LHUMAINE

N° 5 | 2025
PLURENSA (PLURilinguisme ENSeignement Apprentissage / Plurilingualism Teaching and Learning / Plurilingüismo Enseñanza Aprendizaje)

Les langues étrangères et les langues de contact : Entre distance et proximité, un défi pour la didactique des langues

Sabine EHRHART

Édition électronique :
URL :
https://lhumaine.numerev.com/articles/revue-5/2361-les-langues-etrangeres-et-les-langues-de-contact-entre-distance-et-proximite-un-defi-pour-la-didactique-des-langues
DOI : numerev_2513
Date de publication : 01/06/2025

Cette publication est sous licence **CC BY-NC-ND** (Attribution - No commercial - No derivatives).

Pour **citer cette publication** : EHRHART, S. (2025) Les langues étrangères et les langues de contact : Entre distance et proximité, un défi pour la didactique des langues. *LHUMAINE*, (5). https://doi.org/10.34745/numerev_2513

Notre travail sur le terrain éducatif dans plusieurs pays, notamment au Luxembourg et en Nouvelle-Calédonie/Kanaky, au Honduras et dans l'océan Indien, nous a montré que dans leurs définitions actuelles, les termes scientifiques en usage pour décrire des situations de contact entre les langues ne rendent pas toujours compte de la complexité des situations actuelles dans les pays multi- et plurilingues, notamment quand il s'agit de l'apprentissage ou de l'acquisition de nouvelles langues en milieu éducatif, formel ou informel. Nous proposons de réunir des exemples de bonnes pratiques dans le domaine de la prise en compte de la diversité linguistique et culturelle et de celui de la résilience, en nous basant sur des contextes géographiques et sociaux peu décrits jusqu'à présent dans des publications scientifiques pour élargir davantage l'usage des concepts didactiques qui ont cours actuellement, et pour développer la terminologie qui tâche de les décrire.

Mots-clés :
Politiques linguistiques familiales, Approches innovantes en didactique des langues, Mobilité et migration, Altérité et diversité linguistique, Inclusion éducative, Multiplurilinguisme au Luxembourg

---

Introduction

À la suite de la mobilité — physique et virtuelle — des personnes qui s'est considérablement intensifiée au cours des dernières décennies, les frontières terminologiques entre les concepts des *langues étrangères* et des *langues secondes* et entre les *langues secondes* et les *langues premières* ou *maternelles* bougent de plus en plus. En travaillant dans des contextes autres que dans les grands pays d'Europe ou d'Amérique du Nord, notamment dans le Pacifique Sud, dans l'océan Indien et dans les Caraïbes, et au Luxembourg, on peut se rendre compte que, dans d'autres aires géographiques, ces limites sont traditionnellement plus fluides. Ce fonctionnement souple se base sur une longue tradition de contact entre de nombreuses langues en utilisation pour une communauté ou sur un territoire et, dans ces contextes, ce n'est pas un phénomène récent (Ehrhart 2012, Léglise *et al*. 2013, Randriamarotsimba 2016, Patzelt 2018, Malbrancke 2023). En tant que répondante au professeur Jean-Louis Chiss, un des grands maîtres de la didactique des langues, à l'occasion du colloque international *Plurensa* de Montpellier en juin 2023, j'avais souhaité honorer sa contribution à la linguistique et la mettre en lien avec des phénomènes de contact entre les langues et des recherches sur l'appropriation des langues en milieu plurilingue dont le centre se situe principalement à l'extérieur de l'hexagone. Ce sont des exemples

précis et des pratiques qui pourraient, je le souhaite, répondre aux propos présentés par mon collègue. Je vais développer ces idées par écrit dans ce qui suit, en mettant l'accent sur les bonnes pratiques (et leurs limites) dans la gestion du plurilinguisme en cours au Luxembourg (Kirsch, Mortini & Kemp 2024).

