

Langues et cité

Plurilinguisme et migrations

Au rebours de l'idée selon laquelle la langue du pays d'accueil devrait se substituer entièrement et définitivement à leur langue première, les migrants et leurs enfants possèdent un *répertoire*

Langues et cité

Bulletin de l'observatoire des pratiques linguistiques

Acquisition du français	p. 2
Quelle formation ?	p. 3
Plurilinguisme en milieu scolaire	p. 4
Scolarisation des nouveaux arrivants	p. 5
Éducation plurilingue	p. 6
L'Enquête famille de 1999	p. 7
Les langues des migrants	p. 8
Parutions	p. 11

plurilingue : ils comprennent, parlent, lisent, écrivent, à des degrés divers, plusieurs langues, dans les différentes circonstances de la vie sociale.

Il est évident qu'une bonne maîtrise de la langue du pays d'accueil est un atout décisif pour les migrants en cours d'intégration. Mais que sait-on des langues que les migrants apportent avec eux, de l'évolution de la pratique de ces langues et de leur transmission au sein des familles et autres lieux de sociabilité ? Que sait-on de la façon dont ces langues interagissent et évoluent au contact du français ?

Les pratiques linguistiques des migrants sont peu étudiées en France, que ce soit au plan linguistique, sociolinguistique ou psycholinguistique. Dans ce contexte d'ignorance relative, la recherche dispose néanmoins d'un certain nombre d'orientations et de travaux – tant sur la pratique des langues d'origine que sur l'acquisition du français – qui ont été évoqués récemment dans l'ouvrage *Migrations et plurilinguisme en France* (n° 2 de la collection *Les cahiers de l'Observatoire des pratiques linguistiques*), publié par la DGLFLF. Le présent numéro de *Langues et cité* propose une synthèse de cet ouvrage et une réflexion autour de sa thématique.

Acculturation linguistique et acquisition du français

Hervé ADAMI

Nancy Université

ATILF CNRS UMR 7118 (Équipe Crapel)

Acquisition en milieu naturel : tactiques de communication et tactiques d'apprentissage

Le migrant qui arrive en France est confronté à une situation que Calvet (1987) définit comme « un type de plurilinguisme à langue dominante unique » ; des langues régionales, encore vivaces pour certaines, aux créoles et aux langues des migrants en passant par les nombreuses nuances des variétés et des variations sociales, la France est un pays plurilingue dans lequel le français est la langue dominante. Les possibilités de l'utilisation d'une autre langue que le français sont donc restreintes, bien qu'il existe des variations très fortes entre les migrants selon leur origine géographique et leur sexe pour la pratique de la langue d'origine (Tribalat, 1995).

L'offre de formation au français mise en place dans les nouveaux dispositifs (le contrat d'accueil et d'intégration pour les migrants primo-arrivants et l'Agence nationale de cohésion sociale et d'égalité des chances pour ceux qui sont installés en France depuis plus de deux ans) vise uniquement les premiers niveaux et couvre en partie seulement la demande ; dans le meilleur des cas, un migrant peut bénéficier au maximum de quelques centaines d'heures de formation. Il en résulte que l'acquisition de la langue se fait en dehors de la classe, en milieu naturel, un processus auquel la recherche s'est intéressée dans le cadre du projet de l'*European Science Foundation* (Clive Perdue, 1993). La grande enquête longitudinale conduite à cette occasion confirme que l'interaction avec les locuteurs natifs reste le mode d'acquisition privilégié de la langue cible. Il s'agit à ce stade d'appréhender la nature de cette interaction et c'est la dimension sociale qui nous renseigne à ce sujet. Les migrants évoluent dans un contexte social, professionnel et relationnel qu'il convient donc de connaître.

Dans leurs échanges linguistiques quoti-

diens, les migrants doivent gérer leurs ressources en utilisant des procédés empiriques, des stratégies de contournement, des « tactiques » telles que les définit Michel de Certeau (1990) quand il les oppose aux « stratégies ». Transposé dans le domaine de l'acquisition/apprentissage des langues, le concept de « tactique » est particulièrement adapté pour comprendre le mode d'acquisition de la langue cible en milieu naturel : les migrants doivent apprendre en communiquant, apprentissage et communication se confondent. En situation d'apprentissage spontané, apprendre à communiquer suppose l'élaboration de stratégies individuelles de communication et d'apprentissage qui reposent sur un rapport réflexif et distancié aux pratiques langagières et à l'apprentissage. Or l'immersion impose ses urgences sociales et ses priorités, que n'ont pas à subir des étudiants étrangers en France par exemple ; d'autre part, de nombreux migrants ne possèdent pas ou peu d'habitus d'apprentissage du fait d'une scolarisation courte, voire inexistante dans leur pays d'origine. Les migrants mettent donc en œuvre des tactiques de communication et d'apprentissage empiriques et épilinguistiques étroitement dépendantes des contextes de communication et qui ont toutes le même objectif : comprendre et se faire comprendre dans des situations socialement situées pour répondre à un besoin particulier à un moment donné (Adami 2001). C'est ici qu'intervient le phénomène bien connu de fossilisation de l'interlangue qui peut gêner ou empêcher de progresser dans la maîtrise de la langue.

Vers une approche socio-didactique en formation des adultes migrants

Il importe de considérer le contexte général des questions d'immigration et d'intégration pour construire une démarche de formation efficiente. L'immigration est en effet un enjeu politique majeur qui revient périodiquement dans le débat public

depuis plus d'un siècle (Noiriel, 2006). Le concept de socio-didactique du français permet de définir une démarche de formation qui prend en compte la réalité sociale et politique des migrants. Ce concept a été progressivement mis au jour, notamment par les travaux de Louise et Michel Dabène, puis formalisé par Marielle Rispaïl (2003). Une approche socio-didactique du français langue seconde (FLS) dans le champ de la formation linguistique des migrants s'articulerait donc en premier lieu avec le contexte politico-institutionnel. C'est déjà largement le cas depuis la création du contrat d'accueil et d'intégration et du diplôme initial de langue française (DILF). Le DILF, qui a nécessité une adaptation du *Cadre européen commun de référence pour les langues* en créant le niveau spécifique A1.1, en est une illustration : la France, à la différence d'autres pays européens, a choisi de permettre à des migrants peu ou pas scolarisés de passer un diplôme national qui a pour objectif de faciliter leur intégration.

De plus, une approche socio-didactique signifie prendre en compte la biographie et le contexte socio-langagier des apprenants. Ainsi, la question de la scolarisation et du rapport à l'écrit est déterminante (Adami, 2008). Des apprenants analphabètes à ceux qui possèdent un diplôme universitaire en passant par une majorité, elle-même hétérogène, de personnes faiblement ou moyennement scolarisées, les migrants en formation linguistique présentent des profils extrêmement variés. À cela s'ajoutent les origines sociales, géographiques, linguistiques et culturelles qui font les identités multiples des individus. Enfin, ils sont soumis dans le pays d'accueil à de multiples contraintes. En formation, la salle de classe est le point de convergence de l'ensemble de ces facteurs extra-didactiques. Il ne s'agit pas de s'appuyer sur une méthodologie universelle, qui du reste n'existe pas, mais de s'interroger sur les techniques didactiques dans un contexte à chaque fois différent. Il en est ainsi des documents et des supports utilisés (Adami,

à paraître), de la question de la séparation des aptitudes, des démarches sur objectifs spécifiques ou de l'autonomie, par exemple.

