

# Migration, expérience interculturelle et constructions identitaires. Récits biographiques et discours institutionnels

**Adelheid Hu**

Universität de Hambourg – Allemagne



**Résumé :** *Dans une première partie, j'analyserai quelques récits biographiques d'auteurs littéraires ayant un background pluriculturel et plurilingue (François Cheng, Georges-Arthur Goldschmidt, Alev Tekinay). J'ai choisi ces textes pour leur réflexion profonde sur le développement de l'identité linguistico-culturelle et parce qu'ils reposent sur une trajectoire notamment pluriculturelle : de quelle façon les auteurs construisent-ils le sens de leurs trajectoires ? Quelle valeur est attribuée aux différentes langues ? De quelle manière la culture, les différences culturelles ou les formes de transculturalité sont-elles mises en scène ? Dans une deuxième partie, je mettrai l'accent sur la perspective institutionnelle qu'est l'école, un espace qui reproduit sous une forme particulièrement condensée l'interculturalité et la mobilité en Europe. A travers des interviews menées avec des enseignants de langues étrangères et leurs élèves d'un lycée à caractère multiculturel, nous tâcherons de répondre aux questions suivantes : quelles conceptions de la langue, de l'identité, du plurilinguisme et de la pluriculturalité les enseignants et les apprenants de classes plurilingues et pluriculturelles adoptent-ils ? En quoi l'image que les apprenants ont d'eux-mêmes se distingue-t-elle de celle que les professeurs renvoient d'eux ? Quel rôle joue la migration et la mobilité dans les conceptions des apprenants et des professeurs ?*

**Mots-clés :** *Migration, construction identitaire, expériences interculturelles, biographies des apprenants*

**Zusammenfassung :** *Im ersten Teil dieses Artikels analysiere ich einige Sprachbiographien von Schriftstellern und Schriftstellerinnen mit einem mehrsprachigen und mehrkulturellen Hintergrund (François Cheng, Georges-Arthur Goldschmidt, Alev Tekinay). Ich habe diese Texte ausgewählt wegen ihrer tiefgehenden Reflexion über die Entwicklung von sprachlich-kulturellen Identitäten, die insbesondere auf einem mehrkulturellen Werdegang beruht: Wie konstruieren die Autoren die Bedeutung Ihres Werdegangs? Welchen Wert schreiben sie welcher Sprache zu? Wie werden Kultur, kulturelle Unterschiede und Transkulturalität inszeniert? Im zweiten Teil lege ich einen besonderen Schwerpunkt auf die institutionelle Perspektive*

*„Schule“ als einen Ort, indem sich in besonders dichter Weise Interkulturalität und Mobilität in Europa widerspiegeln. Anhand der mit Fremdsprachenlehrern und Schülern einer Sekundarschule mit multikulturellem Charakter geführten Interviews versuchen wir folgende Fragen zu beantworten: Welche Konzeptionen von Sprache, Identität, Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität machen sich die Lehrer und Lerner von mehrsprachigen und mehrkulturellen Klassen zu Eigen? Inwiefern unterscheidet sich das Selbstbild der Schüler von dem Bild, das die Lehrer über sie wiedergeben? Welche Rolle spielen Migration und Mobilität in den Konzepten von Lernern und Lehrern?*

**Schlüsselwörter :** *Migration, Identitätskonstruktion, interkulturelle Erfahrungen, Lernerbiographien*

**Abstract :** *The first part of my paper consists of an analysis of a series of biographical stories by literary authors hailing from a multicultural and multilingual background (such as François Cheng, Georges-Arthur Goldschmidt, Alev Tekinay). I have selected these texts because they provide a profound reflection on the development of linguistic-cultural identity which builds on multilingual itineraries: how do the authors construct the meaning of their itineraries? What value do they attribute to the different languages? How are culture, cultural differences or forms of transculturality displayed? In the second part of my paper, I shall place a special emphasis on the institutional perspective, i. e. school, as a space where interculturality and mobility within Europe are reflected in a particularly condensed manner. By means of the interviews conducted with foreign language teachers and their pupils of a secondary school with a multicultural character, we will attempt to answer the following questions: which conceptions of language, identity, multilingualism and multiculturalism do teachers and learners in multilingual and multicultural classes endorse? To what extent does the pupils' own view of themselves differ from the one that the teachers display about them? Which role do migration and mobility play in the learners' and teachers' conceptions?*

