

# Parcours du portugais langue d'origine en France et des langues d'origine au Portugal : regards croisés



**Rosa Maria Faneca**

CIDTFF – Université d'Aveiro, Portugal

rfaneca@ua.pt

Reçu le 31-08-2013 / Évalué le 30-11-2013 / Accepté le 30-06-2014

## Résumé

L'acceptation de l'enseignement des langues d'origine paraît faire encore preuve d'une réticence de la part des enseignants, des apprenants et de leurs parents ainsi que des institutions de reconnaître et d'accepter les langues d'origine des enfants issus de l'immigration et de son enseignement.

Cet article vise à montrer la complexité du statut de langue d'origine et les implications identitaires et pédagogiques de son enseignement. Nous présenterons deux réalités, celle du portugais langue d'origine en France et celle des langues d'origine au Portugal et montrerons la difficulté que les États membres rencontrent lorsqu'ils élaborent des politiques linguistiques éducatives qui prennent en compte la diversité linguistique et culturelle des populations migrantes présentes dans les écoles.

**Mots-clés :** langue d'origine, politiques linguistiques éducatives, migrations

## **Percursos do português língua de herança em França e das línguas de herança em Portugal: olhares cruzados**

## Resumo

Vários estudos sobre a noção de língua de herança mostram uma certa relutância por parte dos professores, alunos e dos seus pais como também de instituições em reconhecer e aceitar as línguas de herança dos alunos com background migratório e o seu ensino. Este artigo tem como objetivo apresentar a complexidade do estatuto de língua de herança e das implicações identitárias e pedagógicas do seu ensino. Apresentamos duas realidades, o percurso do português língua de herança em França e o das línguas de herança em Portugal e abordaremos a dificuldade que os Estados-Membros enfrentam quando elaboram políticas linguísticas educativas que contemplem a diversidade linguística e cultural das populações migrantes nas escolas.

**Palavras-chave:** língua de herança, políticas linguísticas educativas, migrações

## Pathways of Portuguese heritage language in France and of heritage languages in Portugal: Crossed viewpoints

### Abstract

Several studies about the notion of heritage language show some reluctance from the teachers, students and their parents, as well as institutions to recognize the students' heritage languages.

This paper aims to share some thoughts about the complexity of heritage languages in plurilingual speakers with a migration background status. For those purposes, this study will look at the subjects' repertoires and associated linguistic or cultural practices, identity and pedagogical implications. We present two realities, the pathway of the Portuguese language heritage in France and the pathway of heritage languages in Portugal. Afterward we discuss the difficulty that Member States face when developing language educational policies that address the linguistic and cultural diversity of migrant populations in schools.

**Keywords:** heritage language, language education policy, migration

### Introduction

Le Portugal est un pays d'émigration et d'immigration. Les Portugais continuent à chercher d'autres pays pour aller travailler comme la France et de nombreuses communautés d'immigrés cherchent le Portugal, pour les mêmes raisons (Pena Pires, 2010). Le flux croissant de l'immigration ressenti en France et au Portugal au cours des dernières décennies a introduit dans le panorama des deux sociétés une dimension plurilingue et pluriculturelle qui était jusque-là inconnue, spécialement dans les écoles, où les défis constants cherchent à faire de la diversité un facteur de cohésion et d'intégration sociale.

Cette augmentation significative du phénomène migratoire impose des changements de politiques linguistiques éducatives qui soient adaptés aux réalités scolaires.

Les données recueillies, menées au sein de la communauté portugaise en France et communautés immigrés au Portugal, que nous présentons dans cet article, se basent sur nos recherches de doctorat et pós-doctorat<sup>1</sup>. Elles nous ont permis de constater qu'il y a une meilleure prise de conscience, de la part des parents, de l'importance et de l'urgence de maintenir en vie au sein des familles, les liens avec leurs origines et leurs cultures. Cette prise de conscience, exprimée par le souhait que leurs enfants conservent des liens affectifs avec leurs parents vivant dans leurs pays d'origine, a incité les familles à chercher des moyens d'assurer l'apprentissage de leur langue d'origine et de transmettre la richesse de leur culture à leurs descendants. Ainsi, l'enseignement des langues et cultures d'origine (ELCO) a été créé, dans certains pays, pour répondre à cette demande.

