté avec le français dans ses formes et usages élaborés (...). Les analyses et solutions qui sont ici préconisées, si elles concernent les élèves francophones, peuvent sur certains points éclairer tous les formateurs en charge de ces publics » (MEN / DES, 2000 : 6). Le FLS est donc envisagé ici comme « une base de réflexion sur la question de la *mixité linguistique* dans le contexte pédagogique français » (*ibid.*, c'est nous qui soulignons) et donc dans la perspective de refus de cloisonnement de la discipline « français ». Ce faisant, ce type d'approche, plus intégrative et transversale, participe à un projet plus politique de reconnaissance institutionnelle de l'existence de situations dans lesquelles le français a un statut de langue seconde et donc de situations de bi/plurilinguisme diverses, *en France même*. Il n'est bien sûr pas anodin que Vigner ait largement contribué à la rédaction de ce fascicule, qui s'inscrit dans la continuité de ses positions, exposées précédemment.

Catégorisations didactiques et projets politiques sont ainsi clairement inter-reliés. La typologisation sur la base de critères dits « internes » pour produire des catégories présentées comme homogènes, stables et spécifiques (cf. le modèle proposé par Chnane-Davin et Cuq, 2009, et notamment le tableau en fin d'article) relève d'une forme « d'intégration excluante » : intégration, puisque les ENA ne sont pas absents du modèle proposé, excluante, puisque les ENA sont envisagés comme « autres », « à part », « différents » :

- du point de vue du public envisagé. Ainsi, dans le tableau proposé par Chnane-Davin et Cuq (2009), aucune articulation ni aucune transversalité n'est graphiquement suggérée entre les catégories proposées ;
- du point de vue de la méthodologie à mettre en œuvre. Il n'est ainsi pas rare d'entendre que les jeux de rôles « sont » du FLE, les dissertations du FLM et les activités sur la langue des disciplines du FLS¹⁸. De même, un certain nombre de manuels (par exemple *Entrée en matières*¹⁹) présentent le FLE, le FLS et le FLM comme des méthodologies cloisonnées, qui correspondent à des étapes différenciées de l'intégration de l'élève... jusqu'à son assimilation au français dit « langue *maternelle* ».

Le fait d'envisager le FLS comme plus transversal et d'y inclure non seulement les ENA, mais aussi d'autres publics, relève d'une politique éducative autre. En effet, la catégorie « FLS », outre l'objectif d'opérationnalité didactique, revêt ici une visée de conscientisation des situations de pluralité linguistique en France dans leur ensemble. Les publics et les méthodologies ne sont alors plus envisagés dans leur spécificité, mais dans leur transversalité, ce qui suppose de construire des dispositifs et des pratiques en conséquence.

On voit donc que la catégorie « FLS » véhicule des intentions et des positionnements contradictoires, indicateurs des manières d'envisager la diversité des élèves et les modalités de traitement (politique et didactique) de celle-ci. En la constituant comme spécifique aux

¹⁷ Ce qui remet en question les BO antérieurs préconisant un enseignement relevant du FLE.

¹⁸ Nous partons quant à nous de l'idée que les activités ne relèvent pas en soi et *a priori* de telle ou telle catégorie, mais que cela dépend de la manière dont elles sont investies.

¹⁹ Là aussi, le fait que F. Chnane-Davin en soit le co-auteur n'est pas sans lien avec les typologisations effectuées dans Chnane-Davin et Cuq (2009).

ENA, elle circonscrit un espace clairement délimité, hermétiquement clos, alors qu'en l'envisageant comme regroupant différents publics et situations, voire comme relative aux situations dans lesquelles elle est mobilisée, elle inclut l'allophonie des jeunes migrants dans un espace plus vaste, et impose de construire des transversalités, des passerelles, des mutualisations²⁰.

On pourrait d'ailleurs mener la même analyse avec d'autres catégories, par exemple celle de français langue de scolarisation ou celle, plus récente de français langue d'intégration. Une étude des discours produits – notamment par les chercheurs – permet d'opposer des démarches spécifiantes à des démarches plus transversales. Les démarches spécifiantes se caractérisent par le fait qu'elles construisent les catégories comme spécifiques, c'est-à-dire concernant un public particulier et clairement identifié, donc, de ce point de vue homogénéisé (Chnane-Davin et Cuq (2009) pour le FLSco, DAIC (2011) pour le FLI). Les démarches transversales tentent, quant à elles, et à des degrés divers, de « penser la diversité de manière radicalement diverse » (Castellotti, 2009 : 110), ce qui a évidemment une portée et des conséquences très différentes en termes de politique éducative, d'aménagement didactique, de formation professionnelle.

S'attacher aux catégorisations opérées suppose donc de situer les catégories les unes par rapport aux autres (et non plus de les définir « en elles-mêmes et pour elles-mêmes »), de questionner les manières dont les acteurs s'en emparent (pourquoi ? pour qui ? pour quoi ? etc.), d'interroger les convergences / divergences / dynamiques liées à la co-présence des acteurs (chercheurs, enseignants, décideurs – ces catégories n'étant elles-mêmes pas poreuses) et à la co-construction de leurs positionnements (collectifs et/ou individuels). Une interprétation des modalités de catégorisation ainsi menée permet d'appréhender les contours des politiques d'inclusion / exclusion (ici des ENA) en mettant en évidence des espaces d'inclusion / exclusion :

- espaces métaphoriques, en termes de (re)structuration du champ de recherche et d'intervention ;
- espaces physiques et didactiques, en termes de structuration de l'espace scolaire, par le biais plus particulier des dispositifs d'accueil et de scolarisation mis en œuvre.

3. Dispositifs d'accueil et de scolarisation

La demande sociale pose de plus en plus fréquemment l'évaluation de l'efficacité des dispositifs d'accueil et de scolarisation des ENA comme une nécessité (cf. par exemple MEN / MESR, 2009). De même, un certain nombre de travaux de recherche se sont intéressés aux liens entre dispositifs d'accueil et qualité de l'intégration des élèves. C'est notamment le cas de Cortier et Richet (2006), qui explorent le potentiel intégratif de cinq dispositifs d'accueil contrastés. Si notre problématique est, à certains égards, relativement similaire, nous chercherons cependant à complexifier les articulations construites entre dispositif de scolarisation et intégration des élèves, dans la mesure où les liens entre ces deux phénomènes sont souvent envisagés de manière relativement causaliste / déterministe et univoque : l'hétérogénéité au sein de situations *a priori* similaires est ainsi peu thématifiée, de même que le rôle et l'influence des représentations et des pratiques des enseignants, au-delà de / malgré / contre les dispositifs dans lesquels ils exercent.

²⁰ Ceci entre en résonance avec la construction des identités professionnelles des enseignants, qui, selon leurs parcours, leur formation, leurs convictions, leurs contextes d'intervention disjoignent (ou non) l'enseignement aux ENA (significativement qualifié d'enseignement de FLS) de l'enseignement aux autres élèves... et réciproquement, mettent en œuvre des pratiques plus ou moins exclusives / intégrées (cf. Goï et Huver, 2012).

3.1. Les instructions officielles

Les dispositions d'accueil des ENA sont prescrites dans un texte officiel unique (celui du 25 avril 2002). Pour le collège (qui constitue notre principal terrain d'investigation), elles prévoient deux types de classes d'accueil (CLA), différenciées par les niveaux scolaires des élèves accueillis :

- les « CLA NSA », destinées à accueillir les élèves peu ou pas scolarisés antérieurement. Ceux-ci sont, dans un premier temps tout au moins, regroupés auprès d'un enseignant ;
- les CLA pour élèves normalement scolarisés antérieurement (MEN, 2002 : 11).

Les modalités de scolarisation et les types de dispositifs ne sont pas davantage précisés, de manière à permettre des formes d'adaptation aux contextes locaux (plus ou moins ruraux / urbains, avec des flux migratoires plus ou moins massifs, des pays d'origine et des parcours de migrations plus ou moins identifiés et homogènes, une dispersion géographique des élèves plus ou moins importante, etc.). Cependant, on peut constater qu'un souci de décloisonnement et d'intégration y est transversalement affiché puisque le BO indique que :

- pour les CLA NSA, il convient « d'intégrer ces élèves dans les classes ordinaires lors des cours où la maîtrise du français écrit n'est pas fondamentale (EPS, musique, arts plastiques...), et cela pour favoriser plus concrètement leur intégration dans l'établissement scolaire. Ils doivent également pouvoir participer, avec leurs camarades, à toutes les activités scolaires. » (*ibid.* : 11) ;
- pour les CLA, les élèves doivent pouvoir bénéficier « d'un emploi du temps individualisé [qui] doit (...) permettre de suivre, le plus souvent possible, l'enseignement proposé en classe ordinaire » (*ibid.* : 12) ;

Plus génériquement, et dans une perspective similaire, le BO encourage « les dispositifs qui concilient un accompagnement linguistique adapté et l'intégration optimale des élèves dans les classes ordinaires » (*ibid.* : 12). De même, les ENA doivent obligatoirement être inscrits dans une classe ordinaire, selon le principe dit de la « double inscription » (inscription en classe ordinaire en fonction de la classe d'âge de l'élève et inscription pédagogique complémentaire dans un dispositif d'accueil : CLA, CLIN, etc.). Enfin, il est recommandé d'éviter l'implantation de deux ou plusieurs classes d'accueil dans le même établissement ainsi que l'ouverture systématique des classes d'accueil dans les réseaux d'éducation prioritaire (*ibid.* : 11), cet argument étant par ailleurs explicitement repris par le rapport 2010 du Haut Conseil à l'Intégration :

Comme il l'avait déjà préconisé en 2002, le HCI recommande d'implanter les structures destinées aux élèves nouvellement arrivés en France hors des zones d'éducation prioritaire afin de favoriser l'intégration socio-culturelle des primo-arrivants. (HCI, 2010 : 22).

Cependant, et paradoxalement, c'est le modèle de la « classe spécifique » qui semble rester privilégié : il est recommandé que les élèves suivent au minimum 12 heures de français ainsi que des heures spécifiques dans les principales disciplines à des fins d'appropriation des usages langagiers relatifs à celles-ci (*ibid.* : 12). Si on suit ces recommandations, on voit alors difficilement quelle quantité de temps il peut rester concrètement pour un accueil dans les classes ordinaires²¹. Elles apparaissent donc comme (au moins partiellement) contradictoires

²¹ Nous utiliserons le terme de *classe ordinaire* dans la mesure où il s'agit du terme institutionnellement consacré. Il n'en demeure pas moins qu'une interrogation de cette dénomination (et de la constellation de termes dans laquelle elle s'insère : *classe spécifique*, *classe normale*, etc.) pourrait être pertinente, notamment au regard de la problématique de cet article.

avec la recommandation de bénéficier d'emblée d'une part importante de l'enseignement dispensé en classe ordinaire (*ibid.* : 12), et ce d'autant plus que les IO n'évoquent pas les modalités de répartition préconisées entre les deux formes d'enseignement.

Ainsi, les BO semblent explicitement privilégier des pratiques d'intégration maximale des ENA et donc récuser toute forme d'exclusion, voire de ségrégation, des élèves au sein de l'espace scolaire. Cependant, une lecture plus fine montre que les dispositifs proposés ne permettent qu'une réalisation très partielle de cet objectif et, surtout, ouvrent la porte à une très grande variété d'interprétations.

3.2. Des interprétations contrastées ; des mises en œuvre diversifiées

Lorsque l'on évoque les dispositifs de scolarisation des ENA, il est d'usage d'opposer deux pratiques extrêmes, qui seraient :

- des classes « fermées » où les élèves non francophones sont regroupés « entre eux », pour leur enseigner le français ainsi que, souvent, les disciplines. La classe fermée et les apprentissages qui s'y construisent sont alors posés comme des préalables et des pré-requis à l'intégration « à terme » (mais à quel terme ?) dans les classes dites « ordinaires » lorsque les élèves seront (supposés) devenus « comme les autres » ;
- des classes totalement « ouvertes », qui renvoient en fait à une scolarisation dans les classes ordinaires sans accompagnement d'aucune sorte.

Il est certes difficile, sinon impossible, d'obtenir des informations quantitatives fiables à ce sujet²². On pourrait penser que des dispositifs totalement ouverts ou fermés n'existent pas, tant ils peuvent paraître extrêmes. Cependant, l'une comme l'autre avons pu constater que tel n'est pas le cas.

Emmanuelle Huver a en effet rencontré, lors d'une enquête menée en 1997 dans la région Alsace (Huver, 1998), des ENA scolarisés dans des dispositifs d'accueil situés en dehors même des écoles, ce qui s'apparente à des formes extrêmes d'exclusion, voire de « ségrégation » (au sens de Van Zanten, 2001 – cf. *infra*). Elle a également recueilli des entretiens dans lesquels les élèves racontaient qu'ils avaient été scolarisés dans des classes ordinaires, sans aucun accompagnement. De même, en 2010 dans la Région Centre, hormis les départements de l'Indre et de l'Indre et Loire où les dispositifs sont ouverts mais avec un accompagnement à l'appropriation du français et concernent l'ensemble des ENA à leur arrivée, la plupart des structures d'accueil des ENA des autres départements de la Région se présentent sous la forme de Classes d'Initiation (CLIN) en primaire, Classe d'accueil (CLA) ou CLA-NSA pour les élèves non scolarisés antérieurement en collège à grande majorité « fermées » dans les agglomérations principales et, à l'inverse, ne proposent aucun accompagnement aux ENA de zone rurale qui suivent leur scolarité dans une classe ordinaire sans dispositif d'appropriation du français²³.

Cependant, comme le signale le rapport de la DGESCO, les imprécisions et les (subtils) paradoxes véhiculés par les IO de 2002 « permettent aux acteurs d'isoler telle ou telle indication et d'interpréter le texte » (MEN / MESR, 2009 : 104). Les interprétations diversifiées émanant de ces imprécisions engendrent toute une déclinaison de dispositifs eux-mêmes très divers²⁴ et situés entre les deux pôles extrêmes évoqués ci-dessus. De ce point de

²² Le ministère de l'éducation nationale estime à 89,6% le nombre d'ENA bénéficiant d'une prise en charge spécifique au collège ou au lycée en 2010, sans indiquer toutefois la nature de cette prise en charge (MEN, 2012 : 2).

²³ Ce travail de recensement des dispositifs de la Région Centre a été mené en 2010 par Christina Schwarz, étudiante de master 2 à l'Université de Tours, lors de son stage de professionnalisation auprès du CASNAV d'Orléans-Tours.

²⁴ Ce qui amène d'ailleurs la DGESCO à dénoncer le manque de lisibilité des structures de scolarisation (MEN / MESR, 2009 : 104).

vue, l'inclusion / exclusion des ENA au sein de l'espace scolaire est donc à penser en termes de continuum, qui aboutit à une remise en question du terme même de *classe d'accueil*²⁵.

3.3. Des articulations variables entre altérité, langue(s) et insertion

Il nous semble que les IO, les interprétations qui en sont faites et les dispositifs qui en découlent oscillent, successivement et conjointement, entre deux acceptions possibles de la notion d'« autre » : une acception où l'autre serait de l'ordre *alter* et une acception où l'autre serait de l'ordre de l'*idem*, témoignant donc de rapports très différents à l'altérité et à la diversité de ces élèves. Ainsi, les deux pôles extrêmes évoqués *supra* disent chacun quelque chose de ce que pourraient être les imaginaires de l'altérité qui les soutiennent :

- dans les structures fermées, l'altérité de l'élève est fantasmée comme irréductible, radicale. Elle ne permet pas l'insertion dans le cursus habituel : le parti-pris serait que l'autre est tellement autre qu'il ne peut y avoir de pont symbolique entre lui et « nous », encore moins de pont cognitif entre ce qu'il pense et ce que nous pensons, sentons, ressentons, entre la manière dont lui et nous apprenons. Van Zanten (2001 : 13) souligne d'ailleurs qu'en matière scolaire, dans certains cas, « la « différenciation », surtout quand elle se traduit par un renforcement des inégalités, peut également conduire à l'exclusion ou à l'auto-exclusion de certains groupes » ;
- à l'inverse, dans les structures sans accompagnement, l'altérité est réduite à une identité supposée, de type « égalitariste » où la différence n'a pas lieu d'être (la différence étant alors envisagée sous l'angle de la discrimination, de l'inéquité, et donc, à proscrire). Le fantasme d'une non-altérité est alors convoqué : l'histoire, l'historicité de la personne, la construction singulière de l'identité et du rapport au monde sont niées.