**Key words :** *Migration, construction of identity, intercultural experiences, learner biographies*

## Introduction

La mobilité a toujours existé sous diverses formes, qu'elles soient individuelles ou collectives, choisies ou subies, pour de multiples raisons. Le présent article traite de la mobilité sous forme de migration et concerne le plurilinguisme migratoire et l'enseignement des langues étrangères. Que signifient la mobilité

migratoire et ses conséquences, que sont le plurilinguisme et le pluriculturalisme dans l'enseignement traditionnel des langues dans les écoles ?

Après une brève introduction et un regard sur la réalité politico-linguistique européenne, une première partie sera consacrée à l'examen de quelques récits biographiques d'auteurs littéraires issus de milieux pluriculturels et plurilingues (François Cheng, Alev Tekinay et Georges-Arthur Goldschmidt). Le choix de ces textes est justifié par le fait qu'ils traduisent une réflexion profonde sur le développement de l'identité linguistico-culturelle des auteurs, une identité basée notamment sur une trajectoire pluriculturelle.

Dans une deuxième partie, l'accent sera mis sur la perspective institutionnelle, en l'occurrence l'école, et plus précisément l'enseignement des langues étrangères. Comment les enseignants de langues étrangères approchent-ils la diversité linguistique et culturelle ? Quelles sont leurs théories subjectives ? Dans quelle mesure l'institution scolaire tient-elle compte des expériences de personnes soumises à la migration ?

## **1. La situation linguistique en Europe**

La situation linguistique en Europe est caractérisée par un entremêlement des langues d'une grande complexité : les langues nationales, les langues administratives, les langues régionales, les dialectes, les langues autochtones et allochtones co-existent avec les langues migratoires, ainsi que les langues principales non-européennes. Ce que nous pouvons constater également, ce sont des formes de transculturalité et d'hybridité linguistique et culturelle. L'alternance des codes, par exemple, est un phénomène typique dans ce domaine. « De même I hope, j'te bother pas » – pour beaucoup, de telles phrases, concevables dans toutes les combinaisons linguistiques possibles, font partie de la pratique langagière quotidienne (Erfurt, 2005 : 9).

Cette évolution politico-linguistique européenne, constitue un énorme défi pour les institutions scolaires et universitaires. Il s'agit, d'une part, de continuer à promouvoir des programmes tels que les classes européennes, où les jeunes apprennent les langues à un très haut niveau. D'autre part, il s'agit d'élargir encore plus l'éventail des langues proposées dans les écoles ; mais il convient surtout aussi de prendre en compte les expériences linguistiques des étudiants issues de la mobilité, de la mondialisation et de la migration et d'en tirer partie dans les cours de langues. Il est nécessaire que l'habitus monolingue, tel que le qualifie Gogolin (1994), cultivé depuis longtemps dans les écoles, se transforme en un habitus plurilingue (Hu, 2003 et 2011).

À l'issue d'une étude empirique, trois points se sont révélés intéressants (Hu, 2003) :

- l'apprentissage des langues étrangères à l'école joue un rôle de plus en plus considérable dans le cadre d'un plurilinguisme lié aux conditions migratoires; on observe en même temps une diversité linguistique toujours plus importante.
- non seulement la tradition de la didactique des langues étrangères, mais aussi une grande majorité des professeurs eux-mêmes a tendance à maintenir à l'écart la langue-source de leurs élèves, à l'exception de l'allemand, et de voir en elle plus un handicap qu'un avantage.
- il n'existe guère de recherches qui traitent du processus d'apprentissage des langues sans racines communes, aux systèmes d'écritures différents, par exemple. Cette lacune entretient la présence de savoirs populaires et de mythes concernant notamment la difficulté et l'exotisme de certaines langues par rapport à d'autres.