Après plus de trois décennies, l'ELCO continue à susciter des débats entre ceux qui le soutiennent et ceux qui s'y opposent (Dabène, 2001). Les raisons évoquées par les partisans et les opposants de cet enseignement mettent en avant des avantages espérés ou des craintes d'effets négatifs.

Ainsi, ce texte s'organise en trois grandes parties : dans un premier point, nous expliciterons quelques présupposés de base sur les langues d'origine ; dans un second point, nous revisiterons les objectifs de l'ELCO et les différentes formes qu'il a prises en France depuis sa création puis les objectifs des politiques linguistiques éducatives opérés dans le système éducatif portugais ; et, finalement, dans un troisième moment, nous réfléchirons aux perspectives pour un ELCO au Portugal.

## 1. Quelques présupposés de base

### 1.1. Langues d'origine : notion à interroger en vue de leur enseignement

À une époque où l'intensité des migrations marque l'actualité, une prolifération de formes de mobilité géographique a vu le jour. Par conséquent, des concepts tels que « immigré » ou « étranger », « langue d'origine », « langue d'héritage », « langue maternelle », « langue seconde » ont tendance à être confus et sont souvent utilisés de manière indissociable. Ces concepts s'actualisent dans les pratiques sociales et dans les discours et ils acquièrent des charges cognitives, affectives et idéologiques spécifiques. Ainsi, parce qu'ils dépendent de la dynamique sociale, les concepts sont évolutifs et instables et peuvent être utilisés pour remplir de nombreuses fonctions. Ces différents concepts ont une tradition épistémologique et une histoire discursive dans le contexte dans lequel ils sont utilisés. Nos recherches menées sur les langues des migrants portugais en France ont révélé la complexité qui caractérise les tentatives de leur dénomination et la perméabilité des concepts. En effet, ces concepts ont des propriétés sémantiques qui transmettent différentes perceptions de soi et des autres, et de l'état et des besoins linguistiques (Garcia, 2005). Par conséquent, le choix de l'un de ces concepts n'est pas neutre en ce qui concerne l'adoption d'une politique linguistique éducative spécifique au maintien de la langue et culture d'origine. Le choix du concept a, à notre avis, un impact sur la (dé)valorisation pédagogique des langues des migrants.

Le concept de langue d'origine, dans la littérature francophone, ou langue d'héritage, dans la littérature anglophone, ne semble pas suffire pour désigner la langue des parents. Bien souvent la langue d'origine est encore synonyme de langue 'des migrants', des 'réfugiés', langue 'indigène', langue 'ancestrale', langue 'primitive', langue 'maternelle', langue 'seconde', langue 'coloniale', langue 'ethnique', langue de la 'minorité',

langue 'non-sociale', entre autres appellations (Blommaert, 2010 ; Fishman, 2001 ; Little, 2010 ; Valdés, 2005).

La langue d'origine désigne la langue de la minorité associée à la présence de la communauté immigrée dans une communauté d'accueil majoritaire, dont l'acquisition débute habituellement dans un environnement familial et fait partie du répertoire plurilingue des sujets. Les langues acquises/apprises par les sujets, vivant dans un autre pays, gagnent, plus ou moins d'importance selon le nombre, plus ou moins grand, de fonctions qui lui sont assignées. Il est donc important d'interroger ce concept avant d'entreprendre une activité pédagogique et de connaître les diverses fonctions qui lui sont attribuées.

Ce concept continue à susciter de nombreuses discussions et soulève des questionnements quant à son contenu et à son usage. Il est chargé d'ambiguïté car il renvoie aux racines, au contexte social, au pays d'origine des parents et à l'histoire de l'immigration. Il est associé à une langue minoritaire de par le nombre réduit des locuteurs dans le pays d'accueil. Ces renvois ne sont pas toujours enrichissants, au contraire ils peuvent produire une impression péjorative de minorisation. Par conséquent, ils renvoient à la notion de statut de langue et au statut de ceux qui les parlent, assignés aux différents contextes (Lüdy, Py, 1986).

