

Accueil et Migration. Pour une prise de compte des langues et cultures d'origine dans l'enseignement/apprentissage du français



Reine Berthelot

Université de Paris 3 Sorbonne nouvelle - DFLE, France
reine.berthelot@univ-paris3.fr

Reçu le 03-06-2014 / Évalué le 07-07-2014 / Accepté le 08/10/2014

Résumé

L'objet de cet article est de rappeler que la dimension de « l'accueil » des personnes en formation linguistique est une étape préliminaire et indispensable à toute forme d'intégration sociale et linguistique. Dans le cadre de la didactique des langues, prendre en compte cette dimension sans la limiter aux premières séances de formation linguistique, mais en faire la pierre angulaire d'une nouvelle forme d'enseignement / apprentissage, suppose une orientation diverse, voire une rupture, avec des précédents modèles. Nous souhaitons souligner l'aventure que constitue cette nouvelle « posture » d'enseignement.

Mots-clés : accueil, intégration, interculturel, migration, apprentissage linguistique, culture éducative.

Reception and migration : taking into account native cultures and tongues in TFFL

Abstract

This article has the aim to highlight the fact that the «reception» of professionals with an educational background in Linguistics serves as a preliminary and essential step in linguistic and social integration into a new culture. In the domain of Language Pedagogy, taking this dimension into consideration, without limiting it to its training in Linguistics, but rather considering it as a stepping stone to a new style of teaching/ learning process, actually suggests a different orientation and perhaps even a rupture with former models. We propose, therefore, to highlight the adventure that constitutes a new approach in teaching.

Keywords: reception, integration, intercultural, migration, linguistic learning, educational culture.

Pour apprendre une autre langue, il faut d'abord connaître celle d'où l'on vient, et l'avoir assez aimée pour pouvoir la quitter.

Daniel Sibony

Dans le domaine de la didactique des langues, le terme de « migrant » est généralement usité pour désigner un public faiblement scolarisé. J'ai néanmoins fait

le choix d'entendre ce terme au sens large partageant ainsi l'opinion de Sélim Abou (1981 : 83) qu'« au-delà des différences, tous les migrants, à quelques catégories qu'ils appartiennent, ont à affronter les mêmes problèmes d'adaptation, d'intégration et d'acculturation ». J'ai donc considéré comme « migrant » tout individu résidant « dans un pays qu'il aspire à investir affectivement, pour ne plus en faire un espace de transit, mais bien un lieu habité, investi, vécu au quotidien » (Kahloula 2012 : 167). *Par ailleurs dans un contexte actuel de globalisation, la mobilité des personnes s'est considérablement accrue au point de devenir une composante sociétale incontournable. Le terme de « migrant » tendant à conserver une connotation négative¹ il nous semble plus adéquat de parler d'individus en situation de migration, que cette dernière soit de brève ou de longue durée.*

Migration et intégration

A. Lefèbre (2011 : 42) après D. Schnapper (1998) P. Weil (2002), et bien d'autres auteurs, distingue deux modèles d'incorporation des populations étrangères dans un pays :

- « **l'intégration** » placée sous le signe de l'échange, de la diversité qui peut être considérée comme source d'enrichissement.
- « **l'assimilation** » dont l'étymologie renvoie à l'idée de « rendre semblable », et sous tend une forme d'identification à la population d'accueil.

La France dans le domaine de sa politique d'immigration, a fait le choix de l'intégration. G. Noiriel (1988)² nous le rappelle, soulignant la disparition progressive des langues et cultures d'origine des « immigrants » malgré l'existence préalable des ELCO³ dans les années 70. Ces derniers étant à la charge et sous la responsabilité des gouvernements, et non exempt d'ambiguïtés (un jeune d'origine maghrébin souhaite apprendre l'arabe dialectal pour parler à ses grands-parents, par exemple, et on lui propose l'arabe moderne, gouvernemental).

