



<https://fpeq.ch> · ISSN: 2813-8317

---

Perregaux, C. (2006). Reconnaissance et ouverture plurilingues au cœur de la formation : vers un autre rapport aux langues dans une perspective interculturelle. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 4, 173-182. <https://doi.org/10.26034/vd.fpeq.2006.010>

This article is publish under a *Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International* (CC BY): <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Christiane Perregaux, 2006



## **Reconnaissance et ouverture plurilingues au cœur de la formation : vers un autre rapport aux langues dans une perspective interculturelle**

**Christiane PERREGAUX<sup>1</sup>**

Université de Genève, Suisse

La formation des enseignants et les institutions éducatives sont confrontées aujourd'hui à un défi de taille. Les questions concernant les langues les traversent et ne peuvent se satisfaire de réponses qui opteraient pour le monolinguisme – à savoir la langue de l'école – les autres langues étant soit enseignées soit ignorées (comme les langues parlées par la population scolaire). Nous chercherons dans cet article à analyser quels sont les termes du débat, comment peut se faire le passage à une école qui se reconnaît comme espace plurilingue et quelles sont les répercussions sur la formation des enseignants. Nous privilégierons la biographie langagière comme dispositif de distanciation et de questionnement sur le rapport aux langues des futurs enseignants. La dernière réflexion s'intéressera à l'intérêt d'inscrire la sociolinguistique (et pourquoi pas la sociolinguistique de l'éducation) dans la formation des futurs enseignants.

### **Introduction**

Les questions posées à l'école et à la formation des enseignants concernant les langues sont multiples et loin d'être faciles à résoudre. Les choix institutionnels sont soumis au politique et dans un pays constitutionnellement quadrilingue comme la Suisse, ce débat de portée nationale, réel et symbolique, est très chargé. Nous n'y reviendrons pas ici, sauf pour dire que depuis plusieurs années, le débat principal est de savoir si les cantons suisses vont arriver à un consensus articulant l'enseignement des langues nationales et de l'anglais (2004). L'enfermement actuel de la réflexion entre ces cinq langues n'aura d'issue qu'en ouvrant la réflexion à un univers linguistique plus large, où d'autres langues internationales et/ou langues de la migration trouvent leur place. Un des obstacles rencontrés pour modifier la façon de penser les langues dans l'école et dans la formation provient d'un héritage historique qui conçoit les langues et leur apprentissage sur le mode cloisonné, séparé, avec l'illusion que

---

1. Contact : [christiane.perregaux@pse.unige.ch](mailto:christiane.perregaux@pse.unige.ch)



l'école va en proposer un apprentissage « complet ». Les quelques tentatives comme celle de l'école normale de Neuchâtel, où l'on avait, dans les années 80 déjà, prévu un rapprochement, une articulation entre les didactiques du français et de l'allemand ou celle de Roulet (1980), qui argumentait pour une *pédagogie intégrée des langues*, n'ont pas trouvé beaucoup d'échos dans l'école.

Avec les approches EOLE (Education et Ouverture aux langues à l'école)<sup>2</sup>, les cantons romands ont décidé de proposer une nouvelle entrée dans le monde des langues, non pas sous la forme d'un apprentissage classique, mais en optant pour le développement, tout au long de la scolarité, d'une large culture langagière indispensable pour les élèves du XXI<sup>ème</sup> siècle. Dans les activités proposées au corps enseignant enfantin et primaire, le plurilinguisme est à la fois méthode de travail (multiperspective, comparaisons, métaréflexion en groupe classe, groupes d'élèves ou parfois seul) et contenu d'apprentissage en lien avec les disciplines scolaires (notamment les marques du pluriel, la catégorisation du lexique, l'entrée dans la langue écrite). D'autres activités ont pour fonction d'élargir les connaissances du monde et de l'environnement des élèves (les systèmes d'écriture, la familiarisation au braille et à la langue des signes, les biographies langagières de jeunes monolingues et plurilingues). Cette perspective plurilingue rompt avec le monolinguisme de l'institution; elle est destinée à tous les élèves qui vont pouvoir se lancer dans l'observation, la recherche de solutions à des problèmes linguistiques (discussion sur les onomatopées, comparaison entre langues de même famille, conscience des emprunts qui élargissent la vision du monde). En s'appropriant des mots nouveaux, la langue enrichit l'environnement de ceux qui la parlent de nouvelles expériences, de nouveaux concepts, d'un environnement alimentaire, artistique, professionnel nouveau. Les corpus plurilingues des activités proposées dans les deux ouvrages EOLE ne négligent aucun statut porté par les langues : langues nationales, langues d'enseignement et enseignées, langues internationales comme l'anglais ou l'espagnol, langues de la migration, et veulent à ce titre pointer l'intérêt d'une visée multiperspectiviste (Allemann-Ghionda, Perregaux et de Goumoëns, 1999) pour l'enseignement/apprentissage.