Ainsi, la validité du concept de langue d'origine dépendra de l'ancrage d'une langue déterminée dans un contexte sociologique donné, régi par des paramètres précis.

### **1.2. Politiques linguistiques éducatives en faveur du maintien de la langue et culture d'origine**

Le flux migratoire a participé à la modification de la population scolaire du point de vue de la variété des langues et des cultures présentes dans les écoles. Par conséquent, certains pays d'Europe ont dû penser à la question de l'enseignement de la langue du pays d'accueil mais aussi au rôle des langues et cultures d'origines dans tout le processus d'apprentissage. Ces contextes migratoires génèrent le besoin de nouvelles politiques linguistiques éducatives que nous entendons comme étant multidimensionnelles, « a language education policy is as dynamic as the many individuals involved in its creation and implementation » (Menken, Garcia, 2010 :1). La notion de politique linguistique est la plus large, elle est celle qui a la plus grande extension et elle renvoie à toute décision prise pour orienter et régler l'usage d'une ou de plusieurs langues.

Les politiques linguistiques ont des implications dans les politiques éducatives et si les premières émergent dans les domaines social, politique, économique, entre autres, les politiques linguistiques éducatives « emerge in response to importante social forces » (Tollefson, 2002 : 327).

Pour pouvoir comprendre les ELCO, il importe de connaître, de forme précise et documentée, les contextes linguistiques et éducatifs, eux-mêmes dépendants des politiques linguistiques internes (explicites ou implicites) des États concernés.

Une politique linguistique est explicite quand on prend des mesures pour orienter, discipliner et circonscrire l'usage des langues en présence dans une organisation ou un pays et elle est implicite quand on décide de laisser jouer librement les forces qui règlent la concurrence entre les langues en présence.

Les contextes linguistiques éducatifs sont eux-mêmes également déterminés par les effets des politiques linguistiques (explicites ou implicites). Il y a législation linguistique quand l'État choisit d'intervenir en adoptant une loi et des règlements pour préciser les rapports entre les langues en présence et leurs domaines d'usage respectifs.

Ainsi dès 1977, dans une directive du Conseil de l'Europe (06-08-1977), différents États membres s'engagent, pour la première fois, à organiser « un apprentissage accéléré de la langue du pays d'accueil et à faciliter, si possible dans le cadre de l'école et en liaison avec le pays d'origine, un enseignement de leur langue maternelle (LM) et de leur culture (en coopération avec les États d'origine) ». Les ELCO concernent neuf pays : l'Algérie, la Croatie, l'Espagne, l'Italie, le Maroc, le Portugal, la Serbie, la Tunisie et la Turquie. Ils sont mis en œuvre sur la base d'accords bilatéraux prenant appui sur une directive européenne du 25 juillet 1977 visant à la scolarisation des enfants des travailleurs migrants.

Cette directive européenne dispose que les États membres prennent les mesures appropriées en vue de promouvoir, en coordination avec l'enseignement normal, un enseignement de la langue maternelle et de la culture du pays d'origine en faveur des enfants migrants. C'est donc une proposition qui s'inscrit dans un cadre interculturel où l'enfant peut se construire en regard de sa langue-culture maternelle. L'ELCO suppose que les concepts de langue d'origine et de LM soient sans équivoque référés à une langue que l'on parle et que l'on écrit, et qu'à cette langue soit attachée une valeur identitaire.

Conformément aux directives de l'Union Européenne, on peut lire, dans la circulaire ministérielle de 2002 : « on encouragera pour ces élèves la poursuite de l'étude de leur première langue de scolarisation comme langue vivante I ou II en classe ordinaire, ou dans le cadre des ELCO ». Or cette annonce de principe n'est pas suivie d'effets et la représentation institutionnelle reste ambiguë, car elle semble prôner à la fois la nécessité de la prise en compte de ces langues tout en les plaçant en marge de l'école.