L'absence de recherches relatives aux processus d'acquisition plurilingues est particulièrement à déplorer. Ce qui fait défaut, c'est le manque de recherches sur le rapport entre les langues acquises naturellement et les langues enseignées à l'école, de même que sur le rapport entre les langues dites « distantes » (Guder, 2008) et les langues dites « proches ». Heureusement, des études concernant la perception subjective de personnes bilingues et plurilingues sur la coexistence de leurs langues commencent à voir le jour (Hu, 2006 ; Franceschini/Miecznikowski, 2004 ; Hu/Lévy, 2008). C'est justement de cette perspective subjective que traite l'article. Il s'agit plus précisément de savoir comment les personnes plurilingues elles-mêmes décrivent les relations et le développement de leurs différentes langues au cours de leurs biographies.

## **2. Récits biographiques plurilingues**

Les autobiographies d'écrivains bilingues et plurilingues sont particulièrement intéressantes dans ce contexte. En raison de la mobilité migratoire, un grand nombre d'individus vit dans une situation de diglossie ou triglossie et parmi eux, un nombre non négligeable d'auteurs publient des œuvres littéraires, mais aussi leurs autobiographies langagières. Je reviens ici sur des textes de François Cheng (2000), Georges-Arthur Goldschmidt (2001) et Alev Tekinay (1997). Un tour d'horizon sur les sujets les plus pertinents et la lecture de citations de ces textes valent véritablement le détour.

### **2.1 L'identité linguistique et culturelle**

Ce sujet ne présente pas d'aspect singulier, mais se retrouve systématiquement dans les textes comme leitmotiv. Le plurilinguisme est perçu comme l'un des aspects les plus importants de l'identité et ne constitue jamais qu'un simple savoir ou une simple compétence. Un exemple :

François Cheng est un auteur d'origine chinoise qui vit et publie en France depuis près d'un demi-siècle. Il écrit principalement des textes philosophiques, ainsi que des romans littéraires exclusivement en français. Le livre que je cite ici, *Le Dialogue – Une passion pour la langue française* (Cheng, 2000) – constitue son autobiographie linguistique. Il décrit son identité linguistique de la manière suivante :

*« Habité à présent par l'autre langue, sans que cesse en lui le dialogue interne, l'homme aux eaux souterrainement mêlées vit l'état privilégié d'être constamment soi et autre que soi, ou alors en avant de soi. A la rencontre des choses, il éprouve la sensation de jouir d'une approche « stéréophonique » ou « stéréoscopique » ; sa perspective ne saurait être que multidimensionnelle. »*  
(Cheng 2000 : 79 f.)

Un grand nombre de métaphores sautent aux yeux : « être habité par la langue », « dialogue interne », « des eaux souterrainement mêlées ». Le bilinguisme (dans ce cas précis, il s'agit plutôt de bi- et non de plurilinguisme) est caractérisé comme un état privilégié. La perception est décrite comme pluri-perspective et multi-dimensionnelle. Sur la couverture de son livre, il y a d'ailleurs un idéogramme qui exprime d'une autre manière cette compréhension de soi. Il s'agit d'un caractère inventé qui n'existe pas tel quel en chinois :



Ces deux caractères combinés, 汉 (« hàn ») et 法 (« fǎ ») existent. « hàn » signifie Chine/chinois et « fǎ » signifie France/français – tous les deux ont le même radical 氵, qui signifie « eau ». On voit ici que l'image principale des « eaux entremêlées », symbolisant les langues, est rendue à travers un jeu de caractères. Ce qui est caractéristique pour ce cas d'identité plurilingue, c'est la multiplicité du « soi ». Cheng se voit simultanément à travers une perspective tant chinoise que française.