Sur le terrain, les formateurs signalent régulièrement que les outils et les productions scientifiques dans le domaine du FLE/FLS ne répondent que partiellement à leurs attentes. Pour pallier cette lacune, il ne s'agit pas de repenser entièrement la didactique du FLE/FLS à l'aune de la formation linguistique des migrants, mais de relier des facteurs didactiques à des facteurs extra-didactiques pour repenser l'intervention didactique dans la complexité du contexte social dont elle procède.

Références bibliographiques

ADAMI H. 2001, « Oralité et métalangue dans les rapports au langage des scripteurs/lecteurs en insécurité à l'écrit », *Mélanges CRAPEL*, pp. 7-37.

ADAMI H. 2008, *Le rôle de la littérature dans le processus d'acculturation des migrants*, Conseil de l'Europe.

ADAMI H. à paraître, « Les documents authentiques dans la formation des adultes migrants : contraintes institutionnelles et pratiques pédagogiques », Actes du colloque *Des documents authentiques oraux aux corpus : questions d'apprentissage en didactique des langues*, ATILF et ICAR, 14 et 15 décembre 2007, Nancy.

CALVET L.J. 1999, *La guerre des langues et les politiques linguistiques*, Hachette-Littérature, Paris.

DE CERTEAU M. 1990 (rééd.), *L'invention du quotidien, tome 1 : Arts de faire*, Gallimard, Paris.

NOIRIEL G. 2006 (rééd.), *Le creuset français. Histoire de l'immigration, 19^e-20^e siècle*, Éditions du Seuil, Paris.

PERDUE C. 1993a, *Adult language acquisition: cross-linguistic perspectives*, Cambridge University Press, Cambridge, vol. 1: *Field methods*, vol. 2 : *The results*.

PERDUE C. 1993b, *Adult language acquisition: cross-linguistic perspectives: the results*, Cambridge University Press, Cambridge.

RISPAIL M. 2003, *Pour une sociodidactique de la langue en situation multiculturelle*, ANRT, Lille.

TRIBALAT M. 1995, *Faire France. Une grande enquête sur les immigrés et leurs enfants*, La Découverte, Paris ●

QUELLE FORMATION POUR LES ADULTES MIGRANTS ?

Sophie ÉTIENNE

Chargée de mission à la fédération nationale des AEFTI¹

L'alphabétisation ne se limite pas à l'apprentissage de l'écrit, mais s'ouvre habituellement sur d'autres aptitudes. Les objectifs de la formation sont prioritairement liés aux besoins immédiats des apprenants. Ces dernières années, on observe une mutation de la formation linguistique pour les adultes migrants, en France et en Europe ; d'une alphabétisation militante et bénévole, on est passé à une organisation professionnelle ouverte à différents publics. Cette évolution est due à divers facteurs qui ne peuvent se comprendre qu'en procédant à une analyse rétrospective.

À la fin des années 1960, avec l'arrivée des travailleurs immigrés venus du Maghreb, des militants bénévoles ont organisé des cours d'alphabétisation dans le cadre d'une démarche humaniste. Ce mouvement solidaire est général dans tous les pays d'immigration en Europe. Il importe alors de fonder l'apprentissage sur les besoins réels pour permettre l'autonomisation et répondre aux besoins spécifiques de publics en immersion linguistique. Par la suite, des cours pour les femmes sont mis en place dans les quartiers populaires et l'Éducation nationale envisage des cours spécifiques pour les enfants.

Dans les années 80, c'est la conception du couple formation/emploi qui est facteur de mutation. L'apparition de la notion de « bas niveaux de qualification » débouche sur une formation professionnelle qualifiante pour des publics très hétérogènes. La pédagogie différenciée et la pédagogie du projet s'amorcent, avec un réel accompagnement de l'apprenant. La naissance du terme « illettrisme » est caractéristique

de l'émergence, dans le paysage social, d'un palier de maîtrise de la langue nécessaire face aux besoins sociétaux. L'idée d'alphabétisation tend à s'estomper pour laisser place à celle de « formation de base » qui reflète mieux la complexité des compétences visées.

Dans les années 90, les nouvelles vagues d'immigrants compliquent les conditions de la formation puisque les profils des apprenants du point de vue de leurs compétences changent encore. L'action didactique se polarise sur l'évaluation des besoins de l'apprenant. Le programme de formation est ajusté aux conditions de formation (temps restreint, publics hétérogènes...). Le rôle des formateurs évolue également : ils doivent être polyvalents. Les modes pédagogiques tendent vers plus d'autonomie de la part de l'apprenant. Des publics divers sont regroupés par catégories. Certains, malheureusement, n'ont accès à aucun dispositif de formation gratuit. Le secteur caritatif doit répondre à cette demande. La formation linguistique fait désormais le plus souvent l'objet d'un marché ou d'une demande précise de la part des entreprises ou des organismes publics.

Le champ de la formation linguistique a encore évolué au cours des années 2000. Les exigences du marché ont entraîné un recrutement ciblé sur un profil de formateur qui s'illustre dans la mise en place du contrat d'accueil et d'intégration (CAI) pour les primo-arrivants. Il s'agit désormais de faire acquérir un niveau de langue en un temps record. Pour des personnes n'ayant jamais été scolarisées, les 400 heures maximales allouées sont souvent insuffisantes.

Dans le monde entier, les migrations se sont accrues avec la mondialisation ; l'éradication de l'analphabétisme est un objectif des politiques internationales. Il est communément admis que la langue est la base des compétences clefs auxquelles tout individu a droit : communicatives, linguistiques, mathématiques et cognitives, compétences de raisonnement logique et de repérage dans le temps et l'espace. Ainsi, la formation linguistique des migrants porte des enjeux politiques fondamentaux. Le cadre politique et institutionnel impose désormais une prise en charge de la formation linguistique de plus en plus « efficace », laissant, malheureusement, peu de place à l'innovation et aux approches didactiques multiples ●

¹ Association pour l'enseignement et la formation des travailleurs immigrés et leurs familles.

Enfants de migrants et plurilinguisme en milieu scolaire

Marie-Madeleine BERTUCCI
 Université de Cergy-Pontoise & IUFM de Versailles
 EA 1392 CRIF-LaSCoD F

En 2008, l'école se trouve confrontée à une situation de diversité linguistique nouvelle, résultant de la décolonisation et des phénomènes migratoires. En effet, si les langues régionales, à l'exception des créoles, sont affaiblies, les situations de plurilinguisme intérieur sont vivantes et l'amplitude de la variation insoupçonnée. On compte onze millions de personnes qui ont été en contact avec une autre langue que le français dans leur milieu familial (Héran, Filhon, Deprez, 2002 : 1) et les sondages effectués en milieu scolaire confirment cet état de fait (Bertucci, 2005). Cette diversité, avec sa part d'instabilité et d'hétérogénéité, est mal connue des professionnels de l'enseignement et ne fait pas l'objet d'une réflexion collective. L'homogénéisation linguistique est la norme et les élèves doivent s'immerger dans le français pour recevoir progressivement un enseignement identifié comme un enseignement de français langue maternelle (*Enseigner au collège. Français. Programmes et accompagnement*, 1996, rééd. 1999).

La conception du français enseigné à l'école relève d'une tradition historique forte, ancrée dans la volonté politique d'instaurer une langue de la République, qui contribue à forger l'unité nationale. Les programmes de français du collège reposent sur cette représentation unificatrice. Les notions de langue maternelle et de langue nationale ne sont pas distinguées, sont utilisées l'une pour l'autre et se confondent implicitement avec le français standard, notion admise telle quelle et que les programmes ne théorisent pas. Les langues maternelles des élèves allophones sont mentionnées sans qu'elles soient distinguées les unes des

autres, et renvoyées de ce fait à une indifférenciation babélienne (rééd. 1999 : 32). On comprend donc pourquoi les pratiques langagières des élèves, de même que la variation, peinent à être reconstruites.