1. Mobilité, altérité et diversité linguistique

Depuis une vingtaine d'années, je suis professeure en ethnolinguistique à l'Université du Luxembourg où je forme entre autres les futurs professeurs des écoles. En travaillant dans les institutions scolaires et en observant la communication dans la vie de tous les jours, j'ai découvert des synergies exceptionnelles en cours entre les langues dans ce petit pays qui le distinguent de ses voisins proches comme la France, l'Allemagne et la Belgique. Le multiplurilinguisme de ce pays (Ehrhart & Bes Izuel 2010, pour son explication plus détaillée voir 2.) est dû à la fois à son histoire et sa situation géographique sur une ligne de rencontre entre les langues romanes et les langues germaniques, mais aussi à sa taille réduite qui a toujours obligé ses habitants à trouver un moyen de communiquer avec les personnes de l'extérieur, et notamment avec ses voisins. En outre, ces trois pays envoient quotidiennement plus de 200 000 travailleurs transfrontaliers au Luxembourg, pays qui a lui-même juste trois fois ce nombre d'habitants au total. Environ 75 % de ces personnes à mobilité courte ont comme première langue le français et les autres sont surtout de langue allemande. Les attitudes plutôt monolingues de ces « invités pour le travail, *Gastarbeiter* », comme dirait la terminologie allemande, peuvent se retrouver en opposition aux stratégies plus plurilingues des résidents du Luxembourg. Quand on a grandi au Luxembourg, on a appris « à jongler avec les langues », comme aiment dire certains de mes étudiants. Les élèves des écoles luxembourgeoises sont en contact avec au moins trois langues au niveau de la maternelle et du primaire, et quatre et plus dans le secondaire, sans compter les nombreuses autres langues familiales qui très fréquemment ne coïncident pas avec les langues de l'école. Dans un environnement de ce type, on n'a pas le choix d'être monolingue. Certes, cette richesse linguistique peut se retourner contre un élève qui arrive à un âge plus avancé ou même pendant sa formation secondaire dans le pays et à qui s'impose l'apprentissage de deux, voire trois nouvelles langues selon sa région linguistique d'origine. Nous avons appelé cela le trilinguisme exclusif et nous avons essayé de réorienter la formation des professeurs plutôt dans la direction d'un plurilinguisme inclusif et respectueux du parcours de chacun. À mon avis, le moyen le plus efficace d'affronter une idéologie — qu'elle soit monolingue, plurilingue ou autre encore — est justement de partir de la situation spécifique de chaque personne, de ses compétences et aussi de ses souhaits en ce qui concerne ses perspectives.

Pour tous les observateurs venant de l'extérieur il est difficile de savoir quand utiliser quelle langue au Luxembourg selon les situations et les interlocuteurs, il y a comme une grammaire pour la combinatoire entre les langues et pour les points de rupture et de changement ou transition entre les différents systèmes linguistiques, leurs registres et variantes. Cette faculté s'acquiert difficilement en salle de classe ou par des manuels d'apprentissage, il faut vivre au contact de la population au quotidien pour la saisir.

En accompagnant les travaux de fin d'études de mes étudiantes, je me suis rendu compte que la terminologie actuelle en didactique du plurilinguisme ne fournissait pas toujours des définitions adéquates et capables d'expliquer les situations de contact intenses que nous pouvions observer en classe et dans la société en général. Je me suis souvenue de la remarque du regretté professeur Ernst Apeltauer, éminent spécialiste allemand de la didactique des langues en visite dans notre région vers 2015. Il nous avait dit que les phénomènes que nous observions actuellement au Luxembourg anticipaient ce qui allait se passer dans le reste de l'Europe et dans d'autres pays qui croyaient encore se trouver en habitus monolingue. La diversité linguistique et culturelle qui avait pourtant toujours existé dans ces pays a été accentuée et surtout rendue plus visible par la venue d'un nombre important de personnes originaires d'autres horizons. Déjà le fait de parler des personnes en mobilité et de leur trajectoire pose un défi terminologique. Selon les Nations unies, le terme de *migrant* se réfère à « toute personne qui a résidé dans un pays étranger pendant plus d'une année, quelles que soient les causes, volontaires ou involontaires, du mouvement, et, quels que soient les moyens, réguliers ou irréguliers, utilisés pour migrer » alors que celui de *réfugié* est plus limité : « Les réfugiés se trouvent hors de leur pays d'origine en raison d'une crainte de persécution, de conflit, de violence ou d'autres circonstances qui ont gravement bouleversé l'ordre public et qui, en conséquence, exigent une "protection internationale" ». Des métaphores utilisées comme les « vagues migratoires » sont peu respectueuses du destin tragique et singulier de chaque individu. Par ailleurs, Pellerin 2011 nous rend attentifs au fait que les frontières conceptuelles entre la migration et la mobilité deviennent de plus en plus floues, en raison de l'accélération des transports et de la communication. Cependant, ces facilités n'existent pas pour tout le monde ou bien ne sont pas accessibles de la même manière. Dans son dernier livre dédié aux voyages, Heidenreich 2022 définit le réfugié comme celui qui ne peut pas penser à sa *Heimat* (son lieu d'origine avec lequel il a un lien nostalgique) avec l'idée de pouvoir y retourner.



