Didactique du FLES
Recherches et pratiques

Didactique du FLES
ISSN : 2826-777X

Hors-série 1 | 2023
Appropriation des langues non premières et compétences à interagir culturellement en contextes plurilingues

Langues et frontières, une relation complexe

Sabine Ehrhart

https://www.ouvroir.fr/dfles/index.php?id=624

DOI : 10.57086/dfles.624

Electronic reference
Sabine Ehrhart, « Langues et frontières, une relation complexe », *Didactique du FLES* [Online], Hors-série 1 | 2023, Online since 20 June 2023, connection on 06 November 2026. URL : https://www.ouvroir.fr/dfles/index.php?id=624

Copyright
Licence Creative Commons - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 2.0 Générique (CC BY-NC-ND 4.0)

Langues et frontières, une relation complexe

Sabine Ehrhart

OUTLINE

Introduction
1. L'appropriation qui relie acquistion et apprentissage
2. Comment franchir les frontières entre les langues (et les cultures) ?
Conclusions

TEXT

Introduction

1 Les récentes recherches dans le domaine de la linguistique, notamment dans les domaines de la linguistique des migrations (Krefeld, 2002 ; Kalocsányiová, 2018) et de la sociodidactique des langues (Rispail, 2007) nous montrent clairement que la notion de langue peut être utilisée à la fois pour relier des groupes humains et aussi pour augmenter la distance (réelle ou plutôt ressentie) qui les sépare.

2 Makoni & Pennycook (2006) ont souligné la fluidité de la notion de langue : dans le passé, elle était souvent associée à une nation ou à une région géographique sans se baser sur des données matérielles précises, mais plutôt sur les représentations ou des idéologies (Blommaert & Rampton, 2011). Les auteurs scientifiques actuels ont tendance à parler plutôt de système linguistique ou bien ils utilisent un verbe, « languaging », afin d'apporter plus de précision terminologique et pour souligner le caractère dynamique et instable de l'action de communiquer (García, 2010).

3 Canagarajah & Wurr (2011) nous rappellent également que selon la région du monde où nous avons été socialisés, notre répertoire linguistique se compose et se construit différemment. Ceci ne concerne pas seulement le nombre de systèmes linguistiques qui affluent vers une personne, mais surtout les manières mobilisées pour se combiner entre eux, leur utilisation en fonction de l'interloc-

uteur, de l'endroit, du sujet ou du moyen de communication utilisé. Quand nous accueillons des élèves non natifs dans nos écoles avec des systèmes éducatifs basés sur les traditions nationales de notre pays, nous devons respecter la diversité linguistique et culturelle qui décrit leur parcours spécifique, et aussi le fait qu'ils et elles s'approprient progressivement les éléments culturels et (socio)linguistiques du pays d'accueil. Il y aura alors le passage d'un « nous exclusif » (où l'on parle de l'élève comme d'une personne qui se situe à l'extérieur de notre communauté) à un « nous inclusif » avec la création d'un espace commun de partage et de rencontre. Ce rapprochement se comprend dans un sens réciproque avec une accommodation de tous les partenaires de l'échange, entre les sociétés d'accueil et celle d'origine alors que dans le passé, on partait plutôt d'un mouvement linéaire et unidirectionnel que devaient faire les arrivants.

4 Dans notre contribution, nous proposons une brève réflexion sur la manière dont nous pouvons concevoir les limites entre les langues et par la suite franchir les obstacles qui se présentent dans cette démarche. Nous nous baserons sur les descriptions de ce processus fournies par différentes disciplines scientifiques et sur nos observations faites dans une douzaine de pays repartis tout autour du globe, sur les cinq continents.

