



HAL
open science

Articuler action et production de connaissances sur l'expérience plurilingue

Muriel Molinié

► **To cite this version:**

Muriel Molinié. Articuler action et production de connaissances sur l'expérience plurilingue: Une médiation formative en didactique des langues et des cultures. *Éducation permanente*, 2014, 4 (201). halshs-01224889

HAL Id: halshs-01224889

<https://shs.hal.science/halshs-01224889>

Submitted on 5 Nov 2015

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.



Articuler action et production de connaissances sur l'expérience plurilingue

Une médiation formative en didactique des langues et des cultures

174

EDUCATION PERMANENTE n° 201/2014-4

S'il y a bien deux questions sociologiques que je partage avec Loubet (2009) commentant l'œuvre d'Henri Desroche, ce sont les suivantes : premièrement, « comment l'homme se détermine-t-il sur les déterminismes de la société ? » ; et deuxièmement, « comment l'acteur surmonte-t-il les déterminations de la société ? » Or, souligne ce commentateur, « c'est entre ces deux comment que se situe la marge de liberté de l'acteur pour battre le système ». Et c'est probablement dans cette brèche que j'impulse et accompagne des démarches de recherche-action, dans un contexte universitaire à première vue assez éloigné du creuset dans lequel se sont construites la personnalité et l'œuvre d'Henri Desroche.

Le contexte en question est celui des cursus de formation et de recherche créés à partir de la fin des années 1980 dans le domaine du français langue étrangère et seconde (FLE/S¹). Creusant son sillon et s'émancipant d'une épistémologie hypothético-déductive encore dominante en linguistique, la didactique du FLE/S s'est progressivement constituée, au fil des quarante dernières années, en discipline d'intervention. Elle a dû, pour cela, se confronter à la nécessité d'incorporer sa préoccupation initiale (comment enseigner une langue étrangère – le français – en France et à l'international ?), dans un questionnement plus systémique : comment envisager les apprentissages linguistiques et culturels tout en prenant en compte et en valorisant le plurilinguisme et le pluriculturalisme des acteurs, le multilinguisme/multiculturalisme des sociétés, le développement de relations interculturelles entre les individus ? Ce questionnement ne cesse d'enrichir le péri-

MURIEL MOLINIÉ, professeure à l'université Sorbonne nouvelle-Paris 3, membre du laboratoire « Didactique des langues, des textes et des cultures » (DILTEC), EA 2288 (muriel.molinie@univ-paris3.fr).

1. *Via* des cursus complets démarant, à l'époque, par une simple « mention FLE » accessible aux étudiants effectuant une licence de lettres, de sciences du langage ou de langues, et se poursuivant par des masters et des doctorats (généralement soutenus en sciences du langage).



mètre initial de la didactique du FLE/S qui, en se confrontant aux questions d'éducation plurilingue et interculturelle, se transforme² et met en débat son épistémologie (Macaire *et al.*, 2010), la responsabilité politique et éthique des acteurs (Beacco, 2013), l'histoire de leur rapport au plurilinguisme (Castellotti et Moore, 2011), etc.

Depuis plusieurs décennies, ces évolutions ont été ponctuées par une politique éducative, pilotée notamment par le Conseil de l'Europe, qui pose le plurilinguisme comme valeur et comme projet de cohésion sociale et de citoyenneté européennes. Dès lors, dans un pays comme la France, une didactique de la pluralité doit non seulement savoir « gérer » la diversité linguistique et culturelle, mais en faire une ressource d'apprentissage, un objectif éducatif et le socle de toute formation réflexive d'enseignant et de chercheur. Encore faut-il, pour cela, reconnaître le paradoxe suivant : alors que diversité culturelle et variation sociolinguistique sont constitutives de nos identités singulières et de notre société française, cette diversité bénéficie encore peu à ses héritiers – élèves et étudiants –, dont les pratiques sociales et le bagage culturel se sont construits grâce à ces contacts.

C'est pourquoi la question soulevée est la suivante : comment accompagner les étudiants se formant aux métiers de l'enseignement du français (langue étrangère ou seconde) de façon à ce qu'ils utilisent la diversité de leurs publics dans leurs pratiques et leurs interventions pédagogiques, et s'y confrontent dans leurs recherches³ ? Posé en formation initiale et continue⁴ à l'étranger ou en France, ce questionnement nourrit ma recherche sur les modalités d'un accompagnement des formateurs leur permettant de se confronter à deux difficultés : la diversité, voire l'hétérogénéité, de leurs publics ; leurs propres conditionnements, habitus et représentations qui les conduisent souvent au déni de cette diversité. Je pourrais, pour caractériser ma praxéologie, parler d'une « forme de recherche-action informelle ou ce que d'autres appellent pratique réflexive », qui incite les sujets en formation à « ne pas mettre la tête dans le sable, mais [à] repérer les obstacles, accepter [leurs] limites et la médiation des autres » (Narcy-Combes, 2010).

2. Comme l'illustre la nouvelle appellation du master de « didactique du FLE/S et des langues du monde », cohabilité par les universités Sorbonne nouvelle-Paris 3, Paris 5-René Descartes et INALCO.
3. Je ne pourrai pas traiter ici de la transposition didactique qu'effectuent ensuite les enseignants ainsi formés dans leurs classes, tant les exemples sont nombreux. On peut, à titre d'exemple, se reporter aux deux documentaires cités, ou encore visionner un exemple d'atelier d'écriture numérique, mené par Jean-Daniel Magnin (auteur) et Maryam Khakipour (réalisatrice), projet qui intègre une résidence d'écrivains sur le thème : cultures du monde et création numérique, s'inscrivant dans le cadre du parcours artistique et culturel de l'élève (<http://webtv.ac-versailles.fr/spip.php?article1140>).
4. Maître de conférences pendant douze ans à l'université de Cergy-Pontoise, j'y ai conjugué une double position d'enseignante et de directrice d'un centre dispensant des cours de FLE aux étudiants internationaux (Centre international langue française et action culturelle, CILFAC). Plutôt que de cliver ces deux secteurs de mon activité, j'ai établi des passerelles entre les deux, en faisant effectuer aux étudiants en formation des allers-retours entre leur formation didactique (en troisième année de licence) et l'observation du terrain professionnel où exerçaient les enseignants du CILFAC (les classes de FLE). J'ai donc créé les conditions pour qu'une initiation à la recherche-action puisse s'effectuer dès la troisième année de licence.