Augsburger Friedensbild 2015
Evang. - Luth. Dekanat

La discussion quant à l'accueil qu'on réserve à l'autre et à l'altérité n'est pas nouvelle, et des livres lumineux, comme « Le Goût de l'autre » écrit par la socio-économiste Elena Lasida en 2011, et des publications par l'ethnopsychiatre Marie-Rose Moro sur le thème « Enfants d'ici venus d'ailleurs. Naître et grandir en France » montrent qu'il y a des pistes prometteuses pour réussir l'accueil, avec l'accent mis sur la création conjointe de nouveaux espaces pour le vivre-ensemble. Le débat s'est intensifié fin 2023 dans plusieurs pays européens, avec les initiatives de mouvements extrémistes allemands, en contact avec certains membres du parti politique Alternative für Deutschland (AfD) en vue d'une « rémigration » massive de personnes migrantes ou issues de la migration qui consisterait en un renvoi de personnes ayant « une histoire familiale qui se lit sur un arrière-plan de migration » et qui peut concerner même des citoyens allemands (par exemple ceux qui défendraient les valeurs démocratiques face à de tels usurpateurs). En février 2024, ce même parti a proposé d'envoyer tous les enfants ayant un lien avec la migration dans des écoles spéciales à part du système public, en se basant sur le réseau des universités populaires (*Volkshochschulen*) avec des enseignants pas ou très peu qualifiés pour ce groupe d'apprenants. Dans un débat parlementaire très animé, tous les autres partis réunis ont refusé cette proposition en mettant en avant le caractère intégratif d'une école de la diversité. Mes observations dans différents pays m'ont montré qu'après quelques mois difficiles pour lesquels il faut créer des dispositifs de transition, les élèves récemment arrivés peuvent très bien suivre les mêmes cours que les autres. Si en effet, on souhaite la « rémigration » ou l'isolement d'un groupe de personnes par rapport à la société allemande (avec les tensions extrémistes, voire terroristes, qui risquent d'en découler), la séparation scolaire semble la triste logique de cette orientation.

Le fait de poser un préfixe à *migration* est une innovation qui n'est pas innocente du tout : cet euphémisme cache le concept d'expulsion contrainte et forcée pour des personnes d'horizons divers et avec des aspirations différentes quant à leur avenir, le lieu et leurs conditions de séjour en Allemagne. Pour 2023, le mot de « Remigration » a été élu « *Unwort des Jahres* » (non-mot, barbarisme, mot politiquement incorrect, vilain mot) par le conseil linguistique de l'Université de Marburg en Allemagne. Une évolution comparable peut s'observer avec la loi Immigration française adoptée en décembre 2023 (et toujours contestée au moment où nous rédigeons cet article) avec laquelle, selon le philosophe Olivier Abel, « on est en train de fabriquer de l'étranger ». Dans cet interview est exprimé le point de vue que cette loi « signe la victoire d'une attitude de profonde méfiance à l'égard des étrangers, y compris des Français d'origine étrangère ». Olivier Abel propose à la place de « *faire société avec ceux qui sont à côté de nous* » et il propose très concrètement de « rencontrer avec bienveillance autre chose que nous-mêmes et considérer les autres traditions pour ce qu'elles peuvent apporter au monde commun ».

Cette proposition reprend ce que Marie-Rose Moro avait déjà dit 20 ans auparavant en parlant notamment de l'école en France : « Le regard que nous portons sur la différence et au-delà sur ceux qui l'incarnent est le défi majeur de la modernité. Il ne s'agit pas de gérer l'hétérogénéité des enfants dans les classes, dans les banlieues, dans une perspective pragmatique et sans idée ni politique. Au contraire, dans le respect de l'universalité de l'humain, considérer que la différence est constitutive de cette universalité et que c'est notre regard qu'il faut changer et pas les différences qui se montrent ou s'expriment » (Moro 2002 : 179). En adoptant une attitude comparable à celle de Moro, Mick (2011) et Mick & Blas (2022) montrent des possibilités pour la recherche-action d'intégrer le concept d'altérité. Kabbanji (2013) décrit les mécanismes de la « fabrique des politiques migratoires » qui fixent le cadre macrosociologique de ces actions.

L'école luxembourgeoise est peut-être quelques pas plus loin sur le chemin de l'inclusion que ses pays voisins, c'est au moins ce que j'entends dans les échanges avec les futurs enseignants quand ils parlent de ce qu'ils voudraient réaliser dans leur futur métier. Lors de mes visites dans les écoles, j'observe aussi des initiatives réussies pour l'accueil, dans les activités proposées aux élèves, dans l'agencement et dans les décorations des classes qui évoquent, soulignent et valorisent la diversité linguistique et culturelle qui y règne. Cette capacité de construire des ponts de communication se trouve déjà chez les plus petits en maternelle qui bien souvent ne choisissent pas leurs copains de jeux selon des critères d'optimisation de l'intercompréhension (qui serait une personne parlant une langue proche de la leur ou de la même famille linguistique), mais plutôt par affinité de sentiments et d'intérêts, et ils réussissent à communiquer ! En complément de ce mouvement *bottom-up*, il existe aussi des initiatives intéressantes dans un mouvement *top-down*. Ainsi, nous avons participé à un projet Erasmus entre le Luxembourg et l'Espagne avec des voyages d'études pour de jeunes élèves dans lesquels des enfants réfugiés récemment arrivés dans le pays ont pu participer, grâce à des efforts spéciaux des ministères qui ont dû préparer des papiers administratifs pour ces personnes qui n'en avaient pas encore, afin de leur permettre de sortir du pays. Ces

descriptions montrent que dans sa politique linguistique et éducative, le Luxembourg essaie de trouver un équilibre entre les forces centrifuges et centripètes qui s'exercent dans la société, pour ainsi contribuer à la cohésion sociale du pays.