## 2.2 Le plurilinguisme et sa fonction libératrice

Un autre aspect que l'on retrouve chez beaucoup de personnes plurilingues est le fait d'être libéré de vieilles contraintes ou de vieux conflits. Dans le cas d'Alev Tekinay, auteure d'origine turque qui vit et publie en Allemagne, c'est le contact avec la langue anglaise qui a pour elle une fonction libératrice. Dans son essai *In drei Sprachen leben* (« vivre en trois langues »), elle écrit lors d'un voyage en Angleterre :

*« Die dritte Sprache beginnt bereits im Flugzeug. Es ist ein sauberes britisches Englisch, das zumindest passiv zu verstehen wirklich nicht schwer ist. Die ersten Erfolgserlebnisse. (...) Es ist eine neue Welt, die entdeckt und entziffert werden muss. Jeder Gegenstand, jedes Gefühl muss neu benannt werden. Ein herrliches Gefühl. Man verwandelt sich, vielmehr vervielfältigt man sich. Durch zwei Sprachen war ich zwei verschiedene Menschen, hatte ein türkisches und ein deutsches Ich, die sich ständig stritten und nie in Einklang bringen ließen. Die dritte Sprache, die neutral ist, ist wie ein unbeschriebenes Blatt und hat eine versöhnende Funktion. Durch sie kehrt Friede ein. Es ist mein drittes Ich. Es ist wie ein neuer Lebensabschnitt. » (Tekinay, 1997 : 29 f.)<sup>1</sup>*

Dans ce cas, grâce à l'anglais, les conflits entre les deux premières langues-cultures perdent de leur virulence. Chez Georges-Arthur Goldschmidt, on peut distinguer une autre facette de cette libération. D'origine allemande, mais contraint de fuir le Nazisme et de se réfugier en France à l'âge de 10 ans, le français a joué un rôle libérateur au sens propre du mot :

*« Le français reste pour moi curieusement une langue d'abri, une langue d'espoir, de libération à la fois au sens historique et au sens biographique : le 5 Septembre 1944, dans mon village des Alpes, j'ai une fois pour toutes cessé d'avoir peur et la respiration s'est élargie à travers la langue française. » (Goldschmidt, 1991 : 88)*

### 2.3 L'entremêlement des langues

Un autre phénomène intéressant, c'est la manière dont les auteurs observent en eux-mêmes le rapport et l'entremêlement des langues. Les richesses respectives de ces dernières, mais aussi les processus subtils qui apparemment se développent dans un entremêlement des langues, apparaissent notamment chez Cheng à travers une multitude de métaphores à l'aide desquelles il essaie sans cesse de décrire le rapport entre la langue maternelle et la langue adoptée.

*« Le destin a voulu qu'à partir d'un certain moment de ma vie, je sois devenu porteur de deux langues, chinoise et française. (...) Deux langues complexes, que communément on qualifie de « grandes », chargées qu'elles sont d'histoire et de culture. Et surtout, deux langues de nature si différente qu'elles creusent entre elles le plus grand écart qu'on puisse s'imaginer. C'est dire que, durant au moins deux décennies après mon arrivée en France, ma vie a été marquée par un drame passionnel fait avant tout de contradictions et de déchirements. Ceux-ci, toutefois, se sont transmués peu à peu en une quête non moins passionnelle lorsque j'ai opté finalement pour une des deux langues (...), sans que pour autant l'autre, celle dite maternelle, soit effacée purement et simplement. Mise en sourdine pour ainsi dire, cette dernière s'est transmuée, elle, en une interlocutrice fidèle mais discrète, d'autant plus efficace que ses murmures, alimentant mon inconscient, me fournissaient sans cesse des images à métamorphoser, des nostalgies à combler. » (Cheng, 2000 : 7 f.)*

Cette citation révèle l'énorme signification de la langue maternelle, de la première langue, même quand celle-ci ne joue presque plus le rôle de moyen de communication quotidien.