Le questionnement sur le plurilinguisme est récent. Admettre qu'il peut être une donnée nécessaire à la compréhension des mécanismes de l'apprentissage, risque de conduire à envisager l'existence d'une catégorie *enfant de migrant* ou *élève d'ascendance étrangère* au sein des classes ordinaires, et donc à construire une différenciation dans un groupe d'élèves a priori homogène, parce que pratiquement tous nés en France. C'est aussi introduire la dimension de l'ethnicité dans l'institution scolaire, ce qui n'est pas sans conséquence, car elle peut être interprétée comme une atteinte au modèle français d'intégration. La réalité contemporaine montre une hésitation entre d'un côté le modèle traditionnel universaliste et une tendance nouvelle visant à soutenir une prise en compte des différences de contextes et de populations.

Or, reconnaître la différence au plan linguistique et culturel serait peut-être une avancée en termes d'amélioration des conditions d'apprentissage. On sait qu'il existe une souffrance de la langue qui résulte des différences culturelles et qui peut engendrer des troubles de l'identité. L'indifférence de l'institution scolaire aux langues de la maison amène à ignorer la crise qui peut résulter, pour l'élève, sinon de la perte, tout au moins de la non-reconnaissance de sa langue maternelle, de l'obligation de parler une langue qui n'est pas tout à fait la sienne sans qu'elle soit pour autant une langue étrangère.

Dans ces conditions, l'expé-

rience de la mobilité chez les élèves pourrait devenir un critère dans l'élaboration des principes d'une didactique fondée sur le sujet, qui prendrait en compte ses caractéristiques propres et en reconnaîtrait la valeur et le poids, sans tomber pour autant dans le communautarisme, contraire aux principes de l'école, car agent d'exclusion. L'identité plurilingue est difficile à faire reconnaître, car la singularité qu'elle affiche se dit sur un mode pluriel, perçu comme différent alors que l'appartenance à une communauté implique d'être reconnu comme semblable. L'école joue ici un rôle particulièrement important. Peut-elle éviter aujourd'hui de reconnaître l'existence de la différence culturelle et du plurilinguisme ? Autrement dit, ne faut-il pas nuancer la conception universaliste uniformisatrice et admettre les conséquences des situations de mobilité sur les apprentissages pour jeter les bases d'une didactique qui tienne compte de la sociologie de la migration et des situations de mobilité ?

Bibliographie sommaire

BERTUCCI Marie-Madeleine 2005, « Le plurilinguisme en milieu scolaire ordinaire ou le signe d'une mobilité insoupçonnée par l'institution », in Cécile Van Den Avenne (éd.), *Mobilités et contacts de langues*, L'Harmattan, Paris, pp. 277-289.

HERAN François, FILHON Alexandra, DEPREZ Christine 2002, « Éditorial », in *La dynamique des langues en France au fil du XX^e siècle. Population et sociétés*. Ined, Paris, pp. 1-4.

Ministère de l'Éducation nationale 1996, rééd. 1999, *Enseigner au collège. Français. Programmes et accompagnement*. CNDP, Paris ●

La scolarisation des enfants nouvellement arrivés en France

Gérard VIGNER
Inspecteur d'académie
Inspecteur pédagogique régional de Lettres

Si la France peut désormais être considérée comme un « vieux » pays d'immigration depuis la fin du XIXe siècle, il a fallu attendre la circulaire du 13 janvier 1970 pour que soient mis en place des dispositifs spécifiques d'accueil des enfants de migrants dans l'enseignement primaire et celle du 25 septembre 1973 pour l'enseignement secondaire. C'est donc récemment que l'Éducation nationale a reconnu à cette population scolaire sa spécificité, notamment dans sa relation à la langue française, qui fait d'elle une population différente de celle des élèves de langue maternelle française.

Les élèves nouveaux arrivants en France (ENAF), pour lesquels le français est une langue nouvelle, sont accueillis dans des dispositifs spécifiques définis par les circulaires du 20 mars 2002. Leur nombre s'élevait en 2004-2005 à 40 100, répartis à égale proportion entre le premier et le second degré. Ils sont accueillis dans les classes d'initiation (CLIN) à l'école primaire, les classes d'accueil (CLA) au collège ; on trouve également des modules d'accueil temporaire dans les lycées ; par ailleurs, il existe un dispositif pour ceux qui n'ont jamais été scolarisés dans leur pays d'origine : les CLA-NSA (classes d'accueil - non scolarisés antérieurement). Selon les départements, l'horaire de ces élèves, inscrits par ailleurs dans une classe normale en fonction de leur âge, peut varier de 12 à 18 heures par semaine ; la durée de ces dispositifs va de quelques semaines à quelques mois.

L'objectif de la mise à niveau en français est de rendre ces élèves compétents au sein de l'école en leur faisant acquérir le français, qui devient ici la langue d'intégration scolaire. Or, l'acquisition du français est conçue et organisée sans que leur compétence plurilingue soit prise en

compte. Pour aller plus loin, si ces élèves sont exposés à différentes langues à l'école et au collège, si eux-mêmes sont porteurs d'une compétence plurilingue, ils sont plutôt confrontés à des approches juxtaposées des langues qui ne prennent pas en compte leur plurilinguisme. On constate ainsi que les langues de la migration (turc, vietnamien, bambara, berbère, haoussa, peul, tamoul, etc.) peuvent être présentes dans les épreuves du baccalauréat, mais ne sont pas enseignées, à l'exception de l'arabe et du chinois. Elles sont certes présentes à l'école, mais ne le sont que dans le cadre d'usages non scolaires et non formels. À cela s'ajoute le fait que certaines de ces langues sont peu didactisées dans la tradition scolaire française ou s'inscrivent dans une tradition écrite restreinte, ce qui rend leur usage en classe limité.

Si l'on choisit d'œuvrer en faveur du plurilinguisme au sein de l'institution scolaire, une démarche pertinente consisterait à prendre en compte, à côté des langues habituelles de diffusion scolaire, les langues issues de l'immigration. Dans cette perspective, il est non seulement possible, mais aussi utile, d'envisager des actions qui rendent ces langues plus visibles, ceci dans un double but : d'une part, permettre aux enfants de migrants de comprendre qu'ils viennent de cultures dignes de respect et qu'ils sont porteurs de compétences plurilingues qu'ils doivent pouvoir mieux exploiter, d'autre part, amener leurs camarades francophones natifs à découvrir, grâce à eux, le monde dans son infinie richesse culturelle. On envisagera ainsi, selon le contexte propre à chaque établissement scolaire, des actions pour :

> valoriser l'image de ces langues et donner aux élèves locuteurs une meilleure

estime d'eux-mêmes dans le cadre d'activités para ou périscolaires, organiser avec l'aide de la bibliothèque de l'école primaire ou du centre de documentation et d'information du collège des actions de présentation : expositions, spectacles, en invitant des locuteurs à forte légitimité culturelle ou sociale, en éditant au niveau de l'établissement des petits livrets de traduction ou des livrets présentant les différents systèmes d'écriture, par exemple ;

> permettre la prise de conscience par les élèves concernés, des caractéristiques propres à leur langue d'origine et au français ;

> permettre aux enseignants de se familiariser avec la typologie des langues (flexionnelles, agglutinantes, isolantes) afin d'appréhender les réactions d'élèves non francophones aux particularités du français ;

> faire en sorte que les programmes de français langue maternelle se tournent vers d'autres mondes que le seul monde européen approché dans ses origines gréco-latines, pour que la culture d'origine des enfants de migrants acquière ainsi un droit de cité ●

Jean-Claude BEACCO
Université de la Sorbonne nouvelle-Paris III

La pluralité des expériences linguistiques et des besoins des adultes migrants n'est qu'un des aspects de la pluralité des sociétés européennes elles-mêmes. Cela est souvent occulté par le fait que les migrations sont perçues, dans bien des espaces nationaux européens, comme une « menace » pour la culture nationale, la religion, les comportements sociaux admis... De ce fait, les instances internationales ont souvent été amenées à prendre le relais des juridictions nationales, pour expliciter la nature des droits et devoirs linguistiques des personnes migrantes et ceux des sociétés d'installation.