Certains dispositifs d'accueil, parce que les acteurs institutionnels font le choix d'une alternative médiane, se situent entre ces deux pôles extrêmes et proposent des organisations structurelles telles que celles observées dans le cadre du projet PARAADIV : les ENA sont inscrits dans des classes « ordinaires » dont ils suivent la majeure partie des enseignements mais avec un projet pédagogique adapté et un enseignement du français spécifique conduit par des enseignants particuliers. Cependant, dans ces dispositifs « intermédiaires », le degré d'ouverture des classes traduit sans doute, *autant que l'alternative clivée ouverture / fermeture*, des rapports diversifiés à l'altérité. En éducation, les imaginaires de l'altérité s'inscrivent en effet dans un *continuum* de déclinaisons institutionnelles qui éclairent les partis-pris des différents dispositifs. Ils renvoient également à des manières différentes d'envisager l'articulation entre altérité, langue et intégration, l'appropriation de la langue du pays d'accueil étant plus ou moins considérée comme un préalable à l'intégration et/ou comme une conséquence de celle-ci.

Dans ce cadre, si on peut faire l'hypothèse que les représentations (de l'altérité et des liens entre langues et intégration) engendrent des dispositifs différents, il ne s'agirait pas de laisser entendre qu'il existerait systématiquement / exclusivement des relations de cause à effet entre représentations et dispositifs. On peut également se demander dans quelle mesure l'intervention dans tel ou tel dispositif ne contribue pas, réciproquement, à interroger et à transformer les représentations des acteurs impliqués et, au final, à « désévidencier » le regard qu'ils posent sur les questions d'inclusion / exclusion (spatiale, sociale, linguistique, scolaire, symbolique) des élèves dont ils ont la responsabilité éducative et formative, comme l'illustre par exemple l'extrait d'entretien suivant :

²⁵ « En outre, on observe une évolution de la notion de "classe d'accueil" vers celle de "dispositif linguistique" » (MEN / MESR 2009 : 104). L'évolution terminologique soulignée dans cette citation se confirme en 2012, puisque le terme proposé par le Ministère de l'Éducation nationale dans ses récentes directives concernant les ENA (MEN, 2012) est celui d'« unité pédagogique pour élèves allophones arrivants (UPE2A) ».

CG : est-ce que [ton poste en tant qu'enseignante de FLS] change quelque chose de ta pratique, sur les enfants, sur la formation

C : ça change forcément des choses dans ma pratique, puisque par exemple, depuis que je suis prof, j'ai dans ma classe de français, j'ai souvent un élève non francophone. Ce que ça a changé, avec l'accord de l'élève, j'explique la situation aux autres et j'explique que je vais faire de la pédagogie différenciée. Surtout que les élèves vont se dire, je vais lui filer un coup de main. Surtout que dans la même classe, j'ai un élève dyslexique, donc là, natif, rien à voir. On a mis en place un système de photocopies, pour l'aider à prendre ses notes, et du coup, ils se sont rendu compte que l'élève du Sri Lanka, c'est un peu difficile pour lui, mais l'élève qui vient de Tours, c'est aussi un peu difficile pour lui. (...) C'est bien qu'ils voient la difficulté qu'il y a à débarquer dans un pays et de ne RIEN comprendre. Et l'élève sri-lankais n'hésite pas à participer, même s'il fait des erreurs. D'ailleurs, dans la classe il y a un Français qui a des difficultés d'élocution, il participe beaucoup et personne ne se moque de lui, j'aime bien ce côté, on a tous des différences. (Corpus PARAADIV, 2010 – C est conjointement enseignante de FLS et enseignante de « français » – selon la dénomination officielle – dans un collège de Tours)

Par conséquent, il serait sans doute intéressant d'étudier de manière plus approfondie les inter-relations construites par les enseignants, mais aussi par les décideurs académiques, institutionnels et politiques (inspecteurs, etc.), entre appropriation(s) *des langues* dont le français, représentations de l'altérité et dispositifs. Dans ce cadre, il s'agirait de rendre compte d'une part des liens co-construits entre représentations et dispositifs et, d'autre part, de l'hétérogénéité au sein même de ces dispositifs, les enseignants ayant eux-mêmes des postures diversifiées, à relier avec le dispositif dans lequel ils exercent, sans doute, mais aussi avec des histoires professionnelles et personnelles singulières.

Il est d'ailleurs intéressant de noter que le rapport de la DGESCO (MEN /MESR 2009 : 106) évoque la dimension idéologique du débat entre « classe ouverte » et « classe fermée », en invoquant notamment les enjeux liés au danger d'exclusion sociale, voire de « ghettoïsation » (MEN / MESR 2009 : 106). Toutefois, là encore, l'analyse ne peut être menée de manière strictement causaliste et/ou linéaire : le rapport de la DGESCO évoque également les enjeux d'efficacité pédagogique, ainsi que les contraintes économiques et organisationnelles, qui influent aussi sur les dispositifs mis en œuvre.

Si ces raisons sont sans doute légitimes et pertinentes, il n'en demeure pas moins qu'elles sont également significatives des rapports particuliers à l'altérité et à l'intégration / exclusion que nous venons de mettre en lumière. En effet, nous pensons que certains acteurs de l'institution scolaire (enseignants, inspecteurs, chefs d'établissement, etc.), au-delà de l'intérêt des élèves, cherchent conjointement à réduire autant que possible les « dérangements » et les modifications que l'« intrusion » de cette altérité imposerait au système. Ainsi, les enseignants que nous avons l'une ou l'autre rencontrés lorsqu'ils intervenaient dans des structures totalement fermées, voire séparées – physiquement – de tout établissement scolaire, avançaient essentiellement l'argument du bien des élèves, justifiant la fermeture maximale du dispositif par le souci de protection des enfants (ou des jeunes) et d'efficacité pédagogique²⁶. Cependant, d'autres arguments sont également mobilisés, dont notamment la volonté de maîtriser les flux des élèves nouveaux arrivants : leur scolarisation dans une structure à part et leur intégration dans les établissements scolaires à des dates fixes (et fixées *a priori*) vise alors moins à favoriser leur intégration et leur réussite scolaire qu'à minimiser les

²⁶ Ce qui peut d'ailleurs conduire à relativiser le terme de *ségrégation* employé *supra* à propos de ces dispositifs. En effet, le terme *ségrégation*, du moins dans son usage courant, ne renvoie pas à une visée de séparation au bénéfice des personnes mises à part.

perturbations occasionnées au sein de l'école et des classes (ordinaire et d'accueil) censées les accueillir.

Les structures mixtes, c'est-à-dire les dispositifs tels que ceux du département de l'Indre et Loire dans lequel nous menons le projet PARAADIV, articulent de manière différente les dimensions d'insertion en classe ordinaire, d'accompagnement à l'appropriation du français et le parcours individuel personnalisé de l'élève²⁷. En effet, dans l'organisation structurelle de ce département en matière d'accueil et de scolarisation des ENA (dans le premier et le second degré), les élèves sont intégrés d'emblée dans leur classe de référence « ordinaire » et bénéficient de cours de français enseigné comme FLE / FLS qui leur sont dispensés sur le temps scolaire, dans le cadre d'un emploi du temps adapté et d'un projet pédagogique incluant l'ensemble de l'équipe éducative. Ce projet pédagogique est élaboré à partir des évaluations diagnostiques en langue dite « d'origine » et réaménagé au fur et à mesure des progrès de l'élève. Il est à noter que malgré un dispositif commun élaboré sur l'ensemble du département, les mises en œuvre divergent selon les lieux, les établissements et les personnes engagées.

Cette analyse des dispositifs d'accueil des ENA témoigne finalement de formes très complexes d'inclusion / exclusion des élèves accueillis. En effet, il ne s'agit pas tant de s'arrêter aux critères de localisation géographique des classes, de degré d'ouverture du dispositif sur le reste de l'établissement d'accueil, ou même de degré de maîtrise du français, en ce que chacun séparément serait censé, à lui seul, prédire le degré d'intégration des élèves dans leur école. D'ailleurs, nous avons pu constater qu'au sein de dispositifs d'accueil très contrastés, les élèves pouvaient se dire et se sentir inclus / exclus, et ce, avec des degrés de maîtrise du français très différents (Huver, 1998).

Notre propos ici était plutôt de croiser ces critères avec les représentations des articulations entre altérité, langues et insertion, celles-ci étant alors à considérer conjointement comme productrices et produits des dispositifs. À ce titre, les dispositifs peuvent être interprétés comme indicateurs de rapports diversifiés à l'altérité, une logique de maintien de l'existant à l'identique²⁸ entrant alors en concurrence avec une logique d'adaptation mutuelle (au bénéfice de l'élève notamment). Cette concurrence des logiques est significative des manières dont les différents niveaux d'intervention de l'Education Nationale (inspection, établissements, enseignants...) gèrent – de façon plus ou moins contradictoire d'ailleurs – la diversité et l'altérité des élèves.

4. Didactique(s), dispositif(s) et processus d'inclusion/ségrégation : quelles conjonctions pour quels horizons d'intégration ?

En mettant en avant les transformations identitaires que soulèvent l'exil et l'expatriation, en travaillant les représentations et constructions théoriques des langues à enseigner, en éclairant ainsi les dispositions institutionnelles d'accueil des élèves migrants, nous observons qu'en accueillant un ENA, il ne s'agit pas seulement pour l'école de décider du *cursus* scolaire d'un élève mais tout autant de construire avec lui et pour lui un parcours d'apprentissage – bien sûr – mais aussi culturel, social et personnel.

Si Schnapper modélise les processus d'acculturation au niveau sociétal, F. Lorcerie, quant à elle, met en lien les processus de ségrégation en *contexte scolaire* avec une forme

²⁷ Voir aussi Goï, 2005.

²⁸ Dont relèvent paradoxalement tant les dispositifs totalement ouverts que les dispositifs totalement fermés, l'enjeu étant dans les deux cas de préserver (autant que possible) l'intégrité du système d'accueil.

d'assignation et de catégorisation dont les conséquences seraient des situations de « mise à part » de certains des membres, notamment par la création de divisions spécifiques :

Le concept de « ségrégation » désigne conjointement une situation objective de concentration d'une population dans un espace qui lui est assigné et un rapport coercitif qui génère l'assignation de cette population à cet espace, rapport perpétué par des logiques systémiques et des pratiques sociales tendant à mettre à part cette population ou à la priver de droits.[...] Dans le domaine scolaire, le concept de ségrégation s'appliquera à une configuration qui segmente la population d'élèves de manière à mettre à part une catégorie d'enfants en les affectant dans des classes où une carrière scolaire inférieure les attend. (Lorcerie, 2003 : 181)

Nous l'avons dit, nous n'avons pas choisi ici d'entrer dans la problématique des processus potentiellement intégratifs / ségrégatifs relatifs aux ENA uniquement par ce que les structures ou dispositifs en diraient et la « mise à part » ou non de ces élèves allophones. Nous n'avons pas choisi non plus d'analyser ces processus par le biais exclusif des formes de catégorisation de la langue à enseigner aux élèves allophones : nous faisons l'hypothèse que c'est **la conjonction** de ces différentes dimensions (et sans doute d'autres, non évoquées ici) qui rend tel(le) ou tel(le) situation, système, dispositif, potentiellement incluant / excluant.

On pourrait alors lire ces situations au travers d'un modèle d'articulation entre les dispositifs d'accueil et de scolarisation des ENA d'une part, la catégorisation du français enseigné d'autre part et, enfin, les « horizons » d'acculturation au sein de l'école française. Si nous parlons d'« horizon », c'est que la prudence est de mise : il n'est pas question pour nous (et nous le montrerons dès après) de considérer qu'il s'agit d'identifier des processus à « résultat » ségrégatif ou assimilatif ou intégratif. Il s'agit plutôt de nouer ce que l'on a pu repérer des constructions théoriques de ces notions avec les représentations qui seraient à l'œuvre.

C'est ainsi que nous nous sommes efforcées de « lire » la situation des ENA à l'école française sous l'angle de ces différentes dimensions, envisagées provisoirement de manière différenciée, pour la lisibilité de notre propos :

- les dispositifs d'accueil et de scolarisation, plus ou moins ouverts / fermés ;
- les catégorisations du français à enseigner, autour du pivot que représente dans les environnements étudiés, la notion de FLS ;
- les dynamiques d'intégration scolaire à l'œuvre dans des espaces à horizons ségrégatifs, assimilatifs ou intégratifs ;
- les représentations de l'altérité sur un continuum dont les pôles extrêmes seraient d'une part « l'assignation à l'altérité », d'autre part « l'indifférence aux différences ».

4.1. Des cristallisations contextuelles des phénomènes de ségrégation / inclusion

Ces dimensions (et sans doute d'autres) sont bien évidemment inter-reliées et si nous n'en restions qu'à ce seul constat, nous n'aurions pas apporté d'élément particulièrement pertinent sur ces questions. Pour développer plus avant la problématique de ce numéro, il nous faut donc aller plus loin en interrogeant *les façons dont se jouent* ces inter-relations pour générer des espaces ségrégatifs / inclusifs / assimilatifs pour les ENA.

Dans un premier temps, la recherche menée dans le cadre du programme PARAADIV nous a permis de montrer que ce qui paraît prégnant dans les processus de ségrégation / intégration, ce ne sont pas les perspectives déjà énoncées plus tôt prises séparément mais la manière dont elles se conjuguent dans les contextes observés. Ainsi, la conjonction possible des facteurs énumérés ci-dessus peut aboutir à une perception des situations qui se cristallise

autour de trois configurations contextuelles articulant dispositifs, catégorisation de la langue à enseigner et représentations de l'altérité :

1. Une cristallisation contextuelle *à horizon ségrégatif* : il s'agit là d'une situation où se conjugue(raient) les éléments suivants :
 - Un dispositif « fermé » d'accueil des ENA (CLIN, CLA sans ouverture sur le cursus ordinaire) ;
 - Une catégorisation du français à enseigner comme Français Langue Etrangère (FLE), appuyant la didactique du français sur des manuels de FLE, sans que soit intégrée une didactique de la langue de scolarisation ;
 - Une représentation de l'altérité qui assigne l'élève à sa différence linguistique et culturelle, considérant qu'il est trop « autre » pour être intégré de quelque façon que ce soit dans le cursus ordinaire.
2. Une cristallisation contextuelle *à horizon assimilatif* conjuguant :
 - Une immersion totale en classe ordinaire, sans accompagnement particulier ;
 - Une catégorisation du français à enseigner comme Français Langue Maternelle (FLM), avec l'utilisation exclusive de manuels et de didactique relevant du FLM ;
 - Une indifférence aux différences amenant à considérer que tous les élèves sont semblables et doivent être traités sur un mode égalitariste.
3. Une cristallisation contextuelle *à horizon intégratif* conjuguant :
 - Un dispositif « ouvert », articulant inscription effective en classe ordinaire et accompagnement à l'appropriation du français et de la langue des autres disciplines enseignées ;
 - Une catégorisation du français comme langue seconde ;
 - Une reconnaissance de la diversité linguistique et culturelle de l'ensemble des élèves, ENA et autres.

Nous avons choisi ici de présenter des situations qui peuvent sembler stéréotypées : cette caricature a pour objectif de rendre plus perceptible la manière dont les organisations, configurations et interrelations entre les différents éléments sont susceptibles de générer la cristallisation des situations didactiques et scolaires des ENA. Nous avons pu observer, dans nos expériences antérieures comme durant le programme PARAADIV, que ces formes de cristallisation contextuelle amènent les acteurs à les percevoir comme les seules possibles, envisageables ou souhaitables. En effet, souvent, pris dans de telles convergences dispositionnelles, didactiques et représentationnelles, les personnes engagées occultent la multiplicité des autres configurations possibles et tiennent peu ou prou à la pérennisation de l'existant, indépendamment des limites qu'ils peuvent malgré tout percevoir, notamment en termes de réussite scolaire ou d'appropriation du français.

4.2. Des cristallisations contextuelles complexifiées par les acteurs

Le projet PARAADIV ainsi que nos expériences antérieures nous ont également appris que les possibles ne se résument pas à ces trois cas de figure stéréotypés. Notamment, dès lors que l'on introduit la perspective de l'acteur, les champs des possibles se complexifient singulièrement, ce qui rend sujettes à caution, voire invalide – au moins partiellement –, les configurations contextuelles repérées ci-avant.