2. Comment combiner *langues et -lingue* : plurilingue et multilingue, langues secondes et étrangères, langues maternelles et familiales

De nombreux termes tentent de décrire de la manière la plus sensible possible une situation dans laquelle se côtoient plusieurs langues, mais souvent il leur manque quelque chose pour y parvenir complètement. Parmi les termes qui ne correspondent pas complètement à la situation qu'on trouve au Luxembourg, il y a l'opposition tranchée entre plurilingue (se référant à l'individu) et multilingue (se référant au collectif) pour la situation des langues. Cette distinction fait sens dans des pays où les langues sont reparties selon le principe de la territorialité comme en Suisse, mais pas au Luxembourg où ces deux domaines ont des intersections très importantes. Aucun individu n'y est complètement monolingue et rares sont les situations de communication dans la société où l'on fait appel seulement à une langue. Le contraste entre *multilingue* « une situation où l'on sépare consciemment les langues » et *plurilingue* « une situation dans laquelle les langues dans une situation de communication sont vues comme un ensemble, comme l'indique le premier chapitre du Cadre européen de référence pour les langues de 2001, nous semble déjà plus proche de la réalité observée au Luxembourg et dans d'autres pays avec un contact de langues très intenses (Nouvelle-Calédonie, La Réunion). Nous avons postulé la création du nouveau terme « multiplurilingue » ou « multiplurilinguisme » pour décrire cet enchevêtrement des langues et des éléments qui les composent.

En nous basant encore sur la situation dans les classes au Luxembourg, nous devons constater qu'en ce qui concerne le français, cette langue peut être langue seconde pour une grande partie de la classe, mais aussi langue maternelle, grand-parentale ou familiale tout court pour certains d'entre les élèves, mais aussi une langue étrangère pour d'autres. Quand nous regardons l'allemand ou le luxembourgeois, les deux autres langues qui s'emploient à l'école primaire, la distribution est aussi hétérogène. Ceci demande une approche de pédagogie différenciée bien développée chez les enseignant.e.s. et une *language teaching awareness*, une conscience aigüe pour ce qui se passe lorsqu'on enseigne à des élèves avec des trajectoires si différentes.

Le virtuel permet aux personnes équipées d'un ordinateur et avec un accès à internet d'être en communication avec des personnes et des groupes qui se trouvent loin, sans trop de frais. Cette situation décrit la position de la partie privilégiée des habitants de la terre qui disposent d'un ordinateur et d'un accès à internet, ce qui n'est pas le cas pour tout le monde. Quand on peut effectivement communiquer de cette manière, on a la possibilité de voir les langues et cultures lointaines se rapprocher. On peut se poser la question si dans cette situation, il y a encore des langues étrangères ou s'il ne faut pas plutôt qualifier ces langues comme langues secondes, car elles existent dans l'environnement (virtuel) de la personne, et c'est la définition de celles-ci. En même temps, le fait de pouvoir accéder à une langue *via* internet ne donne pas

automatiquement toutes les clés pour sa compréhension, le contexte culturel et social a besoin de clés spécifiques qui ne se communiquent pas automatiquement avec le langage.

Cette transition entre les catégories s'observe aussi dans le domaine des *langues d'origine/langues d'héritage/langues familiales*, un autre domaine à la recherche du mot juste pour désigner une réalité complexe (Aalberse *et al.* 2019). Ce qui peut être une langue étrangère pour les grands-parents peut avoir le statut de langue seconde pour les parents qui se sont installés dans un nouveau pays, et la langue première ou première langue pour les enfants qui y ont fait toute leur scolarisation et une grande partie de leur socialisation en dehors du contexte familial.