Au cours des années 1980 le mot « intégration » a acquis une importance centrale dans le vocabulaire politico-médiatique. Il a été utilisé avec des arrière-pensées évidentes pour stigmatiser les comportements des jeunes des banlieues populaires. [...] Les groupes d'immigrants qui se sont fixés sur le territoire français depuis le XIXème, ont perdu progressivement leur langue et leurs traditions d'origine. Et ce processus se poursuit aujourd'hui, quoiqu'en disent ceux qui veulent absolument inquiéter l'opinion avec les « problèmes » de l'immigration.

Le sociologue G. Verbunt (2011), se positionne résolument du côté des migrants, soulignant qu'« il est regrettable que le terme d'intégration ait perdu sa bonne réputation

dans de larges secteurs de la société, et surtout chez les migrants. L'intégration, c'est cette capacité et cette volonté de vivre ensemble et de participer à la même existence sociale».

Incorporé aux acronymes du CAI (Contrat d'Accueil et d'Intégration) puis du FLI (Français Langue d'Intégration), la notion d' « intégration » a eu son moment de notoriété à partir des années 2000.

C'est en corrélation avec cette dernière que nous nous intéressons à la notion d' « accueil » dans le domaine de la formation linguistique d'un public en situation de migration.

Problématique de l'accueil

Selon A. Gotman (2001 : 28) « Accueillir « signifie « recevoir bien ou mal une personne ou quelque chose « mais sans adverbe, signifie toujours bien accueillir. Le mot vient de *ad*, « à » et *colligere* « réunir », « associer », « adjoindre » et renvoie donc à l'acte d'agrégation de l'arrivant, [...] Ce mot d'apparence si favorable porte aussi l'ambivalence qui est la racine de l'hospitalité »⁴.

L'objectif de notre étude⁵ était de relever comment ce processus d'« accueil » inhérent à toute forme d'intégration d'adultes en situation de migration, pouvait également être mis en acte dans la formation linguistique par les enseignants-formateurs. Quelles étaient les pratiques de ces derniers et comment étaient-elles perçues par les apprenants, selon les dires des enseignants-formateurs.

Langues et cultures d'origine, source et cible

M. Cohen-Émerique (1989 : 82) nous mettait déjà en garde contre une « approche de tout ou de rien : d'un côté culture d'origine, de l'autre pays d'accueil, qui projette sur autrui une identité unidimensionnelle et réductrice ». Pour V. Castellotti (2001 : 23) « le terme « langue source » (associé à son corollaire « langue cible ») [...] met l'accent sur le point de départ et le résultat à atteindre dans l'apprentissage en présupposant une sorte de continuité linéaire de l'un à l'autre ». Elle nous avertit de même des limites de cette dualité qui valorise « une conception dans laquelle on prend en compte chaque système de manière autonome, où les variations, contacts et recours à d'autres « sources » ne sont pas même envisagés ». Comme le précise M. Cohen-Émerique (1989 : 81) « suivant son pays d'origine, son lieu de vie, le migrant a été en contact de façon plus ou moins intense avec la culture occidentale. Il a déjà connu au pays un processus de changement culturel (acculturation) ».

La notion de « répertoire verbal » définie par J. Gumperz⁶ semblerait mieux adaptée aux publics en situation de migration tels que nous les avons rencontrés, car elle permet d'englober l'ensemble des compétences langagières de la personne. Cependant, nous sommes en accord avec J.M Eloy (2007 : 33) sur le fait qu'« on caractérise très souvent les gens par leur première langue : n'est-ce pas une sorte de piège ? Car ce qui caractérise un humain (individu ou groupe) ce n'est pas une langue, mais un «répertoire linguistique acquis»». Notons que cette notion se réfère à la langue et qu'elle occulte celle de culture, cette dernière occupant une place primordiale au sein de notre étude.

Bien que considérée « sémantiquement floue, et donc faiblement opératoire » selon D. Cuche (1996), nous utiliserons cependant le terme de « langue et culture d'origine » en relativisant notre position, et en la distinguant bien des ELCO propres à l'enseignement en France. Nous ralliant ainsi à celle de M. Cohen-Émerique (1989 : 80) : « la culture d'origine est une notion trop large et, de là réductrice si elle n'est pas différenciée en fonction de multiples appartenances qui caractérisent les personnes et les groupes : appartenance à une nation, une ethnie, une région, à une religion, à un milieu rural ou urbain, à un groupe majoritaire ou minoritaire déjà dans le pays d'origine ».