Nous allons donc dès à présent nous intéresser aux biographies langagières comme dispositifs de formation et estimer dans quelle mesure elles peuvent être agents de changement dans les rapports que les futurs enseignants entretiennent avec les langues. Cette perspective est d'autant plus importante que pour s'engager dans des activités comme EOLE par exemple, ou reconnaître l'intérêt de l'allophonie de certains élèves, un travail d'articulation théorie/pratique s'avère nécessaire. Il devrait mettre à l'épreuve les conceptions, les représentations que les futurs

---

2. Perregaux, C., de Goumoëns, C., Jeannot, D. & De Pietro, J.-F. (2004).



enseignants véhiculent et les outiller de nouvelles grilles de lecture pour lire et comprendre les réalités linguistiques à l'école. Selon leurs expériences, leur contexte familial et social, le contenu de leurs études, ils pourront exprimer des idées sur les langues et leur apprentissage à partir d'une norme plutôt monolingue ou plurilingue, dans une perspective de maîtrise ou d'usage des langues. La référence à la maîtrise porte souvent les marques d'un illusoire « vrai bilinguisme », qui serait notamment la connaissance symétrique des deux langues tant à l'oral qu'à l'écrit, en compréhension et en production, alors que la référence à l'usage des langues laisse la place à la nécessité de connaître à un moment donné une langue aussi bien à l'oral qu'à l'écrit, alors qu'une autre ne sera connue qu'à l'oral ou une autre encore en compréhension écrite.

## Biographies langagières des Grands et des Petits

Jusqu'à récemment, les (auto)biographies restaient l'apanage des gens célèbres (il suffit de consulter les rayons d'une librairie ou d'une bibliothèque réservés à ce genre littéraire pour en être convaincu). Chez certains d'entre eux, le biographique langagier est très présent. Canetti (1980) aime à raconter comment il a appris plusieurs langues, notamment pour plaire à sa mère et les lieux plurilingues dans lesquels il a vécu :

Roustchouk, sur le Danube inférieur, où je suis venu au monde, était une ville merveilleuse pour un enfant, et si je me bornais à la situer en Bulgarie, on s'en ferait à coup sûr une idée tout à fait incomplète : des gens d'origines diverses vivaient là et l'on pouvait entendre parler sept ou huit langues différentes dans la journée. Hormis les Bulgares, le plus souvent venus de la campagne, il y avait beaucoup de Turcs qui vivaient dans un quartier bien à eux, et, juste à côté, le quartier des Séfarades espagnols, le nôtre. On rencontrait des Grecs, des Albanais, des Arméniens, des Tziganes. Les Roumains venaient de l'autre côté du Danube, ma nourrice était roumaine mais je ne m'en souviens pas. Il y avait aussi des Russes, peu nombreux, il est vrai.

Sebbar, après avoir écrit en 2003 *Je ne parle pas la langue de mon père*, s'explique auprès de jeunes qui l'interrogent :

Quand j'étais enfant, en Algérie, les instituteurs –dont mes parents– enseignaient la langue française à des enfants dont ce n'était pas la langue maternelle. Cela signifie que les autres langues étaient interdites dans l'école. Le berbère, le kabyle, l'arabe étaient exclus. Dans ma famille aussi, c'était le français qui permettait la communication et l'accès au savoir. Il n'y avait pas de nécessité vitale à apprendre l'arabe, et mon père qui aurait pu nous l'apprendre ne l'a pas fait. C'est une situation que l'on retrouve en France, chez ces couples qu'on dit mixtes. Beaucoup d'enfants de l'immigration maghrébine ne parlent ni le berbère, ni le kabyle, ni l'arabe.