Le principe qui fonde ces enseignements est que la maîtrise de la LM est un préalable nécessaire à la réussite de la langue du pays d'accueil. Les objectifs poursuivis étaient

complémentaires et ils prétendaient aussi (Ministère de l'Éducation Nationale<sup>2</sup>) :

- structurer la langue parlée dans le milieu familial,
- favoriser l'épanouissement personnel des jeunes issus d'autres cultures,
- valoriser la diversification des langues et cultures à l'école.

Les ELCO concernent principalement le premier degré. Ils sont organisés, dans la mesure du possible, dans les écoles où une demande des familles existe. Destinés à l'origine aux seuls enfants de la nationalité concernée, ou dont l'un des parents possède ou a possédé cette nationalité, ils sont ouverts dorénavant à tout enfant dont la famille souhaite l'inscription, dans la limite des places disponibles et s'intègrent progressivement dans l'offre d'enseignement linguistique. L'enseignement dans la ou des Langues et Cultures d'Origine vise l'ouverture au plurilinguisme pour tous, ce qui signifie que nous sommes dans des pratiques scolaires d'enrichissement linguistique (Circulaire n° 2006-093 du 31 mai 2006). Donc, les récents développements théoriques autour des concepts « Heritage Language Education » et Compétence Plurilingue apportent un nouvel élan réflexif à l'ELCO.

## **2. L'étude empirique sur l'enseignement des langues et cultures d'origine**

### **2.1. L'enseignement de la langue et culture d'origine : le cas du portugais en France**

La France présente une vaste diversité linguistique et culturelle dans les pratiques au sein de tous les espaces communicationnels (INSEE, INED, 2010). En 2009, les Portugais vivant en France étaient une des communautés étrangères les plus importantes, ils représentaient 13,7% de l'ensemble des migrants, à savoir 491.000 personnes. Actuellement, vivent en France environ un million de Portugais entre mono-nationaux et binationaux (INSEE, 2010).

La langue portugaise (LP) fait partie de ce panorama linguistique et culturel et a bénéficié du cadre officiel de l'ELCO depuis 1977. Ainsi dans le premier degré, les cours de LP sont dispensés à partir du CE1, à titre optionnel, à raison d'une heure trente à trois heures par semaine. Ils sont pour la plupart organisés après la classe, le mercredi et à titre exceptionnel, le samedi<sup>3</sup>.

Dans le second degré, les cours sont organisés en collège et lycée professionnel. Les cours de portugais sont donnés par des enseignants originaires du Portugal mis à disposition par le gouvernement portugais ou recrutés localement par les autorités consulaires.

Après plus de 40 ans, la communauté portugaise continue à défendre l'ELCO dans le primaire et sa continuité jusqu'en terminale, souvent dans les Associations portugaises (institutions privées). Elle continue à promouvoir la diversité culturelle et linguistique, créant une passerelle entre l'école et la famille.

Notre recherche, menée auprès de 71 luso-descendants de 11 à 18 ans, de 3<sup>e</sup> génération, scolarisés et suivants des cours ELCO dans la région parisienne, a montré que le concept de langue d'origine est opérant pour ceux qui représentent la première génération de migrants. Les jeunes de 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> générations développent des conceptions différentes de celles des parents et dans ces situations le concept de langue d'origine ne fait allusion qu'à un espace géographique. Les principaux résultats montrent que les fonctions attribuées à la langue des parents et aux usages amènent les luso-descendants à adopter le concept de *langue première double*. Ils se déclarent bilingues et biculturels mais aussi plurilingues et pluriculturels.

Les représentations concernant les biographies langagières de ces luso-descendants interviewés ont montré que les langues en contact ont des statuts différents. Au portugais qu'ils apportent du Portugal ou qu'ils ont déjà appris dans les pays d'accueil, grâce à la famille et/ou au contact avec d'autres membres de la communauté, se joignent la langue du pays d'accueil et les langues étrangères de l'école, ce qui donne à la langue d'origine et à son apprentissage un statut complexe et fluctuant entre LM, langue seconde et langue étrangère.