Des langues et des cultures de tous les horizons

Si la France possède une longue tradition d'immigration, le taux d'étrangers n'y est pas le plus élevé par rapport à ses voisins européens. Cependant soulignons que la composition de sa population migrante est la plus diversifiée. Elle est, selon les estimations⁷, majoritairement urbaine : en 2005 sur les 60 % des étrangers répartis dans les grandes villes, 40% d'entre eux vivent en Ile de France.

C'est dans ce contexte urbain et hétérogène des Cours Municipaux d'Adultes de la Ville de Paris, désormais CMA, que nous avons situé le thème de notre étude qui concerne un public en situation de migration et d'apprentissage linguistique. Le choix d'ancrer cette recherche sur les pratiques « d'accueil » prenant en compte les langues et cultures d'origine d'apprenants en situation de migration repose sur la base d'entretiens semi-directifs effectués auprès d'enseignants-formateurs des CMA⁸.

Facteur primordial dans les politiques d'intégration, la langue joue indéniablement un rôle de premier plan. Or comme l'affirment G. Lüdi et B. Py (2002 : 63) « c'est peut-être la langue qui est l'obstacle le moins surprenant ».

Des obstacles culturels

Les comportements induits par la culture des apprenants peuvent être à l'origine d'obstacles culturels à l'apprentissage de la langue du pays d'accueil, et les témoignages d'enseignants-formateurs interviewés abondent dans ce sens. G. Vinsonneau (1997 : 11) qui affirme que « la méconnaissance du langage de l'Autre a régulièrement conduit à la négation de l'existence de sa culture et elle a toujours été source de malentendus » semble confirmer ce que nous avançons comme hypothèse à savoir que la connaissance des langues et cultures d'origine par l'enseignant, pourrait, sinon éviter quelques malentendus, du moins concourir à mieux accueillir les individus en situation de migration au sein du groupe classe. Bien que l'échantillon des enseignants interviewés soit relativement restreint, nous constatons néanmoins qu'ils possèdent tous des connaissances de plusieurs systèmes linguistiques, en sus de pratiques de diverses langues et cultures et également de liens personnels (familiaux ou professionnels) avec la migration. Ces composantes de la personnalité jointes à celles de la formation souvent éclectique des enquêtés jouent un rôle important dans ce que nous pourrions dénommer une posture d'accueil de l'enseignant.

Diversité des cultures d'apprentissage et des cultures d'enseignement

Dans une intéressante enquête menée sur la « réserve » en tant que catégorie de la culture d'apprentissage japonaise, E. Suzuki (2005 : 219) résume ainsi les caractéristiques de la culture d'enseignement/apprentissage française : « La culture d'enseignement en France attribue une importance majeure à la prise de parole spontanée et fréquente, à la participation volontaire aux activités, à ce que les élèves expriment leurs opinions personnelles, qu'ils convainquent leurs interlocuteurs, qu'ils aient l'esprit critique ». Telles sont en effet les représentations que l'enseignant de français se fait de l'apprenant actif. À la multiculturalité des classes (si l'on excepte certaines classes de FOA⁹ monolingues) qui caractérisent la situation aux CMA, correspond bien entendu une diversité de cultures d'apprentissage. S'y trouver confronté pour chacun des enseignants interviewés représente un véritable défi à relever.