Il faudrait aussi se poser la question si à la suite d'un enseignement-apprentissage bien réussi d'une langue qui auparavant avait le statut de langue étrangère pour une personne ne peut pas devenir une langue plus proche, voire la langue première, sans qu'on soit obligé de passer d'abord par les générations, comme décrit dans le paragraphe précédent. C'est une possibilité qui est encore peu envisagée par la didactique des langues. D'habitude, le frein se trouve plutôt du côté de la société d'accueil et pas dans les représentations de la personne qui est en train de franchir les limites entre les langues. Un colloque sur le thème « Les langues maternelles et le *translanguaging* » organisé par Pavel Angel Del Montiel et une équipe de l'Université de Haute-Alsace en avril 2024 traite justement ce sujet. En partant du concept du *translanguaging* porté à la connaissance du public par Ofelia García, les organisateurs constatent dans l'appel à communication : « Le *translanguaging* consiste ainsi en l'utilisation par un individu de son idiolecte sans distinction de langues : langue maternelle, langue seconde, langue d'héritage, langue étrangère. Cummins précise toutefois que la notion de *translanguaging* ne peut totalement dénier "la réalité sociale des différentes langues, entendues comme des constructions historiques, culturelles, idéologiques ayant des conséquences matérielles et déterminant l'action sociale". » (Cummins 2016 : 541)

Dans le travail que nous avons fait avec les élèves du Luxembourg, cette capacité de vivre à la fois en plusieurs langues était bien visible. Dans le dessin de cet élève par exemple (voir ci-dessous), on voit les langues des pays dont sont originaires ses parents, la France et les Pays-Bas, entourées du luxembourgeois et de l'allemand qui sont les langues de l'école (avec le français qui est déjà présent dans la famille). L'anglais est symbolisé par le chien sur le banc qui attend déjà à être appelé d'après l'explication que nous a fournie l'élève (dans le cours de l'enseignement secondaire ou bien par d'autres activités de l'élève qui se feraient dans cette langue). Le vietnamien, langue qu'il souhaite apprendre, se trouve encore séparé des autres par un trait, comme pour exprimer ce bilinguisme symbolique qui ne se base pas encore sur des compétences actives. Les langues sont représentées par des personnes séparées, mais qui semblent former un groupe harmonieux.



(Source : Projet Naturalink, direction : Sabine Ehrhart

Dessin recueilli par Sara Vasco dans le cadre du projet)

Langue d'origine indique la distance dans l'espace et *langue d'héritage* fait davantage référence au temps, et à la transmission intergénérationnelle. Les deux termes sont souvent employés pour décrire les mêmes contextes. Quand la littérature parle de *langues d'origine* ou de *heritages languages*, elle se réfère toujours à une personne dont la famille a quelque part des origines à l'extérieur du pays auquel on se réfère. On n'a pas coutume de dire que le luxembourgeois est la langue d'origine d'un élève au Luxembourg alors que cette langue partage des traits avec des langues minorées ailleurs dans le monde. Cependant, il devrait être possible d'utiliser le terme de « langue d'héritage » pour toutes les langues qui sont présentes dans le contexte familial ou de socialisation initiale d'un enfant.

Ceci se rapproche de la discussion autour du terme de *francophone* qui n'est pas neutre non plus. À l'exception de la Belgique où ce nom est plutôt porté avec fierté pour s'opposer aux deux autres groupes linguistiques autochtones du pays, il est vu ailleurs comme une description de quelqu'un qui parle un français de seconde classe. Chiss (2022 : 113) cite Tahar Ben Jelloun qui trouve la notion de francophonie « antipathique » et qui dit qu'« on ne parle ni n'écrit le francophone ».

Au Luxembourg, on a assisté à la création d'un nouveau terme aussi peu fonctionnel et ayant tendance à exclure au lieu de faciliter l'apprentissage des langues pour les élèves, c'est celui de *romanophone*. Il est utilisé pour les enfants dont la langue familiale est une langue romane, et notamment pour ceux qui parlent le portugais. On part du principe que sur cette base, il leur est facile de communiquer en français, ce qui en réalité n'est pas aussi facile. Les règles de l'intercompréhension pourraient éventuellement faciliter l'accès à la compréhension d'une langue faisant partie de la même famille de langues, mais même ceci nécessite un entraînement. Et la proximité entre deux langues ne facilite pas automatiquement la production dans une langue avec

laquelle on vient d'entrer en contact.

Nous avons déjà évoqué les difficultés de définition autour du concept de *langue maternelle* : dans une société en profonde mutation, ce terme ne désigne pas toutes les réalités rencontrées. Nous avons opté pour le terme de langue(s) familiale(s) qui inclut aussi l'idée des langues paternelles, grand-parentales, les langues parlées entre frères et sœurs, avec la famille au sens plus large… La langue première au moment de la vie d'une personne n'est pas forcément la première langue avec laquelle elle était entrée en contact, et il ne s'agit pas toujours d'une seule langue, il peut y en avoir plusieurs depuis le début de sa vie. Ceci est particulièrement vrai dans des contextes de mobilité intense où les langues entrent aussi en contact. Ainsi, dans un rapport interne au ministère de l'Éducation nationale au Luxembourg, le chercheur luxembourgeois Charles Berg avait dit que le plurilinguisme était la langue maternelle des Luxembourgeois. Mes étudiants me rappellent que selon la situation, le choix de la langue peut varier dans le cadre scolaire, en salle de cours, les échanges avec les professeur.e.s ou les camarades de classe et les jeux libres dans la cour (illustration Pascal Schiltz 2013).



