« Parlez votre langue ! ». Injonctions plurilingues et violences symboliques faites aux élèves allophones

Maryse Adam Maillet

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/rdlc/9175>

DOI : 10.4000/rdlc.9175

ISSN : 1958-5772

Éditeur

ACEDLE

Référence électronique

Maryse Adam Maillet, « « Parlez votre langue ! ». Injonctions plurilingues et violences symboliques faites aux élèves allophones », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 18-2 | 2021, mis en ligne le 30 septembre 2021, consulté le 11 octobre 2021. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/9175> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.9175>

Ce document a été généré automatiquement le 11 octobre 2021.

Recherches en didactique des langues et des cultures is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License

« Parlez votre langue ! ». Injonctions plurilingues et violences symboliques faites aux élèves allophones

Maryse Adam Maillet

- 1 Selon les dires des enseignants de français langue seconde dans le second degré, ainsi que selon mes propres observations en tant que responsable et référente de Centre académique pour la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (CASNAV¹), on demande de moins en moins aux parents migrants de « parler français à la maison ». Cette injonction à l'exclusivité de la langue du pays d'accueil a longtemps passé pour la panacée guérissant les maux relatifs à l'apprentissage du français, alors qu'ils sont créés par un cadre scolaire indifférent aux compétences linguistiques réelles des élèves, construites antérieurement ou parallèlement à leur arrivée à l'école, dans l'espace informel de leurs divers groupes d'appartenance (Coste & Cavalli, 2015). Ses conditions de production restent inchangées : des professionnels d'une institution d'État, depuis leur habitus formé dès l'enfance dans cette même école, relayent une violence symbolique² intériorisée également par les dominés : des familles migrantes locutrices de langues minorisées (Hélot & Erfurt, 2016) prêtes à tous les efforts, toutes les mutilations³ pour permettre à leurs enfants de réussir, pour surmonter des origines perçues comme des obstacles (Beauchemin *et al.*, 2009). Les acteurs de l'éducation, notamment sous la pression de la loi, des discours institutionnels en faveur de la coéducation⁴ et d'une relation plus respectueuse aux familles dans l'alliance éducative (Blaya, 2019) verbalisent certes de moins en moins la formule. Cependant, dans les discussions entre pairs, beaucoup expriment encore la conviction que le plurilinguisme à base de langue première minorisée reste un insurmontable handicap socioculturel (Bernstein, 1975, dans sa réception idéologisée ; Thamin, 2015), dont ils ne perçoivent pas le potentiel de ressource cognitive (Lüdi, 2004). Les représentations du français comme « religion d'État » (Cerquiglini, 2016) ou « creuset » national (Noiriel, 2016) ne reculent pas dans

l'ensemble du système éducatif français (Adam-Maillet, 2012). Concomitamment, la valorisation des plurilinguismes à langues majorées (CLIL-Emile, sections européennes ou de langues orientales et internationales) se maintient à haut niveau, à la hauteur du capital symbolique⁵ (Bourdieu, 1982) escompté, moyennant de considérables efforts pour produire les évaluations certificatives afférentes, délivrées par des professeurs choisis. Mais, à l'inverse, lorsque le répertoire (Gumperz, 1989) linguistique et culturel des familles n'est pas *perçu* comme capital symbolique, il n'a pas de valeur sur le marché scolaire, et le discours social de valorisation du plurilinguisme ne fonctionne plus (Canut & Duchêne, 2011). L'expérience mentale par l'inverse montre qu'aucun enseignant n'aurait jamais l'idée de conseiller à un dirigeant de multinationale ou à un diplomate étranger installé en France de « parler français à la maison » avec ses enfants. Cependant, s'agissant des parents qui ne détiennent pas de pouvoir social, l'injonction traditionnelle « Parlez français à la maison » est de plus en plus souvent remplacée par un « Parlez votre langue à la maison ! » qui paraît plus acceptable, plus tolérant à qui prononce la formule.

En finir avec le « Parlez français à la maison » ou le retour du refoulé ?

Affronter Charybde ou le monstre monolingue

- 2 Depuis trois décennies, localement, de façon discontinue et *bottom up*, des essais de sensibilisation, de valorisation de la ressource plurilingue informelle des enseignants ou des élèves sont réalisés dans le cadre institutionnel de la formation initiale ou continue des enseignants par des acteurs (cadres, chercheurs, formateurs) soucieux de l'actualisation scientifique des connaissances et des besoins réels des publics scolaires. Ce début de légitimation des pratiques d'éducation plurilingue et pluriculturelle⁶ stimule parfois des initiatives pédagogiques de terrain, sans toutefois se voir jamais reconnues dans les programmes⁷ (Adam-Maillet, 2016). Insuffisamment soutenues par des réseaux institutionnalisés ou professionnels, elles peinent à créer pour les acteurs les conditions d'un décentrement authentique, d'une prise de conscience *réflexive* de l'altérité (Abdallah-Pretceille, 1999 ; Goï et al., 2014) qui passe par le retour en sécurité sur sa propre biographie langagière (Perregaux, 2002), ainsi que par des expériences maïeutiques entre pairs (Rigolot, 2014). Faute de quoi, les « stratégies de condescendance » (Bourdieu, 1982) triomphent. Des professeurs à qui l'on transmet – trop rapidement pour une transformation intérieure – les approches plurielles les comprennent davantage de façon applicationniste que comme interrogation affinant posture et geste professionnels. Livrés à l'opinion, les enseignants se trouvent alors en situation de produire une violence symbolique plus puissante (parce que plus insidieuse) que les croisés du monolinguisme. Animés des meilleures intentions, ils remplacent le « Parlez français ! » par « Parlez votre langue ! », dans une polarisation binarisante mauvais monolinguisme / bon plurilinguisme. Or,