5 Au sein de nos sociétés actuelles, la mobilité a fini par s'imposer comme garant de la stabilité, à la manière des définitions récentes des atomes en physique, dans la théorie des cordes, par exemple. Par conséquent, des équations du type *une langue — une nation* ou *une langue — une culture* s'avèrent de plus en plus incorrectes ou au moins inadaptées pour une description sociolinguistique actuelle. Une étude approfondie d'un pays comme la France ou l'Espagne démontre qu'à l'intérieur de celui-ci, il y a différents systèmes linguistiques qui cohabitent et qui entrent en relation (par le biais de leurs locuteurs et des communautés qu'ils constituent), et que dans le passé, la notion d'unité était souvent utilisée pour asseoir la dominance d'un groupe social sur d'autres, ceux-ci étant composés de locuteurs de langues minoritaires ou minorées. Selon les situations, cette tendance peut perdurer jusqu'au temps présent. À l'opposé, ce qui est conçu traditionnellement comme une langue, l'anglais, peut-être la langue principale (seule ou avec d'autres) de plusieurs pays avec des cultures et des situations géographiques bien différentes

comme le Royaume-Uni, les États-Unis, l'Australie ou la Nouvelle-Zélande.

6 Les populations du monde sont de plus en plus mobiles, soit à cause de mouvements migratoires à long terme (pour des raisons politiques et/ou économiques ou sociales), soit par le biais de mobilités courtes comme le tourisme (Moïse & Wilson, 2023), des missions spécifiques ou des flux transfrontaliers professionnels (Trepos et al., 2016). Ces phénomènes ont comme effet que les langues et les cultures entrent en contact d'une manière particulièrement intense, ou bien les contacts déjà existants dans l'histoire deviennent plus visibles. On pourrait dire que l'hybridité est la nouvelle authenticité. Cette dynamique de contact s'observe tout au long de la vie d'une personne, et non pas seulement à l'âge scolaire où l'on situait l'apprentissage dans le passé. Ce fait pose des défis au système éducatif qui ne peut plus transmettre des compétences figées et normées qui serviront une fois pour toutes. L'école devrait plutôt adopter une approche dynamique et continuelle qui permettra à l'individu de s'adapter aux situations qui se présenteront tout au long de sa vie — sans connaitre forcément d'avance leurs contours — et d'intégrer des informations nouvelles à tout moment. Même si une personne reste chez elle, elle doit s'attendre à ce que le monde change autour d'elle.

1. L'appropriation qui relie acquistion et apprentissage

7 Plusieurs questions se posent dans ce contexte actuel de contact intense qui nécessite qu'on se comprenne entre personnes venant d'horizons divers :

8 *Est-ce qu'on peut accéder à une langue, et à la langue de l'autre, sans en même temps connaitre les éléments qui constituent son environnement culturel ?*

9 L'acquisition d'une langue qu'on situe davantage dans une approche naturelle comme pendant l'enfance d'une personne est particulièrement liée au contexte culturel et social de l'endroit où cette langue se pratique : on pourrait dire que l'enfant y est immergé. C'est aussi plus facilement accepté par la société ou par une communauté qu'un nouveau membre entre quand il se trouve encore dans l'enfance.

10 *Qu'en est-il pour l'autre volet de l'appropriation, l'apprentissage, qui est davantage lié à un cadre institutionnel et qui se passe habituellement au stade où l'enfant va à l'école ou bien qui décrit la position d'un adulte qui s'approche d'une autre langue ?*