Pour la majorité de ces luso-descendants, les représentations concernant l'apprentissage de la LP sont émotionnelles et affectives. Ce résultat met en évidence le fait que la famille, la communauté portugaise et les cours de LP sont des véhicules importants pour la transmission, l'identification et la reconnaissance des aspects culturels portugais. La LP est, conjointement avec le français, l'instrument de construction et d'affirmation des identités individuelles et collectives, et un outil de construction des relations interpersonnelles et inter-groupales. Notre recherche montre que l'ELCO a permis aux élèves issus de l'immigration portugaise de faire des transferts d'une langue à l'autre, d'une culture à l'autre et il sert, ainsi, à établir et à consolider les repères linguistiques, culturels et identitaires.

Actuellement, une évolution est engagée pour permettre une transformation des ELCO en cours de langue vivante dispensés aux élèves sur le temps scolaire. Ces enseignements se rapprochent progressivement du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL)<sup>4</sup>. Nos interviews, menées au sein de la communauté portugaise en France, montrent que les pratiques des ELCO restent, malgré toutes les controverses, bien ancrées dans les modèles d'enseignement-apprentissage élaborés il y a déjà quelques décennies, basés sur les supposés besoins linguistiques, communicatifs,

pragmatiques et identitaires des enfants issus de l'immigration, en vue soit de leur intégration dans le pays d'accueil, soit de leur retour au pays d'origine.

D'autres pays en Europe ont fait le choix de politiques linguistiques éducatives en faveur d'une éducation bilingue ou plurilingue. En France, les objectifs des structures mises en place s'orientent davantage vers la « francisation » des enfants issus de l'immigration que vers la conservation de leurs langues d'origine (Bertucci, 2007). En effet, l'idéologie universaliste à la française, même si elle oscille entre une politique d'intégration, voire d'assimilation, et une volonté de promouvoir une certaine pluralité linguistique et culturelle, reste profondément ancrée dans son *habitus* monolingue (Hélot, 2007).

## 2.2. Diversité linguistique et culturelle dans les écoles portugaises

Depuis des décennies, le Portugal a assisté à l'arrivée de groupes migratoires en provenance de 179 pays de différents continents, en particulier d'Afrique (PALOP)<sup>5</sup>, d'Amérique latine (Brésil), d'Europe orientale (Ukraine) et d'Asie centrale, auxquels se joignent la famille avec les enfants qui entrent dans les écoles (Pena Pires, 2010). Les populations en provenance d'Afrique sont les plus anciennes et datent des années 70. Les autres sont plus récentes et datent des années 90.

La population étrangère résidant au Portugal en 2011 (SEF, 2012) s'élevait à 436 822 personnes. De cet univers, environ la moitié (47,9%) est originaire des pays de LP, dont le Brésil (25,5%), le Cap-Vert (10,1%), l'Angola (4,9%) et la Guinée-Bissau (4,2%). Les autres nationalités sont l'Ukraine (11%) et la Roumanie (9%). Durant l'année scolaire 2008/09, le système d'éducation portugais avait 77. 019 élèves étrangers, d'environ 50 nationalités (CNE, 2010) dont la LM n'est pas le portugais.

Ces données montrent que la société et l'école portugaise sont plurilingues et pluri-culturelles depuis les années 70, avec l'arrivée des immigrés en provenance des PALOP dont la langue officielle est le portugais, mais que cette situation n'a pas conduit à des changements de politiques linguistiques éducatives. Depuis le début du XXI<sup>e</sup> siècle, la promotion de la diversité linguistique et culturelle a pris de l'importance au niveau national avec l'arrivée de groupes d'enfants en provenance de l'Europe orientale et d'Asie centrale, et l'éducation interculturelle qui en résulte suppose un espace privilégié de réflexion et d'action, dans le sens de trouver des réponses éducatives cohérentes pour l'intégration de ces élèves pour qui la langue de scolarisation n'est pas leur langue d'appartenance.