[...] comprendre les enjeux de la diversité linguistique revient moins à étudier l'opposition binaire monolinguisme vs plurilinguisme, qu'à s'interroger sur les processus sociaux et politiques, nécessairement idéologiques, dans lesquels s'inscrivent pratiques sociales et discours sur le plurilinguisme. Ce déplacement nécessite également que nous renoncions en partie à une vision enchantée ou romantique de la diversité linguistique, ceci afin de parvenir à une vision

nécessairement plus contrastée, fondamentalement moins idéaliste, mais probablement plus à même de poursuivre la réflexion sur les articulations complexes entre langues, pouvoir et inégalités sociales. (Canut & Duchêne, 2011, p. 12)

La reconnaissance plurilingue au piège des « bonnes intentions » : de Charybde en Scylla

- 3 Sous prétexte de reconnaissance de l'identité linguistique de l'autre (dont on continue au demeurant à ne rien savoir car on ne dit pas « Parlez éwé, parlez shimaoré »), on l'assigne par projection monolingue à UNE langue familiale dans laquelle on enferme les personnes sans envisager contacts ou dynamiques d'appropriation (Castellotti, 2017). Quand des parents allophones demandent à un enseignant comment aider leur enfant à apprendre le français clé de sa réussite scolaire, ils sont en droit d'attendre un dialogue capable de désamorcer les conflits de loyauté susceptibles de plomber le parcours scolaire.
- 4 « Ainsi, autoriser revient à donner à quelqu'un le droit ou le pouvoir. Mais, pour ce faire, il faut que les personnes qui "autorisent" aient effectivement autorité sur celui ou celle qui seront autorisés. Il s'agit donc de personnes "ayant autorité" soit les parents, la famille, les enseignants, etc. » (Goï, 2015, p. 98).
- 5 « Parlez votre langue ! » essentialise également *in fine* le clivage entre langues maternelles minorisées et langue majoritaire de scolarisation, loin de la construction d'une compétence plurilingue et pluriculturelle (Coste *et al.*, 2009) et signe une forme renouvelée d'assignation linguistique, aussi absurde au demeurant que l'ordre de respirer. Respecter, sans jugement, la compétence et le capital linguistique et symbolique des parents suppose l'établissement d'une relation horizontale entre parents et enseignants qui se développe dans le temps. Il semble plus pertinent qu'ils discutent – et ces médiations supposent souvent l'usage des langues premières ou de langues communes choisies ensemble – les différentes possibilités des politiques linguistiques familiales, de leurs liens avec l'école, dans l'intérêt des enfants qui grandissent en situation transculturelle (Moro, 2010). Entre 1970 et 1990, Abdemalek Sayad (2014) a analysé l'éducation au rabais résultant de l'assignation identitaire, ségrégative dans ses projections altérisantes, et a montré qu'une pseudo-reconnaissance institutionnelle produit davantage de violence individuelle et sociale qu'une adversité déclarée. « Cachez cette langue que je ne saurais entendre ! Parlez français en France ! » s'avère, somme toute, peut-être moins nocif que « Parlez votre langue ! ». [Ce qui peut être entendu, compris, intériorisé comme : « Entre vous, ailleurs, loin de mes oreilles et de ma réalité professionnelle monolingue, je consens à ce que vous soyez vous-même chez vous, où votre langue restera confinée, sauf, bien entendu si je vous demande de la produire sur mon territoire, sous mon autorité, puisque cette langue de toute façon n'a pas de valeur sur le marché scolaire. »]

Quelques figures d'une pseudo-reconnaissance de l'altérité plurilingue, manifestations de violence symbolique dans l'institution scolaire

- 6 On propose ici de synthétiser les stéréotypes les plus fréquents, explicites dans les discours ou implicites dans les pratiques, produits de façon récurrente par certains des acteurs du système éducatif⁸ qui déclarent souhaiter agir en faveur des enfants et adolescents allophones plurilingues et de leurs familles. Chez les professionnels peu outillés face aux questions de langues-cultures, qui ne sont pas eux-mêmes entrés dans une langue non maternelle, le vernis d'un discours d'opinion, fût-il en faveur du plurilinguisme et du pluriculturalisme, ne recouvre souvent qu'imparfaitement les projections dissymétriques issues de l'Histoire, de la doxa de l'étranger et du migrant. Les « identités meurtrières » évoquées par Amin Maalouf en 1998 peuvent aussi se révéler altérisations meurtrières. La banalité de ces modèles, dont chacun pourra identifier les variations combinatoires dans sa propre expérience, ne doit pas masquer leur dangerosité. En effet, ils expriment avant tout un rapport de force, dans lequel le dominé ne dispose aucunement de la liberté de refuser la demande du dominant qui l'instrumentalise comme expression de sa bonne conscience ou de son généreux souci, sans se préoccuper des besoins ou désirs réels de l'autre (Maillard, 2011), ni prendre le risque de le rencontrer dans son irréductible singularité (Honneth, 1992). Ces stéréotypes justifient l'exposition incontrôlée de personnes réputées infériorisées (doublement s'agissant d'enfants ou d'adolescents) et de leur langue minorisée dans l'espace public majoritaire, sans garantie de bienveillance, de sécurité ou même de signification. En effet, la production obligée d'une langue en l'absence d'interlocuteur ou de vraisemblance énonciative vire à l'absurde. Ou plutôt, lorsque la langue « autre » ne structure plus l'espace ou le projet social, elle ne produit, sous la domination, que la marque – la macule ? – indélébile d'une origine que le détenteur d'une autorité s'arroge le droit de faire exhiber par et pour le contrôle.