Pour organiser les politiques linguistiques relatives aux migrations, on peut se fonder, comme, par exemple, le Conseil de l'Europe, sur la notion de plurilinguisme. Ce terme désigne la capacité, effective ou demeurant à l'état de potentialité (si elle n'est pas activée), d'acquérir et d'utiliser des langues, à quelque niveau de maîtrise et pour quelque usage que ce soit. Le plurilinguisme est une finalité éducative qui place au centre non les langues, mais ceux qui les utilisent. Ce qui conduit à considérer que :

- > toute compétence en langue étrangère, si modeste soit-elle, est digne de respect, parce qu'elle est une forme de maîtrise en voie de constitution et non une forme inachevée ;
- > les enseignements de langue ne doivent pas être refermés sur eux-mêmes, mais il importe de créer des transversalités (entre langues étrangères, entre langue première et langues étrangères) pour tenir compte du caractère intrinsèquement plurilingue du locuteur.

Pour construire des formations pour les personnes migrantes, un certain nombre de points techniques¹ doivent être analysés, de telle manière que la mise en œuvre de l'éducation plurilingue soit effectuée sans distorsions :

- > *Identifier les besoins langagiers des nouveaux arrivants* : la prise en compte des besoins langagiers effectifs des migrants est seule en mesure de rendre les formations proposées utiles à leur insertion ;

- > *Définir des objectifs d'enseignement explicites* en termes de profils de compétences visés par l'enseignement, en utilisant les descripteurs du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (2001), ceci pour aller contre la croyance selon laquelle il faudrait que les migrants « parlent » la ou les langues officielles, « comme les natifs » ;

- > *Prendre en compte les cultures éducatives des immigrants* : dans la conception des formations, il convient de tenir compte des cultures éducatives des apprenants, car celles-ci peuvent être structurées par des valeurs et des habitudes autres que les « manières » européennes d'enseigner et d'apprendre ;

- > *Limiter les effets possibles de marginalisation institutionnelle des formations*, pour éviter d'organiser des cours de langues étiquetés par l'opinion publique comme cours pour « analphabètes » ou pour « étrangers » ;

- > *Organiser le contrôle de qualité et le pilotage de ces formations* sous forme de vérification systématique et transparente du fonctionnement de ces formations ;

- > *Considérer, surtout pour les apprenants adultes, l'évaluation comme élément de la formation* et non comme un moyen de rétorsion, sanctionnant de mauvaises performances scolaires ;

- > *Organiser des tests et examens* pour mesurer les compétences en langue, et non pour en faire un instrument d'exclusion des adultes migrants, car les tests ne sont pas aptes à mesurer l'intégration sociale et culturelle ;

- > *Respecter l'éthique de l'évaluation dans l'élaboration des tests et certifications*, par exemple selon un code de bonnes pratiques, comme celui de ALTE² ;

- > *Assurer les conditions de la reconnaissance sociale des langues des migrants* par des enseignements de tous niveaux,

adressés à tous, centrés sur le dialogue interculturel et la bienveillance linguistique ;

- > *Accompagner la transmission générationnelle des langues d'origine par la mise en place d'enseignements bilingues et par l'implication des immigrants eux-mêmes*. Le maintien des langues apportées par les migrants passe par la mobilisation des instances politiques et éducatives de la société d'accueil, des migrants adultes résidents et de leurs associations, et éventuellement des autorités des pays de provenance ;

- > *Définir les requis linguistiques pour accéder à la citoyenneté juridique*, de telle manière qu'il soit possible de démontrer impartialement que les demandeurs de citoyenneté sont en mesure de communiquer avec un minimum d'efficacité. Plutôt que de refuser l'accès à la citoyenneté juridique, il est sans doute préférable d'imaginer des formes d'obtention de cette citoyenneté dans un cadre de type « contrat de citoyenneté », où le nouveau citoyen s'engage à acquérir les compétences attendues, après diagnostic-bilan et avec un suivi ;

- > *Définir les requis culturels pour accéder à la citoyenneté juridique autrement que par des connaissances sur la société d'accueil*. L'intégration à la société d'accueil ne sera effectivement « vérifiée » que par les faits : elle pourra être considérée comme réussie surtout si les « nouveaux » citoyens s'impliquent dans la vie collective en tant que citoyens actifs.

Une politique d'accueil linguistique doit être conçue en fonction de la diversité des situations des migrants et de celle de leurs modes d'insertion, provisoire ou définitif, dans les sociétés européennes. Essentiels à sa réussite sont l'éducation interculturelle et l'apprentissage de la bienveillance linguistique par tous, migrants ou non, qui sont une condition du savoir-être démocratique. Il convient donc qu'elle soit élaborée selon les démarches de l'ingénierie des formations en langue et non en fonction de critères idéologiques ●

¹ Document de cadrage élaboré par le Conseil de l'Europe pour le séminaire sur *L'intégration linguistique des migrants adultes* (Conseil de l'Europe, 26-27 juin 2008) ; www.coe.int/t/dg4/linguistic/Migrants1_FR.asp#TopOfPage, voir : Principaux événements, Strasbourg, juin 2008.

² Code de bonne pratique de ALTE (Association of Language Testers in Europe) : http://www.alte.org/quality_assurance/index.php

LES LANGUES DES MIGRANTS

dans l'enquête famille de 1999

Christine DEPRez
Université Paris Descartes

En sociolinguistique, l'analyse quantitative n'est pas un but en soi¹, mais elle peut être utile à l'étude des processus de transmission des langues familiales et à l'élaboration des politiques linguistiques ; elle peut aussi être associée à la recherche de caractère ethnographique, en vue d'une meilleure compréhension des conduites linguistiques et de leur évolution.

En 2002, ont été publiées par l'Insee et par l'Ined des données linguistiques collectées dans le cadre de l'*Enquête sur l'histoire familiale*, annexée au recensement de 1999, qui portait sur un échantillon de 380 000 personnes de plus de 18 ans, représentatif de l'ensemble de la population de France métropolitaine. Il s'agit d'une enquête par questionnaire auto-administré s'appuyant sur la mémoire du locuteur. D'un point de vue méthodologique, les limites en ont été soulignées dans un article de synthèse de Blanchet et alii (2005).

Il apparaît que 13,4 % des personnes interrogées répondent que, lorsqu'elles avaient 5 ans, au moins un de leurs parents (père ou mère) leur parlait habituellement (9,8 %) ou occasionnellement (3,6 %) une langue étrangère² ; ce qui représente environ 6,5 millions de personnes³. Les taux de retransmission obtenus (calculés à partir du nombre d'adultes ayant reçu eux-mêmes la langue et ayant des enfants) sont les suivants :

Taux de retransmission

Langue	nombre	%
Turc	109 000	86,6
Cambodgien (khmer)	23 000	69,9
Portugais	549 700	67,4
Arabe	934 000	65,3
Vietnamien	73 000	54,9
Anglais	203 900	51,7
Berbère	195 000	50,7
Espagnol	641 000	38,5
Russe	32 000	27,5
Italien et dialectes d'Italie	768 000	27,4
Polonais	235 000	25,6

L'unité géographique de base de l'enquête étant la région administrative, on observe, par exemple, qu'il y a plus de lusophones en Ile-de-France qu'en Bretagne, plus d'italophones en Provence qu'à Paris... ; 22 % des adultes d'Ile-de-France ont été élevés

¹ NDLR : D'autant que, dans le cas des enquêtes déclaratives, on ne peut pas être absolument certain des résultats en chiffres absolus, certains facteurs (culturels, sociologiques, politiques...) pouvant induire une sur-déclaration ou une sous-déclaration de la part des locuteurs.