Ces changements opérés dans les écoles portugaises ont permis, aussi bien au sein de la communauté scientifique qu'éducative, le développement de projets comme



*Diversidade Linguística na Escola Portuguesa* afin de connaître les minorités linguistiques, sensibiliser la population portugaise sur ce nouveau panorama linguistique et culturel et sensibiliser la communauté scolaire sur cette réalité. Ces projets ont permis aussi de connaître avec précision et de traiter correctement la diversité linguistique dans les écoles, en cherchant à sensibiliser la communauté scolaire à la richesse de ce plurilinguisme, renforcer les LM des élèves et penser à de nouvelles politiques linguistiques éducatives<sup>6</sup>.

Ainsi, le système éducatif portugais a pu reconnaître, aux populations immigrées, le droit à l'enseignement de la langue d'accueil sans toutefois prendre en compte la langue et la culture d'origine.

Alors que la LP a assumé une importance croissante dans la politique linguistique éducative au Portugal, en tant que facteur d'intégration, le défi de la valorisation des différences continue à interpeller l'hétérogénéité du contexte scolaire. Le projet *Aproximações à Língua Portuguesa* (projet développé à l'Université d'Aveiro dans le cadre du Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores)<sup>7</sup> a montré que dans l'apprentissage de la LP par les apprenants étrangers, des facteurs non linguistiques interviennent, à savoir des facteurs externes tels que les relations sociales. Par conséquent, cette dernière dimension pose des problèmes à l'école, car la diversité linguistique et culturelle est parfois ressentie comme menaçante ou nuisible.

Ainsi, en 2001, les Portugais mettent en place des directives, insérées dans la politique linguistique éducative, qui font référence à l'enseignement de la langue d'accueil avec la création du portugais langue non maternelle (PLNM). Cet ensemble de directives et de décrets de loi, émanant du *Ministério da Educação*, concernant le concept de LP comme langue d'accueil, offert aux enfants issus de l'immigration, fréquentant les écoles publiques portugaises, a, ainsi, vu le jour. Toutes ces mesures prises visent à aider ces enfants à dépasser l'obstacle de la LP.

Dorénavant, les écoles publiques garantissent l'enseignement de la langue d'accueil et un soutien pédagogique supplémentaire en LP<sup>8</sup>. Un autre décret de loi<sup>9</sup> confie la responsabilité aux écoles afin de proposer des activités spécifiques pour l'apprentissage de la LP en tant que L2 aux élèves qui ont une LM autre que la LP.

En 2006, la discipline de PLNM a été introduite dans le programme national pour l'éducation de base (niveaux primaire et collège)<sup>10</sup>. Les principes et les lignes directrices opérationnelles pour sa mise en œuvre, le suivi et l'évaluation des activités du curriculum à développer avec les élèves, dont la LM n'est pas le portugais, ont été établis.

Puis en 2007, une directive<sup>11</sup> réglemente l'enseignement de la discipline de PLNM dans le secondaire, sa création est basée sur le CECRL.

En 2008, les lignes directrices du programme pour la discipline de PLNM<sup>12</sup> sont approuvées pour l'enseignement secondaire.

Cet enseignement est réglementé et certifié par les établissements publics et le Ministère de l'Emploi et de la Formation Professionnelle.

Tous ces changements, concernant la LP et son apprentissage, sont importants car ils ont permis de reconnaître de nouvelles fonctions attribuées à la LP, jusqu'alors inexistantes, et d'adapter son apprentissage à la réalité scolaire. Puis le Ministère de l'éducation a introduit l'enseignement bilingue dans certaines écoles sélectionnées et a développé des matériaux adaptés.

Compte tenu des politiques linguistiques éducatives mises en place, depuis le début du XXIe, il s'impose de souligner qu'au Portugal, les objectifs de ces structures s'orientent davantage vers la « portugalité » des enfants issus de l'immigration que vers la conservation de leurs langues d'origine.