Dans mon travail dans une vingtaine de pays sur les cinq continents du globe, j'ai pu voir que les filtres d'observation et les approximations terminologiques qui sont d'usage dans un contexte ne conviennent pas forcément pour un autre. Nous avons vite fait de juger les positionnements des autres comme étant faux, car nous partons de nos mécanismes de compréhension. L'idée du plurilinguisme comme langue maternelle peut paraître inadaptée pour d'autres pays comme la France ou l'Espagne, mais elle s'approche peut-être de la réalité luxembourgeoise.

La recherche sur les langues de contact et leur possibilité de construire des ponts entre

des personnes issues de contextes linguistiques et culturels bien différents m'a montré que selon la région du globe, la réponse à ce défi peut être très différente. Ma thèse et mon habilitation avaient étudié la formation d'une langue de contact et les processus de créolisation de manière plus générale pour en déduire des régularités et éventuellement pouvoir tirer des conclusions pour améliorer l'enseignement institutionnel des langues. Dans ses débuts, le créole, ou langue de contact n'appartient à personne en particulier : sa caractéristique fondamentale est justement d'être partagé et de servir de plateforme de rencontre avec des personnes d'autres origines culturelles et linguistiques. Pour qu'une langue créole puisse voir le jour, des groupes de locuteurs ont souvent dû être déracinés de manière très violente, puis « recomposés » (Mufwene). C'est souvent dans la souffrance qu'ils ont pu reconstituer « des langues à soi » (Chiss 2022 : 73). Ces langues ont cependant gardé le souvenir d'une ouverture et leurs locuteurs ont souvent une attitude plus accueillante vis-à-vis de l'étranger qui parle une autre langue, c'est au moins l'expérience que j'ai pu faire en parlant avec des locuteurs des langues créoles à la Réunion, en Nouvelle-Calédonie ou au Cap-Vert.

Malbrancke 2023 : 162 décrit son ressenti lors de l'utilisation d'une langue de contact avec une communauté en Papouasie tout à fait autrement :

« Le tok pisin était une illusion, un outil rassurant, me laissant croire que je comprenais les histoires, les faits sociaux, en les situant dans l'horizon de compréhension des Gebusi, malgré la distance qui toujours nous séparerait. Pourtant pourrai-je jamais vraiment sonder ce que tout cela signifiait – le peut-on jamais, même en apprenant la langue locale, même en passant des années avec eux ? Comment sentir dans sa chair et son esprit ce que grandir là-bas signifie […] ?

J'ai déjà du mal à comprendre dans ma propre culture des choix de vie radicalement opposés aux miens […]. »

Dans ce contexte se pose à nouveau la question de savoir si l'on peut acquérir la compréhension d'une culture dans laquelle on n'est pas né au point de pouvoir fournir une traduction fidèle (cf. le débat sur la question de savoir qui est habilité à traduire le discours prononcé par Amanda Gorman, descendante d'esclaves américains, lors de l'investiture de Jo Biden). Pourtant, il est important de ne pas montrer une naïveté trop simpliste : l'histoire de l'Alsace, qui est celle d'une partie de ma famille, me montre que les langues ne sont pas toujours utilisées pour se comprendre, tout au contraire, le choix de l'emploi et de la valorisation d'une langue par rapport à d'autres peut créer des frontières entre les personnes et les groupes sociaux, empêcher l'*empowerment*, et cimenter une distribution injuste du pouvoir. Dans ce monde bien complexe, les didacticiens des langues sont nos accompagnateurs de voyage. Ils peuvent partager leurs expériences liées aux endroits et personnes qu'ils ont côtoyés et ainsi nous ouvrir des portes vers des univers qui ne nous seraient pas accessibles sans leur guidance.

Bibliographie

Aalberse, Suzanne, Backus, Ad & Muysken, Pieter (2019): *Heritage Languages – A language contact approach*. John Benjamins.

Abel, Olivier (2024) : *Avec la loi immigration, on est en train de fabriquer de l'étranger. La Croix* du 8 janvier 2024, p. 21.

Alby, Sophie/Léglise, Isabelle (2014) : Pratiques et attitudes linguistiques des enseignants. La gestion du plurilinguisme à l'école en Guyane. Dans : Nocus, Isabelle/Vernaudon, Jacques/Paia, Mirose (Hrsg.) : L'école plurilingue en outre-mer : Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre, Rennes : Presses universitaires de Rennes, S. 245–268.