Le public asiatique, comme les enseignants-formateurs nous l'ont fréquemment rapporté lors des entretiens, est d'autant plus en difficulté lorsqu'il se trouve, en situation d'*apprentissage interculturel*, car il se confronte alors à des pairs qui possèdent des cultures d'apprentissage très différentes et parfois plus proches de la culture cible. Une enseignante enquêtée confirme cette réserve de l'apprenant asiatique à l'oral, et explicite la difficulté de la situation d'apprentissage interculturel :

ENS.9 : *parfois j'ai des japonais qui ont beaucoup de mal à apprendre + alors je me mets plus facilement à leur place + je sais qu'ils ont plus de temps mais alors les obstacles culturels c'est que ++ ils vont être beaucoup plus réservés à l'oral + et ++ ils ont une envie pressante d'apprendre et parfois ils sont plus lents que les autres + par exemple un italien + un espagnol va progresser beaucoup plus rapidement + et parfois il va falloir deux semestres pour un japonais pour apprendre la même chose + alors eux euh + ils le vivent un peu mal parce que + ils trouvent ça un peu injuste + donc moi je leur explique + ben oui « mais moi quand j'ai appris le chinois + j'étais BEAUCOUP plus lente que les japonais qui apprenaient le chinois »¹⁰*

Son expérience d'apprentissage d'une langue lointaine (le chinois), lui a vraisemblablement permis de décoder le ressenti de l'apprenant en l'explicitant avec empathie, dédramatisant ainsi la situation. K.- D. Vu (2011 : 114) explicite l'attitude de l'apprenant vietnamien par l'influence primordiale de la culture confucéenne : « obéissant à la tradition de respect du professeur, l'apprenant reste dans une position attentive, silencieuse, plutôt passive. Un bon élève est quelqu'un qui sait toujours comprendre ce que dit le professeur considéré comme un détenteur de savoir ».

Ne pas exprimer verbalement ses difficultés est donc un comportement lié à des cultures d'enseignement/apprentissage différentes. La première tâche de l'enseignant dans ce cas consiste en une observation attentive des manifestations non verbales de ses apprenants afin de les décrypter. Dans tous les cas de figure, une nouvelle façon d'apprendre, cela s'apprend et cela s'enseigne avec patience. Respecter la culture d'apprentissage d'un apprenant en n'imposant pas d'emblée celle de la culture cible, représente une étape significative qui va dans le sens de l'accueil de l'apprenant.

Dans le domaine de la didactique des langues étrangères, l'objectif d'un enseignement /apprentissage a évolué de manière radicale depuis l'introduction d'une approche communicative et interactive. Nous sommes passés d'un système privilégiant la langue comme vecteur intellectuel et culturel à une langue de communication. « Dès lors le faire parler sous la forme du « communiquer » semble bien être le pivot autour duquel s'organisent les discours et les pratiques dominants de la Didactique des Langues Étrangères » (P. Anderson, 2003 : 344). Cette centration sur l'apprenant a vraisemblablement eu pour conséquence de mener les enseignants-formateurs à une « individualisation » des savoirs, compte tenu de leur formation et de leur expérience. En réalité cela se passe très fréquemment dans un environnement où la formation liée à des objectifs professionnels précis et pragmatiques comporte de plus en plus un nombre d'heures restreint et où les contenus sont davantage soumis aux exigences institutionnelles qu'auparavant. À l'instar de S. Etienne (2008 : 31) :

On peut établir que les approches pédagogiques se plient à cette exigence en parant au plus pressé. On peut alors craindre la mise en place exclusive d'une approche utilitaire laissant de côté toutes les réflexions pédagogiques nées de la diversification des publics et des rapprochements interculturels ayant émergé ces dernières décennies [...] L'acquisition du socle fonctionnel est indispensable incontestablement, mais n'est qu'une première étape pour aller plus loin. N'oublions pas que la formation se doit de développer l'estime de soi, l'autonomie, la participation, le point de vue critique, la prise d'initiatives.

C'est dans cette perspective que nous avons évoqué la place qui peut être faite aux langues et cultures d'origine des apprenants en situation de migration.

Evolution du rôle de l'enseignant-formateur

En didactique des langues, le rôle de l'enseignant-formateur s'est modifié considérablement : formateur, médiateur, facilitateur, il guide l'apprenant qui interagit avec ses pairs dans une co-construction des savoirs.

Si tous les enseignants que nous avons rencontrés et qui interviennent dans le contexte de l'enseignement à un public migrant considèrent l'interculturel¹¹ comme une composante incontournable, certains en font la pierre angulaire de leurs pratiques.