11 Cette deuxième question est au centre des études qui s'occupent de l'appropriation des langues non premières et des compétences à interagir culturellement en contextes plurilingues. Des chercheurs comme Lüdi (2022, p. 31) ont souligné que dans la vie d'une personne, il n'y a pas de distinction nette entre l'**acquisition** (qui, elle, peut être aussi guidée ou non guidée) et **l'apprentissage**. Hilton (2014) nous décrit l'évolution de cette distinction qui est due à Krashen (1981) et sa mise en question progressive par la suite. En se basant sur des observations ethnographiques, on peut habituellement observer un continuum entre ces deux aspects, sous le terme d'**appropriation** qui englobe l'acquisition et l'apprentissage. Il est certain que l'accès à une nouvelle langue à l'âge adulte et *a fortiori* par un apprentissage dans un cadre institutionnel donne moins de possibilités d'immersion dans la culture qui l'accompagne que dans le cas d'un enfant qui acquiert sa langue de famille en bas âge et qui est en contact avec les éléments qui composent les langues et les cultures familiales pendant un grand nombre d'heures et à un stade précoce de sa vie. Dans une certaine mesure, le fait d'être bi- ou plurilingue divise le temps visible consacré à chacune des langues. C'est vrai uniquement en apparence, car des chercheurs comme Cummins (2021) et Bialystok (2001) montrent que pendant la production dans une langue, la capacité de communiquer dans les autres langues présentes dans le répertoire reste toujours activée. La question de la légitimité de l'accès aux éléments linguistiques et culturels d'une autre communauté linguistique que celle d'origine se pose également et de manière plus forte dans le contexte de l'apprenant adulte. Son accès à de nouveaux ensembles linguistiques et culturels ne se fait pas sans interrogation, contrairement aux enfants apprenants. Ces obstacles se situent à deux niveaux : à celui de l'apprenant et à celui de la communauté d'accueil. Par exemple, un apprenant de 25 ou de 45 ans n'est plus une « feuille blanche ». Il ou elle a un vécu un chemin de socialisation pendant lequel s'est tissé le lien au monde, avec un trésor d'expériences aussi bien au niveau linguistique que socioculturel. Pour la société d'accueil, ce processus présente également des défis. Ainsi,

nous avons pu constater pendant un séjour de recherche à Vancouver en Colombie-Britannique en 2022 que les enseignants en formation étaient censés être familiers de la culture amérindienne autochtone (qui montre une diversité intérieure très développée) sans forcément la connaitre et sans y avoir un plein accès, car celui est soumis à des règles strictes pour des personnes venant de l'extérieur. En consultant des publications plus anciennes comme celle de Crago (1992), nous constatons que ce malaise n'est pas uniquement un phénomène récent.

2. Comment franchir les frontières entre les langues (et les cultures) ?

12 Lorsqu'on observe le développement du plurilinguisme chez une personne, une autre question surgit comme conséquence logique des deux précédentes concernant l'appropriation :

13 *Est-ce qu'on peut s'approprier (acquérir ou apprendre) plusieurs langues au cours de sa vie, et si oui, est-ce qu'il y a des limites par rapport au nombre de langues ou des obstacles quant à l'accès à ces langues ? De quelle manière ces langues et cultures ou les éléments les constituant vont pouvoir s'organiser pour former le répertoire spécifique d'une personne donnée ?*

14 Pour mieux comprendre les enjeux liés à cette problématique, nous allons regarder des concepts qui sont liés au passage entre les langues et le degré de capacité de passage entre les langues et cultures.

15 En **ethnolinguistique**, on distingue entre les langues à tendance ésotérique et des langues exotériques. Les langues se situent entre deux pôles d'un continuum : l'ouverture et la fermeture à l'autre. En fonction de leur position dans ce continuum, elles permettent un accès plus ou moins facile aux allochtones (personnes se situant au départ à l'extérieur de la communauté des locuteurs en question). Dans sa publication de 1970 qui est toujours d'actualité, Bausani évoque les langues secrètes et les langues universelles qui sont les deux extrémités du continuum de contact et il cite toute une série

d'exemples provenant de régions différentes du globe qui illustrent ces relations complexes. Les rites d'entrée dans une nouvelle communauté linguistique se définissent différemment selon les sociétés. Le chemin traditionnel de l'écolier européen était le rajout d'une langue étrangère et de plusieurs langues étrangères à sa langue maternelle déjà existante et qui était la langue de scolarisation. Ce type de franchissement de frontières entre les langues a changé.