Stéréotype 1 : altérisation folklorisée et essentialisée⁹

- 7 Les enfants ou adolescents migrants, leurs familles, catégorisés en tant que Maliens, Albanais, Chinois, etc., sont réputés représenter leur pays (un État-nation avec drapeau) et apporter son patrimoine culturel. Il irait de soi qu'ils en connaissent parfaitement les « coutumes » forcément traditionnelles (costumes, cuisine, musiques, chansons, danses, rites sociaux, etc.) et qu'ils ne demanderont pas mieux que de les décrire et les exposer publiquement sous les diverses formes canoniques des activités scolaires ou périscolaires (fête de l'école¹⁰, activités péri-éducatives...). « Il est important que les enfants, les familles puissent nous montrer *leur* culture, *leur* langue, qu'on les valorise, que nous puissions nous enrichir de *leur* différence ». Un tel discours des professeurs de bonne volonté, entendu des dizaines de fois en substance, est aussi un discours clivant, rejetant (*notre* langue ne sera jamais la *leur*, nous ne formerons jamais une communauté avec eux) et suppose, par projection de l'exception française idéologisée, **une** langue égale **une** nation égale **une** culture. Il ne résiste pas une seconde à la connaissance des publics et des réalités géopolitiques. Les migrants viennent aussi porteurs de cultures mondialisées, et souvent (et pour cause) de langues et cultures minorisées dans les territoires d'origine. Assigner à « la » langue du pays dit

« d'origine » peut même aller jusqu'à confondre les victimes avec les persécuteurs auxquels elles tentent d'échapper et relever d'un niveau peu commun de violence psychologique¹¹. Les représentations pittoresques enferment cruellement dans l'assignation à une origine unique, exclusive, fantasmée et bloquante (Sibony, 1991), qui nie l'identité, la subjectivité, les ressources et la liberté des personnes en situation transculturelle. Le fait que la didactique des langues se soit débarrassée depuis longtemps, en recherche, de l'essentialisation dans ses outils et ses méthodes (Debono & Goï, 2012) n'empêche nullement l'omniprésence de l'assignation à l'origine prétendument nationale dans les projections des acteurs concernant les migrants.

- 8 La question des représentations de l'altérité forme par consensus scientifique un axe central de la didactique des langues vivantes (Beacco, 2018 ; Goï & Huver, 2014 ; Spaëth, 2014). Force est de constater que, sous sa forme idéologique, l'appel au plurilinguisme n'est pas conceptualisé ni compris comme une *techné*, soit une action pertinente, efficace, méthodique, dans la mouvance d'une formation longue et construite aux didactiques des langues-cultures qui suppose l'appropriation (Castellotti, 2017) approfondie d'au moins une langue seconde. Il se réduit à la pure expression de l'inégalité entre détenteurs de l'autorité d'une institution majoritaire et exilés infériorisés.

Stéréotype 2 : altérisation victimaire et incapacitante

- 9 Cette vision projette sur les exilés et sur eux seuls (comme si l'exil ne concernait pas l'humanité tout entière), quel que soit leur trajet individuel, si volontaire et positif soit-il, les pires atrocités de l'histoire des migrations et les maintient dans un statut d'éternel martyr impuissant, qui permet aux dominants de se donner toutes les gratifications de la compassion sans se préoccuper des besoins prioritaires des personnes ainsi instrumentalisées¹². Dans cette configuration, la production de la langue autre est comprise, par le représentant autorisé de la société majoritaire comme une source de douloureuse mémoire qu'il s'agirait d'exprimer pour s'en libérer comme on débriderait une plaie (pour la personne migrante) et pour éviter de « contaminer » la société d'accueil par tous les traumatismes ainsi conjurés et doublement extériorisés. Cette figure s'accompagne souvent d'exigence intrusive curieuse du parcours migratoire et de l'Origine comme mythe explicatif, procédure inquisitrice permettant d'arraisonner les représentations et projections : « D'où venez-vous ? Pourquoi êtes-vous venus ? Par où êtes-vous passés ? Qu'avez-vous souffert ? ».

Stéréotype 3 : altérisation thérapeutique

- 10 Le stagiaire, le professeur ou l'assistant plurilingue « d'origine étrangère », l'élève venu d'ailleurs peuvent aussi se voir idéalisés et crédités de pouvoir d'apaiser les tensions et la violence qui existent dans l'école. Par la seule vertu – magique ? – de leur altérité et diversité visibles, la production – orphique ? ¹³ – de leurs langues autres, la compréhension, la tolérance s'installeraient, le climat scolaire s'améliorerait, les maux du système éducatif seraient guéris. Ce modèle est assez peu répandu parmi les acteurs des établissements¹⁴. En revanche je l'ai rencontré à plusieurs reprises de façon très marquée chez des cadres et des décideurs de haut niveau, à qui il permettait d'affirmer leur engagement en faveur de la mixité sociale¹⁵.