## 2.4 La perception des langues

Le dernier aspect que cet article ne saurait manquer d'évoquer dans ce contexte, c'est celui de la perception des langues. Un aspect graphique de la perception des langues est illustré dans cet autre texte de François Cheng dans lequel il décrit sa perception de la langue française:

*« Pour nous en tenir au seul aspect concernant les signes, comme je suis façonné par l'écriture idéographique où chaque signe forme une unité vivante et autonome, j'ai une sensibilité particulière pour la sonorité et la plasticité des mots. J'ai tendance, tout bonnement, à vivre un grand nombre de mots français comme des idéogrammes. Ceux-ci sont idéogrammes, non par des traits graphiques bien sûr, puisqu'ils relèvent d'un système phonétique – encore que la graphie de certaines lettres ne me soit pas indifférente : A, homme ; E, échelle ; H, hauteur ; M, maison ; O, oeil ; S, serpent ; T, toit ; V, vallée ; Z, zébrure, etc.-, c'est phonétiquement qu'ils incarnent l'idée d'une figure. »* (Cheng, 2000 : 40)

Cheng, qui naturellement connaît les idéogrammes chinois qui confèrent à chaque signe une valeur figurative, associe la forme de la lettre française à une image. Quelques unes de ses associations se révèlent d'ailleurs plus facilement à celui qui connaît les caractères correspondants. Par exemple, le fait que Cheng associe A à homme apparaît logique lorsque l'on connaît le caractère chinois pour « homme » 人 (« rén »).

## 3. Perspective institutionnelle

### 3.1 Interactions en classe

Outre la logique des individus, la logique institutionnelle mérite notre attention.

À travers quelques exemples d'interactions authentiques qui ont eu lieu pendant des cours de langues, nous pouvons analyser la perception institutionnelle des langues :

Exemple 1 : « Religion »

- |               |  |
|---------------|--|
| Elève 1 :     | Moi, le jeudi, j'ai Religion, was heißt'n Religion?<br>[C'est quoi 'Religion' ?] |
| Enseignante : | En français, c'est l'éducation religieuse', on dit<br>'éducation religieuse'.    |

- (Sie spricht betont langsam und schreibt das Wort an die Tafel).  
[Elle parle très lentement et écrit le mot au tableau.]
- Elève 2 : Aber ich hab mittwochs immer griechisch-orthodox, was heißt 'n das?  
[Mais les mercredis j'ai toujours religion grecque-orthodoxe, ça veut dire quoi?]
- Enseignante : Pass auf, das lassen wir jetzt erst mal beiseite. Katrin, qu'est-ce que tu as comme cours le vendredi?  
[Écoute, laissons tomber cela pour le moment.  
[Katrin, qu'est-ce que tu as comme cours le vendredi?]  
(Hu, 2003 : 17)

Cet exemple illustre parfaitement la tendance à ignorer toute forme de multiculturalité (en l'occurrence, l'existence de différentes religions) qui elle, ne fonctionne pas dans le schéma dichotomique de la biculturalité, en l'occurrence, l'allemand et le français. Par ailleurs, il est facile de s'imaginer comment le professeur aurait pu réagir. La question de l'élève ouvre une perspective très intéressante, le thème des différentes religions. Dans ce cas précis, le professeur aurait pu ouvrir la discussion et aurait pu profiter de cette occasion pour introduire le sujet du laïcisme et des différentes religions, telles que l'Islam, le Bouddhisme, etc.

Le deuxième exemple dépeint un autre phénomène face au plurilinguisme migratoire, celui qui consiste à utiliser largement la langue officielle, ici l'allemand, pendant le cours de langues étrangères.

Exemple 2 : « Das ist *die* Haus » (C'est *le* maison)

- Institutrice : Can you read the first sentence ?  
Lies mal den ersten Satz. Da ist doch ein Artikel, „a“.  
What is „a“?  
[Lis donc la première phrase. Il y a un article « a ».  
Qu'est-ce que « a » ?]  
Kannst du mal auf Deutsch sagen? This is a house?  
[Peux-tu dire cela en allemand?]
- Elève : Das ist *die* Haus.  
[C'est *le* maison.]
- Institutrice : Nein.  
[Non.]



Elève : Das ist ein Haus.  
[C'est une maison.]  
(Hu, 2003 : 342)

Bien que pour cet élève l'allemand pose de toute évidence un problème, le professeur introduit l'allemand dans le cours d'anglais. Finalement, il s'agit plutôt d'une leçon d'allemand que d'anglais.

Le troisième exemple illustre la problématique qu'apporte le recours à la traduction, mais aussi l'évolution imprévue des compétences linguistiques des apprenants.