16 Par conséquent, les discussions autour du statut de *langue étrangère* ou *langue maternelle* se situent dans ce domaine de franchissement de frontières. Les deux termes sont restrictifs : quand je m'approche d'une langue étrangère, je n'ai pas l'espoir de la faire mienne ou de la posséder complètement. Par définition, la langue étrangère est celle de l'autre à laquelle je n'ai pas pleinement accès et que je n'ai pas le droit de considérer comme la mienne. Pendant longtemps, la littérature scientifique ne concevait pas le cas d'une personne qui faisait d'une langue étrangère l'une de ses langues courantes dans la vie de tous les jours. Elle restait sur le seuil de la maison habitée par la communauté des locuteurs qui la parlaient comme langue maternelle. Le concept de langue maternelle est également très statique et limitant, car dans une acception étroite, il ne prend pas en considération la langue de la famille au sens plus large, du père, des grands-parents, de la fratrie, des membres d'une famille reconstituée ou un autre type d'environnement social dans lequel la personne a grandi. L'utilisation de ces termes devra donc se faire avec beaucoup de précaution et en décrivant exactement la situation et les limitations conceptuels qu'ils imposent. Dabène (1992) pourrait être citée comme exemple pour un tel positionnement respectueux.

17 En **sociolinguistique**, on différencie entre situations endolingues et exolingues. Porquier (1984, p. 17) définit la communication exolingue comme « celle qui s'établit entre individus ne disposant pas d'une L1 commune ». Par conséquent, endolingue se réfère à la communication entre des personnes ou des groupes qui partagent la même langue première.

18 Quand on relie ces concepts aux catégories ésotériques et exotériques, une communication endolingue part d'une base commune bien développée entre les personnes qui participent à une conversat-

ion. Ce savoir partagé peut aller jusqu'aux langues secrètes ou ésotériques, alors qu'une communication exolingue se rapproche davantage des langues universelles et du développement de langues ou de phénomènes de contact de langues (les lingua franca, pidgins et créoles, code-switching ou translanguaging).

19 En **géographie et dans les études culturelles**, et notamment les « border studies », on distingue trois types de frontières, en se basant sur des termes anglais :

- *Border* : une limite qui est pratiquement infranchissable ou qui présente de sérieux obstacles au passage ;
- *Boundary* : une frontière pour laquelle le passage a déjà été pensé et aussi réalisé ;
- *Margin* : une région située à la périphérie extrême qui réussit à créer une synergie nouvelle à la suite de laquelle elle se trouve au centre d'une nouvelle unité qui dépasse les limites antérieures.

20 Quand on combine ces concepts entre eux, ceux issus de l'ethnographie, de la sociolinguistique et de la géographie et des études culturelles, on peut constater que les langues ésotériques se rapprochent davantage du concept de *border* ou éventuellement de *boundary*. Quand elles sont parlées uniquement entre personnes ayant la même langue première, elles ont tendance à dresser des barrières autour d'elles pour empêcher ou freiner l'accès aux personnes venant de l'extérieur.

21 Les concepts d'exolingue et d'exotérique montrent davantage d'ouverture et en principe moins d'obstacles au passage d'une frontière entre une langue et une autre. Cela pourrait se rapprocher de *boundary* dans le sens d'une négociation en vue d'un passage plus facile. Dans le cas extrême, par un *act of identity* (Le Page & Tabouret-Keller, 1985) à la périphérie (*margin*) de plusieurs langues en contact peut se former un nouveau centre de rayonnement, voire une nouvelle langue, comme les créoles.

22 L'expérience linguistique particulière du Canada a donné naissance au terme d'*allophone* pour une personne qui habite dans un espace dont la langue officielle ou les langues officielles ne correspondent pas à sa langue première ou à ses langues premières. Il est actuellement utilisé aussi dans d'autres contextes, et notamment en Europe

dans l'accueil des populations scolaires issues de la migration comme en France avec le CASNAV (Centre académique pour la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs).

23 En lien avec ce terme est apparue le nouveau concept de la communication interalloglotte pendant laquelle personne n'est locuteur natif de la langue utilisée (Behrent, 2002). Dans la terminologie actuelle, on dirait plutôt que la langue utilisée n'est la langue première de personne.