Ainsi, nous avons montré que la catégorisation du français enseigné ne pouvait être modélisée de façon une et unique : elle dépend des regards, histoires, parcours, enjeux, politiques linguistiques, etc. Par ailleurs, dans le cadre du projet PARAADIV, nous avons observé que les appellations officielles FLE ou FLS étaient bien souvent alternatives et utilisées l'une pour l'autre et – en tout état de cause – divergeaient des caractéristiques

théoriques attribuées à l'une ou à l'autre de ces catégories, notamment par la place accordée à la langue de scolarisation. Dans les emplois du temps des élèves allophones, il peut être indiqué « cours de FLE » quand la pratique de l'enseignant relève des éléments identifiés comme caractéristiques du FLS. À l'inverse, les démarches d'enseignement identifiées par les enseignants comme relevant du FLS s'appuient pour beaucoup sur des manuels dits de Français Langue Etrangère.

Il en est de même pour les dispositifs : la manière dont les enseignants colorent la mise en œuvre de la scolarité des élèves allophones ne peut être réduite à une image figée de classe « fermée » ou – à l'inverse – de dispositif « sans accompagnement ». En effet, par l'engagement de leur personne, de leurs parcours respectifs ou par leurs formations, les enseignants réinterprètent les dispositifs et le système d'accueil : un dispositif « sans accompagnement » dans lequel l'enseignant de la classe propose une didactique du français comme langue seconde, une approche plurilingue des enseignements et met en œuvre une adaptation par le projet aux nécessités de l'élève ne saurait être considéré comme à horizon « assimilationniste ». L'inverse est probablement moins vrai : une classe « fermée », *a fortiori* déplacée hors du champ physique de l'école²⁹ ne pourra pas – *si l'on en restait là* – nier son caractère ségrégatif (Lorcerie, 2003 : 181) et prétendre à une approche inclusive de la scolarisation des ENA.

Conclusion

Nous avons cherché à formaliser ici les inter-relations que nous avons repérées dans nos expériences et nos recherches entre différentes dimensions à l'œuvre dans l'accueil des ENA à l'école française, sous l'angle des représentations de l'altérité qu'elles supposent et de leurs potentiels ségrégatif ou inclusif respectifs. Dans ce cadre, les aspects structurels et didactiques sont, comme on l'a vu, à la fois essentiels et complexes.

Nous souhaitons toutefois terminer en insistant sur la place des acteurs et sur les dimensions biographiques, réflexives et formatives. En effet, comme nous l'avons évoqué ci-avant, le dispositif dans lequel est inscrit l'élève allophone et le repérage des contenus didactiques peuvent se jouer de manière bien différente selon l'enseignant qui y intervient et la manière dont il envisage son action et ses pratiques. Nous avons vu qu'à l'intérieur d'une classe « ordinaire », un enseignant qui mettrait en œuvre une approche plurielle des savoirs et adapterait sa pédagogie aux élèves qui lui sont confiés ne serait pas dans une « indifférence aux différences » et développerait probablement une expertise pragmatique (Violet, 2000), au bénéfice d'une insertion scolaire de (tous) ses élèves.

Nous insistons donc ici sur la nécessité de penser une formation, théorique, réflexive et expérientielle qui permette, d'une part, de réfléchir aux enjeux (y compris dans leur dimension conflictuelle) liés à l'altérité / diversité linguistique et culturelle dans l'espace scolaire et sociétal, et, d'autre part, de penser une didactisation de celles-ci dans une perspective inclusive. Cette formation doit concerner l'ensemble des enseignants et pas seulement ceux qui se destineraient à devenir enseignant « spécifique ». Elle doit aussi être conjointement pensée comme transversale (car concernant l'ensemble des enseignants) et à géométrie variable (car les concernant selon des modalités partiellement différentes). Soulignons pour finir que les enseignants ne sont pas les seuls concernés : la place des dispositifs, l'influence des catégorisations et ce que cela dit des représentations de l'altérité oblige aussi à penser une formation des acteurs décisionnaires (notamment les inspecteurs de l'éducation nationale et les formateurs) et suppose par ailleurs que les chercheurs interrogent leurs rôles, leurs implications, et donc leurs propres représentations, notamment s'ils se

²⁹ Voir l'expérience d'E. Huver rappelée plus tôt.

situent dans une perspective d'intervention. Comme le soulignait récemment Eric Fassin, « si on veut penser la société, il faut penser la responsabilité de ceux qui constituent les représentations de la société, en particulier les politiques, les journalistes, mais aussi les sociologues eux-mêmes (...). Tous ceux qui contribuent à définir les représentations de la société ont une responsabilité qui est à la mesure de ce pouvoir »³⁰. Par conséquent, dès lors que nous pensons la didactique comme une discipline d'intervention devant prendre en compte la complexité des dimensions qui construisent les situations d'enseignement et d'apprentissage, nous devons aussi nous interroger, nous, chercheurs, sur notre responsabilité d'intervention sociale et, conjointement, sur l'articulation de celle-ci à une professionnalité de chercheur.

Bibliographie

- AMRANI Y., BEAUD S., 2004, *Pays de malheur !*, La Découverte, Paris.
- BAGGIONI D., 1997, *Langues et nations en Europe*, Payot, Paris.
- BEAUD S., 2003, *80 % au bac... et après ? – Les enfants de la démocratisation scolaire*, La Découverte, Paris.
- BERRY J.-W., 2000, « Acculturation et identité », dans *Pluralité des cultures et dynamiques identitaires*, Costa-Lascoux J., Hilly M.A. et Vermès G. (dirs.), L'Harmattan, Paris, pp. 81-94.
- BESSE H., 1998, « Nature et seconde nature dans l'enseignement / apprentissage des langues », dans *Revue canadienne des langues vivantes*, n° 1/2, pp. 29-51.
- BOURDIEU P. et PASSERON J.-C., 1970, *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Minuit, Paris.
- CASTELLOTTI V., 2008, « Vers une école et une société plurielle : des notions en débat, des orientations à construire », dans Castellotti, V., Huver, E. (dirs.), « *Insertion scolaire et insertion sociale des nouveaux arrivants* », *Glottopol*, n° 11, pp. 2-12, http://www.univrouen.fr/dyalang/glottopol/telecharger/numero_11/gp11_01castellotti.pdf
- CASTELLOTTI V., 2009, « Construire l'intégration en (dés)intégrant les catégories ? », dans *Le français aujourd'hui*, n° 164, pp. 109-114.
- CASTELLOTTI V. et HUVER E., 2012, « Mobilités et circulations académiques : dynamiques, catégorisations, évaluations – ou : “Bougez, il en restera toujours quelque chose” », dans J.-M. Defays et D. Meunier (coords.), *Le discours et la langue, 3.2., La mobilité académique : discours, apprentissages, identités*, pp. 117-132.
- CHARLOT B., BAUTIER E. et ROCHEX J. Y., 1997, *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Albin Michel, Paris.
- CHNANE-DAVIN F. et CUQ J.P., 2009, « FOS – FLS : des relations en trompe l'œil ? », dans *Le français aujourd'hui*, n° 164, pp. 73-86.
- CORTIER C., RICHET M., 2006, « Les dispositifs d'accueil et de scolarisation des élèves étrangers allophones : un observatoire pour les politiques locales d'intégration / ségrégation », dans Bertucci M.-M. et Houdart-Merot V. (éds), *Situations de banlieue. Langues, cultures, enseignement*, INRP, Lyon, pp. 263-272.
- CUQ J.-P., 1991, *Le Français Langue Seconde : origines d'une notion et implications didactiques*, Hachette, Paris.
- DAIC – Ministère de l'intérieur, 2011, *Référentiel Français langue d'intégration*, http://www.interieur.gouv.fr/sections/a_la_une/toute_1_actualite/immigration/deplacement-cci-paris-prefecture-police-

³⁰ Interview dans l'émission *Parenthèse* sur France Inter, dimanche 1^{er} avril 2012.

- [paris/downloadFile/attachedFile_1/FLI_LABEL_V20-1-1.pdf?nocache=1323450986.98](http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/paris/downloadFile/attachedFile_1/FLI_LABEL_V20-1-1.pdf?nocache=1323450986.98).
- DORTIER J.-F. (dir.), 2008, *Le dictionnaires des sciences humaines*, Ed. Sciences humaines, Paris.
- DUBET F., DURU-BELLAT M., et VERETOUT A., 2010, *Les sociétés et leur école*, Seuil, Paris.
- FERREOL G., JUCQUOIS G., 2003, *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*, Armand Colin, Paris.
- FITOUSSI J.P., LAURENT E., et MAURICE J. (dirs.), 2004, *Ségrégation urbaine et intégration sociale*, Rapport du Conseil d'Analyse Economique, La Documentation Française, Paris.
- GALISSON R., 1989, « Problématique de l'autonomie en didactique des langues (contexte français) », dans *Langue française*, n° 82, pp. 95-115.
- GOÏ C., 2005, *Des élèves venus d'ailleurs*, Scéren-CNDP, Orléans.
- GOÏ C., 2007, « Expatriation et réussite scolaire des enfants migrants en France : vers une marginalisation expansive », dans *Raisons, comparaisons, éducations, la revue française d'éducation comparée*, n° 1, D. Groux et A. Baillot (dirs.), *Langue, littérature, culture à l'épreuve de l'autre*, L'Harmattan, Paris, pp. 81-106.
- GOÏ C. (coord.), 2012, *Diversité, pluralité, hétérogénéité : quelles recherches qualitatives en sciences humaines ?*, L'Harmattan, Paris.
- GOÏ C. et HUVER E., à paraître 2013, « Des enseignants aux chercheurs en didactique des langues. Postures épistémologiques entre identités, cultures et imaginaires professionnels », dans *Les didactiques au prisme de l'épistémologie*, Presses universitaires de Dijon, Dijon.
- GOÏ C. et HUVER E., 2012, « FLE, FLS, FLM : Continuum ou interrelations construites, négociées, imaginées ? », dans *Le français aujourd'hui*, 176, Cadet C., Guérin E. coords., *Enseigner le FLM/FLS/FLE : convergences et divergences*, pp. 25-35.
- HCI (Haut Conseil à l'Intégration), 2010, *Les défis de l'intégration à l'école et Recommandations du Haut Conseil à l'intégration au Premier ministre relatives à l'expression religieuse dans les espaces publics de la République*, La Documentation française, Paris : <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/114000053/0000.pdf>.
- HUVER E., 1998, *Conditions de scolarisation et choc culturel – Le cas des adolescents primo-arrivants*, Mémoire de D.E.A. de Sciences du Langage sous la direction de R. Duda, Nancy II CRAPEL.
- HUVER E., 2009, « Évaluation des enfants nouvellement arrivés en France : évaluer des enfants non francophones, allophones et/ou plurilingues ? », dans *Cahiers de l'ASDIFLE*, 20, pp. 149-168.
- HUVER E. et GOÏ C., 2010, « Évaluer – accueillir – insérer : quel(s) prisme(s) pour quelle(s) projection(s) ? », dans *Cahiers de Sociolinguistique*, n° 15, pp. 97-108.
- LA TAILLE de Y., SILVA DE SOUSA L. et VIZIOLI L., 2004, « Ética e inclusão : uma revisão de literatura educacional de 1990 a 2003 », dans *Educacão e Pesquisa*, vol. 30 n°1, pp. 91-108.
- LEPOUTRE D., 1997, *Cœur de banlieue. Codes, rites et langages*, Odile Jacob, Paris.
- LORCERIE F. (dir.), 2003, *L'école et le défi ethnique. Éducation et intégration*, INRP-ESF, Paris.
- MEN, 2002, « Organisation de la scolarité des élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages », Circulaire n° 2002-100 et 2002-102 du 25 avril 2002, *BOEN Spécial* n° 10, 25 avril 2002, <http://www.education.gouv.fr/bo/2002/special10/texte.htm>.

- MEN, 2012a, « Les élèves nouveaux arrivants non francophones en 2010-2011 », Note d'information, 1, http://media.education.gouv.fr/file/2012/53/2/DEPP-NI-2012-01-eleves-nouveaux-arrivants-non-francophones_209532.pdf.
- MEN, 2012b, « Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés », Circulaire n° 2012-141 du 2 octobre 2012, BOEN, 37, 11 octobre 2012, http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=61536.
- MEN / DES, 2000, *Le français langue seconde*, CNDP, Paris.
- MEN / MESR, 2009, *Rapport annuel des inspections générales*, La Documentation française, Paris. <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics//104000483/0000.pdf>.
- MESURE S. et SAVIDAN P. (dirs.), 2006, *Le dictionnaire des sciences humaines*, PUF, Paris.
- NOIRIEL G., 1992, *Population, immigration et identité nationale en France (19^{ème}-20^{ème} siècles)*, Hachette, Paris.
- PAUGAM S., 2000, *Le salarié de la précarité. Les nouvelles formes de l'intégration professionnelle*, PUF, Paris.
- RAZAFIMANDIMBIMANANA E. et GOÏ C., 2012, « Pluralité, postures et démarches de recherche : des choix empiriques au croisement des interprétations », dans P. Blanchet, M. Kebbas, A.-Y. Kara (dirs.), *Cahiers Internationaux de Sociolinguistique*, n° 2, *Pluralité linguistique et démarche de recherche. Vers une sociolinguistique complexifiée*.
- ROBILLARD de D. (dir.), 2010, « Réflexivité et herméneutique », dans *Carnets de Sociolinguistique*, n° 14, Rennes, PUR.
- SCHNAPPER D., 1991, *La France de l'intégration*, Gallimard, Paris.
- SCHNAPPER D., 2007, *Qu'est-ce que l'intégration ?*, Gallimard, Paris.
- SIBONY D., 1991, *Entre-deux : l'origine en partage*, Seuil, Paris.
- TAP P., 1988, *La société Pygmalion*, Dunod, Paris.
- VAN ZANTEN A., 2001, *L'école de la périphérie – Scolarité et ségrégation en banlieue*, PUF, Paris.
- VIGNER G., 2009, *Le Français langue seconde*, Hachette, Paris.
- VIGNER G., 2001a, *Enseigner le français comme langue seconde*, CLE International, Paris.
- VIGNER G., 2001b, « Depuis quand enseigne-t-on le Français en France ? Du *sermo vulgaris* à l'enseignement du français langue maternelle », dans *Etudes de linguistique appliquée*, n° 123, pp. 425-444.
- VIOLET D., 2000, *Paradoxes, autonomie et réussites scolaires*, Paris, L'Harmattan.
- WACQUANT L., 2006, *Parias urbains – Ghetto, banlieues, État*, La Découverte, Paris.

ESPACES URBAINS, COMPÉTENCES LITTÉRATIÉES MULTIMODALES, IDENTITÉS CITOYENNES EN IMMERSION FRANÇAISE AU CANADA

Cécile Sabatier, Danièle Moore*, Diane Dagenais

Simon Fraser University, Vancouver, Canada

*** et DILTEC, Université Paris 3 – Sorbonne Nouvelle, France**

Introduction : quand le paysage linguistique urbain devient texte

L'espace urbain, par le biais de son paysage linguistique et culturel, est un contexte qui permet d'étudier les voix de la ville (Calvet, 1994) en lien avec les questions d'écologie linguistique et culturelle, de plurilinguisme, de littératies multimodales ou encore de rapports au et de pouvoir par le biais de la visualisation (ou l'absence) des langues. Pour Mondada (2000 : 1),

la ville est une entité complexe, mouvante, hétérogène, plurielle (...). Irréductible à sa matérialité, son caractère urbain s'élabore symboliquement, notamment dans les nombreux discours, publics ou privés, qui la traversent et qui, en la disant, la configurent.

Héritée de diverses disciplines en sciences sociales telles la sociologie, l'anthropologie ou la géographie, la métaphore de la ville comme texte, tissée à partir des années 1990, conçoit la cité comme autant d'espaces qui se donnent à voir, à déchiffrer et à consommer, dans la densité des signes à lire, à décoder et à interpréter. Ce rapport à la ville traduit un rapport à l'écrit dans lequel le lecteur-scripteur (et par delà le chercheur) peut lire la réalité sociale des rapports de pouvoir comme on lit un texte.

La ville apparaît également comme un contexte d'apprentissage privilégié pour qui veut, dans un contexte scolaire, aborder par ailleurs les questions de littératie critique à l'école et de diversité linguistique et culturelle, en prenant appui sur les représentations que les unes et les autres suscitent (Dagenais, 2008). La lecture de la ville par le biais de son paysage linguistique permet en effet d'embrasser une approche située et écologique de la littératie et de ses multiples pratiques. Dans la perspective plus spécifique du développement de compétences littératiées critiques à l'école,

the view of language or of language learning cannot be an autonomous one that backs away from connecting language to broader political concerns... and the focus on politics

*must be accountable to broader political and ethical visions that put inequality, oppression, and compassion to the fore.*¹ (Pennycook, 1999 : 334)

Cet article, à la croisée de la sociolinguistique urbaine et de la didactique du plurilinguisme, s'attache ainsi à montrer comment des déplacements dans la ville d'élèves en immersion française (5-6^{èmes} années) en Colombie-Britannique, au Canada, et la lecture qu'ils font du paysage linguistique urbain, permettent de construire des compétences littératiées multidimensionnelles tout en développant une conscience sociale de la diversité linguistique et culturelle. La prise en compte de l'expérience de mobilité des élèves à travers l'espace urbain dans des activités scolaires conduit à développer une dimension de la pédagogie de la littératie multimodale qui vise à 1) comprendre et reconnaître les différentes significations des supports écrits de l'environnement graphique et à 2) les situer et interpréter selon une perspective critique au regard de ce qu'ils représentent pour ceux qui les produisent et ceux qui les lisent.