Institutrice : Are you awake? (continue en allemand) Wie sagt man das auf Deutsch ? [Comment dit-on cela en allemand?]  
Élève : I don't know how to say that in German, but I can explain it in English. It's the opposite of sleepy.  
(Hu, 2003 : 343)

### 3.2 Théories subjectives des professeurs

Dans ce contexte, les théories subjectives (Kallenbach, 1996) qui régissent la perception linguistique et culturelle des professeurs méritent une attention particulière.

Ces deux petits exemples supplémentaires reflètent ces perceptions :

*« Vom Deutschen, von den Deutschkenntnissen erst mal, die Voraussetzungen sind doch sehr unterschiedlich, so wie ich das feststelle. Da ist zum Beispiel das eine Mädchen – die Somalierin, die versteht so sehr, sehr wenig Deutsch, kann auch sehr wenig in Deutsch äußern. In Englisch ist sie sehr gut dabei, also überraschenderweise sehr viel mehr als man ihr zutrauen würde nach dem, was man so von ihren Deutschkenntnissen kennt. Aber sie ist sehr gehemmt und kommt auch nicht aus sich heraus. Insofern kann man das nicht so gut beurteilen. Aber wenn ich sie mal drannehme, dann ist das eine ganze Menge, was da vorhanden ist, mehr als ich dachte. (...) Ist erstaunlich, was daraus kommt. »*  
(Englischlehrer, Hauptschule), (Hu, 2003 : 136)<sup>2</sup>

Dans cet exemple, une théorie plus que discutable face au phénomène moderne de la mobilité et de la migration transparait clairement : les professeurs adhérents à cette théorie croient que les compétences dans la langue étrangère vont de pair avec les compétences dans la langue officielle, en l'occurrence l'allemand.

Le deuxième exemple ci-dessous représente une perception problématique de la distance culturelle (qui par ailleurs est particulièrement subjective) et la capacité d'apprendre une langue étrangère, dans ce cas précis, l'anglais.

*« Man sieht das bei den Schülern, bei denen die Grammatik etwas ähnlich ist, beispielsweise, die lernen das schneller. Nicht unbedingt die Aussprache, aber die lernen schneller sprechen, während die Kinder aus dem arabischen Raum vor allen Dingen, wir haben also mehrere aus dem Irak, Kurden usw. die haben es ganz schwer. Dann diese beiden afghanischen Mädchen. Für die ist es ganz schwer. » (Hu, 2003 : 149)<sup>3</sup>*

## Conclusion

En conclusion, cette analyse permet de tirer des conséquences pour la formation des enseignants, la recherche et les cours de langue eux-mêmes. En ce qui concerne la formation des professeurs, il est indispensable qu'elle opère sur la perception de leur personne et de leur rôle en tant que professeur omni-savant : les enseignants ne devraient pas se limiter à prodiguer l'enseignement d'une langue spécifique mais devraient en même temps savoir quelles langues leurs élèves parlent, avoir une connaissance des méthodes d'enseignement et d'acquisition des langues. Langue et culture étant liées, un professeur se doit aussi d'assurer une médiation entre les cultures et se soucier des questions culturelles. En outre, la tendance actuelle à la formation pratique des professeurs ne doit en aucun cas conduire à un recul de la réflexion théorique sur les questions didactiques. Une formation qui évince la recherche et qui se limite à la transmission de « **recettes** » à appliquer dans les cours risque d'éloigner les enseignants de la recherche. A cet égard, les enseignants qui se contentent d'observer et de plagier certaines pratiques prennent le risque de reproduire des méthodes traditionnelles et des rituels erronés ou obsolètes et d'adopter les mêmes convictions.

