



HAL
open science

La mobilité, une notion de convergence pour des situations éducatives toutes d’allophonie mais dites “ incomparables ” ?

Maxime Alais

► To cite this version:

Maxime Alais. La mobilité, une notion de convergence pour des situations éducatives toutes d’allophonie mais dites “ incomparables ” ?. Colloque international des jeunes chercheurs de Taïwan. Rencontres francophones entre l’Asie et l’Europe, Université de Fu-Jen de Taïpei, Nov 2017, Taïpei, Taïwan. hal-02055316

HAL Id: hal-02055316

<https://hal.science/hal-02055316>

Submitted on 3 Mar 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L’archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d’enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

La mobilité, une notion de convergence pour des situations éducatives toutes d'allophonie mais dites « incomparables » ?

Maxime Alais

Thèse en cotutelle : Université catholique de Louvain-la-Neuve (Belgique)
et Université de Tours (France)

Résumé

Cette communication propose de comparer des situations éducatives de français langue étrangère et seconde (FLE/S) généralement estimées très différentes : élèves dits « migrants » scolarisés en écoles secondaires dans leur pays d'accueil, élèves scolarisés en pays non francophones en écoles secondaires internationales ou bilingues, étudiants non francophones démarrant ou poursuivant leur cursus universitaire en français.

Pour chaque public retenu, on considère généralement que la scolarité (ou les études) s'effectue en français par choix (avec une expatriation ou, dans son propre pays, avec un changement d'école, ou à l'Université), ou par nécessité (par exemple, avec la migration de populations réfugiées en pays francophones).

Or, les différences généralement déclarées entre ces publics (par exemple, choix vs nécessité de la scolarité en français) empêchent, selon nous, de renouveler, sinon de varier les pratiques pédagogiques, plus particulièrement auprès du public « migrant ». Ces différences pourront être remises en cause en considérant la notion de mobilité comme un élément partagé entre ces différents publics de FLE/S. Ce partage demandera soit de décliner la notion (mobilité géographique, temporelle, etc.), soit de la considérer de manière « intégrative » (Castellotti & Huver, 2012).

Nous proposerons aussi de considérer la notion de mobilité comme totalement partagée lorsqu'elle renvoie, selon son sens premier d' « instabilité », de « changement », voire d' « inconstance », à soi-même, davantage qu'à l'autre.

Introduction. L'allophonie, une notion à partager ?

Dans le cadre de nos recherches de thèse¹ qui s'attachent à comparer des situations éducatives toutes d'allophonie mais communément considérées incomparables, la notion de mobilité semble autoriser des rapprochements inédits et prometteurs entre ces situations. Qu'est-ce que l'allophonie ? Nous définissons temporairement cette notion par la présence², pour nous à l'école, via la scolarisation d'élèves aux origines linguistiques diverses, d'une ou de plusieurs langue(s) autre(s) que la langue de scolarisation : par exemple, la présence de la langue turque via la scolarisation d'élèves d'origine turque dans les écoles belges wallonnes où le français est la langue de scolarisation ; la présence de la langue vietnamienne via la scolarisation, dans les écoles taïwanaises où le mandarin est la langue de l'école, d'élèves originaires du Vietnam, etc. Le préfixe « allo » tiré du grec ancien « ἄλλος » est d'usage plus scientifique que le préfixe d'origine latine « alter » ; mais c'est bien le préfixe « allo » qui intègre, dans le terme « allophone », la notion philosophique de l'altérité au cœur de la

1

« Usages évaluatifs et didactiques d'appropriation du français dans différentes situations scolaires d'allophonie. Quelle(s) reconnaissance(s) de la diversité ? Pour quelle intégration ? » Thèse (titre provisoire) en cotutelle dirigée par E. Huver (Université de Tours, France) et S. Lucchini (Université catholique de Louvain, Belgique).

2

« Présence » ne signifie pas nécessairement que les langues autres que la langue de scolarisation sont pratiquées au sein de l'espace scolaire, mais que leurs locuteurs en ont une « expérience » (de Robillard, 2008, cité par Castellotti, 2017), essentiellement parce qu'il s'agit de leur langue maternelle, ou d'une langue avec laquelle ils ont été en contact plus ou moins prolongé, pour des raisons diverses (apprentissage, mobilité), et entre autre avec laquelle ils peuvent « manifester leur existence, donc leurs relations à l'autre » (*ibid.*).

problématique des contacts entre une langue et une autre ; et entre, pour ce qui nous concerne ici, une langue de scolarisation et une ou des langue(s) d'origine(s), maternelle(s), ou de référence, des élèves.

L'objectif de cette communication est d'observer conjointement des situations éducatives dans lesquelles les élèves :

- n'ont pas du tout le même niveau socio-économique ;
- sont locuteurs de langues nationales / internationales légitimées ou a contrario dévalorisées ;
- sont contraints à la mobilité géographique, particulièrement transnationale (migrations), ou a contrario choisissent la mobilité (expatriations) ;
- se voient imposer des politiques dites « d'intégration » (parcours et types de scolarisation obligatoires pour l'apprentissage de la langue et de la culture du pays d'accueil : élèves « migrants »), tandis que d'autres bénéficient déjà, a priori, d'une « bonne » place dans la société (sinon dans la (très) bonne école), cette place évacuant la possibilité d'une problématique de l'intégration scolaire, ou plus largement sociale (élèves dits « expatriés »).