Dans le cadre de la thématique de ce numéro, notre étude permet d'aborder, par delà les questions de sociolinguistique urbaine, la problématique du statut des langues dans un contexte de bilinguisme officiel et de contacts de langues (autochtones et d'immigration), et un questionnement sur le plurilinguisme en lien avec les constructions identitaires dans des situations de minorisation/discrimination tant sociopolitiques que linguistiques (Dagenais, Moore et Sabatier, 2009). Poser l'école comme un espace de négociation de l'identité citoyenne permet alors de construire l'espace scolaire dans la continuité de l'espace social urbain qu'habitent les enfants.

Dans les contextes complexes de contacts de langue, ces perspectives sociales sont d'autant plus puissantes qu'elles permettent d'explorer les tensions entre les langues dominantes et les langues minoritaires ainsi qu'entre leurs locuteurs. Elles amènent aussi à s'interroger corolairement sur les liens entre littératie et le développement plurilingue. (Dagenais et Moore, 2008 : 14)

Cadre théorique : le paysage linguistique, une littératie contextualisée

À l'intersection des études linguistiques, sémiotiques et sociologiques, inspirée des approches situées et écologiques, et axée sur une collaboration entre enseignants et chercheurs, la présente contribution mobilise les concepts des littératies multimodales, visuelles et plurilingues en les appliquant aux approches pédagogiques plurilingues, telles celle appelée *Éveil aux langues*, pour interroger comment l'espace scriptural qui se met en scène visuellement dans l'environnement urbain nous informe et renseigne sur les contacts de langues et de communautés qui s'y déploient.

Notre conception de la littératie ne se résume plus aux seules capacités de codage et de décodage de textes écrits imprimés ; elle consiste à acquérir et posséder les pratiques sociales nécessaires pour situer, reconnaître et évaluer le sens et la signification d'un texte dans le contexte de production et de réception qui est le sien. Élargissant singulièrement la notion traditionnelle de texte et mobilisant des connaissances tant linguistiques que sociales, l'approche de la littératie comme pratique socialement située s'ancre désormais dans la multimodalité des langages parlés, écrits et visuels, perçus comme des systèmes de représentations qui construisent notre perception de la réalité et du monde qui nous entoure.

¹ La vision du langage ou de l'apprentissage des langues ne peut être une vision autonome qui ne prenne pas en compte les liens entre langue, langage et enjeux de pouvoir... et la prise en compte du pouvoir des langues doit rendre compte des visions politiques et éthiques qui mettent en avant l'inégalité, l'oppression et la compassion. (notre traduction)

Les études contemporaines sur la littératie, notamment à la suite des travaux auxquels on réfère comme les « *New Literacy Studies* » (New London Group, 1996, réimprimé dans Cope et Kalantzis, 2000 ; mais voir aussi Chiss, 2012 ; Marquilló Larruy, 2012), insistent sur l'importance de prendre en considération les contextes mais aussi les supports dans et sur lesquels les écrits ont été produits et sont en circulation. Comme le soulignent Dagenais (2012) ou encore Fraenkel et Mbodj (2010), les écrits dans la lignée des Nouvelles études de la littératie s'attachent à décrire les pratiques de littératie à partir d'une perspective locale et de l'interprétation que les participants impliqués dans des activités de communication accordent à celles-ci.

En envisageant l'ensemble des processus sociaux, culturels et académiques présents dans une communauté discursive (Gee, 2008), ce sont alors toutes les pratiques de littératie adoptées dans et autour des textes écrits, des matériels visuels et audiovisuels, ainsi que les représentations que les uns et les autres évoquent, qui sont à considérer (Cope et Kalantzis, 2000 ; Kendrick et McKay, 2011 ; et en lien avec le plurilinguisme : Castellotti et Moore, 2009 ; Moore et Castellotti, 2011).

La notion de *texte* est ainsi revisitée par Kress (2000, 2003) pour embrasser la multimodalité des supports écrits. Au texte traditionnellement perçu comme un simple support sémiotique se substitue le texte appréhendé comme le produit de pratiques sociales et culturelles dans lesquelles il a été pensé, écrit et donné à voir-lire. Et poussant plus loin la définition opératoire de Ronveaux (2009 : 156) qui reprend à son compte celle proposée par Rastier (2001 : 21), nous dépassons la vision du texte comme « (1) toute suite linguistique empirique attestée (orale ou écrite), (2), comprise entre deux bornes, produite dans une pratique sociale déterminée, (3) fixée sur un support (page ou enregistrement) » pour concevoir le texte (et plus largement l'écrit) comme un espace discursif au sein duquel prennent place des signes à décoder et à interpréter ainsi que des représentations, des positionnements identitaires, des rapports à la réalité sociale et au pouvoir (Barré-de Miniac, Brissaud et Rispaïl, 2001 ; Vanhulle et Schillings, 2005 ; Hébert, 2007).

Ne relevant plus uniquement de la seule matérialité, mais s'ancrant dans la discursivité au sens où Gee (2008 : 155) entend la notion de Discours avec un D majuscule, le texte renvoie alors également à la polyphonie² de ceux qui le produisent ou le reçoivent. Dès lors, ce sont les possibilités qu'ont les lecteurs-scripteurs à accéder aux messages scripturaux, à les analyser, à les évaluer à travers une variété de contextes et ces mêmes contextes dans lesquels les lecteurs-scripteurs produisent et interprètent ceux-là qui orientent les questionnements. Les travaux sur les littératies³ plurilingues (Lotherington et Dagenais, 2008 ; Moore et Molinié, 2012) s'attachent à considérer plus particulièrement l'éventail des liens entre les pratiques littératiées, les répertoires linguistiques des individus et des communautés (Martin-Jones et Jones, 2000 ; Moore, 2006), et les contextes de pouvoir dans lesquels pratiques littératiées et répertoires linguistiques se déploient. La notion de contexte, à la suite de Porquier et Py (2004), est à comprendre de manière dynamique car elle s'articule autour de différents paramètres qui caractérisent selon eux « les spécificités configurantes de l'environnement, dans lesquelles se situent et se développent pragmatiquement, historiquement,

² Une polyphonie inspirée des écrits de Bakhtine et de Ducrot.

³ Le passage du singulier au pluriel pour renvoyer au concept de littératie renvoie à deux modèles conceptuels ; celui de *Multiliteracies* développé par Cope et Kalantzis (2000) et celui des *Littératies multiples* de Masny (2005). Bien que différentes, ces deux conceptualisations de littératies plurielles reposent sur l'idée communément partagée aujourd'hui que l'individu mobilise plusieurs types de littératies selon plusieurs types de contextes sociaux, l'école étant un de ces contextes spécifiques, la famille et la communauté en étant d'autres. Voir aussi Moore et Molinié (2012).

géographiquement et socialement les processus d'apprentissage » (p. 58-64, cité dans Castellotti et Moore, 2009 : 202).

Le paysage linguistique : une définition

L'emphase sur l'information écrite sous toutes ses formes (mots, graphes, images, autres éléments visuels, etc.) et présente au sein d'un périmètre circonscrit conduit à étudier ce que nous avons précédemment appelé le paysage linguistique de ce lieu. L'étude du paysage linguistique prend sa source dans certaines recherches conduites sur les questions de vitalité linguistique de langues minoritaires (Bourhis et Landry, 2002 ; Landry et Bourhis 1997 ; Grin et Vaillancourt, 1999 ; entre autres). Dans ces travaux, le paysage linguistique apparaît comme un indicateur de la vitalité des communautés linguistiques et culturelles en contact en affichant dans l'espace public la réalité des rapports entre communautés⁴. Selon Landry et Bourhis (1997, cité dans Cenoz et Gorter, 2006 : 1), c'est en effet l'ensemble des idiomes visibles et présents sur la signalétique routière, les panneaux publicitaires, publics ou privés, les noms de rues, de lieux, les enseignes de magasins, de commerce, qui définit le paysage linguistique d'un territoire donné. Ben-Rafael, Shohamy, Amara et Trumper-Hecht (2006) définissent, quant à eux, le paysage linguistique comme la construction symbolique de l'espace public, renvoyant à l'idée que le paysage linguistique remplit une double fonction instrumentale d'information et symbolique de représentations. Ils s'appuient sur trois perspectives sociologiques pour construire les questions de recherche qui alimentent leurs travaux : 1) le paysage linguistique peut être appréhendé en termes de relations de pouvoir entre groupes dominants et dominés ; 2) il porte les traces des marqueurs identitaires de différentes communautés ; 3) les différents idiomes varient. D'autres travaux (Cenoz et Gorter, 2006, entre autres) approfondissent ces questions de relations de pouvoir et de statuts des langues présentes dans l'environnement sociolinguistique des villes. Pour ces auteurs, la manière dont les langues sont utilisées dans l'environnement urbain influence directement la façon dont les individus vont percevoir et se représenter ces idiomes et leurs statuts sociolinguistiques-culturels au quotidien.

Les travaux de Calvet (1999), Lucci *et al.* (1998), Juillard (1995), ou plus récemment de Fraenkel (2007) ou Bulot (1998, 2004), mettent également en avant une analyse géosémiotique de ce qui est représenté dans l'environnement visuel et/ou imprimé en termes d'écologie des espaces urbains en lien avec une écologie des langues pour dessiner les contours d'une sociolinguistique urbaine qui intègre les discours et les pratiques langagières des individus qui vivent dans ces espaces. La construction d'une géographie de l'espace (Gorter, 2006 ; Scollon et Scollon, 2003) et du territoire par le biais de la mise en lieux des idiomes (Sabatier, 2006) qui le traversent aboutit à explorer les interactions entre les différents acteurs de cet espace du point de vue du rôle qu'ils occupent dans la production ou la réception des messages (Rose, 2007).

La manière dont le paysage linguistique se dessine, se compose, s'interprète et se négocie par les différents acteurs lecteurs-scripteurs, notamment du point de vue des positionnements identitaires adoptés et des sites de production ou de réception, conduit à envisager les individus comme autant de producteurs-récepteurs de formes nouvelles de littératie pour appréhender le monde social environnant (Rogers *et al.*, 2010 ; Rose, 2007). La mobilisation des théories relatives aux discours, à l'étude des genres textuels ainsi que de celles renvoyant à l'espace visuel (*visual spatial theories*) fournit dès lors certaines clés pour comprendre et

⁴ La loi 101 au Québec, qui règlemente l'affichage public et l'utilisation des deux langues officielles canadiennes dans la sphère publique, est l'illustration la plus connue de la façon dont les rapports au pouvoir s'exercent et se traduisent dans l'environnement urbain.

interpréter ces sites ou espaces de production-réception, de même que les images et les idéologies qu'ils laissent transparaître (Hull et Nelson, 2005 ; Kress et Van Leeuwen, 1996 ; Rose, 2007).

Dans la contribution qui est la nôtre ici, nous abordons par conséquent le paysage linguistique dans une articulation à la jonction des différentes traditions de recherche, anglophone et francophone, nord américaine et européenne, et des différents travaux que nous avons mentionnés ici et là, et qui mettent tous l'accent sur les interactions entre des locuteurs et leurs environnements graphiques, notamment dans les situations de contact de langues. À nos yeux, l'espace de la ville est bien un espace social qui rend compte des rapports complexes entre les liens que tissent les individus socialement et les langues qu'ils pratiquent. C'est aussi un lieu matérialisé, nommé, isolable et localisé par rapport à d'autres, démarqué par des repères et identifié en discours comme inscrit dans une entité autonome qui rend compte de l'organisation socio-spatiale de l'espace considéré (Bulot, 2004). À cette fin, l'étude du paysage linguistique apparaît comme un moyen d'accroître notre compréhension des phénomènes de plurilinguisme dans des contextes sociaux et d'apprentissage de plus en plus complexes.

Replacée dans la perspective du développement des compétences littéraires multimodales à l'école, notre contribution s'attache également à développer un regard critique afin de mettre l'accent sur les fonctions sociales du langage en général et des langues en particulier. Par approche critique, nous référons aux pédagogies critiques (Norton et Toohey, 2004) qui ont émergé d'un courant théorique qui s'est inspiré des travaux de Apple (1979), Bourdieu, (1977), Bourdieu et Passeron (1970), Freire (1970) et Giroux (1983), entre autres. Devenu outil heuristique, le paysage linguistique permet aux élèves d'adopter un rôle d'acteurs informés sur les jeux et les enjeux du plurilinguisme (Dagenais, Moore, Sabatier, Lamarre et Armand, 2009). Ainsi le travail sur le paysage linguistique vise à l'école à amener les élèves à observer le paysage urbain plurilingue de leur communauté, à s'interroger sur la présence du plurilinguisme dans celle-ci et à construire et développer un discours sur la valorisation et la dévalorisation des langues dans leur communauté dans des situations de minorisation/discrimination.

Le paysage linguistique et la didactique contextualisée

En plaçant les élèves au cœur des préoccupations pour aborder les questions de littératies multimodales en lien avec l'étude du paysage linguistique urbain à l'école, ce sont les principes de la didactique des langues et du plurilinguisme *contextualisée* qui sont mobilisés (Blanchet, Moore et Asselah Rahal, 2008).

Didactique située, construite à partir de et sur l'expérience vécue et réelle des élèves dans leurs rapports aux langues et aux cultures rencontrées dans leur communauté ou voisinage, la didactique des langues et du plurilinguisme contextualisée s'inscrit dans ce que Moore, Sabatier, Jacquet et Masinda (2009 : 21) ont appelé

une conception du dedans, réflexive et transformative, qui tient aussi compte des interprétations variables qui peuvent lui être attribuées dans différentes situations, des visions du monde, et des enjeux de pouvoir qui s'y font jour. En ce sens, la didactique se structure en permanence en rapport aux expériences d'acteurs considérés comme « compétents », dans la mesure où ils attribuent un sens et une structure aux actions, par exemple sous forme de routines et de rituels. (Giddens, 1987 ; Goffman, 1973, 1974)

La mise à jour puis la prise en compte de ces caractéristiques sociolinguistiques et culturelles pour enseigner, apprendre et valider les apprentissages conduit, dans une

perspective de contextualisation didactique, à construire des activités pédagogiques qui émergent du contexte local immédiat de l'élève et prennent appui sur leur expérience vécue avec les langues en contact d'une part, et d'autre part, les textes multilingues de leur environnement. Pour Blanchet (2009 : np.), la contextualisation didactique donne du sens en fournissant des éléments et des traits objectifs d'interprétation pour

une meilleure prise en compte, un ciblage plus réaliste et probablement plus efficace des enseignants et des apprenants en s'interrogeant non seulement sur leurs pratiques linguistiques effectives (préalables, simultanées, à venir, dans diverses situations), mais aussi et surtout sur leurs représentations des langues, du plurilinguisme, des relations humaines, de la communication et de l'éducation, c'est-à-dire sur les significations variables que les personnes concernées attribuent aux comportements, aux discours, aux projets.

Le paysage linguistique et l'éveil aux langues

La volonté d'inscrire les contextes de production et de réception des messages écrits de/dans la ville pour interroger les rapports aux langues, à leurs locuteurs et aux cultures ancre dans une dernière dimension théorique le questionnement de la construction de compétences littératiées multimodales à l'école : celle d'une articulation entre 1) l'intégration des langues et des disciplines (Gajo, 2009, 2007), 2) l'intégration d'approches plurilingues dans le cursus scolaire dans l'optique de développer des compétences de littératie critique (Dagenais, Moore, Sabatier, Lamarre et Armand, 2009) et 3) la promotion et la valorisation des plurilinguismes (Coste *et al.*, 2009 ; Sabatier, 2004).