24 La définition de qui est « allo », donc « d'une nature différente » si l'on regarde l'étymologie de ce mot (Churchill 2008), est hautement politique et liée à l'exercice du pouvoir. Les autochtones d'un pays ou d'un territoire sont rarement considérés comme des allophones, leur langue est considérée comme la langue juste à cet endroit, par défaut, et les autres langues se démarquent par rapport à elle.

Conclusions

25 Quand on regarde la situation globale, on remarque qu'il y a des sociétés plus ouvertes et plus accueillantes par rapport aux nouveaux arrivés et d'autres qui dressent des frontières plus marquées et qui rendent l'accès aux biens culturels sur place plus difficile. Ceci se reflète aussi dans le système scolaire. En règle générale, les obstacles à l'accueil sont considérés comme étant plus grands quand la différence culturelle et linguistique est prononcée, mais parfois des variations moins fortes comme un accent particulier ou des variantes dialectales peuvent déjà indiquer qu'une différence sera ressentie.

26 En résumé, entre le concept des langues étrangères qui accentue la distance entre les langues et leurs locuteurs, et celui des langues de contact qui essaient de réduire cet écart, il y a une large gamme de possibilités. La langue étrangère est toujours celle des autres à laquelle je n'ai pas pleinement accès, alors qu'une langue créole est celle des autres pour tout le monde et par ce fait, elle donne le même droit d'accès à tous. Sans aller jusqu'à la création de langues de contact au sein de nos espaces scolaires, on pourrait s'inspirer de ce fonctionnement basé sur l'égalité pour créer des plateformes de

communication où tous les participants pourraient contribuer en apportant des éléments culturels et linguistiques qui leur sont chers.

BIBLIOGRAPHY

Bausani, A. (1970). *Geheim- und Universalsprachen*. Kohlhammer.

Behrent, S. (2002). Quand des apprenants du français parlent entre eux de leur langue cible — activités métadiscursives dans la communication interalloglotte. *Marges linguistiques*, 4, 87-100.

Bialystok, E. (2001). Bilingualism in Development: Language, Literacy and Cognition. Cambridge University Press.

Blommaert, J. & Rampton, B. (2011). Language and superdiversity. *Diversities*, 13(2), 1-20.

Canagarajah, S. & Wurr, A.J. (2011). Multilingual communications and language acquisition: New research directions. *The Reading Matrix: An International Online Journal*, 11(1), 1-15.

Churchill, S. (2008). Language education, Canadian civic identity and the identities of Canadians. Conseil de l'Europe. https://rm.coe.int/language-education-canadian-civic-identity-and-the-identities-of-canad/1680874590.

Crago, M. (1992). Communicative interaction and second language acquisition: An Inuit example. *TESOL Quarterly*, 26(3), 487-505.

Cummins, J. (2021). Translanguaging: A critical analysis of theoretical claims. Dans P. Juvonen & M. Källkvist (dir.), *Pedagogical Translanguaging : Theoretical, Methodological and Empirical Perspective* (p. 7-36). Multilingual Matters.

Dabène, L. (1992). Le développement de la conscience métalinguistique : un objectif commun pour l'enseignement de la langue maternelle et des langues étrangères. *Recherches en didactique du français langue maternelle*, 6, 13-21.

García. O. (2010). Language and ethnifying. Dans J.A. Fishman & O. García (dir.), *Handbook of Language and Ethnic Identity Vol. 1 Disciplinary and Regional Perspectives* (p. 519-534). Oxford University Press.

Hilton, H. (2014). Mise au point terminologique : pour en finir avec la dichotomie *acquisition/apprentissage* en didactique des langues. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 33(2), 34-50.

Kalocsányiová, E. (2018). At the borders of languages: the role of ideologies in the integration of forced migrants in multilingual Luxembourg. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 46(9), 1903-1920.

Krashen, S. (1981). Second Language Acquisition and Second Language Learning. Pergamon Press.

Krefeld, Th. (2002). Migration, Sprachbewusstsein und Wissenschaftsideologie - über dyna-

mische Räume und ihre statische Beschreibung. Dans V. Schubert & K. Ehlich (dir.), *Sprachen und Sprachpolitik in Europa* (p. 145-170). Tübingen.