Pourquoi comparer ces diverses situations éducatives ?

a) Tout d'abord, nous estimons que la scolarisation des élèves allophones dits « migrants » en Belgique francophone est vue sous l'angle dominant du problème. En effet, la présence dans l'école d'un « Autre », d'autres langues et cultures, plus largement de l'altérité, est surtout posée comme un problème à résoudre, une source potentielle de conflits à apaiser ou à désamorcer, et enclenche des processus qui visent un consensus, ou des remèdes pratiques qui aseptisent les différences. A contrario, la scolarisation des élèves allophones « expatriés » est vue sous l'évidence de la facilité : les problèmes que peuvent connaître ces élèves, ou les dynamiques d'intégration qu'ils vivent sont certainement évacués, sinon minimisés.

b) Ensuite, les pratiques en classe de français pour les élèves « migrants » en Belgique francophone présentent certainement peu de variétés.³ Du moins, l'angle dominant valorise-t-il certaines pratiques, pas d'autres.

c) Enfin il semble, plus particulièrement à propos des élèves allophones « migrants » scolarisés en Belgique francophone, qu'à force de marquer les terrains, spécifier excessivement les publics scolaires (les autres : les « migrants », face à l'un : le public dit « ordinaire »), donc à force de différencier, ces publics soient éloignés les uns des autres. Un certain commun dans l'apprentissage est perdu. V. Dupriez et H. Draelents (2003) considèrent qu'il y a alors une « dérive » du curriculum », c'est-à-dire un changement dans les objectifs didactiques, et pas seulement dans les stratégies pour les atteindre.

Nous supposons que la comparaison des situations éducatives retenues permettra un renouvellement des discours et des pratiques. G. Jucquois (2000) considère que comparer, c'est « élaguer le bois mort et, par la comparaison avec d'autres expériences humaines, redonne[r] du sens à ce qui, peut-être, n'en avait plus ». Nous plaçons donc pour « comparer l'incomparable » (Detienne, 2000).

Dans des situations d'apprentissage du FLE/S en écoles secondaires belges wallonnes scolarisant des « migrants », L. Collès et A. Maravelaki (2002) ont notamment relevé la prédominance des enseignements de la grammaire et du vocabulaire (sans texte), au détriment des enseignements de la lecture et de la production écrite. Quinze après ce constat et à l'heure des primats du communicatif et de l'actionnel en classe, où en sommes-nous ?

Pour ce travail, nous exploiterons :

- a) notre travail de thèse commencé autour de comparaisons de documents institutionnels ou promotionnels liés aux situations éducatives retenues telles que présentées au point 3 ;
- b) notre expérience professionnelle et personnelle d'enseignant de français langue étrangère et seconde (désormais FLE/S) dans une école secondaire belge où des élèves « migrants, dits aussi « primo-arrivants⁴ », sont scolarisés en français.

1. Allophonie et mobilité : l'école instabilisée

Nous considérons que la notion de mobilité autorise des rapprochements entre des publics scolaires que tout semble séparer. Tout d'abord, les contacts, rapprochements... entre la langue de l'école et les langues autres des élèves, sinon la présence de ces dernières dans un lieu d'éducation où l'éducation ne se fait pas dans ces langues, a souvent pour origine la mobilité des élèves. Le qualificatif « mobile » et le terme « mobilité » servent ici de génériques à des types de déplacements et, par extension, à des catégories de personnes qui vivent ces déplacements : « migrants », « réfugiés », « expatriés », etc. Tous sont mobiles. Ensuite, si l'allophonie tire ses origines de la mobilité des élèves, elle décline, ou étend, la notion de mobilité. En effet, nous considérons que les contacts possibles entre la langue de l'école et les langues autres des élèves rendent l'école « mobile ». Plus précisément, ils l'instabilisent, elle (ses institutions, ses règles) et ses acteurs éducatifs. Ces contacts entre langues peuvent mettre en cause le monolinguisme de la scolarisation : par exemple, certains élèves « migrants » apprennent le français non pas « en français », mais en quelque sorte « en anglais », notamment en traduisant.

Comment scolariser, ou intégrer scolairement, un apprenant, lorsque la langue de l'école est une autre langue que sa langue maternelle⁵ ? Nous ne voulons pas essayer de répondre à une question si complexe ; et il est certainement souhaitable qu'il n'y ait jamais une seule réponse imposée partout, pour tous. Or, nous estimons que certains discours et pratiques qui concernent les élèves « migrants » scolarisés en Belgique francophone imposent des réponses univoques, tranchées et spécifiantes, qui empêchent tout lien entre le public scolaire « migrant » et celui « ordinaire ». En outre, les liens possibles entre la situation scolaire d'allophonie que peuvent connaître des élèves « migrants » dans leur pays d'accueil et celle que peuvent connaître des élèves expatriés en écoles internationales constituent, selon nous, des impensés. Dit autrement, ces situations scolaires sont considérées disjointes : elles n'auraient rien en commun.

Nous proposons donc ici un travail exploratoire de comparaisons entre des situations éducatives d'allophonie telles que celles décrites en introduction, en considérant la notion de mobilité comme un élément commun qui doit permettre des rapprochements, parfois des confrontations, systématiquement des recherches de convergences et de divergences entre les situations éducatives retenues.

2. Décliner la notion de mobilité ou l'aborder de manière « intégrative » ?

Nous considérons qu'un focus dominant sur les contextes géographiques, l'apparente diversité des

4

« Primo-arrivant » est le terme officiel légal, employé dans les textes de lois (décrets, circulaires) qui régissent la scolarisation de certaines catégories d'élèves allophones en Belgique francophone (voir notamment Collès & Maravelaki, 2004 ; Lucchini, 2011 ; Oger, 2013 ; Alais, 2015).