À la jonction de ces axes, l'approche plurilingue *Éveil aux langues*, popularisée à la fin des années 1980 en Angleterre par Hawkins (1984) et reprise depuis en France (Candelier, 2003), en Suisse (Perregaux, de Goumoëns, Jeannot et de Pietro, 2003) et au Canada (Armand, Dagenais, 2005) entre autres⁵, embrasse les trois principaux paramètres que recouvrent l'articulation des axes sus-mentionnés : un paramètre cognitif par le développement d'une conscience des schèmes langagiers ; un paramètre affectif par un travail sur les attitudes et les représentations qui sont à l'œuvre chez l'individu dans son rapport au monde ; et un paramètre social qui renvoie à la participation citoyenne de chacun par la prise en compte des diversités linguistiques et culturelles dans son environnement local et global.

Par une mise en contact des élèves avec les diverses langues et cultures de leur environnement urbain, la démarche d'éveil aux langues, par le biais de l'étude du paysage linguistique, participe effectivement à la contextualisation d'activités de classe qui visent le développement de savoirs disciplinaires et de compétences réflexives, et servent le renforcement de compétences en français dans le cadre d'une éducation plurilingue.

Ainsi, la réflexion se construit sur des travaux menés dans la situation particulière des enfants scolarisés à l'école élémentaire, en milieux plurilingues et pluriculturels au Canada (Dagenais, Moore, Sabatier, Lamarre et Armand, 2009 ; Dagenais, Armand, Marillet et Walsh, 2008 ; Armand, Dagenais et Nicollin, 2008 ; Armand, Sirois et Ababou, 2007). Ces travaux visent notamment à documenter, du point de vue des élèves et de leurs enseignants, les pratiques et représentations de la diversité linguistique et culturelle dans les environnements sociolinguistiques et culturels dans lesquels ils évoluent.

Dans l'optique qui est la nôtre ici, à savoir le développement de compétences littératiées multimodales, les fondements de ces travaux conduisent à explorer plus spécifiquement 1) les pratiques et les représentations de la littératie dans les environnements visuels et graphiques plurilingues situés, 2) les trajectoires de lectures des élèves en tant que producteurs et/ou

⁵ Voir www.edilic.org

récepteurs des écrits dans la ville, et partant, 3) la mise en place chez ces derniers d'une compétence plurilingue et pluriculturelle définie comme « la capacité à mobiliser le répertoire pluriel de ressources langagières et culturelles pour faire face à des besoins de communication ou interagir avec l'altérité ainsi qu'à faire évoluer ce répertoire » (Beacco *et al.*, 2010 : 8 ; Coste, Moore et Zarate, 1997/2009).

Méthodologie : didactiser le paysage linguistique à l'école

L'inscription de la multimodalité des langages dans le social se traduit sur le plan méthodologique par la didactisation de la mise en scène des pratiques scripturales telles qu'elles se donnent à voir dans le contexte local, ainsi que par la compréhension des rapports entre locuteurs, langues, cultures et écrits. La méthodologie adoptée pour donner du sens à cette intervention didactique et aux apprentissages visés repose sur *une approche ethnographique et écologique* de la recherche qui place l'enfant et ses interprétations des rapports linguistiques et culturels dans un environnement social déterminé au cœur de la démarche. L'approche ethnographique s'appuie sur un recueil de données constitué d'observations de classe vidéographiées, de prises de notes de terrain (en classe et lors de sorties scolaires), de prises photographiques (par les chercheurs et par les enfants) et d'entretiens avec les enfants et leur enseignante (ces derniers ont été exploités ailleurs, voir Dagenais, Moore, Sabatier, Lamarre et Armand, 2009).

L'interprétation des enfants plutôt que celle des chercheurs

Ce sont les rapports au paysage linguistique urbain d'élèves d'une classe d'immersion française de 5-6^{èmes} années d'une école primaire localisée dans la grande région métropolitaine de Vancouver en Colombie-Britannique, au Canada, qui constituent les données de notre recherche. Avec la perspective théorique de maintenir l'articulation entre l'individu et le social, ainsi que celle de la centration sur l'apprenant afin de saisir à des fins didactiques la dynamique des langues à laquelle les sujets confrontés au quotidien dans leur environnement local, c'est en effet l'interprétation des enfants qui est privilégiée à celle des chercheurs.

*Like the variations created by looking in a mirror from different angles, the interpretations attributed to visual/textual information in the linguistic landscape are also multiple and differ accordingly to the perspectives of those who observe them. Children's gazes differ from those of adults who, at the very least, move through cities at another height and perhaps in a more preoccupied state, with less direct attention to their senses than is the case in childhood. Thus, we draw on the metaphor of a mirror to survey how the linguistic landscape is reflected – and reshaped – through the gaze of children.*⁶
(Dagenais, Moore, Sabatier, Lamarre et Armand, 2009 : 255)

Si la hauteur de vue des adultes et des enfants diffère, de nombreux autres facteurs (expérientiels, culturels, etc.) demandent à être également pris en compte en ce qu'ils peuvent produire des perspectives différentes. Dans certaines occasions, des regards d'enfants et d'adultes peuvent être moins différents entre eux que des regards d'adultes entre eux, ou

⁶ Comme les variations créées en regardant dans un miroir sous des angles différents, les interprétations attribuées aux informations visuelles/textuelles du paysage linguistique sont aussi multiples et diffèrent selon les perspectives de ceux qui les observent. Le regard des enfants diffère de celui des adultes qui, pour le moins, se déplacent dans les villes à une hauteur différente et, peut-être, d'une manière moins sensible à l'environnement immédiat, en donnant moins d'attention aux différents sens que ne le font les enfants. C'est ainsi la métaphore du miroir qui inspire comment le paysage linguistique se reflète, et prend (d'autres) forme(s) – à travers le regard des enfants. (notre traduction)

d'enfants entre eux. Dans notre cas, ce qui importe est que ce sont les enfants qui participent au recueil et à la construction des données du corpus à partir duquel les chercheurs pourront documenter les attitudes et les représentations à l'œuvre dans la lecture de la ville à partir des écrits qui s'y déploient.

L'environnement urbain dans lequel les élèves vivent et évoluent, précisément, se situe à la périphérie de Vancouver. Il se caractérise par une commission scolaire⁷ en pleine expansion due à la croissance démographique liée à l'immigration et par la présence d'une réserve Première Nation, à proximité de l'école dans laquelle notre recherche a pris place. Contrairement à la population plus large du conseil scolaire, la majorité des élèves de l'école utilise l'anglais à la maison ; 7,5 % d'entre eux ont été désignés comme des apprenants d'anglais langue seconde ; et une petite partie encore a déclaré l'usage d'autres langues que l'anglais ou le français en famille. En ce qui concerne les élèves de la classe avec laquelle la recherche a été conduite, la grande majorité a déclaré l'anglais comme langue d'usage et le français comme langue d'apprentissage. Parmi eux, cependant, il est à noter la présence d'enfants issus de la migration internationale.

Une unité didactique : lire la ville

Afin de développer les compétences littéraires des élèves d'immersion, l'enseignante de la classe en collaboration avec les chercheurs a proposé des activités et autres tâches didactiques qui intègrent la multimodalité des langages, et en particulier des langages écrits. En créant un contexte d'apprentissage propice à mobiliser les habiletés sémiotiques (par la reconnaissance, la production et l'interprétation des messages scripturaux) ainsi que les pratiques discursives en langue seconde des élèves, l'unité didactique *Lire la ville* s'appuie sur la lecture du paysage linguistique urbain pour mettre à jour, déchiffrer et interpréter les supports multimodaux comme des éléments culturels relevant du contexte dans lequel ils ont été produits.

L'unité didactique est ainsi structurée autour de séquences (leçons dans la terminologie canadienne) regroupant différentes activités et tâches (Dagenais, Moore et Sabatier, 2011) qui prennent la forme d'un parcours dans le temps, au fil d'une année scolaire, et dans l'espace, à la fois physique par les déplacements dans la ville, et curriculaire, par l'intégration des matières. Les tâches proposées interrogent la place, la valeur et le statut des langues officielles, telles que le français et l'anglais au Canada, mais aussi celui des langues autochtones et des langues de migration, visibles ou absentes de l'environnement graphique et visuel des villes.

Le corpus des données se compose dès lors de photographies recueillies par les élèves lors des déplacements dans la ville, de vidéos prises lors de ces déplacements mais aussi des séances de classe qui ont permis aux élèves de participer à des discussions sur le plurilinguisme, de manipuler des textes, d'écouter des enregistrements et de regarder des vidéoclips dans une variété de langues qu'ils connaissent préalablement ou non et qu'ils n'ont pas pour objectif d'apprendre. Ce matériel didactique polysémique et multimodal est directement à visée pragmatique.

Le travail sur le paysage linguistique devient par conséquent le fil conducteur qui tisse à la fois ce que vivent les élèves dans leur quotidien et les objectifs des enseignants d'un point de vue curriculaire. Plus concrètement, les élèves parcourent leur quartier à la recherche des écrits en différentes langues. Ils doivent prendre des photos de ces affichages urbains, des panneaux signalétiques, des enseignes et de toute autre forme visuelle ou graphique mettant

⁷ En contexte canadien, la commission ou conseil scolaire réfère à un regroupement d'écoles géré par une même structure administrative sur un territoire géographique donné.

en scène différents écrits ou systèmes d'écriture. Puis, ils doivent proposer un classement de leurs photos et développer un argumentaire pour justifier celui-ci et expliquer pourquoi, de leur point de vue, ces textes mono-, bi- ou plurilingues, dévoilent des fonctionnements sociaux. Enfin, ils doivent réaliser un support visuel (affiche, vidéo, etc.) pour (re)présenter leur compréhension du paysage linguistique et de leur environnement social (histoire des migrations, installation des groupes linguistiques et culturels, distribution du pouvoir, statut des langues, etc.). Ce faisant, les élèves sont amenés à vivre des expériences multisensorielles, travailler les littératies multimodales et adopter un regard réflexif sur les pratiques langagières et culturelles. La construction de leurs discours en français à l'école participe également à l'éducation à l'altérité.

En ce sens, *Lire la ville* constitue tout à la fois une scénarisation de la composante expérientielle, élément clé de la culture éducative canadienne (Moore et Sabatier, 2010, 2012), et un cadre réflexif pour apprendre et enseigner en langue seconde.

Des mises en scène de pratiques scripturales aux scénarios didactiques pour apprendre autrement

Les déplacements des élèves dans la ville à des fins didactiques participent à mettre en scène les pratiques scripturales qui se déploient dans des environnements urbains pour mieux ancrer les scénarios pédagogiques et les apprentissages qu'ils visent dans la construction d'une praxis sociale critique. Les étapes de ce cheminement, présenté ci-après, et lui-même relié à l'image d'un parcours, concourent à mettre en mouvement des territoires linguistiques et des identités sociales à l'intérieur d'une spatialité urbaine, perçue dorénavant comme un espace ouvert, continu et fluide.

De la lecture de la ville aux représentations visuelles de celle-ci

En encourageant la mobilité des élèves par un parcours littéraire urbain, ceux-ci découvrent en effet que la ville n'est en rien un espace fragmenté, diffus et immobile. La mobilité de leur regard, ainsi que celle des supports scripturaux sur lesquels ils portent leur intérêt (par exemple un gobelet d'une boisson à emporter), participent au contraire à mettre à jour un espace social dynamique où les rapports entre langues, cultures et communautés prennent un sens réel.

Engagé dans la lecture de la ville à partir d'un plan qui les guide à l'intérieur d'un périmètre circonscrit, et à partir de la consigne d'être attentif aux écrits de la ville et de photographier ceux qui leur semblent pertinents, un groupe d'élèves s'est attardé devant la vitrine d'un établissement bancaire dont les horaires d'ouverture étaient formulées en différentes langues (anglais, français, espagnol, tagalog, mandarin, cantonais, coréen).

Extrait 1

El. : Il y a quelque chose

Dan. : Qui c'est qui a l'appareil photo ?

El. : Oh-oh là, Kami ay... Filipino...

El. : You have to flip the thing...

El. : Espagnol

El. : Hablamos español

Photo 1

Après avoir vu et essayé de lire cette signalétique, avoir négocié entre chacun d'eux si cette dernière méritait d'être photographiée, les élèves ont fait le choix d'entrer dans la banque pour vérifier si les langues affichées à l'extérieur de celle-ci se retrouvaient à l'intérieur sur l'écran du distributeur automatique de billets. Mobilisant leurs compétences en lecture (codage et décodage de ce qui est écrit) à partir d'un support scriptural visuel (un écran d'ordinateur), les élèves montrent la facilité avec laquelle ils sont en mesure de pratiquer une lecture sociale du paysage linguistique et de s'interroger sur les communautés linguistiques et culturelles présentes dans leur environnement immédiat. Cet arrêt à la banque traduit comment le parcours dans la ville est propice à éveiller et attirer l'attention des élèves sur les communautés linguistiques locales.

En s'interrogeant sur qui habite le voisinage et qui fréquente la banque, les élèves se questionnent sur ce que Bulot (1998) appelle l'altérité urbaine et font émerger une identité en mouvement qui se développe entre le local (les langues présentes sur l'écran du distributeur de billets reflètent les langues des clients de la banque, à majorité asiatique) et le global (l'affichage extérieur qui rappelle la présence des deux langues officielles canadiennes).

**Photo 2****Photo 3**

De retour en classe, les photographies du paysage linguistique prises par les élèves participent à perturber les frontières de l'école et de la ville dans la mesure où ce sont les *images de la ville* qui constituent le matériau didactique à partir duquel les enfants vont construire et développer des savoirs linguistiques, disciplinaires (sciences sociales notamment) et sociaux. Ces savoirs sont ainsi construits au travers de l'expérience des élèves et de leurs trajets dans la ville. Ces déplacements dans l'espace urbain les mettent en contact avec une variété de textes affichés.



Photo 4



Photo 5



Photo 6

Ces textes photographiés constituent alors les premières représentations des élèves sur leur environnement linguistique urbain. À partir du scénario pédagogique imaginé par l'équipe d'enseignant-chercheurs, et qui n'est pas prescriptif du fait de la participation des élèves à la construction des données d'apprentissage, les enfants sont amenés à interagir autour des photographies pour proposer un classement des écrits dans la ville organisé selon les types de textes (panneaux, journaux, affichettes, produits alimentaires, etc.), leur nature monolingue, bilingue ou plurilingue, les différentes associations de langues.

Dans les extraits de corpus suivants, recueillis au cours d'une interaction de groupe, puis avec l'enseignante de la classe, la manière dont a) ils lisent le paysage linguistique photographié, b) ils négocient ce qui apparaît à leurs yeux comme un critère de sélection et de catégorisation (langues, types d'enseignes, types de magasins) et c) ils analysent les images urbaines, témoigne d'une articulation entre la lecture de l'écrit et la lecture du monde dans lequel ce dernier s'insère, et par conséquent des représentations qui s'y déploient.

Extrait 2

L'enseignante annonce qu'ils vont discuter des catégories qu'ils ont choisies pour regrouper leurs photos. (...) Elle dessine un diagramme de Venn au tableau. Elle demande ensuite s'il y a un groupe qui veut partager comment il a décidé de regrouper ses photos. Plusieurs enfants lèvent la main, certains répondent à la question mais je [la chercheuse Di] ne saisis pas ce qu'ils disent. J'entends seulement T. [nom d'un élève] qui dit : « des photos de Japon, de Chine.... Il y a toutes sortes de langues, il y a des groupes de langues qu'on peut pas lire ». L'enseignante écrit dans une bulle du diagramme au tableau : Affiches en toutes sortes de langues qu'on ne peut pas lire. (NT – 25 Janvier 2007).

Extrait 3

Ens. : la langue chinoise... est-ce que c'est des affiches ? ...

El. : toutes sortes de différentes affiches

Ens. : toute sorte . des restaurants des menus des choses comme ça . alors la langue dans des affiches en chinois et t'es sûre c'est du chinois ?

El. : il y a toutes sortes il y a des différentes langues mais on l'appelle le groupe de langues 'on peut pas le lire' ... (Transcription Vidéo – 25 janvier 2007).

Extrait 4

Ens. : c'est les restaurants comme les restaurants dans les autres sortes de langues ...

El. : on a une catégorie de nourriture

Ens. : nourriture alors vous autres c'était pas vraiment l'écriture mais c'était plus les images de nourriture

El. : il y a de l'écriture qui est comme chinois

Ens. : ah ok en dessous de la nourriture

El. : il y a des écritures français ici

Ens. : alors les étiquettes de nourriture (Transcription Vidéo – 25 janvier 2007).

Avec l'aide de l'enseignante, on le voit, les élèves sont progressivement conduits à délaissier l'activité de codage/décodage que requiert la tâche de lecture pour une activité réflexive collaborative et collective qui les interroge sur la manière dont le monde fonctionne :

Extrait 5

El. : ça veut dire... Tai kwan do...