Stéréotype 4 : représentation déficitaire et menaçante de l'altérité

- 11 La représentation la plus puissante reste celle de l'étranger qui manquerait de repères et de « vraie » langue pour penser, qu'il faudrait au plus vite acculturer, car réputé lui-même perclus de préjugés obscurantistes, notamment sur l'altérité religieuse ou sexuelle. Cette figure demeure essentiellement menaçante. Dans cette perspective, la production contrôlée et publique, dans l'espace majoritaire, de la langue autre à la façon de la saignée hippocratique, désamorcerait les dangers du trop-plein des usages dits communautaristes (Dhume-Songzoni, 2017) ou, tout récemment, séparatistes dans l'actuel discours politique.
- 12 Le surgissement de l'injonction plurilingue, toujours donnée dans la langue du vainqueur¹⁶ se produit évidemment dans une réalité plus complexe que ne le suggèrent les quatre pôles de représentations évoqués, qui portent aussi leur lot de paradoxes et d'ambiguïtés liées notamment à la structure de la psyché humaine et au contre-transfert (Devereux, 1967). Mais l'on pourra vérifier, à coup sûr, l'activité de l'une ou l'autre de ces figures doxiques chaque fois qu'un acteur du système éducatif se sent *autorisé à autoriser* une personne allophone, enfant ou adulte, à « parler sa langue ». Ce ne sont pas tant les formules « Parlez français » ou « Parlez votre langue » qui seraient en soi dommageables que les postures énonciatives hiérarchisantes et les relations verticales qu'elles expriment, construisent ou renforcent à l'intersection de l'Histoire sociale et collective et des histoires personnelles.

Valoriser le plurilinguisme à l'école sans exposer les allophones de langue première minorisée à la violence symbolique ?

- 13 Dans le cadre du collège ou du lycée, nul ne peut préserver les enfants et les familles allophones en migration de la domination glottophobe et de ses formes inépuisables de violences ségrégatives (Armagnague-Roucher *et al.*, 2018) qui ne seront pas, pour la plupart, sanctionnées par l'Institution : moqueries sur les accents, remarques sur la timidité, provocation de la honte, sanctions négatives aux évaluations sur les productions linguistiques non normées, projections stéréotypées, représentations incapacitantes des langues-cultures minorisées, jugements racistes, racialisants, ethnicisants, nominations péjoratives, appréciations dépréciatives et décourageantes, voire mensongères ou insultantes pour les compétences des allophones à l'écrit ou à l'oral. On peut trouver le tableau très sombre. Il n'en est pas moins vrai, et il procède en tout cas de milliers d'observations journalières, que l'on étendra, d'une façon générale, grande pauvreté comprise, à tous ceux qui parlent des variétés de français stigmatisées par l'école (Blanchet, 2019 ; Bourdieu, 1982 ; Boyer, 2001 ; Gadet, 1989). Il est cependant permis de s'appliquer, de façon volontariste, chacun dans son champ d'action, de compétence et d'autorité, à ne pas augmenter ce niveau de violence global. En tant que citoyen d'une démocratie, en tant que professionnel de l'éducation, on a toujours le choix de chercher à ne pas inscrire son action dans des rapports de domination avec les publics allophones. Il n'existe pas d'autre voie pour cela que de la formation, qui, rappelons-le pour le second degré, dans le cadre légal de l'inclusion, concerne nombre de cultures professionnelles différentes ainsi que des corps de métier divers.

Primum non nocere¹⁷

- ¹⁴ L'appel aux capacités d'analyse permet, en situation professionnelle, d'exercer une vigilance de chaque instant sur ses paroles, ses actes, ses projets, ses pensées lorsqu'on travaille avec un public en situation de migration. Il faut parfois des années pour parler avec justesse des personnes locutrices de langues minorisées en évitant les catégorisations négatives et les pièges de la langue de la domination et de l'assignation à l'origine, pour passer de l'élève « roumain » à l'élève « locuteur du romani et du roumain ». La position réflexive, le décentrement exigé par la didactique des langues et des cultures (Huver & Molinié, 2011) dans laquelle s'inscrit nécessairement la démarche plurilingue ne s'accommodent pas de la paresse intellectuelle ; ils ne se décrètent pas et se confrontent en permanence à la complexité mouvante de situations où surgit constamment l'inattendu. L'acteur de l'école doit non seulement régler ses propres énoncés en projetant ce qui peut en être ressenti comme nocif du côté de ses pairs, des enfants et des familles, mais aussi s'attendre, à tout moment, à la cristallisation inévitable du malentendu, le tout étant que ce nœud puisse devenir une étape, un levier dans une relation humaine respectueuse. Cela suppose beaucoup de temps, des dynamiques prolongées de discussions avec des personnes issues d'horizons socio-professionnels et de langues variées, de lectures, de prises d'information dans des champs divers de la connaissance, de déplacements dans différents contextes institutionnels, de voyages. La réflexivité passe aussi par l'élaboration de sa propre biographie langagière en lien avec l'école (Simon & Thamin, 2012), par un retour conscientisant sur ses propres contacts de langues, sur ses représentations des langues, sur ses propres rapports aux langues, pratiques et productions langagières. Ce type de réflexivité, fondamentalement politique, n'a rien de solitaire et suppose une alter-réflexivité (De Robillard, 2010). Elle s'enrichit d'écritures de métier collectives et réfléchies (Beudet *et al.* 2016) pour formaliser l'expérience de l'altérité, productions qui constituent une importante source de conscientisation et de montée en compétence professionnelle¹⁸.