Selon leur personnalité et leur posture¹², les enseignants utilisent des déclencheurs divers dans cette perspective. Nous citons par exemple comment une sortie organisée au musée du quai Branly peut s'articuler avec une démarche interculturelle, transculturelle, voire co-culturelle¹³.

ENS 8 : je les ai emmenés au musée du quai Branly ++ justement pour valoriser LEURS cultures + pour montrer que + voilà + on a des lieux aussi beaux que n'importe quel musée comme le Louvre dans lequel ce sont leurs cultures ++ j'avais choisi évidemment des œuvres de leur propre pays selon leurs nationalités et on avait été voir CES œuvres-là de leurs pays + pour que chacun en fait puisse parler + si ils connaissent ou si ils connaissent pas + très souvent ils avaient quelque chose à dire + donc ça a été un partage heu + assez chouette + le problème qu'y avait + c'est que quand on était au musée évidemment y'avait tendance à vouloir me raconter À MOI + les histoires + les anecdotes + donc je les prises + j'ai accepté ce cadeau-là aussi + et après quand on est revenus en classe + sur toutes les séances qu'ont suivi + j'ai continué ce travail d'interculturalité

L'expérience en elle-même s'est révélée enrichissante, mais ce qui est autrement intéressant, c'est qu'elle a permis de poursuivre le travail amorcé en le prolongeant par des exposés individuels sur les cultures d'origine des apprenants.

Valoriser les savoir-faire, les exprimer dans la langue cible, proposer des initiatives et consolider la cohésion du groupe ont été les multiples objectifs très largement atteints de ce type d'expérience tentée.

À l'issue de notre enquête, il ressort que la grande majorité des enseignants interviewés est tout à fait consciente que, dans ce contexte des CMA, l'enseignement de la langue va bien au-delà de sa seule matérialité. Le rôle de « lien » et de facilitateur a été souvent évoqué dans divers contextes et perspectives, et les enseignants apprécient l'implication de la Ville de Paris à la prise en compte de l'aspect « intégration » aux CMA.

Retenons donc de ce travail, qui concerne les pratiques d'enseignement du français à un public migrant, divers éléments partagés par tous les enquêtés à savoir d'une part l'importance attribuée à la cohésion du groupe, et d'autre part à la valorisation des individus qui le composent. À ces deux nécessités préalables à toute forme d'apprentissage s'articule la prise en compte des langues et cultures d'origine des apprenants qui joue un rôle essentiel.

L'accueil : une démarche, une posture

L'étranger, même le plus démuné, est riche des langues qu'il porte en lui, riche d'odeurs et de sensations, riche surtout d'explications, d'êtres, d'objets dont il devient par la magie du voyage, le représentant auprès de tous ses hôtes [...] une sorte de politesse intuitive m'incite chaque jour à les considérer riches étrangers plutôt que pauvres immigrés.

Ce positionnement de l'ethnopsychiatre T. Nathan (2001 : 48) pourrait, dans un contexte de formation linguistique d'un public en situation de migration, nous inviter à tenir compte du fait que l'apprentissage d'une langue étrangère se situe également dans ce que les didacticiens appellent le « domaine affectif ». Une posture réflexive, voire éthique de l'enseignant-formateur peut également y mener (Etienne, 2004 : 135)

Dans ce contexte d'une grande hétérogénéité et complexité, la posture de l'enseignant est un élément clé. La plupart des enquêtés ont souligné que, lorsque l'enseignant est en retrait, « les choses se font d'elles-mêmes » probablement parce qu'elles ont été longuement élaborées voire co-construites, mais aussi parce que ce sont les apprenants qui prennent la parole. Un enseignant-formateur nous narre comment les apprenants ayant mal compris la consigne, le jeu de rôle s'est alors déroulé dans les langues d'origine :