5

Nous déplaçons ici à dessein le qualificatif « autre » des langues des élèves vers celle de l'école : celle-ci reconnaît-elle sa propre altérité face à ses élèves ?

curus, la variété des établissements scolaires, (par exemple, Chiss, 2012), mais également les catégorisations de publics et de types de français à enseigner (par exemple, Chnane-Davin & Cuq, 2009), séparent trop les publics scolaires les uns des autres : d'une part, en terme de représentations communes et de discours, notamment institutionnels, véhiculés à leur encontre ; d'autre part, en terme de pratiques didactiques. Il nous paraît au contraire fondamental, et plus particulièrement à propos de la scolarisation du public « migrant », de décliner la proposition de « (dés)intégrer les catégories » (Castellotti, 2009).

Dans le domaine de la didactique des langues (DDL) et, pour ce qui nous concerne plus particulièrement ici, dans celui de la didactique du français langue étrangère et seconde (FLE/S), les catégories d'élèves en mobilité telles que celles d'« expatriés » et celles de « migrants » insistent sur des différences (essentiellement le niveau socio-économique des élèves) à notre sens non pertinentes lorsqu'il s'agit d'observer et d'interpréter ce qui est dit et ce qui est fait en termes de reconnaissance linguistique, culturelle et d'intégration scolaire. Aussi, une déclinaison de la notion de mobilité permettrait d'appréhender conjointement d'autres formes de mobilités éducatives que celle, géographique, qui se contente de distinguer le fait d'avoir quitté son pays de gré ou de force, et d'être ensuite scolarisé dans un autre pays. La mobilité est en effet aussi pour tous, et a priori pour tous de manière différente, temporelle. Elle peut également être existentielle, à l'image d'un imaginaire littéraire actuel de la mobilité (Barrère & Martuccelli, 2005). En outre, il pourrait être pertinent d'aborder la notion « de manière intégrative » (Castellotti & Huver, 2012), c'est-à-dire de ne pas enfermer la notion de mobilité dans une considération strictement géographique, ou strictement temporelle, ou strictement existentielle, etc. Cet enfermement se manifeste par exemple lorsque :

- nous refusons de voir la mobilité temporelle comme un mouvement ou un déplacement vers un ailleurs, ou occultons, ou minimisons, celle-ci ;

- nous considérons qu'un déplacement physique est nécessairement une mobilité, alors que le même réseau (éducatif), une même communauté (linguistique, socio-économique, etc.) n'ont finalement jamais été quittés (voir la notion d' « entre-soi » selon Tissot, 2014).

3. Situations éducatives retenues

La première situation d'allophonie retenue pour nos recherches concerne la scolarisation d'élèves « migrants », ou « primo-arrivants », en écoles secondaires belges. Depuis les recrutements organisés de main d'œuvre à l'étranger et commencés à l'issue de la première guerre mondiale (voir Caestecker, 1990), leur scolarisation est caractérisée, dans la majorité des discours institutionnels et dans de nombreux travaux académiques, par des traits dominants peu interrogés : l'« hétérogénéité » du public, son groupement en modalités jugées « ségrégatives » ou « ghettoïsantes »⁶, une certaine reconnaissance des diversités linguistiques et culturelles estimée facilitatrice d'intégration et posée comme réponse à une scolarisation estimée « problématique »⁷.

A priori « à mille lieues⁸ » de cette première situation, notre deuxième situation d'allophonie concerne la scolarisation d'élèves dits « locaux » ou « natifs » en écoles secondaires du réseau de l'Agence pour l'enseignement du français à l'étranger (AEFE), c'est-à-dire en écoles françaises

6

Voir par exemple Muñoz, 1999.

7

Pour un renouveau dans la manière d'aborder ce dernier point, voir El Karouni & Lucchini, 2006.

8

Dans un « ailleurs » physique, géographique (lointain ou proche), ou davantage métaphorique, c'est-à-dire pouvant signifier « à la fois lieu, temps, possibilité, expérience, etc. » (Goi & Huver, 2013. C'est nous qui soulignons).

situées hors du territoire français. Par exemple, au lycée français de Taipei (Taïwan) sont recensés, à la rentrée scolaire 2017, 324 élèves dont 143 Français⁹. Parmi les 181 non français, les « non francophones¹⁰ » bénéficient d'un parcours d'intégration dit « FAL »¹¹. Les élèves communément désignés « natifs », ou « locaux », c'est-à-dire des élèves originaires du pays où se situe l'établissement français, constituent la majorité des « non francophones ». Or, très peu de travaux académiques se sont intéressés aux discours et aux modalités d'intégration de ces « non-francophones » (qu'ils soient « natifs » ou pas) : discours et modalités d'intégration décidés et promus par le réseau AEFÉ d'une part, appliqués par ses établissements d'autre part. En outre, ces derniers présentent une très grande diversité de par leur statut au sein de l'AEFE, ainsi que selon leur positionnement par rapport au contexte éducatif local (Duverger, 2016, dans Erfurt & Hélot, 2016).

Alors que ces deux premières situations scolarisent les élèves en français (avec toutefois la déclaration, par le réseau AEFÉ et par certains établissements du réseau, d'une politique éducative bilingue, et plus récemment plurilingue¹²), notre troisième situation d'allophonie scolarise prioritairement ses élèves, qualifiés d'« expatriés », en anglais. Parmi ces derniers, certains débudent leur scolarisation dans cette langue. Cette situation concerne le réseau du Council of International Schools (CIS).