Huston (1999), Alexakis (2006), Green (2004 réédition) ont tous raconté comment ils habitaient l'une et l'autre langue : les odeurs, les souvenirs, les gens auxquels ils pensent ne sont pas les mêmes d'une langue à l'autre. Ils donnent à voir les rapports qu'ils entretiennent avec ces langues, les changements, pour ne pas dire les mutations qui se sont opérées chez eux, les entraînant parfois à changer de langue d'écriture ou à écrire dans la langue qu'ils considèrent comme seconde, pour se traduire ensuite dans leur langue maternelle<sup>3</sup>. L'étude de ces romans biographies montre souvent des cohérences intéressantes avec les théories sociolinguistiques<sup>4</sup> concernant le statut des langues, des influences de l'une sur l'autre et réciproquement, un rapport plus affectif ou fonctionnel selon la langue, un changement dans le ton de la voix, dans le débit, dans la présence physique en changeant de langue.

Pourtant, depuis un certain nombre d'années, des *inconnus* se mettent à raconter leur vie ou des chercheurs en sciences humaines et sociales recueillent des récits de vie qui offrent à l'analyse des histoires singulières et/ou communes. L'éducation des adultes s'est aperçue la première de l'intérêt pour des adultes en formation de questionner les événements de sa propre histoire à partir de la construction du récit de vie. Belkaïd (2002) dit bien que dans la formation des enseignants aussi (et surtout) la prise de distance exigée par la narration (une décentration narrative, Perregaux, 2006) est un moment clé de la formation.

Il s'avère que la parole et la ou les langue(s) sont au cœur du récit et il est rare qu'un récit de vie (ou histoire de vie) ne recèle pas des éléments, souvent centraux, ayant trait au langagier. L'intérêt porté aux pratiques individuelles en tant que traces de l'expérience collective (sociolinguistique et historique) et de l'expérientiel, dans ce qu'il a de plus singulier chez chacun a accru la curiosité des chercheurs pour les (auto)biographies langagières. Mais une autre cause historique a donné à ce champ une extension manifeste. Il s'agit de la mobilité actuelle des populations, des migrations aux causes les plus diverses et des (re)compositions situationnelles et familiales qu'elles provoquent. Les travaux de sociolinguistique ont exploré ces nouveaux contextes où les langues sont en contact à travers des locuteurs aux compétences linguistiques et culturelles très différentes (Coste, Moore & Zarate, 1997). La mobilité caractérise cette population toujours plus nombreuse qui se trouve, tout au cours de son existence, à réélaborer son répertoire linguistique entraînant souvent, par-là même, des reformulations de son répertoire culturel et identitaire.

---

3. Des professeurs de français ont recueilli des fragments de biographies langagières de 25 auteurs et proposent des fiches pédagogiques pour des élèves du secondaire (Cellier-Gely, Torrelles & Verny (2004).

4. Dans une réflexion sur le rapport de certains auteurs aux langues, l'appui sur les ouvrages de Dabène (1994) et de Ludi & Py (2002) sont précieux.



## Le biographique, de la méthodologie au données

Ce répertoire verbal tel que Gumperz (1989) l'a défini va nous intéresser dans l'(auto)biographique comme trace des changements de représentations et des réélaborations linguistiques. Il comprend l'ensemble des variétés linguistiques (langues, parlers locaux, variétés de langues, modalités orales et/ou écrites, de compréhension ou de production) dont une personne dispose à un moment donné. Or, ce répertoire est évolutif et les compétences à disposition se modifient au cours de l'existence, en fonction des nécessités. Ce répertoire est unique et propose donc une représentation des langues qui ne constitue pas des entités distinctes et séparées, mais des ensembles de ressources sémiotiques que la personne mobilise de façon très souple en fonction des situations sociales.