Alby, Sophie (2017) : Guyane. Dans : Reutner, Ursula (Hrsg.) : Manuel des francophonies. Berlin/Bosten, DeGruyter, S. 647–659. https://doi.org/10.1515/9783110348217-029

Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR), téléchargé le 12 1 2024. https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages

Chiss, Jean-Louis (2021) : Le FLE et la francophonie dans le monde, Malakoff : Armand Colin. DOI : https://doi.org/10.3917/arco.chiss.2021.01

Chiss, Jean-Louis (2022) : Idéologies linguistiques, politiques et didactique des langues. Limoges, Lambert-Lucas.

Cummins, Jim (2026) ; L'éducation bilingue : perspectives internationales sur la recherche et les politiques linguistiques éducatives, dans : Hélot, Christine & Erfurt, Jürgen (éds.) : *L'éducation bilingue en France : politiques linguistiques, modèles et pratiques*. Limoges, Lambert-Lucas, pp. 529-544.

Dost, Florian/Jungbluth, Konstanze/Richter, Nicole (2020) : Betweenness and the emergence of order. In: Wille, Christian/Nienaber, Birte (Hrsg.): Border Experiences in Europe. Everyday Life – Working Life – Communication – Languages, Baden-Baden : Nomos. S. 193–216.

Ehrhart, Sabine (2012) : L'écologie des langues de contact : Le tayo, créole de Nouvelle-Calédonie. Paris : L'Harmattan.

Ehrhart, Sabine (2014, éd.) : Europäische Mehrsprachigkeit in Bewegung: Treffpunkt Luxemburg/Des plurilinguismes en dialogue : rencontres luxembourgeoises. Peter Lang Reihe Mehrsprachigkeit in Europa/Multilingualism in Europe.

Ehrhart, Sabine (2014); Natürliche Sprachkontaktphänomene in einer innovativen Mehrsprachigkeitsdidaktik, in: Ehrhart, Sabine (2014, éd.) : Europäische Mehrsprachigkeit in Bewegung: Treffpunkt Luxemburg/Des plurilinguismes en dialogue : rencontres luxembourgeoises. Peter Lang Reihe Mehrsprachigkeit in Europa/Multilingualism in Europe, S. 211-217.

Eloy, Jean Michel (2018) : Quelques enjeux descriptifs et théoriques de la problématique des langues transfrontalières. Dans : Eloy, Jean Michel (Hrsg.) : De France et d'au-delà : les langues régionales transfrontalières. (Carnets d'atelier de sociolinguistique 12), Paris : L'Harmattan, pp. 7–14.

Gupta, Pamila (2013) : Anthropologies of Islandness in the Indian Ocean. Dans : Pourchez, Laurence (Hrsg.) : Créolité, créolisation : regards croisés. Paris : Éditions des archives contemporaines, S. 185–195.

Heidenreich, Elke (2022) : Ihre glücklichen Augen. Kurze Geschichten zu weiten Reisen. Hanser.

Hélot, Christine/Young, Andrea (2006): Imagining Multilingual Education in France: a language and cultural awareness project at primary level. In: García, Ofelia/Skutnabb-Kangas, Tove/Torres Guzmán, María E. (Hrsg.): Imagining Multilingual Schools. Clevedon, UK : Multilingual Matters, S. 69–90.

Iglesias, Narcís (2018) : Frontières et (in)communications : le catalan, au croisement d'une communauté de vie et d'une communauté d'idées. Dans : Eloy, Jean Michel (Hrsg.) : De France et d'au-delà : les langues régionales transfrontalières. (Carnets d'atelier de sociolinguistique 12) Paris, L'Harmattan, pp. 33–48.

Kabbanji, Lama (2013) : La fabrique des politiques migratoires : de l'approche européenne à l'approche de la CEDEAO In : Beaujeu M. (ed.), Kabbanji Lama (eds.). Fabrique des politiques migratoires et pratiques associatives en Afrique de l'Ouest : le cas du Mali et du Sénégal. Paris : ENDA Europe, pp. 9-12.

Kirsch, C., Mortini, Simone, & Kemp, Valérie (2024). Translanguaging in frühkindlichen Bildungseinrichtungen in Luxemburg – mehrsprachiges Handeln von Kindern und Pädagoginnen. In J. Meier, D. Ä°nci, V. Blaschitz, Handbuch Mehrsprachigkeit. Verlag Julius Klinkhardt.

Krämer, Philipp/Mijts, Eric/Bartens, Angela (2022): Language Making of Creoles in Multilingual Postcolonial Societies. In: International Journal of the Sociology of Language 274, S. 51–82. DOI: https://doi.org/10.1515/ijsl-2021-0018

Krämer, Philipp/Vogl, Ulrike/Kolehmainen, Leena (2022): What is Language Making? In: International Journal of the Sociology of Language 274, S. 1–27. DOI: https://doi.org/10.1515/ijsl-2021-0016.