El. : ça c'est les signes... en chinois les choses comme ça, ça c'est un signe.

Ens. : ça c'est les signes ? comme quoi explique ça.

El. : comme peut-être il y a ... il y a un signe qui dit en chinois qui dit en chinois quelque chose (Transcription Vidéo – 25 janvier 2007).

La prise de conscience des ilots de plurilinguisme qui se donnent à voir/à lire dans la ville peut ensuite faire place au développement des compétences littératiées multimodales en langue seconde, à partir d'inférences préalablement verbalisées. En effet, après avoir donné à voir leurs représentations du paysage linguistique et commencé à expliciter des raisons pour lesquelles selon eux telle ou telle langue est présente ou pas dans l'espace urbain et pourquoi ils l'ont photographiée, les élèves entament la construction et la mise en œuvre des compétences littératiées pour organiser et donner du sens au monde scriptural qu'ils ont donné à lire et à voir.

Extrait 6

L'enseignante demande « Pourquoi est ce que ces affiches sont dans d'autres langues ? ». Plusieurs élèves lèvent la main. L'enseignante désigne un garçon qui répond « peut-être que l'immigration, peut-être que quelqu'un est venu d'une autre place et il veut faire de la nourriture de son pays ». Après que plusieurs élèves ont répondu, l'enseignante résume.

Suite à quelques commentaires des élèves que je [la chercheuse Di] n'arrive pas à capter, l'enseignante demande pourquoi la boîte aux lettres est en français et en anglais (voir photo

4). Un élève répond « parce que le français c'est la deuxième langue du Canada ». La discussion continue quelques minutes. Ensuite, l'enseignante demande « à quoi servent ces langues? ». Un autre élève dit : « parce que le français et l'anglais sont les deux importants langues dans le Canada ». (NT – 25 Janvier 2007 – 14h25).

Dans le contexte de la classe d'immersion, ce travail s'effectue en français langue seconde et se traduit par la mise en place de formats d'interactions (au sens donné par Bruner, 1987) entre l'enseignante et les élèves, qui reposent sur l'apprentissage et l'utilisation de mots, de structures de phrases lexicales, de structures grammaticales qui permettent de fournir l'étayage linguistique nécessaire à l'expression d'un discours critique sur le monde.

Extrait 7

Ens : on a dit les baleines mais pas les murs

El 16 : les fruits et les légumes

El 17 : des couleurs

El 18 : a plate

Ens : une plaque

El 19 : les personnes dans les autos

Ens : est-ce qu'on les voit ou on les imagine ?

El 19 : on les imagine

El 20 : le « devider »

Ens : le terre-plein

Sommaire des interactions :

L'enseignante demande aux élèves de dire ce qu'ils voient sur la photographie. Elle en prend note au tableau. Les élèves participent bien et ne se limitent pas qu'aux mots qu'ils savent en français. Ils disent ne pas savoir un mot en français et sont encouragés par Brooke à donner le terme anglais. Ces mots sont traduits par l'enseignante et l'une des chercheuses. Le vocabulaire des élèves est de plus en plus spécifique par rapport à la photographie. Les élèves pensent même discerner certains éléments qui ne sont pas sur la photographie (...)

Les notes de terrain, insérées ci-dessus, montrent comment l'enseignante se base sur les données qui émergent du terrain (les photographies) et les dires des enfants pour construire des interactions qui participent à l'analyse, et pour développer des compétences de littératies multimodales en français à partir de la consigne qu'elle formule ainsi : « dans quelques instants je vais vous demander de me raconter tout ce que vous voyez dans l'image ici ».



Photo 7



Photo 8

Le recours au vocabulaire de la lecture de l'image, à partir d'une photographie projetée sur l'écran de la classe (voir photos 7 et 8 ci-dessus), permet de mieux appuyer les discours des élèves dans leur analyse critique des pratiques langagières et des relations qui se donnent à voir/ à lire dans les contextes de contacts linguistiques et culturels qu'ils ont photographiés. Dans la situation orale de classe, ces mots et autres locutions libèrent l'expression des apprenants pour leur permettre d'explorer plus en profondeur comment le paysage linguistique traduit les rapports entre les différentes communautés linguistiques et culturelles.

Ce faisant, donner le vocabulaire en français rejoint, en plus de l'objectif linguistique spécifique propre aux classes d'immersion, celui plus large de développer chez les élèves une conscience critique face au monde et une identité citoyenne encline à la diversité linguistique et culturelle. Ce travail réflexif et critique encourage les élèves à identifier les images stéréotypées circulantes, comme les différentes parties d'une autre fresque murale photographiée par un groupe d'élèves en témoignent. Ces fresques représentent a) un homme Première Nation, à la peau rouge, décoré de plumes et armé d'un tomahawk (photo 9) ; b) différents danseurs habillés de costumes traditionnels (photo 10) et c) différents emblèmes des cultures asiatiques tels le dragon (photo 11), pour les remettre en question dans les discours scolaires et sociaux.



Photo 9



Photo 10



Photo 11

Les liens effectués entre le matériau didactique utilisé en classe, les apprentissages linguistiques et disciplinaires à réaliser mais aussi ceux plus informels issus de la vie de tous les jours des élèves conduit alors à fonder le développement des compétences littératiées multimodales sur la relation ténue que les élèves entretiennent les uns aux autres mais aussi aux textes.

Des individus, des textes et des interactions

L'un des principes élémentaires de la démarche qui est la nôtre ici est autrement dit d'amener les élèves à prendre conscience qu'à travers les écrits dans la ville, tout un ensemble de rapports au monde, aux langues, à leurs locuteurs, aux cultures, se déploient par le biais des textes. Le paysage linguistique urbain révèle les processus de minorisation des langues, des locuteurs et de leurs cultures à l'œuvre dans l'environnement social, processus qu'il s'agit de déconstruire par la mise en place d'une réflexion critique.

Cette prise de conscience est encore illustrée dans l'extrait de classe ci-dessous qui montre comment dans des interactions de classe, les élèves en viennent à discuter les interactions qui prennent place en dehors de la classe, à partir des supports littéraires, entre les scripteurs/producteurs de textes plurilingues et les lecteurs/récepteurs de ces derniers.

Extrait 8

El. : je pense que . les personnes ont immigré et c'était difficile . de parler un nouveau langue quand tu es venu . donc ils continuaient de parler les langues qu'ils savaient . et ensuite . ils . des fois ils ont commencé un restaurant ils ont commencé . ils ont nommé un mot mais ils ne savaient pas comment parler l'anglais donc ils ont nommé en chinois en japonais . ou en espagnol . ils ont appelé les restaurants [dans leurs langues] (Transcription Vidéo – 25 janvier 2007)

Interrogés sur les raisons qui peuvent expliquer la présence de certaines langues dans l'espace urbain de leur ville, les élèves de la classe en viennent à établir des liens directs avec les courants migratoires qui ont jalonné l'histoire de la ville et à représenter un espace urbain marqué spécifiquement par des interactions linguistiques entre les membres des communautés qui y habitent. Dans l'extrait ci-dessus, une jeune élève imagine ainsi qu'un propriétaire de magasin d'alimentation a délibérément choisi d'inscrire un texte dans une autre langue que l'anglais ou le français, à l'intention de lecteurs potentiels issus de sa communauté. Avec cet exemple, les élèves prennent conscience que la signalétique urbaine est aussi un outil de marquage social qui définit un territoire linguistique et une identité communautaire ou individuelle.

Cette mise en langues du paysage urbain aide les élèves à lire des textes quel que soit le support, à mobiliser des compétences en lecture développées en dehors du contexte scolaire, et à situer les supports scripturaux dans les contextes socio-historiques de communication dans lesquels ils s'inscrivent. Elle met en évidence également à travers la présence ou l'absence de langues, les dynamiques de pouvoir entre les différentes communautés culturelles qui coexistent au sein d'un espace urbain précis. Par exemple, bien que leur établissement scolaire se situe à moins d'un kilomètre d'une réserve Première Nation, la présence linguistique de ses habitants est quasi inexistante dans l'espace urbain. Seul le nom du centre commercial local reflète cette existence (Semiahmoo), ainsi que le logo de certains vêtements sportifs comme la photo 12 l'illustre.



Photo 12

La visibilité ou l'invisibilité des multiples voix de la communauté participe enfin à renforcer la dimension située des textes dans la production des discours quotidiens. Désormais inséparables des contextes discursifs dans lesquels ils ont été produits, et des interactions qu'ils sous-tendent entre les émetteurs et les récepteurs des messages, les textes (ici les photographies) apparaissent plus que jamais comme des outils de médiation et de relation (« *tools for mediating and relating* », Lankshear et Knobel, 2009 : 38) au monde. En s'appuyant sur eux, il devient alors possible de construire d'autres représentations et d'autres discours sur les environnements linguistiques et culturels dans lesquels les élèves évoluent.

D'une représentation à d'autres

La mise en images, puis en mots – et donc en textes au sens où nous avons défini ces derniers tout au long de cette contribution – du réel social, spatial ou encore historique permet dans un ultime moment du cheminement de construire de nouveaux discours qui composent à leur tour la réalité urbaine et traduisent un rapport au monde inédit pour ceux qui les énoncent.

Dans une troisième étape didactique, celle de la synthèse et de la fixation des acquis, les élèves de la classe d'immersion réalisent des affiches à destination d'autres élèves vivant dans un autre contexte, celui de Montréal, au Québec. La réflexion sur la pluralité linguistique et culturelle, qui entoure la réalisation des affiches, participe à la compréhension de leur place au sein d'une diversité linguistique et culturelle locale, et par conséquent de leur propre altérité dans une communauté politique plus large, celle du Canada officiellement bilingue et multiculturel. Elle met également en lumière les constructions complexes des appartenances identitaires de l'apprenant-acteur au sein d'ensembles sociaux multiples et diversifiés et le prépare non plus seulement à appréhender l'altérité comme un entre-soi et l'autre, mais selon une dynamique qui repose sur la compréhension de soi comme un être pluriel (Lahire, 1998) engagé dans une constellation de rapports à l'autre, lui-même pluriel. Ce rapport à l'altérité, y compris dans un contexte social diversifié, cesse dès lors d'être une évidence pour encourager une perception critique du réel dans un monde complexe (Blanchet, Coste, 2010).

La production des affiches (voir photo 13 ci-dessous) est aussi une illustration de la participation aux discours critiques et à la production de ces nouveaux discours, dans la mesure où elles donnent à voir les représentations que les élèves ont élaborées du plurilinguisme à partir de leurs contacts avec la ville par le biais du scénario pédagogique proposé dans la démarche qui a été la nôtre ici.



Photo 13

Extrait 9

M-L : J. [nom de l'élève] peux-tu nous dire le type de support que vous avez choisi à nous présenter?

*El. 1 : alors c'est un emballage de **pasta Molisana***

El. 2 : [en pointant de l'index de la main gauche l'emballage] voici il y a beaucoup de couleurs comme l'or hum le vert c'est un petit transparent et il y a des vaches ici . et il y a un petit photo hum quand c'est cuisiné .

M.L : hum d'accord qu'est ce qu'il y a en dessous du plat cuisiné ?

El 1 : il y a les instructions comment le cuire [en pointant du doigt et encerclant d'un geste de la main les instructions] et ici on pense que c'est italien

M-L : pourquoi tu penses que c'est italien

El 2 : parce que hum [en pointant du doigt le logo indiquant Made in Italy] on pense que c'était fait en Italie donc on pense

El 1 : donc ça devrait être en haut

M-L : donc la première langue devrait être italien parce que ça a été fait en Italie

El 2 : oui

M-L : d'accord

El 1 : et ici c'est anglais français et ici on pense que c'est l'allemand car il y a beaucoup d'accents différents que on sait et ici on pense que c'est l'espagnol car ça ressemble l'anglais et le français

M-L : d'accord et pourquoi est ce que vous pensez qu'on retrouve ces langues là sur un paquet d'emballage qu'on retrouve à Vancouver ?

El 2 : hum . parce que c'était fait en Italie il y a Italie ici . et hum . le français et l'anglais sont les langues officielles de Canada donc

El 1 : et peut-être les immigrants vont encore manger la même nourriture que quand ils [vont déménager]

M-L : excellent très bien merci (Transcription Vidéo – 7 juin 2007)

À partir de l'explication proposée par ces deux jeunes élèves pour justifier la présence d'emballages rédigés en italien, en anglais et dans d'autres langues, de nouveaux discours et de nouvelles représentations du plurilinguisme émergent en lien avec la conscientisation de la diversité linguistique et culturelle désormais appréhendée comme constitutive de l'environnement urbain dans lequel ces élèves évoluent. Si un paquet de pâtes alimentaires ne constitue pas, en soi, un écrit urbain, le discours que les élèves développent ici porte les marques d'une réflexion plus large sur des questions de localisation (là-bas en Italie, « la

première langue devrait être italien parce que ça a été fait en Italie») – globalisation (par l’exportation du produit, « c’est l’allemand ... et ici on pense que c’est l’espagnol ») – relocalisation (ici au Canada, en Colombie-Britannique, « le français et l’anglais sont les langues officielles de Canada donc »).

Conclusion : la littératie, levier d’identités citoyennes à l’école

L’étude didactisée du paysage linguistique apparaît comme un levier favorisant l’entreprise d’une telle démarche en permettant à la fois la découverte et l’élaboration de nouvelles connaissances et la mobilisation de compétences diverses. En ce sens, le paysage linguistique urbain constitue une heuristique qui ancre la construction des connaissances par des élèves dans leurs observations des pratiques plurilingues de leur environnement quotidien. Au fil de leurs déplacements dans la ville, les élèves entrent en contact avec une variété de langues et de locuteurs par le biais des affichages monolingues, bilingues ou plurilingues ; ils apprennent à les décoder et à les lire en attribuant un sens aux discours officiels, publics et individuels que ceux-là véhiculent. Ce faisant, ils attribuent également un sens aux contenus de ces communications plurilingues et pluriculturelles et construisent des interprétations des intentions de communication, des rapports entre scripteurs et lecteurs, et des (en)jeux de pouvoir à l’œuvre entre les communautés linguistiques. Attirer l’attention sur les genres discursifs et l’épaisseur polysémotique de ces discours conduit les élèves à voir, reconnaître, écouter et entendre les multiples voix plurilingues de leur communauté.

La référence aux expériences des acteurs participe aussi à fournir des éléments d’interprétation pour appréhender les contextes sociaux mais aussi à interroger, en lien à la notion d’*agency* de Giddens (1987), les modalités de participation citoyenne à la société, contribuant par là à développer une conscience critique des particularités culturelles et inter/alter-culturelles qui se donnent à voir dans les interactions (ici scripturales) entre les groupes communautaires.

Les résultats de notre étude illustrent plus particulièrement la manière dont des élèves scolarisés en cinquième et sixième années primaires du programme d’immersion font sens, négocient et représentent la complexité des relations entre langues et communautés qui se donnent à voir dans leur environnement urbain. Ils documentent également comment ces mêmes élèves donnent sens aux écrits présents dans la ville en lien avec les contextes dans lesquels ils ont émergés et/ou seront interprétés. Ils ouvrent la porte à de nouvelles questions articulées à la manière dont les identités individuelles, collectives et citoyennes se (re)configurent localement et globalement, à la fois sur les plans linguistique et culturel, et comment à l’école, les activités d’enseignement-apprentissage doivent intégrer les littératies multimodales. Ces nouveaux paramètres redessinent la prise en compte des dynamiques à l’œuvre dans les situations didactiques particulières (Porquier, Py, 2004) et conduisent à expliciter avec finesse les caractéristiques du contexte dans lequel s’inscrit l’action d’une didactique sociale de l’urbain, notamment en termes de politiques linguistiques et éducatives.