Les biographies langagières procèdent à la fois d'une approche méthodologique, qui tente de recueillir comment et pourquoi se construit une certaine configuration du répertoire (à partir de quelles situations sociales, personnelles et collectives), les traces de l'itinéraire langagier, individuel et/ou collectif, ses continuités et ses ruptures sur une période plus ou moins longue, alors que l'analyse pourra s'organiser à partir du contenu même des biographies ou des autobiographies et traitera, par exemple – hors de la considération holistique – de l'apprentissage des langues, des conditions de l'alternance des langues (Deprez, 1999), de la confrontation entre le rapport à la norme dans une situation scolaire et la reconnaissance d'un répertoire varié d'autre part (Mondada, 1999).

Avec le biographique, nous ne sommes pas dans le domaine des pratiques, de l'observable, comme nous le serions dans le cas d'analyses d'enregistrements de conversations, mais comme le dit Deprez (1999), dans le fonctionnement des codes en interaction, médiatisé par les déclarations et les représentations du sujet sur ses propres pratiques. Mettant en évidence les compétences linguistiques du locuteur et son rapport social, affectif, cognitif aux langues, la biographie linguistique ne se situe pas dans une démarche normative, scolarisée des langues, mais part du postulat que les compétences du locuteur seront inégales selon de quelle langue il parle, ajustées aux situations et aux besoins de communication auxquelles il fait face. Dès lors, la langue n'apparaît plus comme un système fermé, immuable et imperméable aux influences contextuelles, mais comme relevant d'un système polylectal, qui admet en son sein la co-existence de formes concurrentes (Lüdi & Py, 1995).

Enfin, l'(auto)biographie langagière a ceci de fascinant qu'elle est le « porte-parole » de ce répertoire langagier et qu'elle va lui donner du sens en exprimant l'affectivité ressentie pour certaines langues et la fonctionnalité portée par d'autres, la fierté de connaître certaines langues peu connues ou au contraire la volonté de ne pas faire état, au cours de la biographie, de la connaissance de certaines langues dont le statut est



déqualifié<sup>5</sup>. Maalouf (1999) montre bien comment les langues et les sentiments d'appartenance, les questions identitaires sont liées : une langue dont il faut cacher l'existence, c'est une identité, une appartenance qui n'est pas assumée. Nombreux sont encore les élèves (et peut-être aussi les futurs enseignants) qui se trouvent dans cette situation à cause d'un patois dont les autres se moquent, une langue minorée ou dévalorisée dans le contexte où se trouve le locuteur : il est parfois difficile, par exemple, de faire part de son albanité à Bienne mais pas à Tirana.

## **L'(auto)biographie langagière, dispositif de formation**

Plusieurs dispositifs de formation partant d'(auto)biographies langagières peuvent être proposés aux futurs enseignants. Nous en décrirons deux qui pourraient leur offrir un espace de réflexion et d'appropriation de points inscrits dans les théories sociolinguistiques. L'objectif est une prise de distance par rapport à leur propre vécu et aux représentations qu'il entraîne, un questionnement sur leur rapport aux langues en fonction des défis professionnels devant lesquels ils vont se trouver. Selon leurs conceptions du monolinguisme ou du plurilinguisme, de leur rapport à la norme, ils risquent de devoir gérer des situations sans avoir été « outillés » pour dialoguer avec les élèves et/ou les parents. De plus, les moyens d'enseignement EOLE proposent des activités sur les biographies langagières qui demandent de s'être posé préalablement un certain nombre de questions.

Avec le premier dispositif, les étudiants (si possible par duo ou groupe) seront confrontés à des biographies langagières de différents auteurs (voir plus haut et note 2) ou à d'autres biographies langagières réalisées par des pairs (voir fragment de la biographie de Sabrina en annexe). L'objectif est de pouvoir analyser ces textes au moyen d'une grille pointant différents aspects propres à être ensuite approfondis<sup>6</sup> :

- Les contextes dans lesquels les auteurs ont développé leurs connaissances linguistiques.
- L'apprentissage formel et/ou informel.
- Le mode de transmission familial des langues.
- Les statuts (tant du point de vue économique que culturel, social et affectif) donnés aux langues.
- Repérer les liens entre langues et appartenances ou langue(s) et identité(s).
- Repérer les changements de comportement qui s'opèrent chez l'auteur selon dans quelle langue il s'exprime.