ENS 8 : *c'était dans les premières semaines + comme exercice comme ça où j'ai complètement laissé place à l'interculturalité pour le simplifier comme ça + c'était des jeux de rôle où en fait je leur demandais de jouer le rôle du professeur + et d'apprendre quelque chose aux autres + mais moi je pensais que ça se ferait en français + [...] en fait ils ont MAL compris la consigne et j'ai pas voulu les stopper justement ce qu'ils étaient en train de faire [...] du coup ben l'italien est arrivé pour faire un cours d'italien à la classe + l'arabophone + le pakistanais ++ ils ont expliqué comment ça se passe [...] + ils ont joué le rôle du professeur avec un assistant DANS leur propre langue ↑ c'était rigolo + donc ça s'est fait tout seul [...] je trouvais ça intéressant + parce que ça les a VRAIMENT intéressés d'aller à la découverte de la langue*

Sa présence d'esprit de ne surtout pas corriger l'erreur de compréhension de départ a vraisemblablement permis aux apprenants de s'exprimer dans leurs langues et de se valoriser ainsi à travers elles.

Accepter, voire inciter, à la prise de parole dans leurs langues d'origine, signifie accueillir véritablement les personnes en situation de migration et d'apprentissage du français. C'est en quelque sorte une manière de les aider à inclure la langue et la culture d'origine à celle du pays d'accueil et réciproquement à inclure le français à leurs identités souvent complexes.

Si l'hétérogénéité des groupes est une composante qui n'est pas toujours aisée à gérer, en revanche elle peut s'avérer un terrain fertile aux échanges d'interculturalité. Mais, cela ne va pas de soi, et c'est à l'enseignant de guider les comparaisons, de déconstruire les stéréotypes (G. Zarate 1993 : 74), d'apprendre à objectiver les contenus (S. Etienne 2004 : 131). Amener la réflexion sur les langues ou sur les cultures, et veiller à développer une tolérance tout en suscitant la curiosité et l'intérêt vis-à-vis de l'Autre participent à la démarche d'accueil de l'enseignant. Chacun d'entre eux a témoigné de son attention d'une part à créer cette atmosphère de confiance, et d'autre part à être disponible à saisir toute opportunité qui va dans ce sens.

Conclusion

Comment articuler les exigences d'un apprentissage linguistique à des obstacles culturels qui surgissent inévitablement dans le lieu social que constitue la classe de langue ? Comment instaurer malgré, ou justement en raison de, la diversité des langues et des cultures qui composent le groupe un climat de tolérance, voire de confiance, entre ses membres ? La proposition de G. Verbunt (2011a)¹⁴ de : « transformer la différence culturelle, souvent vécue comme un obstacle à la communication en une source d'enrichissement culturel réciproque » nous semble réellement avoir été mise en acte

dans les pratiques d'enseignants que nous avons analysées. La posture « d'accueil » de l'enseignant-formateur, qui prend en compte l'interculturalité, les langues et cultures d'origine et d'apprentissage, les obstacles culturels, peut ainsi s'articuler avec une posture réflexive d'enseignement.

« La relation à l'Autre, la manière de le comprendre et de traiter de sa différence, est au cœur de toute élaboration identitaire. Comprendre les modes de cette relation devient un enjeu d'autant plus central dans la vie des hommes que se multiplient les rencontres et les affrontements. » Ce qu'affirme D. Schnapper (1998 : 495), nous le ressentons comme véritablement actuel et pressant dans le domaine de la didactique des langues et des cultures.