² 400 langues, correspondant à 6700 dénominations, apparaissent de manière significative dans l'enquête.

³ Pour les langues régionales le chiffre est sensiblement le même, mais la répartition : pratique habituelle (6,1 %) / pratique occasionnelle (7,2 %) est différente.

dans une langue étrangère, contre 13,4 % pour l'ensemble. C'est aussi en région parisienne qu'on rencontre le plus de langues, et les taux de retransmission y sont souvent plus élevés : portugais 77 % ; arabe 67 % ; espagnol 55 % ; italien 35 % (mais berbère 47 % et anglais 45 %). Il est difficile de saisir le degré de compétence dans les langues déclarées, ainsi que les modalités de leur transmission. Le questionnaire prévoyait cependant un choix pour les répondants entre langue pratiquée ou transmise de façon habituelle ou seulement de façon occasionnelle. Un taux proportionnellement élevé de transmission occasionnelle peut être interprété comme un signe de l'affaiblissement dans l'usage et la transmission de la langue d'origine :

Fréquence de réception des langues étrangères par les parents

Langue	habituelle	occasionnelle	écart
Allemand	55 %	45 %	10 %
Anglais	52 %	48 %	4 %
Arabe	82 %	18 %	64 %
Berbère	75 %	25 %	50 %
Espagnol	62 %	38 %	24 %
Polonais	64 %	36 %	28 %
Portugais	87 %	13 %	64 %
Russe	51 %	49 %	2 %
Turc	93 %	17 %	76 %

Il ne fait guère de doute que les langues des vagues d'immigrations les plus anciennes sont celles dont la pratique a le plus décliné et que l'augmentation de la durée de séjour en France entraîne une fragilisation de la transmission. Ainsi, certaines langues, comme le polonais ou le russe, tendent à présenter les mêmes caractéristiques que les langues régionales⁴. L'immigration arabophone ne présente pas ces caractéristiques : elle est importante depuis 1955, montre un pic en 1974, mais ne s'arrête pas : les femmes rejoignent leur mari et les étudiants qui ont souvent des liens avec les familles immigrées prennent le relais. On observe ainsi une certaine continuité dans la pratique et la transmission de l'arabe.

Références bibliographiques :

BLANCHET P., CALVET L-J, HILLÉREUX D. et WILCZYK E. 2005, « Le volet linguistique du recensement français de 1999 : résultats appliqués à la Provence et au provençal », *Marges Linguistiques*, revue en ligne hébergée par *Texto*, n° 10, pp. 65-87.

CLANCHÉ François 2002, « Langues régionales, langues étrangères de l'héritage à la pratique », *Insee Première*, n° 830, février 2002.

HÉRAN F., FILHON A. et DEPRez C. 2002, « La dynamique des langues en France au fil du XX^e siècle », *Population et Sociétés*, n° 376 ●

⁴ Taux de retransmission relativement faible ; réception occasionnelle proportionnellement élevée.

Le n° 2 des Cahiers de l'Observatoire des pratiques linguistiques : *Migrations et plurilinguisme en France* (voir réf. p. 12) comprend une série d'articles sur la pratique et la transmission de différentes langues d'origine des migrants. Il s'agit de langues parlées aujourd'hui sur notre territoire, qui correspondent aux « grands » flux migratoires récents : arabe maghrébin, berbère, turc, langues africaines, chinois. L'idée qui a présidé à la commande de ces articles était d'essayer de mettre en lumière la diversité des situations et des pratiques linguistiques des différentes communautés de locuteurs, dans un contexte où les modalités institutionnelles d'intégration linguistique sont les mêmes pour tous. À partir de sources différentes nous

que des estimations empiriques : l'*enquête famille* de 1999 indique un taux de transmission de 45 % et le chiffre de 1 170 000 adultes déclarant avoir reçu la langue de leurs parents. Ce chiffre semble peu élevé au regard des données démographiques et des observations de terrain. Compte tenu de ces données, on peut établir une estimation de 3 à 4 millions de personnes ayant une compétence plus ou moins grande dans la langue (ces chiffres incluent les berbérophones parlant également l'arabe, ainsi que les arabophones de confession juive). Quelques études qualitatives ont montré que l'arabe maghrébin continue de se transmettre dans certaines familles. On peut également observer que certains facteurs, familiaux et sociaux, peuvent favoriser la

celui de l'arabe, comme montre l'article de Salem Chaker : « Que sait-on de la pratique et de la transmission du berbère en France ? ». Faute d'observation systématique et de données fiables, ce panorama propose une exploration critique qui identifie surtout des pistes et des problèmes qui devront faire à l'avenir l'objet d'études méthodiques.

À partir des éléments connus de l'histoire et de la sociologie de l'immigration nord-africaine, l'auteur procède à une évaluation prudente de la pratique et de la transmission du berbère en France. Il utilise également deux autres indices : l'indice qualitatif que constitue une production culturelle (notamment la chanson) en langue berbère en France et les données quantitatives de l'épreuve de berbère au Baccalauréat.

lité de la pratique et de la transmission est inversement proportionnelle au statut social des familles.

La présence pérenne et renouvelée de la chanson berbère et de productions écrites en France implique l'existence d'un public récepteur et d'un « marché » ; elle doit être analysée comme l'indice d'un *usage conséquent*, sans pour autant que cela éclaire la question de la transmission.

Depuis 1995, année où elle a été instituée, le nombre de candidats à l'épreuve facultative de berbère du baccalauréat est progressivement passé de 1 350 à 2 250 en 2004 ; depuis, les chiffres se sont stabilisés autour de 1 800. Pour ce qui est de la répartition entre les différents dialectes, le kabyle est resté longtemps majoritaire (plus de 60 % en

Les langues des mi

souhaitons envisager ce qui fait la spécificité de chacun de ces groupes de locuteurs pour autant qu'elle soit établie. Nous proposons ici un compte rendu de ces articles.

Arabe maghrébin

L'article de Dominique Caubet et Alexandrine Barontini, « La transmission de l'arabe maghrébin en France », fait le point sur l'état des connaissances dans ce domaine. Ces dernières années, l'arabe maghrébin a acquis une certaine visibilité dans le domaine culturel et artistique, ce qui est de bon augure pour sa vitalité. Mais faute de grandes études statistiques et en l'absence de statistiques « ethniques », on manque de données objectives sur sa pratique et sa transmission. D'un point de vue quantitatif, on ne peut donc avancer

transmission ou l'acquisition de la langue : la volonté des parents de transmettre la langue ; la plus ou moins grande compétence des parents en français ; des séjours réguliers dans le pays d'origine ; l'absence de stigmatisation par l'entourage (reprocher à l'enfant de mal parler l'arabe risque de provoquer des blocages) ; un entourage arabophone (au-delà de la famille nucléaire) ; le rôle d'interprète que peuvent jouer les enfants lorsque les parents (ou l'un des parents) maîtrisent insuffisamment le français ; la « valorisation » de la langue à travers les médias et la création artistique.