---

5. A Genève, lors d'un stage, une jeune femme portugaise devait faire état de ses connaissances en langues. Alors qu'elle avait rendu sa liste, l'animateur curieux l'interrogea sur le fait que le portugais n'apparaissait pas. Elle répondit : « ce n'est pas une langue ».

6. Ces propositions ne sont en rien exhaustives.



- Evaluer si l'auteur a plutôt une vision monolingue ou plurilingue de sa situation linguistique.
- Chercher à comprendre les événements qui ont donné lieu à de nouveaux apprentissages ou qui en ont arrêté d'autres.
- Evaluer l'avantage ou le désavantage que les auteurs trouvent au fait de connaître ou pas plusieurs langues.
- Reconnaître si les langues connues font partie de la même famille ou non, et l'influence sur l'apprentissage.

Dans le second dispositif, les futurs enseignants ont la consigne d'écrire leur propre biographie langagière ou de recueillir celle de quelqu'un d'autre<sup>7</sup>. Cette activité (déjà expérimentée à plusieurs reprises dans mon cours de deuxième cycle à l'université de Genève) demande du temps, une procédure d'approche, d'écriture partielle, de prise de confiance en soi où les futurs enseignants vont pouvoir prendre conscience à travers leur narration et parfois en la confrontant à d'autres (Lago, 2002; Perregaux, 2006), de leur rapport aux langues et de la construction de leur répertoire verbal<sup>8</sup>. De telles propositions s'enracinent dans le discours des biographes ou biographés, laissant voir les représentations des langues qu'ils connaissent ou qu'ils voudraient apprendre, les divers sentiments qui sont attachés à ces langues, leurs fonctions dans la réalité quotidienne des locuteurs, la jubilation de pouvoir communiquer avec de nouvelles personnes ou d'avoir accès à de nouvelles cultures, la peur de l'affaiblissement, même de la perte de certaines langues parce qu'elles ne sont plus que rarement utilisées alors qu'elles remplissent un rôle identitaire premier pour la personne. Agota Kristof (2004) va très loin dans cette direction lorsque dans un de ses derniers ouvrages, *l'alpha - bête*, elle parle du français comme de *la langue ennemie*. Après plus de quarante ans en Suisse francophone (Neuchâtel), elle sent le hongrois s'échapper et se modifier en fonction de son utilisation du français.

## Vers une sociolinguistique de l'éducation ?

La biographie langagière ne serait-elle intéressante que pour les personnes bilingues ou plurilingues ? Si, sans conteste, les répertoires plurilingues offrent des configurations d'apprentissages, d'interactions sociales, d'histoires de vie souvent complexes, les biographies langagières d'apprenants ou de personnes se considérant comme monolingues

7. La liberté de choix entre travailler sur sa propre biographie langagière ou en recueillir une autour de soi tient au fait que certains futurs enseignants peuvent avoir une difficulté particulière, une souffrance non cicatrisée concernant ce sujet sensible et qu'il est préférable qu'ils puissent s'entretenir avec quelqu'un d'autre.

8. Le répertoire verbal comprend aussi bien les savoirs formels appris dans le cadre d'une forme d'enseignement/apprentissage scolaire ou s'apparentant à la forme scolaire et les savoirs construits dans des espaces d'interactions divers comme la famille, le travail, l'espace public en situation de migrations intra et extra nationales, des échanges culturels et linguistiques plus ou moins longs et des initiatives comme ERASMUS, notamment.



ne sont pas sans intérêt. En effet, il est extrêmement rare que seule une langue traverse la vie d'un locuteur : soit il s'est trouvé dans une situation d'apprentissage plus ou moins réussi d'une ou de plusieurs autres langues dont il garde des connaissances, des souvenirs, des sentiments, soit des raisons familiales ou professionnelles l'ont mis dans une situation plurilingue dans laquelle il s'est trouvé à utiliser l'extra verbal pour pallier son incompréhension. Il peut s'être surpris à converser alors qu'il pensait ne rien connaître ou presque de cette langue. La recherche sur les biographies langagières en milieu universitaire (Perregaux, 2002) montre que les étudiants « les plus monolingues » ont pu réfléchir à leurs rapports sociaux et langagiers aux autres langues et aux personnes qui les parlent et ont mis en évidence des ressources qu'ils voulaient ignorer ou qu'ils ne considéraient pas comme des connaissances linguistiques suffisamment « normatives » ou « acceptables socialement » pour en faire état. La biographie leur a permis de modifier les idées qu'ils avaient sur eux-mêmes dans le rapport aux langues.