Lüdi, G. (2022). Promoting plurilingualism and plurilingual education: A European perspective. Dans E. Piccardo et al. (dir.), *The Routledge Handbook of Plurilingual Education* (p. 29-45). Routledge/Taylor & Francis.

Le Page, R. B. & Tabouret-Keller, A. (1985). *Acts of Identity: A Creole-Based Study of Language and Ethnicity*. Cambridge University Press.

Makoni, S. & Pennycook A. (dir.) (2006). *Disinventing and Reconstituting Languages*. Multilingual Matters.

Moïse, C. & Wilson, A. (dir.) (2023). La part langagière du tourisme. *Langage & Société*, 178(1).

Porquier, R. (1984). Communication exolingue et apprentissage des langues. Dans B. Py (dir.), *Acquisition d'une langue étrangère III* (p. 17-47). Presses universitaires de Vincennes & Université de Neuchâtel.

Rispail M. (2007). Il y a frontière et frontière… Dans M. Berchoud (dir.), Les mots de l'espace : entre expression et appropriation (p. 95-117). L'Harmattan.

Trepos, J.-Y., Ehrhart, S., Hamez, G., Langinier, H., Polzin-Haumann, C. & Reissner, C. (2016). Frontières linguistiques et communautés de travail. Un bilinguisme à l'épreuve du changement industriel. *Questions de communication*, 29, 351-374.

ABSTRACTS

Français

Les langues entretiennent une relation complexe avec les frontières. Les systèmes linguistiques peuvent relier les personnes ou des groupes de personnes qui les partagent, et en même temps, ils sont capables de créer des frontières et d'augmenter la distance sociale quand ils sont trop différents pour permettre la compréhension mutuelle. Notre contribution se concentre sur le contexte éducatif, entre la famille et l'école. Nous allons regarder différentes approches qui sont utilisées pour décrire des ponts entre les cultures et les langues d'origine des élèves et celles qui se trouvent dans le pays d'accueil, pour faciliter les apprentissages et leur épanouissement général.

English

Languages and borders maintain an ambiguous relationship. Linguistic systems can connect people or groups of people who share them, and at the same time, they have the ability to create borders and to increase social distance when they are too different to enable mutual comprehension. Our contribution focuses on the educational context, between family and school. We will have a look at different approaches that are used to describe

the bridges that are built from the cultures and languages of origin of the pupils or students to the ones in use in the host country. These bridges can support their learning processes and foster their personal development.

INDEX

Mots-clés
frontière, diversité linguistique, communication interculturelle, diversité culturelle, contexte éducationnel

Keywords
border, boundary, linguistic diversity, intercultural communication, cultural diversity, educational context

Sections
Recherche

AUTHOR

Sabine Ehrhart
Professeure en ethnolinguistique à l'université du Luxembourg. Elle enseigne dans les programmes de formation pour les enseignants du primaire et des écoles maternelles, notamment dans les domaines de l'ouverture interculturelle. Elle fait partie des membres fondateurs du Master in Border Studies qui réunit trois pays et plusieurs disciplines (https://wwwfr.uni.lu/formations/fhse/master_in_border_studies). Pendant plus de dix ans, elle a étudié le tayo et le Palmerston English, deux langues créoles parlées dans le Pacifique Sud qui ont surgi à la suite de la rencontre de communautés linguistiques très différentes. Les locuteurs de ces langues ont su créer des ponts et une base commune de compréhension sans passer par un apprentissage formel en contexte institutionnel. Ce fait a inspiré la chercheuse dans ses observations sur les langues de contact et elle essaie de relier les résultats de ces recherches à la didactique des langues.
IDREF : https://www.idref.fr/060861037
ORCID : http://orcid.org/0000-0001-9296-8016
ISNI : http://www.isni.org/0000000030003297
BNF : https://data.bnf.fr/fr/15101636