Or, il s'avère, pour reprendre le contexte de Taipei, que la Taipei European School qui regroupe les écoles française, anglaise et allemande, est accréditée par le réseau CIS. Deux de nos terrains et publics retenus pour nos recherches se rejoignent à Taipei au moins physiquement, en partageant les murs des mêmes bâtiments. En effet, les deux sections allemande et anglaise scolarisent également des élèves allophones dits « non germanophones » et « non anglophones », en plus d'élèves germanophones et anglophones. Dans le cadre de nos recherches de thèse, nous postulons que des dynamiques d'intégration (a minima scolaire, probablement communautaire et identitaire, peut-être existentielle) sont également à l'œuvre pour ce type de public socio-économiquement favorisé. Et nous considérerons précisément ici l'intérêt qu'il y a à travailler la notion d'allophonie au sein de situations éducatives diverses telles que celles réunies dans le cadre de cet article. En effet, si l'allophonie traite de la présence, ou de l'expérience, à l'école, de langues autres que celle de scolarisation, en quoi cette dernière doit-elle être nécessairement la même dans chaque situation éducative retenue ? L'essentiel, selon nous, n'est pas tant que la langue de scolarisation soit la même dans chaque situation, mais plutôt d'envisager ces situations sous l'angle d'un possible commun des expériences. Précisons également ici que les publics scolaires socio-économiquement favorisés ont fait l'objet de très peu de travaux de recherche à propos de problématiques liées aux

9

Selon : <http://www.aefe.fr/reseau-scolaire-mondial/rechercher-un-etablissement/taiwan-taipei-lycee-francais-de-taipei> ; site Internet consulté le 26/09/17.

10

Ne pas avoir la nationalité française ne signifie pas nécessairement être non francophone.

11

Par exemple, le lycée français de Taipei (Taïwan) scolarise des « non-francophones » qui bénéficient d'un parcours d'intégration dit « FAL » (« french as an additional language », traduit par : « français langue de scolarisation »). Pour les différents « parcours » linguistiques proposés par l'établissement : <https://taipeieuropeanschool.com/index.php?id=65&L=3> ; page Internet consultée le 26/09/17. La dénomination plus classique, « FLSco », n'est pas utilisée, ni les termes qui la composent traduits en anglais : simple souci de traduction et d'être compris des parents « non francophones » ? Ou bien parler d'une langue de scolarisation est-il jugée « hors contexte » par l'établissement taïwanais, et pertinent uniquement en territoire francophone ?

12

Voir plus particulièrement : « Pour une éducation plurilingue. La politique des langues de l'AEFE », brochure de la collection *Les Cahiers de l'AEFE* ; 2015 : <http://www.aefe.fr/rechercher-une-ressource-documentaire/cahiers-de-laefe-pour-une-education-plurilingue-la-politique>.

co- « présences » de différentes langues (« les leur » et celle, lorsqu'elle diffère, de scolarisation) au sein des écoles qui les scolarisent : à notre connaissance, jamais selon l'angle de l'allophonie, rarement selon l'angle du plurilinguisme, et ponctuellement selon l'angle du bilinguisme (par exemple, Batens-Beardsmore, 1977). Ce dernier travail cité témoigne de la relative ancienneté de la problématique, mais surtout d'une réflexion, d'une part à propos de scolarisations bilingues de publics favorisés, d'autre part à propos de relations, rapprochements, etc., entre leurs scolarisations et celles de publics migrants beaucoup moins favorisés, qui n'a, à notre connaissance, pas été poursuivie.

4. Des convergences ignorées

Dans nos trois situations éducatives retenues, les publics scolaires présentent des convergences, particulièrement si nous nous plaçons du point de vue des élèves : dans ces différentes situations une nouvelle langue (ici, le français ou l'anglais) est, pour les élèves, nouvelle langue de scolarisation. Aussi, dans ces différents cas se jouent des dynamiques d'intégration, ou d'insertion scolaire, et souvent aussi sociale. Enfin, dans ces différents cas, une mobilité est à l'œuvre. Que les élèves soient dits « migrants », « expatriés », ou « locaux », tous se déplacent géographiquement et / ou symboliquement : tandis que certains, réfugiés politiques, ont fui leur pays en guerre et sont contraints d'être scolarisés (eux ou leurs enfants) dans une nouvelle langue, d'autres, notamment par mobilité professionnelle, choisissent de s'installer dans un nouveau pays et voient eux aussi leurs enfants scolarisés dans une nouvelle langue ; d'autres encore ne quittent pas leur ville natale mais décident de poursuivre, même partiellement, une scolarité dans une autre langue, par exemple en intégrant, passant de l'enseignement primaire à celui secondaire, une école secondaire dite « internationale », « bilingue », « européenne », etc.

La mobilité n'est donc pas pour nous ici un départ au sens strict du terme, et n'a parfois aucun lien avec le fait de partir – ou pas – quelque part. En revanche, nous lions ici systématiquement la notion de mobilité à celle d'allophonie. Selon nos terrains et publics retenus, la mobilité est d'abord vécue dans le contact, le rapprochement, le frottement, le conflit... entre la langue de scolarisation et les langues autres des élèves.