Conventions de transcription

:	allongement
/	interruption
. ..	pauses plus ou moins courtes
...	pause longue
?	ton montant
gras	changement de langue

[é]	transcription phonétique
XX	segment incompréhensible
di-vi	mise en relief avec segmentation
DI-VI	mise en relief avec montée de voix
[...]	coupure
Dan – Cé. – Di.	chercheuses
El.	élève
NT	notes de terrain

Bibliographie

- APPLE M., 1979, *Ideology and Curriculum*, Routledge, London.
- ARMAND F., DAGENAIS D., 2005, « Langues en contexte d'immigration: éveiller au langage et à la diversité linguistique en milieu scolaire », dans *Thèmes canadiens, Revue de l'Association des études canadiennes*, numéro spécial printemps, Montréal, pp. 110-113.
- ARMAND F., DAGENAIS D. et NICOLLIN L., 2008, « La dimension linguistique des enjeux interculturels : de l'Éveil aux langues à l'éducation plurilingue », dans *Éducation et Francophonie*, XXXVI (1), pp. 44-64. Accessible en ligne à : <http://www.acef.ca/c/revue/sommaire.php?id=23>
- ARMAND F., SIROIS F. et ABABOU S., 2007, « Entrer dans l'écrit et éveiller à la diversité linguistique au préscolaire (en milieu pluriethnique et défavorisé) », dans S. Lucchini et A. Maravelaki (éds.), *Langue scolaire, diversité linguistique et interculturalité*, Editions Modulaires Européennes, Bruxelles, pp. 13-25.
- BARRE-DE MINIAC C., BRISSAUD C. et RISPAIL M. (dirs.), 2001, *La littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*, L'Harmattan, Paris.
- BEACCO J.-C., BYRAM M., CAVALLI M. et al., 2010, *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- BEN-RAFAEL E., SHOHAMY E., AMARA M. H., et TRUMPER-HECHT N., 2006, « Linguistic Landscape as a Symbolic Construction of the Public Space : The Case of Israel », dans *International Journal of Multilingualism*, n° 3(1), Clevedon, pp. 7-31.
- BLANCHET P., 2009, « Contextualisation didactique » : de quoi parle-t-on ? », dans *Le français à l'université*, 14^{ème} année, numéro 2, deuxième trimestre. Accessible en ligne à http://www.bulletin.auf.org/IMG/pdf_Journal_AUF_14-2-3.pdf
- BLANCHET P., COSTE D. (éds.), 2010, *Regards critiques sur la notion d'« interculturalité ». Pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle*, L'Harmattan, Paris.
- BLANCHET P., MOORE D. et ASSELAH RAHAL S. (éds.), 2008, *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, Éditions des Archives Contemporaines, Paris.
- BOURDIEU P., 1977, « The economics of linguistic exchanges », dans *Social Science Information*, n° 16, Sage, London, pp. 645-668.
- BOURDIEU P., PASSERON J.C., 1970, *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Éditions de Minuit, Paris.
- BOURHIS R., LANDRY R., 2002, « La loi 101 et l'aménagement du paysage linguistique au Québec », dans *Revue d'aménagement linguistique*, Numéro hors série, Québec : Office québécois de la langue française, pp. 107-132.

- BOYER H., LAGARDE CH., 2002, « Le « laboratoire sociolinguistique » catalan », dans H. Boyer et Ch. Lagarde (éds.), *L'Espagne et ses langues. Un modèle écolinguistique ?*, L'Harmattan, Paris, pp. 81-98.
- BRUNER J., 1987, *Comment les enfants apprennent à parler*, Paris, Retz.
- BULOT T., 1998, « Langues en ville : une signalisation sociale des territoires », dans *Études Normandes*, n° 1, Mont Saint Aignan, pp. 41-45.
- BULOT T., 2004, « Discrimination et processus discursifs de fragmentation des espaces urbains », dans T. Bulot et V. Veschambre (éds.), *Mots, traces et marques. Dimensions spatiale et linguistique de la mémoire urbaine*, L'Harmattan, Paris, pp. 97-122.
- CALVET L.-J., 1994, *Les voix de la ville : introduction à la sociolinguistique urbaine*, Payot, Paris.
- CALVET L.-J., 1999, *Pour une écologie des langues du monde*, Paris, Plon.
- CANDELIER M. (ed.), 2003, *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang : bilan d'une innovation européenne*, De Boeck, Bruxelles.
- CASTELLOTTI V., MOORE D., 2008, « Contextualisation et universalisme. Quelle didactique des langues pour le XXI^{ème} siècle », dans P. Blanchet, D. Moore et S. Asselah Rahal (éds.), *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, Éditions des Archives Contemporaines, Paris, pp. 197-217.
- CASTELLOTTI V., MOORE D., 2009, « Dessins d'enfants et constructions plurilingues. Territoires imagés et parcours imaginés », dans M. Molinié (éd.), *Le dessin réflexif. Élément pour une herméneutique du sujet plurilingue*, CRTF-Encrages, Belles Lettres, Paris, pp. 45-85.
- CENOZ J., GORTER D., 2006, « Linguistic Landscape and Minority Languages », dans *International Journal of Multilingualism*, 3(1), Clevedon, pp. 67-80.
- CHISS J.-L., 2012, *L'écrit, la lecture et l'écriture : théories et didactiques*, L'Harmattan, Paris.
- COPE B., KALANTZIS M. (eds.), 2000, *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of social futures*, Routledge, London.
- COSTE D., CAVALLI M., CRISAN A. et VAN DE VEN P.-H., 2009, *L'éducation plurilingue et interculturelle comme droit*, Division des Politiques linguistiques, Direction de l'Éducation et des langues, DGIV, Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- COSTE D., MOORE D. et ZARATE G., 1997/2009, *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- DAGENAIS D., 2008, « Developing a critical awareness of language diversity in immersion », dans T. Fortune et D. Tedick (éds.), *Pathways to bilingualism and multilingualism. Evolving perspectives on immersion education*, Multilingual Matters, Clevedon, pp. 201-220.
- DAGENAIS D., 2012, « Littératies multimodales et perspectives critiques », dans *Recherches en didactique des langues et des cultures : Les Cahiers de l'Acedle*, n° 9(2), pp. 15-46. Accessible en ligne à : http://acedle.org/IMG/pdf/02_Dagenais.pdf
- DAGENAIS D., ARMAND F., MARAILLET E. et WALSH N., 2008, « L'Éveil aux langues et la co-construction de connaissances sur la diversité linguistique », dans *Revue Canadienne de linguistique appliquée*, n° 10(2), The University of New Brunswick, pp. 197-219.
- DAGENAIS D., MOORE D., 2008, « Représentations des littératies plurilingues, de l'immersion en français et des dynamiques identitaires chez des parents chinois », dans *La revue canadienne des langues vivantes*, n° 65, Toronto, pp. 11-31.
- DAGENAIS D., MOORE D. et SABATIER, C., 2009, « Negotiating Teacher-Researcher Collaboration in Immersion Education », dans J. Miller, A. Kostogriz et M. Gearon,

- (éds.), *Culturally and Linguistically Diverse Classrooms. New Dilemmas for Teachers*, Multilingual Matters, Bristol, Buffalo, Toronto, pp. 234-251.
- DAGENAIS, D., MOORE, D. et SABATIER, C., 2011, « Lire la ville. Exploiter le paysage linguistique pour une approche plurilingue intégrée », dans C. Cortier et M. Cavalli. (éds.), *Langues régionales/minoritaires dans l'éducation bi-/plurilingue, Langues d'ici, langues d'ailleurs*, Centre européen pour les langues vivantes, Editions du Conseil de l'Europe, CELV, Graz.
- DAGENAIS D., MOORE D., SABATIER C., LAMARRE P. et ARMAND F., 2009, « Linguistic landscape and language awareness », dans E. Shohamy et D. Gorter (éds.), *Linguistic Landscape : Expanding the Scenary*, Routledge/Taylor and Francis Group, New York, pp. 253-269.
- DAGENAIS D., WALSH N., ARMAND F. et MARAILLET E., 2008, « Collaboration and co-construction of knowledge during language awareness activities in Canadian elementary school », dans *Language Awareness*, n° 17(2), Clevedon, pp. 139-155.
- FRAENKEL B., 2007, « Les écritures de la catastrophe. Pratiques d'écriture et de lecture dans la ville de New York en septembre 2001 », dans *La lettre et l'Image, Nouvelles approches, Textuel*, 54, Université Paris Diderot-Paris 7, Paris, pp. 27-41.
- FRAENKEL B., MBODJ A., 2010, « Introduction. Les New Literacy studies, jalons historiques et perspectives actuelles », dans *Langage et société*, n° 33(3), Paris, pp. 7-24.
- FLEWITT R., 2008, « Multimodal literacies », dans J. Marsh et Hallet, E. (dir.), *Desirable Literacies: Approaches to Language and Literacy in the Early Years*, Sage, London, pp. 122-366.
- FLOOD J, HEATH S.B. et LAPP D., 2008, *Handbook of research on teaching literacy through the communicative and visual arts II: A project of the international reading association*, Lawrence Earlbaum, New York.
- FREIRE P., 1970, *Pedagogy of the Oppressed*, Continuum, New York.
- GAJO L., 2007, « Linguistic knowledge and subject Knowledge : How does bilingualism contribute to subject delopment ? », dans *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, n° 10(5), pp. 563-581.
- GAJO L. 2009, « Politiques éducatives et enjeux socio- didactiques : l'enseignement bilingue francophone et ses modèles », dans *Glottopol*, n° 13, pp. 14-27. Accessible en ligne à : http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/numero_13.htm
- GEE J.-P., 2008, *Social Linguistics and Literacies. Ideology in Discourses*, Routledge/Taylor and Francis Group, New York.
- GENESHI C., HAAS DYSON A., 2009, *Children, Language and Literacy. Diverse learners in diverse times*, Teachers College Press and National Association for the Education of Young Children, New York and Washington.
- GIDDENS A., 1987, *La constitution de la société*, PUF, Paris.
- GIROUX H.A., 1983, « Theories of reproduction and resistance in the new sociology of education : A critical analysis », dans *Harvard Educational Review*, n° 53, Cambridge MA, pp. 257-293.
- GOFFMAN E., 1973, *La mise en scène de la vie quotidienne* (2 vol.), Minuit, Paris.
- GOFFMAN E., 1974, *Les rites d'interaction*, Minuit, Paris.
- GORTER D., 2006, *Linguistic Landscape: A New Approach to Multilingualism*, Multilingual Matters, Clevedon.
- GRIN F., VAILLANCOURT F., 1999, *The cost-effectiveness of Evaluation of Minority Language Policies: Case studies on Wales, Ireland and the Basque Country*, European Centre for Minority Issues (ECMI), Flensburg, Germany.

- HAWKINS E., 1984, *Awareness of Language: An Introduction*, Cambridge University Press, Cambridge.
- HEATH S.B., STREET B., 2008, *On Ethnography: Approaches to Language and Literacy Research*, Teachers College Press, New York.
- HEBERT M., 2007, « Quelques incidences du concept de « littératie critique » pour l'enseignement de la littérature au secondaire », dans *Education francophone en milieu minoritaire*, 2(1), pp. 19-36. Accessible en ligne à : <http://www.reefmm.org/Notrerevue/v2n1Hebert.pdf.pdf>
- HULL G., NELSON M. E., 2005, « Locating the semiotic power of multimodality », dans *Written Communication*, 22(2), pp. 224-261.
- JEWITT C., KRESS G. (dirs.), 2003, *Multimodal Literacy*, Peter Lang, New York.
- JUILLARD C., 1995, *Sociolinguistique urbaine. La vie des langues à Ziguinchor (Sénégal)*, Presses du CNRS, Paris.
- KENDRICK M., MCKAY R., 2011, « Drawings as an alternative way of understanding young children's constructions of literacy », dans K. Pahl et J. Rowsell (éds.), *Major Works in Early Childhood Literacy*, Sage, Thousand Oaks, CA, pp. 261-283.
- KRESS G., 2000, « Multimodality », dans B. Cope et M. Kalantzis (dir.), *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*, Routledge, London, pp. 182-202.
- KRESS G., 2003, *Literacy in the new Media Age*, Routledge, London.
- KRESS G., VAN LEEUWEN T., 1996, *Reading images: The Grammar of Visual Design*, Routledge, London.
- LAHIRE B., 1998, *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Nathan, Paris.
- LANDRY R., BOURHIS R., 1997, « Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality: an empirical study », dans *Pedagogies : An International Journal*, n° 19(1), Singapore, pp. 23-49.
- LANKSHEAR C., KNOBEL M., 2009, *New Literacies. Everyday Practices and Classroom Learning*, McGraw-Hill/Open University Press (2nd Edition), London.
- LOTHERINGTON H., DAGENAIS D., 2008, Numéro spécial sur *les littératies plurilingues*, dans *La revue canadienne des langues vivantes*, n° 65, numéro entier, Toronto.
- LUCCI V., MILLET A., BILLIEZ J., SAUTOT J.-P. et TIXIER N. (dirs.), 1998, *Les écrits dans la ville. Sociolinguistique d'écrits urbains : l'exemple de Grenoble*, L'Harmattan, Paris.
- MARQUILLÓ LARRUY, M., 2012, « Littératie et multimodalité ici & là-bas... », dans *Recherches en didactique des langues et des cultures : Les Cahiers de l'Acedle*, n° 9 (2), pp. 47-84. Accessible en ligne à : <http://acedle.org/spip.php?rubrique217>
- MARTIN-JONES M., JONES K., 2000, *Multilingual literacies*, John Benjamins, Philadelphie.
- MONDADA L., 2000, *Décrire la ville. La construction des savoirs urbains dans l'interaction et dans le texte*, Anthropos, Paris.
- MOORE D., 2006, *Plurilinguismes et école*, Didier, Paris.
- MOORE D., CASTELLOTTI V., 2011, « Dessins d'enfants, recherche qualitative, interprétation. Des poly-textes pour l'étude des imaginaires du plurilinguisme », dans Ph. Blanchet et P. Chardenet (éds.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et cultures. Approches contextualisées*, Éditions des archives contemporaines, Paris, pp. 118-132.
- MOORE D., MOLINIE M. (éds.), 2012, *Notions en Questions (NeQ) en didactique des langues : Les littératies*, *Recherches en didactique des langues et des cultures : Les Cahiers de l'Acedle*, 9(2) (numéro entier). Accessible en ligne à : <http://acedle.org/spip.php?rubrique217>

- MOORE D. et SABATIER C., 2010, « Pratiques de littératie à l'école. Pour une approche ethnographique de la classe en deuxième année d'immersion en Colombie-Britannique », dans *La revue canadienne des langues vivantes*, n° 66(5), Toronto, pp. 639-675.
- MOORE D. et SABATIER C., 2012, *Une semaine dans la vie de classes d'immersion au Canada. Approche ethnographique pour la formation*, Presses Universitaires de Grenoble, Grenoble.
- MOORE D., SABATIER C., JACQUET M. et MASINDA M., 2009, « Voix africaines à l'école de la francophonie canadienne. Réflexions pour une culture didactique du plurilinguisme contextualisée », dans P. Blanchet, D. Moore et S. Asselah Rahal, *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, Agence Universitaire de la Francophonie, Paris, pp. 19-40.
- NEW LONDON GROUP, 1996, « A pedagogy of multiliteracies : Designing social futures », dans *Harvard Educational Review*, n° 66, Cambridge MA, pp. 60-92. Réimprimé dans B. Cope et M. Kalantzis, (éds.), 1999, *Multiliteracies : Literacy Learning and the Design of social futures*, Routledge, London, pp. 9-37.
- NORTON B., TOOHEY K. (éds.), 2004, *Critical Pedagogies and Language Learning*, Cambridge University Press, Cambridge.
- PERREGAUX C, DE GOUMOËNS CL., JEANNOT D. et DE PIETRO, J.-F. (éds.), 2003, *Education au langage et Ouverture aux langues à l'école (EOLE)*, Secrétariat général de la CIIP, Neuchâtel, 2 volumes.
- PENNYCOOK A., 1999, « Introduction: Critical approaches to TESOL », dans *TESOL Quarterly*, n° 33, Wiley Online Library, pp. 329-348.
- PENNYCOOK A., 2001, *Critical Applied Linguistics: A Critical Introduction*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ.
- PORQUIER R., PY B., 2004, *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*, Collection Credif-Essais, Didier, Paris.
- RASTIER F., 2001, *Arts et sciences du texte*, Paris, PUF.
- ROGERS T., WINTERS K.-L., LAMONDE A.-M. et PERRY M., 2010, « From image to ideology: analysing shifting identity positions of marginalized youth across the cultural sites of video production », dans *Pedagogies: An International Journal*, n° 5(4), Taylor and Francis, London, pp. 298-312.
- RONVEAUX C., 2009, « Les usages du texte, entre prototexte et textes de genre », dans B. Daunay, I. Delcambre et Y. Reuter (éds.), *Didactique du français, le socioculturel en question*, Presses Universitaires du Septentrion, Villeneuve d'Ascq, pp. 153-166.
- ROSE G., 2007, *Visual Methodologies: An Introduction to the Interpretation of Visual Materials*. 2nd Edition, Sage, London.
- SABATIER C., 2004, *Rôle de l'école dans le développement et la construction du plurilinguisme chez des enfants issus de la migration maghrébine en France*, ANRT, Lille.
- SABATIER C., 2006, « Symbolique des lieux et structuration linguistique de l'espace scolaire : Comment les élèves redessinent les frontières de langues à l'école », dans C. Hélot, E. Hoffmann, M.-L. Scheidhauer et A. Young (éds.), *Écart de langues, écarts de cultures. À l'école de l'Autre*, Peter Lang, Berne, pp. 75-86.
- SCOLLON R., SCOLLON S. W., 2003, *Discourses in Place*, Routledge, London.
- STREET B., 2000, « Literacy events and literacy practices. Theory and practice in the New Literacy Studies », dans M. Martin-Jones et K. Jones (dir.), *Multilingual Literacies*, John Benjamins, Philadelphia, pp. 17-29.