Il conviendra ici de mentionner seulement deux des multiples perspectives de la recherche résultant de l'analyse, à savoir : il a été clairement démontré que les professeurs éprouvaient à l'égard des élèves de langue et de culture arabe, africaine et asiatique un fort ressentiment, une tendance au rejet et finalement à la peur qui trouve sa source dans le savoir commun et qui ne se base pas sur des réflexions théoriques fondées. Afin d'améliorer à long terme cette situation pour le moins peu satisfaisante, il serait recommandable de se tourner plus fortement vers un développement de l'enseignement et de l'acquisition de langues à racines plus lointaines, n'ayant donc pas de lien de parenté direct avec les langues couramment enseignées ou reposant sur un système d'écriture différent. Cet objectif nécessiterait la coopération entre les didacticiens de langues différentes et de chercheurs travaillant dans d'autres domaines linguistiques tels que l'arabe, le turc, etc. Le monde des langues profitera du fait d'avoir, à l'avenir, davantage de chercheurs capables de coopérer avec les pays dont les langues sont enseignées à l'école. Il sera tout aussi important, de former davantage d'enseignants à la capacité à se référer à des langues non européennes qui n'ont pas nécessairement de liens de parenté avec les langues habituellement enseignées (cf. le contexte sino-

allemand : l'étude comparée sur la façon de lire et l'influence de l'idéographie sur les concepts de langues (Wertheimer/Göbe, 1996)). En outre, la recherche et ses différentes branches sont invitées à s'allier au travail qui a été effectué dans différents domaines d'étude dans un but interdisciplinaire. Comme l'affirme Jessner (2003), la coordination entre le bilinguisme, l'acquisition d'une seconde langue et la didactique sera de plus en plus indispensable.

La critique sur les traditions et les coutumes observées par les institutions et les matières pourrait se prolonger, le traitement des langues n'en reste pas moins contestable. Il faudrait songer à réformer les termes couramment utilisés à l'école, telle que « langue étrangère », « langues d'origine » ou « langue maternelle », parce qu'ils ne rendent plus compte de la réalité linguistique culturelle. Il serait également avantageux de reconsidérer le traditionnel but à atteindre du cours de langue (au lieu de « native speaker », parler de « intercultural speaker », « migrant » au lieu de « touriste » (cf. Kramsch, 1998)) ; bref, d'adopter une culture du plurilinguisme et du pluriculturalisme et d'abandonner l'habitus monolingue ou dichotomique (pour une approche prometteuse, voir Candelier, 2007).

## Notes

<sup>1</sup> « La troisième langue commence déjà à bord de l'avion. C'est un anglais britannique pur qui n'est pas difficile à comprendre, du moins passivement. Les premiers succès. (...) C'est un monde nouveau qui doit être découvert et déchiffré. Chaque chose, chaque sentiment doit être désigné de nouveau. Un sentiment magnifique. On change, mieux encore, on se multiplie. Par deux langues, je devenais deux personnes différentes, j'avais un moi turc et un moi allemand qui se disputaient constamment et ne pouvaient être conciliés. La troisième langue, elle neutre, est telle une feuille vierge et a une fonction réconciliatrice. Grâce à elle, la paix revient. C'est mon troisième moi. C'est comme une nouvelle période de vie. » (Tekinay, 1997 : 29 et suivante) ; traduction A. H.

<sup>2</sup> « Pour ce qui est des connaissances de l'allemand, les conditions de départ sont très variées, à mon avis. Il y a par exemple cette fille – la somalienne qui comprend si peu, tellement peu d'allemand, et ne peut guère s'exprimer en allemand. En anglais, elle suit très bien, étonnamment plus que l'on ne l'en aurait cru capable connaissant ses capacités en allemand. Mais elle est très réservée et ne peut pas s'ouvrir. Donc, c'est difficile à juger. Mais quand je l'interpelle, je me rends compte qu'elle sait beaucoup de choses, plus que je n'avais pensé. C'est stupéfiant, ce qu'elle sait. » (Professeur d'anglais, Hauptschule) (Hu, 2003 : 136).

<sup>3</sup> « Cela se voit chez les élèves dont la grammaire ressemble un peu à la nôtre par exemple, ils apprennent plus vite. Pas nécessairement la prononciation, mais ils apprennent plus vite à parler, alors que les enfants des pays arabes surtout, nous en avons plusieurs de l'Irak, des Kurdes, etc., c'est difficile pour eux. Alors ces deux fillettes afghanes. Pour elles, c'est vraiment difficile. » (Professeur d'anglais, Hauptschule) (Hu, 2003 : 149).