Aussi nous paraît-il pertinent de profiter de l'occasion offerte par cette communication pour nous adresser à un public étudiant locuteur d'autres langues que celle dans laquelle il commence ou poursuit des études universitaires. En effet, nous souhaitons élargir le débat entamé en suggérant que l'âge n'est pas un critère distinctif : les étudiants non francophones qui démarrent ou poursuivent leur cursus universitaire en français (sinon, dans une nouvelle langue) sont, selon nous, possiblement concernés par nos recherches. En effet, la mobilité académique, du moins en Europe, et notamment via le célèbre programme d'échange Erasmus, voit ses discours institutionnels et promotionnels positifs, être récemment remis en cause, sinon nuancés, par d'autres discours – médiatiques, témoignages d'étudiants, etc. Il ne serait pas si facile de partir en échange Erasmus, et d'en revenir. Un discours déficitaire semble se développer¹³ et il pourrait être pertinent de le croiser avec celui également déficitaire relevé à propos des élèves « migrants » scolarisés en écoles

13

Une recherche non exhaustive des deux termes conjoints « Erasmus » et « problème » par le moteur de recherche Google (effectuée le 02/10/17) suggère, comme recherches associées possibles, les formulations suivantes : « Erasmus début difficile », « rater son semestre Erasmus », « Erasmus qui se passe mal », « Erasmus mauvaise expérience », « compensation semestre Erasmus », « ne pas valider son année Erasmus », « rattrapage Erasmus », « Erasmus pas d'amis ».

Aussi, le site Internet [www.lemonde.fr](http://www.lemonde.fr/campus/article/2016/10/24/etudiants-erasmus-le-blues-du-retour_5018981_4401467.html) développe-t-il l'idée d'un « blues du retour » chez les étudiants Erasmus (http://www.lemonde.fr/campus/article/2016/10/24/etudiants-erasmus-le-blues-du-retour_5018981_4401467.html) ; consulté le 12/06/17) à notre sens convergent (du moins, des convergences seraient à explorer) avec un « blues » (?) de l'arrivée, en pays d'accueil (et pour nous, en écoles secondaires belges francophones), des élèves « migrants » allophones.

secondaires belges wallonnes, peut-être d'autant plus que dans certains cas, ces deux situations, a priori incomparables, partagent l'obligation à la mobilité : la mobilité académique, largement promue en Europe comme un choix et une chance pour l'étudiant, est parfois aussi, selon les cursus universitaires, imposée (sous forme de stages à l'étranger, notamment).

5. Des représentations positives des mobilités scolaires et académiques non partagées Une compétence de mobilité de même valeur pour tous ?

Régulièrement associée à la notion de modernité, la notion de mobilité – surtout géographique – est désormais communément considérée, particulièrement en Europe occidentale, comme faisant partie du bagage minimal de l'homme contemporain, dans une « nouvelle maîtrise des espaces-temps » (Ascher, 2000). Or, le terme « maîtrise » masque certainement les diverses contraintes qui accompagnent ses mises en œuvre. Surtout, l'évidence de l'imbrication entre les notions de modernité et de mobilité est, selon nous, un point qui devrait davantage faire débat. En effet, connotée de manière largement positive, promue au même titre et souvent simultanément à la notion de plurilinguisme par les institutions européennes, la notion de mobilité a entériné la représentation du « looser sédentaire monolingue¹⁴ ». Elle accompagne régulièrement les discours institutionnels européens qui concernent l'emploi dans son espace, ou qui concernent les programmes de mobilité étudiante (sur fond de profit « formatif-humaniste » large, mais l'assurance d'un gain pour le CV n'est jamais très loin). Selon certains travaux (par exemple, Maurer, 2011), les origines humanistes et pacifiantes du projet européen, tel qu'il a été conçu à l'issue de la Seconde guerre mondiale par le Conseil de l'Europe, peuvent être considérés comme détournés par une idéologie néolibérale dominante, idéologie servie par la promotion conjointe des notions de plurilinguisme et de mobilité¹⁵. L'homme moderne apparemment maître de ses espaces-temps serait donc surtout un travailleur flexible et déplaçable au gré des besoins du Marché. Mais il semble que cette critique trouve peu d'échos dans les représentations communes de la notion de mobilité, encore largement positives. Nous pouvons interroger le partage de ces représentations positives : la mobilité n'a en effet pas la même valeur que l'on soit dit « migrant », ou « expatrié », par exemple. Or, ce constat, très souvent à tonalité revendicative, est rarement creusé. En Belgique francophone, la scolarisation des élèves « migrants » est vue sous l'angle dominant du « problème ». Il semble très difficile de pouvoir considérer cette scolarisation en termes de gains partagés entre les élèves et l'école :

- pour les élèves, souvent l'apprentissage d'une nouvelle langue ; pour l'école, le contact possible – et positif, enrichissant – avec de nouvelles langues ;

- mais surtout, pour les élèves et pour l'école, la possible découverte d'une certaine exigence des expériences interculturelles : décentration, modestie, humilité dans sa compréhension de l'autre, acceptation d'incompréhensions, de conflits non résolus ; reconnaissance et acceptation de l'imprédictible (voir le point 6), de l'irréconciliable.

14

« Looser », voire « malade » ! C'est en tout cas une représentation actuelle dont nous pouvons lire des traces dans certains titres de projets européens ; par exemple : « Il n'est jamais trop tard... Le monolingue se soigne » (Voir : <http://www.rml2future.eu/NR/rdonlyres/3875D46E-6BE8-4B6A-A6F0-C16FBBF06483/0/SummerTourPMFUENFR.pdf> ; cité par Castellotti, 2015).