En sociolinguistique, les biographies langagières se situent dans une perspective plurilingue proposée depuis les années soixante par la sociolinguistique américaine puis française. La perspective monolingue, encore largement présente dans les représentations et les pratiques scolaires est en droite filiation avec le principe de l'Etat-Nation, où une seule langue était tolérée. Dans cette perspective, parler plusieurs langues handicape le locuteur, lui crée des problèmes linguistiques (maîtrise d'une langue) et identitaires notamment. Or, les recherches actuelles ne considèrent pas que les langues constituent des entités distinctes et séparées mais des ensembles de ressources sémiotiques que le sujet mobilise de façon souple et dynamique en fonction de ses interactions. En didactique du plurilinguisme et dans les moyens d'enseignement plurilingue qui paraissent aujourd'hui (Perregaux, de Goumoëns, Jeannot & De Pietro, 2003), la perspective est la même.

Dans la mesure où les questions de langues et de leur usage sont une des clés de la réussite scolaire, on pourrait penser à des collaborations entre didactique des langues et sociolinguistique. Par ailleurs, les résultats de recherches qui s'intéressent aux langues dans l'école et chez les partenaires scolaires (notamment les enseignants, les élèves et les parents) devraient entrer dans le curriculum dans la mesure où ils ouvrent à de nouvelles compréhensions. Ces recherches deviennent assez nombreuses et pourraient prendre une autre dimension dans la formation des enseignants si elles s'organisaient plus visiblement comme une sociolinguistique de l'éducation<sup>9</sup>.

---

9. Il n'a pas été explicitement question d'interculturalité dans ce texte et pourtant elle était toujours là, accompagnant la réflexion. Le travail sur les biographies langagières est dans ce domaine une occasion particulière d'une nouvelle reconstruction de son rapport aux langues et par là de son rapport aux autres.



## Références

- Alexakis, V. (2006). *Paris-Athènes*. Paris : Fayard.
- Allemann-Ghionda, C., de Goumoëns, C. & Perregaux, C. (1999). *La pluralité linguistique et culturelle dans la formation des enseignants*. Fribourg : Presses Universitaires de Fribourg.
- Belkaid, M. (2002). *La diversité culturelle : pour une formation des enseignants en altérité*. (pp. 205-222). Bruxelles : De Boeck (collection « Raisons Educatives », 1-2).
- Canetti, E. (1980). *La Langue sauvée*. Paris : Albin Michel.
- Cellier-Gely, M., Torreilles, C. & Verny, M.-J. (2004). *Entre deux langues : Biographies et bilinguisme*. Paris : Adapt.
- Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre Commun Européen de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues; Etudes préparatoires*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette.
- Deprez, C. (1996). Parler de soi, parler de son bilinguisme, *ALLE*, 7, 155-180.
- Deprez, C. (1999). Les enquêtes micro. Pratiques et transmissions familiales des langues d'origine dans l'immigration en France. In J.-L. Calvet P. Dumont (Ed.), *L'enquête sociolinguistique* (pp. 77-102). Paris : L'Harmattan.
- Green, J. (2004). *Le langage et son double* (réédition). Paris : Fayard.
- Gumperz, J. J. (1989). *Sociolinguistique interactionnelle – Une approche interprétative*. Paris : L'Harmattan.
- Huston, N. (1999). *Nord-Perdu*. Arles : Actes Sud.
- Lüdi, G. & Py, B. (1995). *Changement de langage et langage de changement : aspects de la migration interne en Suisse*. Lausanne : L'Age d'Homme.
- Lüdi, G. & Py, B. (2001). *Etre bilingue*. Berne : Lang.
- Perregaux, C. (2002). (Auto)biographies langagières en formation et à l'école : pour une autre compréhension du rapport aux langues. *VALS\_ASILA*, 76, 83-94.
- Kristof, A. (2004). *L'analphabète*. Genève : Zoé.
- Lago, M. (2001). *La lecture en français, langue seconde. Réflexions à partir du vécu expérimental de jeunes migrants à Genève*. Mémoire de licence. Bibliothèque de la FPSE. Université de Genève.
- Maalouf, A. (1999). *Les identités meurtrières*. Paris : Grasset.
- Mondada, L. (1999). *Les langues minoritaires en contexte. Minderheitensprachen im Kontext, Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*, 69, (2 vol.).
- Perregaux, C., de Goumoëns, C., Jeannot, D. & De Pietro, J.-F. (2003). *Education et Ouverture aux Langues à l'Ecole* (Vol. 1-2). Neuchâtel : CIIP.
- Perregaux, C., de Goumoëns, C., Jeannot, D. & De Pietro, J.-F. (2004). *Education et Ouverture aux langues à l'école, col. I & II + glossaire des langues*. Neuchâtel : CDIP.
- Perregaux, C. (2006). Autobiographies croisées : la décentration libératrice d'une lectrice bilingue. *Le français dans le monde*, 39, 31-41.
- Roulet, E. (1980). *La pédagogie intégrée des langues*. Paris : Hatier.
- Sebbar, L. (2003). *Je ne parle pas la langue de mon père*. Paris : Juillard.