Se former, s'interroger

- ¹⁵ Parce qu'il est urgent d'agir, parce que les actions sont précieuses, complexes et souvent difficiles à mener, parce que rien n'hypothèque plus l'avenir que le découragement issu de tentatives naïves qui ont échoué, on ne saurait faire l'économie, de la construction de son propre questionnement lorsqu'on souhaite valoriser le plurilinguisme dans sa pratique enseignante. Par exemple :
- ¹⁶ Questionnement du professeur s'engageant dans une pratique plurilingue
- ¹⁷ Qu'est-ce qu'une langue pour moi ? Quelle est ma biographie langagière ? Quelles expériences d'autres langues-cultures ai-je déjà faites ? Qu'ont-elles provoqué chez moi ? Comment caractériser mon rapport à mes langues acquises familialement ou apprises ?
- ¹⁸ En quoi suis-je compétent-e ? Quelles sont mes motivations ? Qu'est-ce qui dans mon histoire a déclenché l'intérêt pour les questions de plurilinguisme ? Suis-je prêt-e à me former au cours des prochaines années ? Avec quels autres professionnels vais-je pouvoir coopérer ? Sur quels textes réglementaires m'appuyer ? Auprès de qui

pourrais-je trouver du soutien ? Que pourrais-je lire ? Qui pourra répondre à mes interrogations sur la conduite de l'action et son évaluation ? Ai-je écrit mon projet et mes questions ?

- 19 Ai-je discuté avec les élèves et les familles avec lesquelles je vais travailler ? Quelle image ai-je d'eux ? Quelle image ont-ils de moi ? Me suis-je présenté-e ? Ai-je ménagé un cadre de rencontre symbolisant notre relation d'égal à égal ? Avec quels signes de bienvenue et de courtoisie ? Avons-nous pu prendre le temps de la politesse ? Avons-nous déjà construit une relation ? Me suis-je posé-e la question des langues de nos discussions ? D'une traduction en langue première ? Ai-je prévu des outils numériques ? Est-ce que je me suis déjà entraîné-e à me servir d'applications ou de sites de traduction ?
- 20 Ai-je identifié les langues en présence dans le groupe classe ? Est-ce que je suis prêt-e à chercher des informations sur ces langues ? Sur leur contexte géopolitique ? Leur histoire ? Est-ce que je suis prêt-e à apprendre quelques mots ou formules d'interaction courantes dans ces langues ? Est-ce que je peux estimer l'écart linguistique entre ces langues et le français ?
- 21 Quelles seront les traces, les conséquences des actions envisagées ? Sont-elles négociées, coconstruites avec les intéressés ? Me suis-je mentalement mis à la place de mes interlocuteurs plurilingues : ce que j'ai imaginé peut-il leur plaire, être positif pour eux ? Qu'auraient-ils à y gagner ? Est-ce que cela m'angoisse de me lancer ? Quels risques pour nous ? Quels bénéfices pour l'ensemble de la communauté éducative ?, etc.

Conclusion : pour une éthique de la relation

- 22 L'état du marché linguistique scolaire en France ne permet pas la validation des langues premières minorisées dans les curriculums ou aux évaluations certificatives. Comment dans ces conditions donner de la valeur, comment capitaliser à un niveau suffisant de ressources pour la réussite scolaire, les langues premières minorisées des allophones plurilingues sans exposer violemment les personnes ? Les modalités utiles sont, au fond, analogues à celles de l'*empowerment* en travail social dans sa version émancipatrice (Bacqué & Biewener, 2013) ou des philosophies du *care* (Maillard, 2011) : créditer l'autre de sa compétence, de son expertise, de sa capacité à agir, à utiliser des ressources, notamment celles de l'appartenance à une communauté, collaborer, ne pas faire son bien à sa place, mais l'écouter exprimer ses besoins et ses souhaits (souvent inattendus) dans un espace de dialogue, bâtir avec lui dans le temps un espace sécurisant, créateur de liberté d'action, d'expression et d'échange, d'apprentissage, etc. La relation est la clé, qui ouvre un tiers lieu de coconstruction, et de reconnaissance et transformation réciproque (Ricoeur, 2004). La capacité des acteurs éducatifs à s'engager et s'aventurer dans une relation humaine à *égalité*, en cherchant consciemment à ne pas entrer dans les jeux de domination omniprésents dans l'école¹⁹, nous semble la première des conditions de faisabilité d'une éducation plurilingue et interculturelle (Coste *et al.*, 2009). Nous, professionnels de l'éducation, n'avons pas le droit d'être légers avec les questions d'altérité, pas droit à l'amateurisme, fût-il inspiré par des sentiments altruistes et une morale noble. Les conséquences en sont trop graves pour les personnes que nous pouvons instrumentaliser en renforçant les processus d'altérisation et les violences symboliques. Aurions-nous oublié que le plus dangereux des xénophobes est celui qui s'ignore ? Aurions-nous oublié qu'il vient toujours un

moment où la violence n'est plus symbolique ? Pour la paix, l'avenir de notre commune humanité, la reconnaissance et la préservation de la diversité linguistique et de l'écologie des langues et des cultures en éducation sont aussi importantes en termes de développement durable²⁰ que la préservation de la diversité des écosystèmes biologiques.

- 23 Pour cela, c'est en nous-même, avant toute chose, qu'il convient d'accepter la pluralité (Sen, 2006), car l'éthique de l'inclusion repose sur une logique du tiers inclus (Shao, 2012) et de l'*empowerment* universel, à commencer par le travail sur sa propre capacitation (agentivité). « Pour ne pas laisser éroder la diversité des habitats et des formes de vie, le sujet éthique doit accepter qu'il est un "sujet pluriel", un sujet qui porte dans son point de vue la possibilité d'autres points de vue possibles qui lui sont contemporains » (Abel, 1991 :21).ng