15

Pour ne construire qu'un exemple radical d'évolution des discours institutionnels européens à ce sujet, comparer par exemple l'article 14 de la Convention européenne des droits de l'homme à propos des discriminations (notamment de langue ; voir : http://www.echr.coe.int/Documents/Convention_FRA.pdf), avec les liens construits par la Commission européenne entre plurilinguisme et mobilité professionnelle-économique dans son « Livre blanc sur l'éducation et la formation »: *Enseigner et apprendre* (1995 ; voir : http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_fr.pdf).

Plus globalement, nous soutenons que les élèves « migrants », de par leurs mobilités pluridimensionnelles ont, à l'instar d'étudiants en mobilité académique ou d'élèves « internationaux » socio-économiquement favorisés, des compétences construites dans la mobilité (voir Lahire, 2002, repris par Castellotti & Huver, 2012), donc des expériences à partager qui sont actuellement niées, sinon inexploitées. Que l'on soit apprenant en école secondaire ou étudiant à l'université, la mobilité éducative fait que l'on apprend certainement « autre chose » en plus des apprentissages scolaires. Enfin, rappelons qu'être mobile ne doit pas nécessairement signifier se déplacer. Nous avons déjà évoqué certaines limites à ne considérer que sous un aspect géographique, la notion de mobilité même si, initialement dans nos propos, c'est bien le déplacement partagé qui nous permet des rapprochements entre des publics scolaires allophones. Ceci étant dit, l'allophonie rend peut-être particulièrement vivace un phénomène qui est peut-être beaucoup plus largement partagé. En effet, la migration n'est peut-être qu'une métaphore (Métraux, 2006), comprise ou pas, acceptée ou pas, de nos propres changements, d'une avancée vers l'inéluctable par le temps : notre finitude.

Revenons plus prosaïquement au domaine de l'éducation. Nous voulons soutenir que les élèves par exemple « en transit » entre les enseignements primaire et secondaire, ou secondaire et supérieur, partagent avec les élèves visiblement mobiles (« migrants » et « expatriés ») un changement, une instabilisation, etc., ou provoquent l'instabilisation de la situation éducative : mais ces différentes instabilisations sont tues ou relativement peu reconnues lorsqu'elles concernent les élèves « ordinaires » (du moins, leur réception des modalités de « passage » nous semble peu reconnue) ; alors qu'elles sont exagérément soulignées lorsqu'elles concernent ceux qui se déplacent géographiquement. Et au-delà de l'allophonie, c'est peut-être plus largement la reconnaissance de la diversité qui est ici en jeu : l'enjeu de reconnaître par exemple la diversité constitutive de tous les publics scolaires, et non plus les différences linguistiques et culturelles « évidentes » (être « non francophone », « étranger », etc.) comme les uniques manifestations de la diversité. Si la mobilité est communément partagée, comment la diversité pourrait-elle ne pas l'être ? Nous souhaitons dépasser deux conceptions : 1. une promotion béate de la mobilité, 2. les revendications que sa promotion, pour les uns et pas pour les autres, pourraient provoquer (il n'est pas dit des élèves « migrants » qu'ils sont « en mobilité », mais qu'ils doivent « s'intégrer »). Revenons donc vers une acception du terme « mobilité » moins neutre, ou moins valorisée, mais qui interroge davantage.

6. Accepter, voire promouvoir l'instabilité, l'imprédictibilité de soi et de l'autre

Observons certains éléments de l'étymologie du terme « mobilité ». La première acception mentionnée par le CNRTL¹⁶ provient d'une occurrence « mobiliteit » (*Ca* 1200) qui signifie, selon le CNRTL, « inconstance, instabilité ». Elle provient de l'œuvre *Le dialogue de Saint Grégoire* (traduite en ancien français), *Li dialogue Gregoire lo pape*¹⁷. Il y est question d'un moine « en mobilité », c'est-à-dire qui « a la bougeotte »¹⁸ : il ne peut pas, ou ne veut pas, rester au monastère. Finalement autorisé par Dieu à en sortir, il « se voit » attaqué par un dragon. Alertés par ses cris, ses frères moines accourent à son secours mais ne voient aucun dragon. Ils le ramènent au monastère. Mis en danger par sa mobilité, métaphore de son « inconstance » dans la foi, il tient sa promesse de ne plus quitter le monastère : « en effet, il avait vu le dragon dressé contre lui, alors qu'auparavant il

16

Centre National [français] de Ressources Textuelles et Lexicales : <http://www.cnrtl.fr/etymologie/mobilit%C3%A9>. Site Internet consulté le 29/09/17.

17

<http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k73154b/>. Site Internet consulté le 29/09/17. (Saint Grégoire : 540, 604).

18

Terme de registre familier dérivé du verbe « bouger ». Traduction en français moderne de l'ancien français « mobiliteit » proposée par l'Abbaye Saint Benoît de Port-Valais, Suisse (1999). Voir : <http://www.abbaye-saint-benoit.ch/benoit/dialogues/> ; site Internet consulté le 02/10/17.

le suivait sans le voir. ». Nous y revenons dans les paragraphes qui suivent.