Berbère

Pour ce qui est de l'état des connaissances, le cas du berbère n'est pas très différent de

Des observations concordantes semblent montrer que, de nos jours, la pratique quotidienne du berbère est le fait soit de personnes âgées, soit de personnes ayant un lien fort (= récent et/ou régulier) avec la région d'origine. Les données quantitatives de l'*enquête famille* de 1999 semblent en deçà de la réalité, le fait qu'il s'agisse d'une langue fortement stigmatisée ayant pu entraîner des attitudes d'occultation de la part des personnes interrogées.

Originaires d'Algérie, les Kabyles, qui constituent la population berbère la plus anciennement établie en France, sont les plus francophones. Chez les familles d'origine marocaine venues plus récemment, la pratique et la transmission sont mieux assurées. Il apparaît également que la vita-

2000) ; actuellement la proportion s'est inversée en faveur des dialectes marocains. La baisse sensible du kabyle reflète très certainement la baisse de la pratique et la non-transmission dans les familles kabyles.

Langues d'Afrique sub-saharienne

Longtemps, la diversité des langues africaines et la spécificité linguistique des migrants originaires d'Afrique sub-saharienne ont été assez largement ignorées en France. L'article de Fabienne Leconte « Les langues africaines en France » s'efforce de remédier à cette lacune à travers le compte rendu d'une enquête sur la pratique des langues africaines par des enfants de « deuxième génération » dans l'agglomération de Rouen.

Une trentaine de langues africaines ont été recensées, parlées dans douze pays différents et considérées par les enfants comme « la langue (ou une des langues) dans laquelle ils avaient appris à parler ». Alors que la majorité d'entre eux sont nés en France, ils ne sont que 17 % à citer le français comme langue première ; 5 % citent plus d'une langue africaine : ce sont des enfants nés en Afrique, qui ont appris conjointement la langue première de leurs parents et celle de l'environnement social. Cinq langues dominent. Quatre d'entre elles sont parlées au Sénégal et dans les pays limitrophes : le pulaar ou *peul* (101 questionnaires), le manjak (82), le soninké (30) et le wolof (18). Ce dernier est à la fois la langue de l'ethnie wolof (40 % des Sénégalais) et la

langue officielle (quelquefois unique), même si cette langue n'est parlée que par une minorité de la population (10 à 60 % suivants les pays). Mais en Afrique noire, un individu est souvent amené à apprendre cinq, six langues ou même plus, au cours de son existence. Si la majorité des familles africaines présentes en France choisissent majoritairement de transmettre leur langue première à leurs enfants pour des raisons identitaires, cette identité linguistique africaine n'est pas contradictoire avec une identité francophone. Le français est perçu comme la langue de l'environnement, mais aussi comme la langue de l'élite africaine, de l'accès au pouvoir. La famille migrante africaine fonctionne alors comme une instance originale d'apprentissage langagier, où

dominante dès l'âge de six ans ; toutefois, la compétence en français rejoint celle des enfants monolingues de langue française vers l'âge de 10 ans. Leur compétence en turc se fossilise généralement vers l'âge de 10 ans, mais dans le cas d'une transmission active de la part des parents et d'une participation à des cours de turc (généralement dans le cadre des ELCO¹), elle peut atteindre un niveau comparable à celui des monolingues de Turquie vers l'âge de 14 ans. Leurs choix et leurs usages linguistiques suggèrent que les jeunes maintiennent des liens forts avec leur langue d'origine, qu'ils utilisent le plus souvent avec leurs parents. Lors d'une enquête menée au début des années 1990, 77 % déclaraient parler uniquement turc en famille, 3 % uniquement le fran-

jeunes bilingues issus de l'immigration, la chance de développer pleinement leur bilinguisme ; selon lui, les enseignants comme les responsables politiques pensent qu'il serait préférable que ces enfants apprennent uniquement le français, alors qu'il serait possible de développer un véritable bilinguisme.

Chinois standard (putonghua) et langue de Wenzhou (wenzhouhua)

L'article de Claire Saillard et Josiane Boutet « Construction des répertoires linguistiques dans la migration Wenzhou (Chine) à Paris » s'appuie sur des entretiens réalisés en 2000 et 2001 auprès de jeunes Chinois originaires de la région de Wenzhou (sud-est de la Chine) et établis à Paris ou en proche banlieue. Ce choix a

grants Compte rendu

langue véhiculaire du Sénégal (parlée par environ 80 % des Sénégalais). Le faible score du wolof tient à ce que les réponses concernent la langue considérée par les enfants comme leur langue première. La plupart des adultes sénégalais parlent wolof et l'utilisent comme langue commune pour la communication inter-ethnique, mais en France, ils choisissent de transmettre à leurs enfants la langue de leur groupe ethnoculturel. La cinquième langue, le lingala (50 questionnaires), est une grande langue véhiculaire, parlée au Congo-Brazzaville (République du Congo) et au Congo-Kinshasa (République démocratique du Congo).

Les pays d'origine ont en commun d'avoir promu une langue européenne, généralement le français, au rang de

chacun, selon ses possibilités, aide les autres membres à acquérir des compétences écrites et orales dans les autres langues. On assiste à une double médiation, linguistique et culturelle, entre les générations.

Turc

L'article de Mehmet Ali Akinci « De l'apprentissage des langues aux pratiques langagières des jeunes bilingues turcs en France » présente un ensemble de données sur l'acquisition des langues chez les jeunes issus de l'immigration turque. Leurs pratiques et leurs compétences linguistiques évoluent au fur et à mesure qu'ils grandissent et que les familles s'installent durablement dans le pays d'accueil. Même si la langue acquise au cours de la petite enfance est le turc, le français devient la langue

çais, 20 % les deux langues. Des enquêtes plus récentes (2003, 2008) montrent que la plupart des jeunes communiquent presque uniquement en turc avec leurs parents et plutôt en français avec leurs pairs (frères, sœurs, amis...). On assiste donc au passage du turc au français en fonction des générations. Toutefois, l'auteur suggère que cela n'implique pas nécessairement un mécanisme irréversible d'abandon de la langue d'origine, car, selon lui, rien ne permet de prédire que les jeunes bilingues ne parleront pas davantage turc à leurs enfants qu'ils ne le font avec leurs pairs.

L'auteur souligne enfin qu'on ne donne pas, en France, aux

été guidé par plusieurs particularités de cette population : son importance numérique, son ancienneté, la diversité des modalités de migration et de regroupement des familles. La situation qui prévaut dans la région d'origine est celle d'une diglossie entre la langue locale, le wenzhouhua² et la langue officielle ou putonghua (mandarin standard). Toutefois, depuis quelques années on assiste à un développement de la connaissance et de l'usage du putonghua, seule langue de scolarisation, qui est maîtrisée de plus en plus tôt par les enfants.

² Les langues du Sud de la Chine, comme le cantonais ou le *wenzhouhua*, bien qu'appartenant à la même famille, se distinguent nettement des dialectes mandarins du Nord. Le *putonghua* est la forme standard et officielle du mandarin.

¹ Enseignements des langues et cultures d'origine.