BIBLIOGRAPHIE

- Abdallah-Pretceille, M. (1999). L'éducation interculturelle. Presses Universitaires de France.
- Abel, O. (1991). Eléments d'introduction à une éthique professionnelle, *Autres Temps*, 31, 21.
- Adam-Maillet, M. (2012). Les représentations stéréotypées du français, paradoxalement des leviers pour l'apprentissage du FLS. Dans C. Klein (dir.), *Le français comme langue de scolarisation : Accompagner, enseigner, évaluer, se former* (p.28-41). Sceren-CRDP.
- Adam-Maillet, M. (2016). Quels cadres institutionnels pour former les acteurs de l'école à l'accueil de la diversité plurilingue ? *Carnets d'atelier de sociolinguistique*, 11, 245-263.
- Alquié, F. (dir.). (1985). Emmanuel Kant. Œuvres philosophiques. Tome 2 : Des Prolégomènes aux écrits de 1791. Gallimard.
- Armagnague-Roucher, M., Rigoni, I., Cossé, C., Mendonca Dias, C. & Tersigni, S. (coord.) (2018). Rapport de recherche EVASCOL. Étude sur la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV).
- Bacqué, M-H. & Biewener, C. (2013). L'empowerment, une pratique émancipatrice ? La Découverte.
- Beacco, J.C. (2018). L'altérité en classe de langue : pour une méthodologie éducative. Didier.
- Beauchemin, C., Hamel, C. & Simon, P. (2015). Trajectoires et origines Enquête sur la diversité des populations en France. Ined éditions.
- Beudet, C., Leblay, C. & Rey, C. (coord.). (2016). L'écriture professionnelle. *Pratiques* 171-172.
- Bernstein, B. (1975). Langage et classes sociales. Éditions de Minuit.
- Blanchet, P. (2019). Discriminations : combattre la glottophobie. Lambert-Lucas.
- Blaya, C. (2019). Au cœur des dispositifs d'accrochage scolaire: Continuité et alliances éducatives. EME Editions.
- Bourdieu, P. (1982). Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques. Fayard.

- Boyer, H. (2001). L'unilinguisme français contre le changement sociolinguistique. *Travaux neuchâtelois de linguistique*, 34-35, 383-392.
- Canut, C. & Duchêne, A. (2011). Introduction. Instrumentalisations politiques et économiques des langues : le plurilinguisme en question. *Langage et société*, 136, 5-12.
- Castellotti, V. (2017). Pour une didactique de l'appropriation. *Diversité, compréhension, relation*. Didier.
- Cerquiglini, B. (2016, 8 mars). Le rapport à la langue en France est de l'ordre du sacré. *Le Monde*.
- Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (2009). Compétence plurilingue et pluriculturelle. En ligne : <https://rm.coe.int/168069d29c>.
- Coste, D. & Cavalli, M. (2015). Education, mobilité, altérité, Les fonctions de médiation de l'école. En ligne : <https://rm.coe.int/education-mobilite-alterite-les-fonctions-de-mediation-de-l-ecole/16807367ef>.
- Délégation générale au français et aux langues de France (2008). *Migrations et plurilinguisme en France. Cahiers de l'observatoire des pratiques linguistes*, 2.
- De Robillard, D. (dir.) (2010). *Réflexivité herméneutique : vers un paradigme de recherche ?* Cahiers de sociolinguistique, 11.
- Debono, M. & Goï, C. (dir.) (2012). *Regards interdisciplinaires sur l'épistémologie du divers. Interculturel, herméneutique et intervention didactique*. EME éditions.
- Devereux, G. (1967). *De L'Angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. Flammarion.
- Dhume-Sonzogni, F. (2017). *Communautarisme, enquête sur une chimère du nationalisme français*. Demopolis.
- Gadet, F. (1989). *Le français ordinaire*. Armand Colin.
- Gumperz, J. (1989). *Engager la conversation. Introduction à la sociolinguistique interactionnelle*. Éditions de Minuit.
- Goï, C., Huver, E. & Razafimandimbimanana, E. (coord.). (2014). Inaccessibles, altérités, pluralités : trois notions pour questionner les langues et les cultures en éducation. *Glottopol*, 23.
- Goï, C., (2015). Langues et rencontre interculturelle en éducation : loyautés, conflits, autorisations. Dans D.L. Simon, C. Domp martin-Normand, S. Galligani & M-O. Maire Sandoz (dir.) *Accueillir l'enfant et ses langues : rencontres pluridisciplinaires sur le terrain de l'école* (p. 95-118). Éditions Riveneuve.
- Hélot, C. & Erfurt, J. (dir.). (2016). *L'éducation bilingue en France, politique linguistiques ; modèles et pratiques*. Lambert-Lucas.
- Honneth, A. (1992). *La lutte pour la reconnaissance*. Gallimard.
- Huver, E. & Molinié, M. (coord.). (2011). *Praticiens-chercheurs à l'écoute du sujet plurilingue. Réflexivité et interaction biographique en sociolinguistique et en didactique. Carnets d'atelier de sociolinguistique*, 4.
- Lüdi, G. (2004). Pour une linguistique de la compétence du locuteur plurilingue. *Revue française de linguistique appliquée*, IX, 125-135.
- Maalouf, A. (1998) *Les identités meurtrières*. Grasset.
- Maillard, N. (2011). *La vulnérabilité, une nouvelle catégorie morale*. Labor et Fides.
- Moro, M-R. (2010). *Grandir en situation transculturelle*. Fabert.