### **3. Perspectives pour un enseignement des langues et cultures d'origine au Portugal ?**

Au Portugal, la représentation institutionnelle concernant un, possible, ELCO reste ambiguë, car elle semble prôner à la fois la nécessité de la prise en compte des langues d'origine tout en les plaçant en marge de l'école. Cette attitude est équivoque pour les acteurs de l'éducation et n'est pas en adéquation avec les avancées en didactique sur l'enseignement-apprentissage des langues d'origine.

L'ELCO existe au Portugal mais il s'agit d'un enseignement non-formel. Les associations de migrants se chargent de cet enseignement et du bilinguisme développé en famille. À la similitude des associations portugaises en France, elles construisent un continuum éducatif, en prenant en compte les différences entre le capital linguistique et culturel de la famille et celui de l'école.

Les projets nationaux existants nous montrent que le panorama scolaire portugais est d'abord marqué par la hiérarchisation et la minorisation linguistique, dans un espace socio-politique qui véhicule une conception assimilationniste de l'intégration et de la mobilité linguistique attenante. Dans cette logique, les langues et les plurilinguismes des enfants de migrants sont, non seulement peu légitimés voire stigmatisés et socialement encouragés à disparaître au profit du portugais.

Il est donc nécessaire de recourir à un éclairage supplémentaire offert par l'étude de la notion de représentation sur les langues d'origine (Castellotti, Moore, 2002) pour répondre aux divers défis qui surgissent dans les écoles et comprendre comment l'école peut favoriser un continuum de la pratique de la langue et de la culture d'origine auprès des enfants étrangers scolarisés au Portugal.

### En guise de conclusion...

Les diverses expériences menées en Europe, depuis plus de 40 ans, montrent que l'enseignement dans la ou de la langue d'origine comme moyen de valoriser l'appartenance ethnique des enfants des minorités est incontournable. Cependant, le lien entre langue et identité fait aujourd'hui l'objet d'une mise en question car certaines conditions des ELCO ne semblent pas produire les effets valorisants attendus dans les pays européens. Le fait que les langues d'origine ne soient enseignées qu'aux enfants issus des communautés immigrés, et qu'elles disparaissent au fur et à mesure de la scolarité, signifie qu'elles sont perçues comme inutiles à l'ensemble de la population. Ce qui est reproché à l'ELCO, dans les divers pays qui le pratiquent, c'est qu'il accueille, surtout des enfants issus de l'immigration, ce qui a souvent disqualifié les langues d'origine, parce que leur statut serait de deuxième catégorie.

Problématiser l'ELCO au Portugal est novateur. Avant de considérer son organisation dans les écoles portugaises, il est primordial de connaître les représentations des enseignants, élèves et parents autour des langues d'origine circulant en milieu scolaire portugais. Dépassant les idéologies de l'homogénéité, on pourrait alors proposer, de reprendre les principes des pédagogies différenciées pour aller vers plus de reconnaissance de ce qu'est une langue d'origine et son apprentissage, par-delà la spécificité des langues.

Par conséquent, il est indéniable qu'un lien profond existe entre langue et construction identitaire et le danger est, à notre avis, de sous-estimer ce lien en associant, par exemple, l'apprentissage nécessaire par un migrant de la langue du pays d'accueil à une injonction de refouler sa LM.

### Bibliographie

- Bertucci, M.-M. 2007. « L'enseignement des langues et cultures d'origine : incertitudes de statuts et ambiguïté des missions ». *Le français aujourd'hui*, n° 158, p. 29-39.
- Blommaert, J. 2010. *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Castellotti, V., Moore, D. 2002. *Représentations sociales des langues et enseignements*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Dabène, L. 2001. « L'apprentissage des langues minorées peut-il constituer l'occasion d'un renouvellement méthodologique ? ». *Intercompreensão*, n° 9, p. 45-52.
- Fishman, J. 2001. « 300-plus years of heritage language education in the United States ». In : J. K. Peyton, D. A. Ranard, S. McGinnis (Eds.), *Heritage languages in America: Preserving a national resource. Language in Education: Theory and Practice* (pp. 81-89). Washington, DC, McHenry, IL: Center for Applied Linguistics, Delta Systems Company.
- Garcia, O. 2005. « Positioning Heritage Languages in the United States ». *Hispania*, Vol.89, n° 4, p. 601-605.
- Hélot, C. 2007. *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*. Paris : l'Harmattan.