Les jeunes qui ont suivi une scolarité longue en Chine, maîtrisent parfaitement le putonghua, tant à l'oral qu'à l'écrit, ce qui, très souvent, n'est pas le cas de leurs aînés. Ceux qui n'ont pas été scolarisés en Chine, ou l'ont été moins longtemps, se considèrent toujours comme en cours d'apprentissage. Dans ces conditions, l'acquisition du chinois standard reste un enjeu important pour certains jeunes, dont la compétence ne peut être renforcée par les interactions avec les générations plus âgées. Souvent, sous l'impulsion de leurs parents, ces jeunes se donnent les moyens de poursuivre leur apprentissage et de le faire valider par des certifications chinoises. Le développement de l'usage du putonghua, à l'œuvre dans la région d'origine, se poursuit en France, et il est de moins en moins rare de voir des parents s'adresser à leurs enfants en chinois standard ; cet apprentissage peut être renforcé par le recours, pour la garde des enfants, à des personnes originaires d'autres régions de Chine. Toutefois, le wenzouhua reste la langue dominante dans les échanges familiaux. Les jeunes interrogés citent souvent le putonghua comme la langue qu'ils souhaitent transmettre à leurs enfants.

Les adultes migrants passent souvent par une première phase de la migration au cours de laquelle l'apprentissage du français n'est pas une priorité absolue, car il n'est pas nécessaire à leur vie professionnelle ; dans une deuxième phase, correspondant souvent au remboursement de leur dette et à un changement d'activité professionnelle, cet apprentissage se fait par l'intermédiaire des enfants scolarisés et/ou dans un cadre associatif. Pour les jeunes, au contraire, l'apprentissage du français est une

priorité absolue ; cet apprentissage a lieu dans le cadre du dispositif officiel de scolarisation, mais il peut aussi être renforcé par le recours à des associations chinoises ou franco-chinoises qui répondent en priorité à la demande des jeunes arrivés trop tard pour être scolarisés (à 16 ans ou plus). L'apprentissage peut, en outre, être favorisé par des « passeurs de langue » (frères, sœurs, parents, amis, camarades arrivés plus tôt en France et ayant une meilleure maîtrise de la langue).

On aurait pu penser que l'introduction du français dans le répertoire linguistique des jeunes migrants rendrait caduc l'acquisition du chinois standard, le français le remplaçant dans ses usages officiels et sociaux. Il n'en est rien : les jeunes migrants restent très motivés par l'apprentissage du putonghua, langue de culture et de prestige, notamment à des fins professionnelles futures. L'introduction du français dans leur répertoire linguistique ne les conduit pas à une perte d'identité, mais les amène plutôt à construire une identité plurielle qui se traduit par un plurilinguisme assumé ou même revendiqué.

Synthèse

Plusieurs constantes peuvent être dégagées de ces articles :

> on ne dispose pas de données quantitatives véritablement objectives sur les pratiques et la transmission des langues étudiées. Les chiffres avancés ne peuvent reposer que sur des évaluations empiriques ;

> les enfants de « deuxième génération » n'éprouvent pas de difficulté particulière dans l'acquisition du français : même si la première langue est la langue d'origine, le français devient

rapidement la langue dominante au moment de leur scolarisation ;

> l'institution scolaire ne prend pas suffisamment en compte les langues d'origine ou, en tout cas, ne s'appuie pas sur celles-ci pour mettre en valeur les compétences linguistiques des élèves et favoriser ainsi un bilinguisme assumé.

Mais ils mettent aussi en lumière les différences existant entre les différentes populations issues de l'immigration, à tel point que chaque cas semble être un cas particulier. Cela nous amène à réfléchir aux facteurs de transmission de la langue d'origine.

Les facteurs, familiaux et sociaux, énoncés par Caubet et Barontini pour l'arabe maghrébin, valent à priori pour l'ensemble des langues étudiées. Le caractère récent ou ancien de l'immigration influe également. Salem Chaker fait observer que la pratique du berbère est plus vivace dans les familles berbères du Maroc qui sont arrivées plus récemment que les familles kabyles d'origine algérienne.

Mais la principale conclusion qui s'impose est que la transmission de la langue est étroitement liée à son statut dans le pays d'origine. Ainsi le berbère, dont la présence en France est plus ancienne que l'arabe maghrébin, est une langue minoritaire et minorisée dans les pays du Maghreb, et sa transmission familiale en France semble plus problématique que celle de l'arabe dialectal. Cette hypothèse est corroborée par les pratiques des jeunes Chinois du Wenzhou qui apprennent et veulent transmettre la variété standard du chinois transmise par l'école, au détriment de la variété basse qui correspond à la langue régionale. Akinci mentionne une étude compa-

10
rative portant sur l'usage des langues chez des étudiants d'origine maghrébine, africaine et turque (Mortamet 2005). Cette étude démontre que les étudiants turcs entretiennent un rapport beaucoup plus fort avec leur langue et culture d'origine, un résultat à mettre en rapport avec le statut de la langue turque en Turquie comme expression du nationalisme.

Pour l'immigration africaine, c'est l'origine rurale ou urbaine qui intervient dans la transmission d'un patrimoine pluri-lingue. Les migrants d'origine rurale privilégient en général les langues vernaculaires à la différence de ceux qui sont passés par la ville avant leur arrivée en France ●
CE, JS.

Parutions

Jean Léo LÉONARD et Ksenija DJORDJEVIĆ 2008, *Construction nationale et intégration multilingue en Europe*, L'Harmattan, Paris.

Ce livre est un essai de sociolinguistique qui aborde des questions aussi diverses que la dialectologie appliquée à l'individuation et à la standardisation des langues, l'interprétation des données quantitatives concernant les pratiques linguistiques, la notion de *conflit sociolinguistique* et ses sources catalanes, la glottopolitique en tant que composante de la géostratégie, les frontières et les dynamiques transfrontalières, les mythes et mythologies identitaires au service des revendications linguistiques et, enfin, une notion qui fait débat : *l'intégration*. Ces questions sont abordées à travers deux études de cas : la Finlande et la Serbie, qui illustrent de quelle manière et dans quelle mesure, des politiques d'aménagement linguistique pluralistes ou assimilatrices peuvent favoriser un bilinguisme assumé ou, au contraire, l'assimilation linguistique.

Claude TRUCHOT 2008, *Europe : l'enjeu linguistique*, La Documentation française, Paris.

Quelle est la situation des langues et de leurs usages dans la vie politique, économique et sociale européenne ? L'ouvrage montre d'abord comment cette question s'est posée dans l'histoire linguistique de l'Europe, comment les facteurs politiques, économiques et sociaux ont influé sur les usages linguistiques et les langues elles-mêmes. L'analyse des évolutions à l'époque contemporaine, caractérisée par la construction d'un pouvoir supranational en Europe et par la mondialisation de l'économie, se fonde sur trois études : sur l'usage des langues dans le fonctionnement des institutions internationales, essentiellement celles de l'Union européenne ; sur la pratique des entreprises multinationales ; sur les fonctions qui tendent à être dévolues à la langue anglaise et les problèmes que cela pose. L'ouvrage analyse enfin les mesures politiques prises en relation avec ces évolutions. Il propose ainsi une véritable géopolitique des langues du continent.

Virginie CONTI et François GRIN (dir.) 2008, *S'entendre entre langues voisines : vers l'intercompréhension*, Georg éditeur, Chêne-Bourg (CH).

L'intercompréhension entre langues voisines, c'est la capacité des locuteurs à comprendre, en s'appuyant sur les ressemblances avec leur

propre langue maternelle, les personnes qui parlent ou écrivent une langue apparentée. Depuis l'aube du langage, l'intercompréhension est une réalité quotidienne et une stratégie de communication pour des millions de gens. Pourtant, son potentiel reste encore largement inexploité. En effet, une mise en œuvre plus générale de l'intercompréhension est porteuse d'enjeux qui ne touchent pas qu'à la langue, mais aussi à la pédagogie et à la politique. Ce livre propose un panorama d'ensemble de ces différents enjeux.