- Noiriel, G. (2016). *Le creuset français*. Seuil.
- Perregaux, C. (2002). Autobiographies langagières en formation et à l'école : pour une autre compréhension du rapport aux langues. *Bulletin VALS-ASLA*, 76, 81- 94.
- Ricoeur, P. (2004). *Parcours de la reconnaissance*. Stock.
- Rigolot, M. (2014). Construction et accompagnement dynamique de parcours d'élèves allophones à travers la variété des situations éducatives. En ligne : <http://formations.inrp.fr/2014-12-02-m-rigolot.mp3>.
- Sayad, A. (2014). *L'école et les enfants de l'immigration*. Seuil.
- Shao, L. (2012). Logiques du tiers-exclu et du tiers-inclus, en science naturelle et dans les langues. En ligne : <https://www.researchgate.net/publication/257738946>.
- Sen, A. (2006). *Identité et violence*. Odile Jacob.
- Sibony, D. (1991) *Entre-deux : l'origine en partage*. Seuil.
- Simon, D-L & Thamin, N. (2012). Mettre le biographique au travail en formation : un levier pour une didactique du plurilinguisme. Dans C.Balsiger, D.B. Köhler, J-F. de Pietro & C. Perregaux (dir.), *Éveil aux langues et approches plurielles. De la formation des enseignants aux pratiques de classe* (p. 285- 302). L'Harmattan.
- Thamin, N. (2015). Quand des enfants allophones sont perçus comme des enfants en "difficulté de langage" dès la maternelle : pistes de réflexion à partir d'une recherche en Franche-Comté. Dans D.L. Simon, C. Dompnmartin-Normand, S. Galligani & M-O. Maire Sandoz (dir.), *Accueillir l'enfant et ses langues : rencontres pluridisciplinaires sur le terrain de l'école* (p.41-166). Éditions Riveneuve.
- Spaëth, V. (2014). La question de l'autre en didactique des langues, *Glottopol*, 23, 160-172.
- Todorov, T. (1982) *La Conquête de l'Amérique. La question de l'autre*. Seuil.

NOTES

1. La position qui permet une telle énonciation procède d'un double paradoxe : 1) il m'est difficile d'objectiver l'observation de mon terrain, qui n'est pas une classe ou un établissement mais une académie dans tous ses fonctionnements administratifs comme pédagogiques. En effet, je suis la seule personne dans le territoire institutionnel et géographique de référence à remplir une telle fonction : certes, cela me permet de circuler, avec l'équipe du CASNAV, dans tous les milieux professionnels et partenariaux engagés dans la scolarisation des EAA, mais cela ne permet pas les partages avec des *alter ego* de même métier dans les mêmes circonstances : la didactique des langues vivantes m'est commune avec mes collègues inspecteurs de LV, en revanche la responsabilité des médiations dans l'institution et dans les instances partenariales concernant les publics migrants m'échoie spécifiquement. 2) Les observations empiriques du présent article proviennent de 12 ans de rencontres la plupart du temps informelles avec des centaines d'interlocuteurs, dans des milieux divers : elles ne sont pas objectivables dans un recueil de corpus pour deux raisons : le fait d'utiliser une méthodologie de recherche n'est pas compatible fonctionnellement et déontologiquement avec mes missions de cadre ; en outre, si mes interlocuteurs devaient se concentrer sur une enquête ou être enregistrés pour exprimer leurs opinions, alors il est plus que probable qu'ils ne livreraient pas le matériau qu'ils fournissent dans la discussion ordinaire.

2. Dans une acception bourdieusienne, contextualisée par l'introduction et le premier chapitre de *Ce que parler veut dire* (1982), l'auteur envisage « la production et la circulation linguistique comme relation entre les habitus linguistiques et les marchés sur lesquels ils offrent leurs produits » (Empl.125). Les effets de domination apparaissent avec l'unification des marchés, la légitimation et la standardisation des langues officielles majoritaires. « Toute domination symbolique suppose de la part de ceux qui la subissent une forme de complicité qui n'est ni soumission passive à une contrainte extérieure, ni adhésion libre à des valeurs. » (Empl.393)
3. En France, beaucoup des personnes ayant reçu en héritage une autre que le français ne la transmettent pas à leurs enfants (source : *Délégation générale au français et aux langues de France*, 2008)
4. La loi de refondation de l'école de la république (2013) « [...] reconnaît que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser. Il veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction. Il veille également à la mixité sociale des publics scolarisés au sein des établissements d'enseignement. Pour garantir la réussite de tous, l'école se construit avec la participation des parents, quelle que soit leur origine sociale. Elle s'enrichit et se conforte par le dialogue et la coopération entre tous les acteurs de la communauté éducative. » <https://www.education.gouv.fr/loi-ndeg2013-595-du-8-juillet-2013-d-orientation-et-de-programmation-pour-la-refondation-de-l-ecole-5618>
5. En migration, le phénomène s'observe d'autant mieux : les familles arrivantes porteuses d'un capital culturel et académique de haut niveau, d'un seul coup, se trouvent totalement appauvries dans la société dite d'accueil faute de reconnaissance sur le nouveau marché linguistique et social. Tout l'effort des CASNAV consiste à conserver puis augmenter le capital scolaire et académique des élèves.
6. Au sens des travaux du Conseil de l'Europe, <https://www.coe.int/fr/web/platform-plurilingual-intercultural-language-education/>, consulté le 12 août 2019
7. À titre d'exception, voir l'annexe de la circulaire de rentrée 2019, qui évoque l'éveil à la diversité linguistique (diversité cependant seulement apprise, le français étant considéré comme langue maternelle universelle.) NOR : MENE1915455N, note de service n° 2019-086 du 28-5-2019MENJ - DGESCO A1-1
8. On a bien conscience des limites de la connaissance empirique ainsi exposée. Cependant, elle ne repose pas uniquement sur la seule mémoire cumulative de l'auteure : elle a fait l'objet de nombreuses discussions entre pairs, notamment à l'occasion de projets pédagogiques ou artistiques et culturels impliquant des élèves migrants. Elle a été présentée et éprouvée publiquement à plusieurs reprises. Je n'ai pas souhaité l'objectiver par des objets empruntés au discours médiatique dans le continuum duquel on peut le situer : cela ne ferait que complexifier sans la régler la problématique du recueil de corpus.
9. Du côté scientifique, le concept à requérir pour conscientiser et réduire ces formes d'altérisation correspond à ce qu'E. Huver (2013, 2015) a fortement contribué à développer en tant que didactique et didactologie « diversitaire », qui déconstruit les représentations catégoriques dévitalisant et amoindrissant altérité et diversité.
10. Voir <https://www.theatre-contemporain.net/video/Memoire-pleine-d-Elizabeth-Mazev-extrait-La-chanson-a-l-ecole> qui met en scène dans *Tribulations d'une étrangère d'origine*, texte de plateau (2012) issu de *Mémoire Pleine* (2011) une chanson folklorique demandée à la fête de l'école.
11. Je pense notamment aux élèves roms que l'équipe des CASNAV a pu voir écrasées sous le mépris de « traducteurs » en roumain, albanais, serbe, etc.
12. Au sens d'Emmanuel Kant et de l'impératif catégorique des *Fondements de la métaphysique des mœurs* : « Agis de telle sorte que tu traites l'humanité aussi bien dans ta personne que dans la personne de tout autre toujours en même temps comme une fin, et jamais simplement comme un moyen. » (Alquié, 1985, p. 295) ou sous cette autre forme, qui montre mieux l'expérience mentale du passage à l'universalisation de notre action comme « test » éthique. » « Agis uniquement