Bibliographie

- Abou, S. 1981. *L'identité culturelle*. Paris : Éditions Anthropos.
- Anderson, P. 2003. « De la langue originaire à la langue de l'autre » in : *ELA Études de linguistique appliquée*, n° 131, p.343-356, Klincksieck.
- Baumgratz- Ganz, G. 1993. *Compétence transculturelle et échanges éducatifs*, Paris, Hachette.
- Castellotti, V. 2001. *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris : CLE international.
- Cicurel, F. 2011. *Les interactions dans l'enseignement des langues, Agir professoral et pratiques de classe*. Paris : Didier.
- Cohen-Émerique, M. 1989. Travailleurs sociaux et migrants, la reconnaissance identitaire dans le processus d'aide. In : Camillieri C. et Cohen-Émerique M., (dir.) *Chocs de cultures : concept et enjeux pratiques de l'interculturel*. Paris : L'Harmattan, p.77-115.
- Cuche, D. 1996. La notion de culture dans les sciences humaines. Coll. Repères, La Découverte p. 86-87.
- Eloy, J.-M. 2007. Migrants et langues : quelles articulations? In : Brétegnier A. éd. *Langues et insertions : recherches, interventions, réflexivité: actes de la Journée d'études Proling*. Paris : L'Harmattan.
- Etienne, S. 2004. *Former les enseignants FLE/FLS à la polyvalence. Approche de la formation « de base » à visée insertion*, Thèse de Doctorat en Didactologie des langues cultures sous la direction de Chantal Forestal, Université de Provence, UFR Lettres, Arts, Communications et Sciences du Langage, Département de Phonétique et de français langue étrangère, soutenue le 17/12/2004 [en ligne] : http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/15/18/68/PDF/Theseversioncourte_sophie_etienne.pdf [consulté le 23/05/2014].
- Etienne, S. 2008 « Compétence linguistique et alphabétisation des migrants quelles approches ? ». *Cahiers de l'Observatoire des pratiques linguistiques*, n°2, *Migrations et plurilinguisme en France*. Paris : Didier.
- Gotman A. 2001 *Le sens de l'hospitalité, Essai sur les fondements sociaux de l'accueil de l'autre* Paris, PUF coll. Le lien social.
- Kahloula, S. 2012. *Des langues sources et de leur apport dans l'intégration en milieu migrant*. In : Manço Altay (dir.) *Appropriation du français par les migrants, rôle des actions culturelles*. Paris : L'Harmattan.
- Demorgon, J. 2005. *Critique de l'interculturel. L'horizon de la sociologie*. Paris : Economica.
- Lefèvre, A. 2011. Insertion professionnelle et formation linguistique des migrants. In : Brétegnier A. (dir.) *Formation linguistique en contextes d'insertion* Bern : Peter Lang p.41-54.
- Lüdi, G., Py B. 2002. *Être bilingue*. Bern : Peter Lang.

- Nathan, T. 2001 *Nous ne sommes pas seuls au monde*. Paris : Le Seuil coll. Points.
- Noiriel, G. 1988. *Le creuset français, Histoire de l'immigration XIXe-XXe siècles*. Paris : Le Seuil. (Édition de 2006 consultée).
- Puren, C. 2011 *Modèle complexe de la compétence culturelle (composantes historiques trans-, méta-, inter-, pluri-, co-culturelles) : exemples de validation et d'application actuelles*.
 [En ligne] : <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2011j/> [Consulté le 05/03/2013].
- Schnapper, D. 1998 *La relation à l'autre, au cœur de la pensée sociologique*. Paris : Gallimard, coll. nrf essais.
- Suzuki, É. 2005 « La «réserve» une catégorie de la culture d'apprentissage japonaise » in Beacco J.-C, Chiss J.L, Cicurel, F., Véronique, D. (dir.) *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Paris : PUF, p.205-224.
- Verbunt, G. 2011a. *Penser et vivre l'interculturel*, Lyon : Chronique Sociale.
- Verbunt, G. 2011b. L'intégration culturelle va-t-elle enfin s'imposer ? *Le Monde* 24.02.2011.
http://www.lemonde.fr/idees/article/2011/02/24/l-integration-culturelle-va-t-elle-enfin-s-imposer_1484760_3232.html [consulté le 22.05.2014].
- Vu, K-D. 2011. « Les prises de parole difficiles chez les apprenants vietnamiens, vers un enseignement contextualisé de la communication ». *Le Français dans le monde, Recherches et Applications* n° 50, Paris : Clé International, p.113-119.
- Zarate, G. 1993 *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris : Didier, collection CREDIF essais.