En latin, la deuxième acception mentionnée par le dictionnaire latin-français Gaffiot (éd. 1937) du terme « mobilitas » est : « 2. inconstance, humeur changeante ». Cicéron par exemple (106 av. J.-C., 43 ac. J.-C. ; premier auteur mentionné dans l'article du terme), dans ses discours les *Philippiques*, associe le terme « mobilitas » à ceux de « inconstantia » (inconstance) et « leuitate » (légèreté). Nos deux acceptions, latine et en AF, sont donc des acceptions (très) critiques de la notion. Le sens moderne de « capacité », « disposition » au changement n'écarte ce sens d' « inconstance » que bien plus tard. Le CNRTL mentionne :

- une première acception à caractère « psychologique » au XVIIe siècle, chez Bossuet : « facilité à passer d'un état psychologique à un autre » ;

- une acception au XIXe siècle qui associe une idée de rapidité à la notion de mobilité : « caractère de ce qui change rapidement d'aspect ou d'expression » ;

- enfin, le sens d'un « caractère des personnes qui se déplacent souvent » au XXe siècle.

Or, nous soutenons que la première acception illustrée par nos deux exemples (l'un en latin, l'autre en ancien français) éclaire un commun que nous voulons mettre en évidence :

- certes, entre nos différents publics et terrains retenus ;

- peut-être davantage, entre tous les publics scolaires possibles ;

- mais également au-delà des publics scolaires concernés par les notions d'allophonie et de mobilité qui initient ici notre démarche comparatiste.

En effet, il ne s'agit pas uniquement de critiquer un partage inégal de ces deux notions entre nos terrains et publics retenus. Nous plaçons pour un partage collectif d'une mobilité multidimensionnelle, c'est-à-dire allophone, et diverse. Par exemple, l'allophonie pourrait aussi être reconnue lorsque deux répertoires langagiers d'une même langue, mis en contact, (s')instabilisent. De même, nous pourrions considérer, à la suite de S. Lucchini (2009) que le français écrit est la véritable « langue étrangère » des élèves « migrants » scolarisés en Belgique francophone, ET qu'ils partagent cette allophonie avec des élèves francophones qui sont en difficulté face à l'écrit. Ce partage des difficultés face au français écrit étant formulé, accepter la mobilité des uns et des autres devrait rendre cette association entre les élèves « migrants » et les élèves francophones en difficulté parfaitement temporaire, ce qui n'est actuellement pas du tout le cas en Belgique francophone : ces deux publics occupent massivement les bancs des mêmes écoles professionnelles et techniques. Par ailleurs, en concomitance avec la notion d'allophonie, la notion de diversité devrait être reconnue au-delà de l'altérité linguistique et culturelle : il n'est certainement pas nécessaire, pour se sentir différent, ou autre, de parler une autre langue, ni d'être issu d'une autre culture. Mais différent ou autre face à qui ? Le moine « en mobilité » a momentanément « fait face » au changement ultime, à l'inéluctable, c'est-à-dire à sa propre mort, « qu'auparavant il suivait sans [la] voir ». C'est donc aussi face à soi-même qu'il s'agira de reconnaître tous ses « autres » possibles. J.-C. Métraux ne dit probablement pas autre chose lorsqu'il soutient que « nous sommes tous des migrants. »

Or, si cette « inconstance », ces « instabilités » paraissent partagées, peut-on et doit-on les promouvoir en contextes éducatifs ? Ou du moins, comment les faire accepter ?

Conclusion

Dans notre contexte professionnel belge d'enseignement du FLE/S à des élèves « migrants », l'idée

d'une promotion, ou d'une reconnaissance, de l'instabilité, de l'imprédictible, etc., passerait probablement pour une mauvaise plaisanterie. Déjà particulièrement déstabilisé par la pratique de l'enseignement d'une langue à un public foncièrement hétérogène, aux langues et cultures « d'origines » diverses, aux « statuts », parcours, et attentes, multiples, le corps enseignant recherche certainement davantage un contrôle, ou une maîtrise, de son environnement professionnel. Et cette recherche semble correspondre en partie aux discours qui émanent des institutions éducatives : celles-ci prônent essentiellement une mesure des différences, de l'altérité, via la promotion ou l'imposition d'outils diagnostics, évaluatifs, etc., qui débouchent sur des catégorisations d'élèves ; des distinctions, ou des différenciations, censées faciliter le travail enseignant. Si le corps enseignant s'estime déstabilisé par les différences linguistiques et culturelles, c'est-à-dire « mobilisé » (et « en mobilité ») par la situation qui lui est soumise, il ne faut pas pour autant ne pas « instabiliser » les pratiques didactiques en cours et les différents discours circulants, différenciateurs jusqu'à la discrimination. En formations initiale et continuée des enseignants, un travail sérieux autour de la notion de mobilité pourrait par exemple être l'occasion de faire se rapprocher les mobilités enseignantes de celles des élèves et, plus largement, de reconnaître le caractère perpétuellement mobile de tout lieu d'éducation. Proposer des modules de formation pour les enseignants qui traiteraient de la notion de mobilité nous permettrait de traduire notre recherche en termes de résultats concrets. Nous estimons que l'allophonie, et plus largement les diversités linguistiques et culturelles « évidentes », permettent davantage de faire un focus sur le rôle de la mobilité « pour tous » et en « tous lieux » (éducatifs), plutôt que de pointer du doigt une mobilité « problématique » de certains seulement au sein de sociétés imaginées immobiles, figées.

Bibliographie

ALAIS, M. (2015). « Législation interprétée, pratiques didactiques et évaluatives rencontrées ou imaginées : le cas d'une structure d'enseignement belge DASPA (Dispositif d'accueil et de scolarisation des élèves primo-arrivants) ». Mémoire de Master « FLE/S Pluralités, Interculturel, Politiques linguistiques ». Université de Tours, France.