Krämer, Philipp (ersch.). The Language Making of French: Fixed or Fading Borders and Boundaries in Belgium, France, and Saarland. In: Eva Nossem (Hrsg.): Border Languaging : Multilingual Practices on the Border. Baden-Baden : Nomos.

Lagarde, Christian (1996) : Les langues du Roussillon In : Le parler « melandjao » des immigrés de langue espagnole en Roussillon. Perpignan : Presses universitaires de Perpignan. DOI : https://doi.org/10.4000/books.pupvd.243

Léglise, Isabelle/Lescure, Odile/Launey, Michel/Migge, Bettina (2013) : Langues de Guyane et langues parlées en Guyane. Dans : Kremnitz, Georg (éd.) : Histoire sociale des langues de France, Rennes : Presses universitaires de Rennes, S. 671–682.

Malbrancke, Anne-Sylvie (2023) : Les Désillusions de l'Ailleurs. Chroniques d'une anthropologue en Papouasie. Puf.

Mick, Carola (2011): «Alteridad y Oportunidad: Discurso y Migración». Revista Anfora 18, no 31, pp.13â□□27.

Mick Carola, Blas Iván (2022) : La ville comme opportunité : Littératies urbaines d'un collectif d'écrivain.e.s migrant.e.s à Paris. Languages, urbanisation and mobilities: What questions for Sociolinguistics today? University of Cyprus, Oct 2022, Nicosia, Cyprus. □hal-04154940□

Mufwene, Salikoko (2008): *Language evolution: Contact, competition, and change*. Continuum Press.

Moro, Marie-Rose (2002) : *Enfants d'ici venus d'ailleurs. Naître et grandir en France*. La Découverte. 2e édition en 2004 en poche chez Hachette Littératures dans la coll. « Pluriel ».

Nations Unies ONU Page d'accueil réfugiés et migrants, téléchargée le 12/1/2024 https://refugeesmigrants.un.org/fr/d%C3%A9finitions et https://www.iom.int/fr/termes-cles-de-la-migration

Patzelt, Carolin (2018): Identidades transnacionales y repertorios plurilingües: migrantes iberorrománicos en la Guayana Francesa. Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana, 16(1), S. 123–148.

Patzelt, Carolin (à paraître.) : Le créole en Guyane et au Brésil. In : Krämer, Philipp/Mutz, Katrin/Stein, Peter (éds.) : Manuel des langues créoles à base française, Berlin : De Gruyter.

Pellerin, Hélène (2011) : De la migration à la mobilité : changement de paradigme dans la gestion migratoire. Le cas du Canada/From Migration to Mobility: Paradigm Change in Migration. The Canadian Case. Revue européenne des migrations internationales vol. 27 - n° 2, pp. 57-75.

Prasad, Gail, Auger, Nathalie & Le Pichon-Vorstman, Emmanuelle (2022) : Humanizing Research(ers) and Understanding How Concepts Evolve in Context. Cambridge University Press.

Randriamarotsimba, V. (2016) Histoire et problématiques des politiques linguistiques éducatives à Madagascar, dans : Dagaut, E., Randriamarotsimba, V. & Ranaivo, V. (Coord.). Appui à la réflexion sur l'élaboration d'une politique linguistique éducative à Madagascar. Actes du séminaire universitaire 6-7 décembre 2016 à l'École Normale

Supérieure de l'Université d'Antananarivo, quartier d'Ampefiloha, pp. 37-54.

Rispail, Mireille (2018) : Le Platt de Lorraine, langue transfrontalière : un trésor ou un piège ? Dans : Eloy, Jean Michel (éd.) : De France et d'au-delà : les langues régionales transfrontalières. (Carnets d'atelier de sociolinguistique 12), Paris : L'Harmattan, pp. 159–175.

Schiffauer, Werner/Koch, Jochen/Reckwitz, Andreas/Schoor, Kerstin/Krämer, Hannes (2018): Borders in Motion: Durabilitat, Permeabilitat Liminalitat. In: Working Paper Series B/Orders in Motion Nr. 1, Frankfurt (Oder): Viadrina Center B/ORDERS IN MOTION. DOI: https://doi.org/10.11584/B-ORDERS.1

Wille, Christian (2021): Vom processual shift zum complexity shift: Aktuelle analytische Trends

der Grenzforschung. In: Gerst, Dominik/Klessmann, Maria/Krämer, Hannes (Hrsg.): Grenzforschung. Handbuch für Wissenschaft und Studium, Baden-Baden: Nomos, pp. 106–120.



Ingo Schandeler de l'Université du Luxembourg m'a offert le dessin du dragon à trois têtes qui représente les trois langues à statut officiel du Luxembourg : le luxembourgeois, le français et l'allemand.