## Bibliographie

Candelier, M. (éd.). 2007. *Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures / Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures / Referenzrahmen für plurale Ansätze (Zugänge) zu Sprachen und Kulturen / Marco de Referencia para los enfoques plurales de las Lenguas y las Culturas*. Graz : CELV – Conseil de l'Europe. Consulté le 24 mai 2011, disponible sur URL : [http://www.ecml.at/mtp2/Alc/html/ALC\\_E\\_Results.htm](http://www.ecml.at/mtp2/Alc/html/ALC_E_Results.htm).

Cheng, F. 2000. *Le Dialogue. Une passion pour la langue française*. Paris : Desclée de Brouwer.

Erfurt, J. 2005. *Transkulturalität und Hybridität in der Frankophonie*. Frankfurt a. M. : Lang.

Francheschini, R. ; Miecznikowski, J. 2004. *Leben mit mehreren Sprachen – Vivre avec plusieurs langues. Sprachbiographien – biographies langagières*. Bern : Lang.

Gogolin, I. 1994. *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster/ New York : Waxmann.

Goldschmidt, G.-A. 1991. « Une chaise à deux dossiers – Ein Stuhl mit zwei Lehnen ». In : *Sirene – Zeitschrift für Literatur*, Oktober 1991/ Heft 8, Écrire entre deux langues – Schreiben zwischen zwei Sprachen. München : Babel Verlag, S. 68-99.

Guder, A. 2008. « Was sind distante Fremdsprachen? Ein Definitionsversuch am Beispiel des Chinesischen ». In : Burwitz-Melzer, E. et al. (Hg.) *Sprachen lernen – Menschen bilden. Dokumentation zum 22. Kongress für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF)* (= BFF – Beiträge zur Fremdsprachenforschung Band 10). Baltmannsweiler : Schneider Hohengehren, S. 69-78.

Jessner, U. 2003. « Das multilinguale Selbst: Perspektiven der Veränderung ». In : De Florio-Hansen, I. ; Hu, A. (Hg.): *Plurilingualität und Identität: Zur Selbst- und Fremdwahrnehmung mehrsprachiger Menschen*. Tübingen: Stauffenburg, S. 25-37.

Hu, A. 2006. « Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität in autobiographischer Perspektive ». In : Gnutzmann, C. ; Königs, F. G. (Hg.), *Sprachdidaktik interkulturell* (FLuL 35), Tübingen: Narr, S. 183-200.

Hu, A. 2003. *Schulischer Fremdsprachenunterricht und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit*. Tübingen: Narr.

Hu, A.. 2011. « Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit und schulischer Fremdsprachenunterricht Forschung, Sprachenpolitik, Lehrerbildung ». In : Faulstich-

Wieland, H. (Hg.). *Umgang mit Heterogenität und Differenz* (Reihe: Lehrerwissen Kompakt, Bd. 3). Baltmannsweiler : Schneider Hohengehren, S. 121-140.

Hu, A. ; Lévy, D. 2008. « Soï et les langues » (chapitre 2). In : Zarate, G. ; Lévy, D. ; Kramsch, C. (Eds.). *Précis du Plurilinguisme et Pluriculturalisme*. Paris : Les éditions des archives contemporaines.

Kallenbach, C. 1996. *Subjektive Theorien: Was Schüler über Fremdsprachenlernen denken*. Tübingen: Narr.

Kramsch, C. 1998. « The Privilege of the Intercultural Speaker ». In : Byram, M. ; Fleming, M. (Eds.). *Language Learning in Intercultural Perspective*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 16-31.

Tekinay, A. 1997. « In drei Sprachen leben ». In : Fischer, S. ; McGovern, M. (Hg.). *Denn du tanzt auf einem Seil. Positionen deutschsprachiger MigrantInnenliteratur*. Tübingen: Stauffenburg, S. 27-34.

Wertheimer, J. ; Göße, S. (Hg.). 1999. *Zeichen lesen, Lese-Zeichen. Kultursemiotische Vergleiche von Leseweisen in Deutschland und China*. Tübingen: Stauffenburg.