ASCHER, F. (2000). *Ces événements nous dépassent, feignons d'en être les organisateurs*. La Tour d'Aigues : Éditions de l'Aube.

BARRÈRE, A et MARTUCCELLI, D. (2005). « La modernité et l'imaginaire de la mobilité : inflexion contemporaine ». *Cahiers internationaux de sociologie*, 118, 1, 55-79.

BATENS-BEARDSMORE, H. B. (1977). « An investigation into bilingual education for children from favoured socio-economic backgrounds ». Dans DE GRÈVE, M. et ROSSEEL, E. (dir.), *Problèmes linguistiques des enfants de travailleurs migrants*, 10e Colloque de l'AIMAV (Association Internationale pour la Recherche et la Diffusion des Méthodes Audio-Visuelles et Structuro-Globales) en collaboration avec la Commission des Communautés européennes, Bruxelles : Didier.

CAESTECKER, F. (1990). « Le multiculturalisme de la Belgique. Une analyse de la politique de scolarisation des enfants polonais en Belgique 1923-1940 », *Belgisch Tijdschrift voor Nieuwste Geschiedenis*, 3-4, 535-573.

CASTELLOTTI, V. (2009). « Construire l'intégration en (dés)intégrant les catégories? » Dans *Français aujourd'hui* : « Langue(s) et intégration scolaire », 164, 109-114.

CASTELLOTTI, V. (2015). « Plurilinguisme et interculturalité ». M2 FLE/S : *Pluralités, interculturel, politiques linguistiques*, Université François Rabelais, Tours, France.

CASTELLOTTI, V. (2017). *Pour une didactique de l'appropriation. Diversité, compréhension, relation*. Paris : Didier.

CASTELLOTTI, V. et HUVER, E. (2012). « Mobilités et circulations académiques : dynamiques, catégorisations, évaluations ou « bougez, il en restera toujours quelque chose ». Dans DEFAYS, J.-M. et MEUNIER, D. (coord.), *La mobilité académique : discours, apprentissages, identités*, Bruxelles : E.M.E. (Éditions Modulaires Européennes) & InterCommunications, 3.2., 117-132.

CHISS, J.-L. (2012). « Dans la société et l'école, le français au contact des autres langues ». conférence, salon *Expolangues*, Paris.

CHNANE-DAVIN, F. et CUQ, J.-P. (2009). « FOS – FLS : des relations en trompe l'œil ? » Dans *Français aujourd'hui : « Langue(s) et intégration scolaire »*, 164, 73-86.

COLLÈS, L. et MARAVELAKI, A. (2002). « L'enseignement du français dans les classes-passerelles au secondaire en Belgique francophone : une recherche ethnographique ». Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, Belgique.

DETIENNE, M. (2000). *Comparer l'incomparable. Oser expérimenter et construire*, Paris : Éditions du Seuil.

DUPRIEZ, V. et DRAELANTS, H. (2004). « Classes homogènes versus classes hétérogènes : les apports de la recherche à l'analyse de la problématique ». In : *Revue française de Pédagogie*, 148, 14-165.

DUVERGER, J. (2016). « Les écoles françaises à l'étranger : quelle conceptualisation du bi-plurilinguisme ? » Dans ERFURT, J. et HÉLOT, C. (dir.), *L'éducation bilingue en France. Politiques linguistiques, modèles et pratiques*. Limoges : Lambert-Lucas.

GOÏ, C. et HUVER, E. (2013). « Accueil des élèves migrants à l'école française : postures, représentations, pratiques ségrégatives et/ou inclusives ». *Glottopol*, 21, 01-13.

JUCQUOIS, G. (2000). « Le comparatisme, éléments pour une théorie ». Dans : JUCQUOIS G. et VIALLE, C. (dir.), *Le comparatisme dans les sciences de l'homme. Approches pluridisciplinaires*, Bruxelles : De Boeck, 17-46.

LAHIRE, B. (2002). *Portraits sociologiques*. Paris : Nathan.

LUCCHINI, S. et EL KAROUNI, S. (2006). « L'enseignement du français dans le contexte hétérogène de la Belgique francophone et de Bruxelles en particulier ». *La lettre de l'AIRDF*, 2 (39), 24-29.

LUCCHINI, S. (2009). « La vraie langue étrangère est la langue écrite ». *Agenda interculturel*, 277, 4-6.

LUCCHINI, S. (2011). « Comment améliorer les structures d'accueil des mineurs étrangers ? » Dans : DESOMER, V et DUTRIEUX, B (dir.), *Les Politiques sociales, Enfants en exil. Exils d'enfance*, 3-4.

LÜDI, G. et PY, B. (2002). *Être bilingue*, Berne : Peter Lang.

- MAURER, B (2011). *Enseignement des langues et construction européenne – Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*. Paris : Éditions des Archives Contemporaines.
- MÉTRAUX, J.-C. (2013). *La migration comme métaphore*. Paris : La Dispute.
- MUÑOZ, M.-C. (1999). « Les pratiques interculturelles en éducation ». Dans DEMORGON, M et LIPIANSKY, E. M., (dir.), *Guide de l'interculturel en formation*, Paris : Retz.
- OGER, E. (2013). « L'accueil et l'orientation des élèves primo-arrivants en Belgique francophone : vers une amélioration ? » *Le Français dans le Mille*, 239, 47-59.
- ROBILLARD, D. de (2008). *Perspectives alterlinguistiques*, Paris : L'Harmattan, 2 vol.
- TISSOT, S. (2014). « Entre soi et les autres ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, 204, 4, 4-9.