Notes

1. M. J. Berchoud relève d'une part que, « de la nomination au jugement, le pas est vite franchi. C'est la dernière étape du voyage avant intégration ? Certes, mais on ne sait quand », et d'autre part, qu'on passe du « déplacement physique et géographique contingent, à l'étiquetage des hommes ». « "Migrant", "immigrant" : questionnement sur nos mots » in Archibald J. et Chiss J.-L. *La langue et l'intégration des immigrants*, 2007 Paris, L'Harmattan, p.45.
2. G. Noiriel 1988 préface de 2006 p. VII.
3. Les enseignements de langue et de culture d'origine (ELCO) concernent neuf pays : l'Algérie, La Croatie, l'Espagne, l'Italie, le Maroc, le Portugal, la Serbie, la Tunisie et la Turquie. Ils sont mis en œuvre sur la base d'accords bilatéraux prenant appui sur une directive européenne du 25 juillet 1977 visant à la scolarisation des enfants des travailleurs migrants. <http://eduscol.education.fr/cid52131/enseignements-de-langue-et-de-culture-d-origine-elco.html> [Consulté le 05/03/2013].
4. Dans la langue française, l'hospitalité définit autant la personne accueillie que celle qui accueille : « hôte »
5. Des entretiens (d'une durée d'environ 2 heures chacun) ont été effectués auprès de 14 enseignants-collègues des CMA de la Ville Paris. Ils se sont déroulés entre le 17 mai et le 18 juin 2013 et ont constitué le corpus de mon mémoire de Master 2 en Didactique du français et des langues : *Accueil et migration, quelle place pour les langues et cultures d'origine dans l'enseignement/apprentissage du français* sous la direction de K. Sefta et soutenu le 17 septembre 2013 à l'Université de Paris 3 Sorbonne Nouvelle.
6. J. Gumperz 2004 *La sociolinguistique interactionnelle. Une approche interprétative*. Paris : L'Harmattan.
7. M.-C. Blanc-Challéard 2009 « Unité et diversité : La France, un pays d'immigration ancienne » in *La France au pluriel* .Les Cahiers français n° 352, Paris, La Documentation française p.16.
8. cf. note 5

9. La dénomination FOA : Français à Objectif Adapté est spécifique aux CMA. Cette filière créée en 2008-2009 est un dispositif d'enseignement dont l'originalité réside dans un public faiblement scolarisé et qui se décline en trois niveaux.

10. Conventions de transcription du corpus :

+ pause ++ pause plus longue +++ pause au delà de 5 secondes

: allongement de la syllabe :: allongement plus long de la syllabe

MAJUSCULES accentuation, emphase intonative

FLE les sigles conservent les majuscules, mais en italiques

mer-cre-di scansion, mots soulignés chevauchement, « » marque de discours rapporté

xxx segment inaudible ? question ↑intonation montante

11. Si le terme et la notion d'interculturel se retrouvent dans tous les domaines de l'activité humaine, G. Baumgratz-Ganz (1993 : 19) considère que « l'adjectif interculturel est, lui issu du contexte de l'enseignement des langues étrangères pour les immigrés ». De fait, c'est dans le contexte des migrations au début des années soixante-dix en France, qu'est née la « pédagogie interculturelle ».

12. Nous empruntons le terme de "posture" à F. Cicurel (2011).

13. C. Puren reprend la position de J. Demorgon (2005) qui tire un parallélisme entre réflexion didactique et réflexion sociologique : « la didactique des langues-cultures doit penser l'objet "cultures" sur le mode récursif à la fois en termes de multi, de trans- et d'interculturel ». La perspective actionnelle en Didactique des Langues et Cultures étant liée à l'émergence d'un nouvel objectif social : travailler dans une autre langue avec des personnes de cultures et de langues différentes, et cela, dans la longue durée, le co-actionnel a vu naître le co-culturel. C. Puren (2011 : 6) considère que « ces composantes complémentaires sont en partie antagonistes : le co-culturel, par exemple, qui pose la nécessité de se créer des valeurs communes, s'oppose à l'interculturel dans la mesure où celui-ci pose au contraire la nécessité du respect des différences existantes ».

14. Verbunt G. (2011a) première introduction p. V.