- STREET B., 2003, « What's "new" in New Literacy Studies ? Critical approaches to literacy in theory and practice », dans *Current Issues in Comparative Education*, n° 5(2), Colombia, pp. 77-91.
- VANHULLE S. et SCHILLINGS A., 2005, *Avec le portfolio : écrire pour apprendre et se former*, Labor, Bruxelles.

COMPTE RENDU

Auger N., Béal C., Demougin F. (éds.), 2012, *Interactions et interculturalité : variété des corpus et des approches*, Peter Lang, collection *Langues, sociétés, cultures et apprentissages*, Transversales n°31, Berne, 398 pages. ISBN 978-3-0343-1062-8.

Véronique Miguel Addisu

Université de Rouen, laboratoire Dysola

Cet ouvrage propose à la lecture un ensemble de 14 contributions issues d'un colloque international ayant eu lieu en juillet 2007 à l'Université Paul-Valéry à Montpellier : « Les enjeux de la communication interculturelle : compétence linguistique, compétence pragmatique, valeurs culturelles ». Toutes les contributions prennent en compte la langue française, souvent travaillée au cœur de situations plurilingues qui convoquent des langues telles que l'anglais, l'italien, le japonais, l'arabe marocain, le tunisien ou le syrien... Les situations elles-mêmes varient selon qu'elles renvoient à des espaces publics ou privés, à des lieux d'oralité ou de scripturalité (commerces, forums sur internet...). Ce recueil s'adresse donc en priorité aux chercheurs qui s'intéressent à la problématique de l'interculturel à travers une approche interactionnelle.

Après une présentation générale qui souligne l'intérêt des études sur les interactions pour appréhender l'interculturalité, l'ouvrage s'organise autour de deux grandes parties se différenciant par leur approche méthodologique et leur corpus d'interactions en situation interculturelle au sens large. Dans la première partie intitulée « Approche comparative des fonctionnements discursifs », des études interactionnelles sont menées en comparant les contextes et les langues. Les cadres d'interprétation sont le plus souvent construits à partir des travaux de Kerbrat-Orecchioni. La deuxième partie, « Approches interculturelles en situation plurilingue », traite d'interactions exolingues et se distingue par la diversité des corpus et des types d'analyse. Chaque partie est introduite par une problématisation de l'approche méthodologique choisie.

Au-delà de ces différences, un certain nombre de résultats se croisent et se complètent, comme nous le verrons plus bas. C'est ce qui fait l'intérêt premier de cet ouvrage : des contributions qui pourraient être simplement juxtaposées sont en fait mises en regard et convergent vers une mise en perspective de la notion d'interculturalité, éminemment labile et subjective (Blanchet et Coste (dirs.), 2010). Ainsi pour les auteurs, il s'agit d'étudier un « éthos communicatif » – une identité sociodiscursive – qui « se caractérise par un ensemble de comportements langagiers observables, sous-tendus par des valeurs culturelles qui

s'expriment essentiellement au niveau du discours » (p. 11). Il reste malgré tout malaisé de définir les notions de culture et d'interculturel dans le champ qui intéresse la linguistique, et les auteurs finalement ne délimitent à aucun moment ces termes dans cet ouvrage.

Si les interactions verbales font explicitement consensus pour tous les contributeurs, celle d'interculturalité se dessine selon deux modalités. La première partie décrit et compare des conventions culturelles actualisées dans les discours (ce qui correspondrait pour les anglophones au terme *cross-cultural*). La deuxième problématise la question du malentendu potentiel à partir de situations exolingues (p. 185), dans lesquelles les participants ont des compétences linguistiques asymétriques (ce qui correspondrait pour les anglophones au terme *intercultural*). Ainsi, l'identification de malentendus est un des prolongements potentiels des études faites dans la première partie alors qu'il est un élément constitutif des échanges dans la seconde partie.

La première partie, intitulée « Approche comparative des fonctionnements discursifs » regroupe 6 chapitres qui ont tous en commun de viser à définir des règles communicatives dans différentes communautés discursives. L'objectif de la plupart des études contrastives est de « mettre en évidence les règles communicationnelles qui sous-tendent ces fonctionnements, et de rapporter ces règles à des valeurs culturelles » (p. 10). L'approche comparative, fondée sur l'analyse interactionnelle, suppose que les normes qui circulent dans la communauté étudiée sont identifiées du fait qu'elles ne se retrouvent pas dans d'autres groupes de parole. Le choix des corpus et des terrains est donc ici fondamental, bien plus que le choix des langues, puisque l'on sait que « de nombreuses différences de fonctionnement pragmatiques peuvent être observées au sein même de la francophonie ou de l'anglophonie par exemple » (p. 6). Les auteurs soulignent que la sélection des interactions verbales analysées se fait selon un double critère : le format des interactions proprement dites (critère linguistique) et les valeurs et enjeux identitaires qui les sous-tendent (critère culturel). L'analyse interactionnelle confirme, valide et affine les critères culturels. Du fait de la méthode même, l'ethos communicatif étudié reste donc « relativement parcellaire » (p. 14). L'analyse contrastive suppose aussi qu'une frontière soit établie en amont par le chercheur entre les variations externes (les règles propres à la communauté) et les variations internes (les styles et idiolectes). Selon les contributions, cette frontière est construite à partir d'autres études antérieures ou bien à partir de corpus ayant des caractéristiques comparables. De par la spécificité de cette méthodologie, l'approche comparative porte donc « nécessairement sur des traits assez généraux » (p. 8) et l'analyse « micro » nécessite assez rapidement des descriptions « macro » dans les systèmes linguistiques propres à chaque interaction verbale. La démarche est donc soumise à une tension permanente « entre le souci de ne travailler que sur des observations fines et précises, fondées sur l'analyse de données concrètes, et le désir de disposer d'un cadre explicatif plus large » (p. 14).

Les objets d'étude les plus souvent sollicités (3 contributions) sont les termes d'adresse, que l'on sait particulièrement chargés en valeurs culturelle. **Catherine KERBRAT-ORECCHIONI** s'appuie sur les formes nominales d'adresse (FNA) dans différents contextes pour étudier la pertinence de « l'approche comparative interculturelle en analyse des interactions ». Bien que l'usage des FNA puisse être effectivement interprété selon trois dimension relationnelles (distance, pouvoir, consensus/conflict), l'auteur relève les limites interprétatives de l'analyse interactionnelle : dans quelle mesure les variations sont-elles affaire de « conventions pragmatolinguistiques » et à quel moment peut-on les considérer comme « sociopragmatiques » ? (p. 47). Autrement dit, s'agit-il de compétence communicative ou de compétence culturelle ?¹ Ces questions de fond se retrouvent dans la

¹ Kerbrat-Orechioni (2002) donne l'exemple de remerciement suivant : en contexte français, « Que Dieu vous garde » est une erreur sociopragmatique si le locuteur lui attribue une valeur religieuse mais pragmatolinguistique dans le cas contraire (voir aussi Dewaele, dans ce volume).

contribution de **Véronique TRAVERSO** (p. 121) à travers une étude menée sur la dimension relationnelle dans « les objections et leur traitement dans des petits commerces français et syriens ».

Eva Elisabeth HAVU poursuit l'étude des termes d'adresse en comparant cette fois-ci « les stratégies d'adresse en français et en italien » ; **Chantal CLAUDEL** compare « les formules d'ouverture dans les courriels personnels en français et en japonais » en prenant l'exemple de « Comment ça va ? » et « Genki ? » et relève la multiplicité des facteurs en jeu. Étudiant pour leur part l'expression de « l'ethos communicatif pour les diasporas en ligne » (forums de discussion marocains, juifs tunisiens et français), **Hassan ATIFI, Sacha MANDELCAJG et Michel MARCOCCIA** montrent aussi que l'utilisation des forums transforme les représentations que ses membres ont de leurs appartenances identitaires (p.146).

Peut-on, à l'inverse, imaginer partir de valeurs culturelles pour inférer de scripts interactionnels ? C'est ce que propose **Bert PEETERS** dans le dernier article de cette partie en s'appuyant sur le modèle de la « métalangue sémantique naturelle » (MSN). Il serait possible d'étudier les faits de langue à partir de « primitifs sémantiques », qui constituent un « noyau sémantique irréductible » (p. 160) existant « dans toutes les langues du monde » (p. 161). Ce cadre d'analyse s'appuie explicitement sur des valeurs culturelles validées par les acteurs eux-mêmes, ce qui suppose que les corpus soient choisis en amont pour leur valeur emblématique au sein de la communauté discursive, dans les discours mais aussi dans le statut/mise en scène de ces discours au sein de la communauté.

Les analyses interactionnelles contrastives ont un intérêt indéniable au moins sur deux plans : elles documentent des fonctionnements communicatifs en contexte tout en révélant la multiplicité des interprétations culturelles possibles. Les résultats varient non seulement d'un groupe à l'autre, d'un lieu à l'autre, mais aussi d'une situation à l'autre pour un même groupe ; ils varient en diachronie, et surtout en fonction des valeurs attribuées aux formats culturels identifiés dans les interactions. À ce titre, ces contributions ouvrent de nouveaux champs de questionnement quant à ce qui se joue lorsque la dimension interculturelle des échanges verbaux est un facteur objectivement présent. C'est ce qui fait l'objet de la deuxième partie de cet ouvrage.

La deuxième partie, intitulée « Approches interculturelles en situation plurilingue », regroupe 8 articles (dont deux en anglais) dans lesquels les corpus sont choisis parce que les enjeux culturels sont clairement identifiables par les locuteurs eux-mêmes (approche émique, Pike, 1964). Les auteurs soulignent ici la nécessité de distinguer la compétence linguistique de la compétence interculturelle. On sait en effet que les deux entretiennent des liens paradoxaux (p. 197) : plus l'on développe ses compétences linguistiques dans la langue-cible et plus on se trouve en situation de devoir affiner ses compétences socio-pragmatiques.

Les analyses menées sur les interactions verbales et les discours ont une visée interventionniste puisque la finalité de ces études n'est pas tant de décrire (cf. première partie) que « de parvenir à une rencontre des locuteurs qui ne malmène pas les identités (p. 183) (...) ; d'éviter les malentendus interculturels afin d'améliorer les compétences et les relations de l'apprenant avec la nouvelle langue-culture » (*ibid.*). Les études faites utilisent donc un modèle d'analyse complexe, forgé à partir des cadres proposés en psychologie culturelle et en philosophie quant à la dimension altéritaire de toute interaction verbale (référence à Camilleri (2003), Ricœur (1990) pour ne citer qu'eux).

Jean-Marc DEWAELE étudie « l'acquisition et l'usage de scripts dans différentes langues de multilingues adultes ». Le repérage des scripts à partir de discours rapportés des locuteurs fait émerger des stratégies qui témoignent pour certains d'une valeur attribuée à une « hybridité linguistique et culturelle » (p. 219). Pour l'auteur, c'est la connaissance des scripts

qui permet de mieux gérer les malentendus en situation exolingue, ce qui offre un prolongement didactique à des études de ce type.

En proposant une analyse contrastive d'interactions exolingues : « Issues of L2 pragmatic discrimination from an interactional perspective : The case of turn-initial mais in L2 French », **Marie-Noëlle GUILLOT** s'inscrit partiellement dans les démarches adoptées dans la première partie de cet ouvrage. L'appropriation d'une manière « française » de convoquer ce terme à des fins organisationnelles dépend en effet de la perception qu'ont les locuteurs de leur compétence pragmatique proprement dite mais aussi des différences culturelles dans la gestion des rôles. Cette idée se trouve aussi développée à travers une étude « des ligateurs, de la reprise et du point de vue dans la production orale d'un francophone parlant anglais », menée par **Nathalie HASCOËT**. Elle trouve un écho dans l'analyse de **Kerry MULLAN** portant sur l'argumentation en français et en anglais australien dans des conversations exolingues ainsi que dans « l'analyse de la dimension pragmatique du discours dans le doublage français des films italiens », menée par **Carlotta CINI** à partir de 6 films différents. En étudiant « les interactions dans les forums de discussion Galatanet » entre Français et Italien, **Lorenzo DEVILLA** retrouve des processus identifiés dans la première partie en soulignant que les tendances relevées ne peuvent « passer sous silence les variations sociolinguistiques internes des communautés » (p. 314).

S'appuyant sur une synthèse des apports de la sociolinguistique quant à la variation orale, **Corinne WEBER** considère l'exolinguisme en tant que variation langagière. Elle pointe quelques perspectives didactiques en montrant la nécessité de s'interroger sur le passage « de la communication scolaire à la culture communicative » en tant que « rencontre parlée » dans la classe (p. 274).

Caterine FALBO ouvre quant à elle sur une problématique interactionnelle contemporaine en présentant les postures et implications que peut prendre « l'interprète dans la communication interculturelle à la télévision » : son rôle discursif diffère notablement selon la place qui lui est attribuée face au public.

Bien que les démarches d'analyse interactionnelle de type contrastif et de type interculturel n'aient ni la même visée ni les mêmes corpus, les processus identifiés et les questions qui en découlent se montrent ici complémentaires. Le locuteur investit les interactions différemment selon des facteurs dont l'importance varie en fonction de la situation de communication. Les auteurs soulignent ainsi que « les identités ne sont pas fixes, les relations interculturelles sont mouvantes, ce que semblent figer, homogénéiser ou simplement oublier certaines pratiques de terrain. Les outils d'analyse du discours et des interactions permettent au contraire une interprétation plurielle du sujet (...) dans son rapport aux langues » (p. 185). Une démarche « cross-cultural » implique que le chercheur trouve les outils d'interprétations ; une démarche « interculturel » suppose que l'interprétation soit fondée sur la subjectivité des locuteurs. Cet ouvrage fait le pari que les deux approches sont complémentaires en permettant un lien entre logique d'action et logique verbale dans les interactions. Si ces liens resteraient encore à expliciter, ce « parcours de recherches » (p. 19) y contribue.

Bibliographie

- BLANCHET P., COSTE D. (dirs.), 2010, *Regards critiques sur la notion d' 'interculturalité', Pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle*, Paris, L'Harmattan.
- CAMILLERI C. (dir.), 2003, *Chocs de cultures : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*, Paris, L'Harmattan.

- KERBRAT-ORECCHIONI C., 2002, « Système linguistique et ethos communicatif », *Cahiers de Praxématique*, n° 38, pp. 37-59.
- PIKE K. L., 1964, *Language in Interaction to a Unified Theory of the Structure of Human Behavior*, The Hague, Mouton.
- RICOEUR P., 1990, *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil.

GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne

Comité de rédaction : Michaël Abecassis, Salih Akin, Sophie Babault, Claude Caitucoli, Véronique Castellotti, Régine Delamotte-Légrand, Robert Fournier, Emmanuelle Huver, Normand Labrie, Foued Laroussi, Benoit Leblanc, Fabienne Leconte, Gudrun Ledegen, Danièle Moore, Clara Mortamet, Alioune Ndao, Isabelle Pierozak, Gisèle Prignitz, Georges-Elia Sarfati.

Conseiller scientifique : Jean-Baptiste Marcellesi.

Rédacteur en chef : Clara Mortamet.

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, Jean Le Du, Marinette Matthey, Jacques Maurais, Marie-Louise Moreau, Robert Nicolai, Lambert Félix Prudent, Ambroise Queffélec, Didier de Robillard, Paul Siblot, Claude Truchot, Daniel Véronique.

Comité de lecture pour ce numéro : Mickaël Abecassis, Laura Abou Haidar, Salih Akin, Sophie Babault, Margaret Bento, Philippe Blanchet, Claude Caitucoli, Véronique Castellotti, Daniel Coste, Régine Delamotte, Jean-Michel Eloy, Monica Heller, Fabienne Leconte, Gudrun Ledegen, Marinette Matthey, Véronique Miguel Addisu, Muriel Molinié, Marie-Louise Moreau, Claudine Moïse, Isabelle Pierozak, Didier de Robillard, Daniel Véronique.

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

ISSN : 1769-7425