Institut National de la Statistique et des Études Économiques (INSEE) & Institut National d'Études démographiques (INED). 2010. *Trajectoires et Origines. Enquête sur la diversité des populations en France*.

Little, D. 2010. *The linguistic and educational integration of children and adolescents from migrant backgrounds*. Brussels: Council of Europe.

Lüdy, G., Py, B. 1986. *Être bilingue*. Berne : Peter Lang.

Menken, K., Garcia, O. 2010. « Introduction ». In : K. Menken, O. Garcia (eds.), *Negotiating Language Policies in Schools - Educators as Policemakers* (pp. 1-9). New York, London : Routledge.

Pena Pires, R. (coord.). 2010. *Portugal - Atlas das Migrações Internacionais*. Lisboa : Tinta da China.

Serviço de Estrangeiros e Fronteiras 2012. *Relatório de imigração, fronteiras e asilo*. Oeiras : SEF.

Tollefson, J. (2002). « Conclusion: looking outward ». In : J. Tollefson (Ed.). *Language policies in education: critical issues*. London : Lawrence Erlbaum Associates, p. 327-337.

Valdés, G. 2005. « Bilingualism, Heritage Language Learners and SLA Research: Opportunities Lost or Seized? » In : *The Modern Language Journal*, Vol. 89, n° 3, Special Issue: Methodology, Epistemology and Ethics in Instructed SLA Research, Autumn, p. 410-426.

## Notes

1. Thèse de doctorat : Faneca, R. M. 2011. « Aprendizagem e representações da língua portuguesa por lusodescendentes ». Universidade de Aveiro. Edição da Universidade. <http://hdl.handle.net/10773/4306>. Post-doctorat intitulé : « O papel das línguas de herança na competência plurilingue dos jovens com background migratório » [Consulté le 20-08-2013]. Deux projets financés par la « Fundação para a Ciência e Tecnologia » (SFRH/BD/24144/2005) / (SFRH / BPD / 91091 / 2012).

2. J.O. du 14 juillet 1977 et B.O. n° 29 bis du 28 juillet 1977

Note de service DGESCO A1-1 n° 2009-0391 du 8 septembre 2009. Circulaire n° 79-158 du 16 mai 1979 ; Circulaire n° 78-238 du 25 juillet 1978 ; Arrêté du 29 juin 1977 ; Circulaire n° 76-128 du 30 mars 1976.

3. Circulaire n° 78-238 du 25 juillet 1978. *Scolarisation des enfants immigrés* (B.O. n° 31 du 7 septembre 1978) ; Circulaire n° 78-323 du 22 septembre 1978. *Enseignement de leur langue nationale aux élèves turcs scolarisés dans l'enseignement élémentaire* (B.O. n° 36 du 12 octobre 1978)

Réf. : arrêté du 29 juin 1977 ; circulaires n° 75-148 du 9 avril 1975 et n° 78-057 du 2 février 1978.

4. Pour ce changement, voir la circulaire n° 2006 -093 du 31 mai 2006.

5. Pays Africains de Langue Officielle Portugaise (Angola, Cap-Vert, Guinée-Bissau, Mozambique, Sao Tomé-et-Principe)

6. Le projet : *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa*. Développé et financé par la Fundação Calouste Gulbenkian en 2008.

7. Le projet : *Aproximações à Língua Portuguesa: atitudes e discursos de não nativos residentes em Portugal* (POCI/CED/56110/2004) a été développé à l'Université d'Aveiro, CIDTFF.

8. Despacho n°123/ME/89, du 25 juillet.

9. Decreto-Lei n°6/2001, article 8, du 18 janvier.

10. Despacho Normativo n° 7/2006, du 6 février.

11. Despacho Normativo n° 30/2007, du 10 août.

12. Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (Ministério da Educação, 2009).