d'après une maxime telle que tu puisses vouloir qu'elle puisse devenir loi universelle » (*ibid.*, p. 261).

13. Orphée charme par sa lyre toute sauvagerie et menace (les animaux sauvages, les Ménades furieuses, les monstrueuses Sirènes...); les langues autres, réduites à leur seule musique par l'incompréhension auraient-elles des vertus enchanteresses ?

14. Beaucoup moins que l'idée courante qu'un enfant allophone mutique à l'école en français parlerait « par magie » dès lors qu'on lui enjoindrait de produire sa langue maternelle.

15. Par exemple, un inspecteur d'académie, pour en finir avec l'élitisme d'un lycée général de centre-ville voulait y ouvrir une UPE2A avec des jeunes tous noirs, en alphabétisation sur des parcours préprofessionnels.

16. « D'habitude c'est le vaincu qui apprend la langue de son vainqueur » (Todorov, 1982, p. 275).

17. La devise des médecins, dite d'Hippocrate « Tout d'abord, ne pas nuire ». (Que le remède ne soit pas pire que le mal).

18. Ainsi, le CASNAV de l'académie de Besançon propose des ateliers collectifs pour rédiger les documents de suivi du parcours des élèves allophones. Un corpus abondant a permis, d'année en année de voir nettement s'affiner les connaissances et les compétences des professeurs d'UPE2A.

19. Si faiblement hiérarchique que soit sa position institutionnelle, l'auteur de ces lignes est bien consciente qu'on pourrait lui reprocher de prendre elle-même une position surplombante et verticale sur le système de représentation doxique présenté ici. Rappelons donc 1) que l'analyse proposée est le fruit partagé de très nombreuses discussions avec les acteurs 2) que la doxa n'est pas le mal ; mais le début obligé d'un processus dialectique de transformation. Pour que l'on puisse les dépasser et entrer dans l'ordre de la connaissance, il faut bien que les opinions communes existent, le tout est de se donner les moyens de les déconstruire par une politique linguistique de formation collégialement réfléchie et conduite.

20. Selon les définitions de l'UNESCO, qui incluent la diversité linguistique et culturelle dans le patrimoine immatériel de l'humanité.

RÉSUMÉS

Dans la relation entre acteurs de l'enseignement secondaire et familles, la substitution de plus en plus fréquente de « parlez votre langue à la maison ! » à « parlez français à la maison ! » ne marque pas nécessairement un progrès. L'injonction assignant à une identité linguistique essentialiste relève, selon nous, d'une violence symbolique plus insidieuse et puissante que celle de la traditionnelle croisade monolingue. C'est pourquoi, dans la pratique des acteurs comme dans la mise en place des politiques en faveur d'une éducation plurilingue et pluriculturelle, l'appel à la réflexivité dans une formation au long cours semble seul capable de produire une éthique de la relation réellement professionnalisante et respectueuse de l'altérité.

The injunction of school stakeholders to families has tended to shift from "speak French at home" to "speak your language at home". This shift is not, in any way, progress to us. On the contrary, this injunction, by assigning an essentialist linguistic identity bears a highly symbolic violence, which is even more powerful and insidious than the traditional monolingual crusade. This is why calling on reflection (including reflexivity) is the only way to produce a relationship ethos truly respectful of otherness when training stakeholders and implementing policies in favor of a plurilingual and pluricultural education.

INDEX

Mots-clés : plurilinguisme, violence symbolique, agentivité, éducation

Keywords : plurilinguism, symbolic violence, agency, education

AUTEUR

MARYSE ADAM MAILLET

Inspectrice d'académie inspectrice pédagogique de lettres dans l'académie de Besançon et référente du CASNAV de Besançon

Formée en sciences humaines, agrégée de lettres, Maryse ADAM-MAILLET a été professeure dans le second degré en 1982. Elle est, depuis 2001, inspectrice d'académie inspectrice pédagogique de lettres dans l'académie de Besançon et référente du CASNAV depuis 2008.

Maryse.adam-maillet[at]ac-besancon.fr