Il aborde la portée sociale, politique et économique de l'intercompréhension, notamment dans les contextes de la francophonie et de l'Europe. Il traite ensuite des questions, souvent fondamentales, que l'intercompréhension soulève du point de vue des sciences du langage, avant d'examiner comment on peut enseigner l'intercompréhension et l'intégrer dans les programmes éducatifs. Les expériences d'enseignement de l'intercompréhension réalisées jusqu'à présent, en particulier entre les langues romanes, montrent qu'il s'agit d'une stratégie permettant, avec un investissement modeste, d'accéder à un vaste éventail de textes et de productions orales dans les langues voisines de la sienne, et qu'elle peut renouveler en profondeur la pratique du multilinguisme.

Carmen ALÉN GARABATO 2008, *Actes de résistance sociolinguistique. Les défis d'une production périodique militante en langue d'oc*, L'Harmattan, Paris.

Dans cet ouvrage est analysé un corpus de publications périodiques en langue d'oc surprenant et paradoxal, qui concerne un nombre relativement important de rédacteurs et de lecteurs, et qui s'étale sur tout le domaine géographique de la langue d'oc et au-delà. La vitalité sociolinguistique de l'occitan, dont on considère souvent qu'elle a atteint un seuil critique, peut être appréciée à travers ces périodiques qui se sont développés librement et discrètement à la périphérie du grand marché de la presse d'expression française. Cette vitalité est pour le moins inattendue. Circonscrites souvent à des réseaux d'abonnés, ces publications survivent grâce aux efforts des militants qui les élaborent et qui les soutiennent, dans une société où l'occitan est, désormais, peu présent, voire absent. Ces périodiques sont ainsi des *actes de résistance*, (plus ou moins ambitieux, plus ou moins réussis) à un processus d'homogénéisation linguistique et culturelle, et sont aussi des preuves d'une *loyauté linguistique* qui se maintient et se renouvelle de génération en génération.

généralisation linguistique et culturelle, et sont aussi des preuves d'une *loyauté linguistique* qui se maintient et se renouvelle de génération en génération.

André CHERVEL 2008, *L'orthographe en crise à l'école*, Retz, Paris, 79 p.

Au début du XVII^e siècle, l'orthographe française était d'une telle difficulté qu'il était presque impossible d'apprendre à lire en français sans commencer par le latin. La pression que les maîtres ont exercée a été à l'origine des simplifications et des régularisations qui se sont poursuivies jusqu'en 1835, permettant l'invention de méthodes de lecture en français dès le XVIII^e siècle. La grande affaire du XIX^e siècle fut alors d'enseigner l'orthographe « active » qui, pendant des décennies, a constitué avec le calcul l'essentiel de l'enseignement scolaire. En 1880, Jules Ferry et Ferdinand Buisson introduisent l'enseignement du français à l'école et décident ainsi de réduire d'autant la place de l'orthographe et de la grammaire. Entrent alors dans les salles de classe des pratiques inconnues jusque-là : lecture et explication littéraire, récitation de poésies, rédaction, exercices de vocabulaire, chant, leçon de choses. Depuis lors, le nouvel enseignement du français n'a cessé de se moderniser et s'est imposé à tous les niveaux de l'école et du collège, entraînant une forte baisse du niveau en orthographe. La réforme de l'orthographe avait permis aux francophones d'apprendre à lire dans leur langue. L'auteur préconise une autre réforme qui devrait leur permettre, aujourd'hui, d'assimiler l'écriture du français.

J. DURAND, B. HABERT, B. LAKS (resp.), 2008. *Congrès mondial de linguistique française. Paris, 9-12 juillet 2008. Recueil des résumés, CD-ROM des actes*, EDP Sciences, Paris, 238 p. (résumés) + 1 CD-ROM (texte intégral des communications).

Cent cinquante communications réparties en douze thématiques, et huit conférences plénières. Chaque session thématique est conclue par une table ronde qui présente une synthèse des travaux ainsi que des prolongements et des éclairages complémentaires. Ces actes sont également disponibles en ligne : <http://www.linguistiquefrancaise.org>.

Migration et plurilinguisme en France.
Cahiers de l'Observatoire des pratiques linguistiques, n° 2
coordonnés par Claire EXTRAMIANA et Jean SIBILLE,
Ministère de la Culture et de la Communication (DGLFLF) – Didier, 2008.

Préface de Xavier NORTH, délégué général à la langue française et aux langues de France.

Maîtrise de la langue du pays d'accueil :

H. ADAMI « L'acculturation linguistique des migrants : des tactiques d'apprentissage à une sociodidactique du français langue seconde » / MM. BERTUCCI « Le plurilinguisme des enfants en milieu scolaire » / S. ÉTIENNE « Compétence linguistique et alphabétisation des migrants, quelles approches ? »

Pratique et transmission des langues d'origine :

C. DEPRESZ « La transmission des langues d'immigration dans l'enquête sur l'histoire familiale annexée au recensement de 1999 » / D. CAUBET & A. BARONTINI « La transmission de l'arabe maghrébin en France : état des lieux » / S. CHAKER « Que sait-on de la pratique et de la transmission du berbère en France ? » / F. Leconte « Les langues africaines en France » / Mehmet-Ali AKINCI « De l'apprentissage des langues aux pratiques langagières des jeunes bilingues turcs en France » / C. SAILLARD & J. BOUTET « Construction des répertoires langagiers dans la migration Wenzhou (Chine) à Paris »

Études de cas :

L. WAGNER « Pratiquer la langue pendant les vacances. Les compétences communicatives et la catégorisation de Françaises d'origine parentale marocaine » / O. Sow « Le voyage de Djibi : un exemple de transmission du pulaar (peul) » / I. LÉGLISE « Plurilinguisme et migrations en Guyane française » / A. FILHON « Plurilinguisme et difficultés en français à l'écrit. Bilan méthodologique »

Points de vue :

L. ORBAN, commissaire européen au plurilinguisme « Migration et plurilinguisme en contexte européen » / JC. BEACCO « Migrations et éducation plurilingue » / G. VIGNER « Langues à l'école et scolarisation des enfants de migrants »

À retourner à

Délégation générale à la langue
française et aux langues de France

Observatoire des pratiques
linguistiques

6, rue des Pyramides
75001 Paris

ou par courriel :

olivier.baude@culture.gouv.fr

Si vous désirez recevoir **Langues et cité**,
le bulletin de l'observatoire des pratiques linguistiques,
merci de bien vouloir nous adresser les informations suivantes sur papier libre

Nom ou raison sociale :

Activité :

Adresse postale :

Adresse électronique :

Date :

**Ce bulletin applique
les rectifications
de l'orthographe, proposées
par le Conseil supérieur
de la langue française (1990),
et approuvées par l'Académie
française et les instances
francophones
compétentes.**

Langues et cité

Directeur de publication : Xavier North
**Président du comité scientifique
de l'observatoire :** Pierre Encrevé
Rédacteurs en chef : Olivier Baude, Jean Sibille
Coordination : Dominique Bard-Cavelier
Composition : Éva Stella-Moragues
Conception graphique : Doc Levin/
Juliette Poirot
Impression : Daneels groupe graphique

**Délégation générale à la langue française et
aux langues de France**
Observatoire des pratiques linguistiques
Ministère de la Culture et de la Communication
6 rue des Pyramides, 75001 Paris
téléphone : 01 40 15 36 91
télécopie : 01 40 15 36 76
courriel : olivier.baude@culture.gouv.fr
www.dglf.culture.gouv.fr
ISSN imprimé: 1772-757X
ISSN en ligne: 1955-2440

Les points de vue exprimés dans ce bulletin n'engagent que leurs auteurs