## Fragments de la biographie de Sabrina

Je suis née en Suisse d'un père franco-suisse et d'une mère italo-suisse. Je possède donc trois appartenances différentes mais ma langue maternelle est le français. Je ne vous cacherai pas que je me considère comme suisse mais lorsqu'on me demande d'où je viens, je réponds toujours : « je suis suisse d'origine italienne ». J'ai construit mon rapport à la langue italienne à partir du manque de communication avec ma famille vivant en Italie, ma maman ne m'ayant jamais parlé en italien. Pourtant c'était aussi une de ses langues maternelles puisque sa mère lui parlait en italien et son père en français. Elle m'a dit qu'elle regrettait de ne pas me l'avoir appris. Sans en vouloir à ma mère, je dirais que pour moi c'est une grande frustration. Lorsque nous allions en Italie ou que ma famille venait en Suisse, les rapports étaient très intenses au niveau affectif mais très limités au niveau du langage. Pourquoi donc sentir cette italiennité en moi alors que ma maman n'a pas vécu non plus en Italie, que son père était suisse et que sa mère italienne est morte lorsqu'elle était adolescente. Elle m'a élevé en me transmettant son amour pour ce pays : les rapports familiaux, la nourriture, la religion...

Voilà pourquoi depuis deux ans je suis des cours d'italien qui m'aident aujourd'hui à communiquer avec ma maman, avec les membres de ma famille en Italie et avec toutes les personnes que je côtoie et qui parlent italien.

En ce qui concerne l'allemand, je ne peux pas dire que je maîtrise bien cette langue malgré mes années d'études. Je crois que mon difficile rapport à cette langue vient de ma représentation négative que j'en ai et sans doute des différents professeurs qui n'ont pas su me motiver pour apprendre cette langue et la culture qui l'accompagne. En revanche, je parle l'anglais sans trop de problème. Lorsque je pratique cette langue régulièrement, après une semaine je me surprends à penser en anglais, à jurer et même à rêver. J'entretiens de bons rapports avec d'autres langues, notamment avec l'espagnol que j'ai commencé à apprendre durant mon voyage au Mexique et au Guatemala et que j'essaie d'entretenir avec une copine. Cette approche d'une langue romane m'a permis de m'investir plus facilement dans mes cours d'italien. Et le français que je considère comme ma langue maternelle, dans tout ça ? Je porte, par exemple, un regard plus objectif sur la France que sur l'Italie où le côté affectif est beaucoup plus présent. En conclusion : « ce n'est pas une question de parler des langues, ce n'est pas le problème. On peut ne pas parler d'autres langues que la sienne. C'est plutôt la manière même de parler sa propre langue, de la parler de manière fermée ou ouverte; de la parler dans l'ignorance de la présence des autres langues ou dans la préscience que les autres langues existent et qu'elles nous influencent même sans qu'on le sache ».

D'après la biographie langagière de Sabrina,  
Etudiante de deuxième cycle  
Université de Genève