La médiation que j'apporte permet en effet aux (jeunes) formateurs d'effectuer un bout de chemin et de passer du déni de la pluralité des publics à la reconnaissance et à sa didactisation, *via* la mise en résonance sociale (entre pairs) des expériences plurilingues et interculturelles vécues, observées, etc. J'ai construit ce type de médiation formative à partir des années 1990, en travaillant avec des praticiens et des chercheurs investis dans un certain nombre de communautés de pratiques : avec Gaston Pineau dans l'Association internationale des histoires de vie en formation et de la recherche biographique en éducation (ASIHVIF-RBE) ; avec Vincent de Gaulejac et l'Institut international de sociologie clinique (IISC) ; avec Dominique Jaillon (2014) et l'Association française de l'accompagnement professionnel personnalisé (AFAPP) ; avec Marie-Anne Dujarier et Philippe Missotte dans le cadre du DHEPS de Paris 3-Sorbonne nouvelle, où j'ai accompagné, de 2008 à 2011, les étudiants dans la rédaction de leur autobiographie raisonnée. Enfin, en coordonnant des recherches sur la méthode biographique en didactique des langues et des cultures (Molinié, 2011), et en les confrontant dans divers collectifs (GIS Pluralités linguistiques et culturelles ; laboratoire de didactique des langues, des textes et des cultures, etc.).

C'est donc une expérience pluridisciplinaire de la recherche-action qui m'a permis de construire une posture de chercheure/accompagnante de personnes en projet. En quoi cette posture s'apparente-t-elle à ce que Desroche définit comme celle du clinicien-maïeuticien ? Rappelons que celui-ci doit « remarquer les récurrences, discerner les temps forts, pointiller les coupures, relever les contrastes ou les contradictions, délanger des confusions, pondérer les sous- ou sur-estimations, connoter des silences, interpellier des inconnues, encourager une velléité où peut-être une volonté se love, dissiper un doute, débrider une attache, dénoncer ou ratifier une impasse, préciser un dilemme, scruter une alternative [...] avancer peu à peu dans la crypte ou dans les cavernes selon cette “spéléologie de l'âme” que Roger Bastide souhaitait à l'anthropologue des profondeurs, jalonner les dédales, se laisser guider pas à pas, lentement, discrètement par ce “fil du désir” qui pourrait devenir un axe de projet. Désir et projet vis-à-vis desquels, et de bout en bout, ladite maïeutique ne cesse de conjuguer l'analyse et la catalyse » (Desroche, 1978). C'est ce que je propose d'examiner un peu plus ici.

Nécessité de s'intéresser à la pluralité des langues et des cultures

Lorsqu'on intervient dans la formation initiale des enseignants de français langue seconde, en France hexagonale et dans les départements et Régions d'outre-mer, on acquiert une conviction : il faut développer la capacité des enseignants de langues/cultures à prendre appui sur la diversité de leurs élèves afin de développer leurs compétences linguistiques et culturelles, dans leur ensemble.



Cette nécessité est d'autant plus criante que le contexte français est paradoxal : notre société présente une grande diversité culturelle, dans un contexte global de développement des contacts internationaux. Mais cette diversité ne se traduit pas par un développement de richesses (sociales, culturelles) pour l'ensemble des citoyens. Les plus « divers » d'entre nous se trouvent plutôt confrontés à une série d'inégalités sociales et éducatives. J'ai pour ma part constaté, au tournant des années 2000, qu'alors qu'était marchandisée « la France black, blanc, beur⁵ », les étudiants val-d'oiseiens à qui je demandais (dans un cours d'anthropologie de la diversité culturelle) de conduire une réflexion sur les notions de culture et de société, produisaient des représentations graphiques négatives de leur identité et de leur condition de jeunes urbains issus de la diversité. Projetant d'enseigner le français, certains exprimaient une préoccupation : leur identité professionnelle émergente d'enseignant de français faisait naître en eux l'inquiétude d'être déloyal à l'égard de leur identité, de ne pas bien représenter les Français, ou encore de ne pas être à la hauteur des attentes de leurs futurs élèves. Faisant le choix d'enseigner le français dans des espaces sociaux et culturels proches ou éloignés (en France ou dans des pays anglophones, hispanophones, asiatiques, etc.), se posait pour eux la question du continuum entre leur identité plurilingue personnelle et leur identité professionnelle d'enseignants de langue. Comme si, confrontés à l'enseignement, ces étudiants se trouvaient face au défi de « dire, en français, une identité autre qu'hexagonale » et de négocier dans le monolinguisme de la langue à enseigner leur « bilinguisme réel » (Chaulet-Achour, 2006).

Deux axes de formation par la recherche biographique sont alors progressivement apparus comme vecteurs de leur professionnalisation : une formation à – et par – l'enquête biographique sur les terrains de la diversité ; une formation à – et par – l'autobiographie plurilingue et la socioanalyse de leur propre vécu de la pluralité francophone.

Biographier les parcours de migration

Le premier axe de travail consistait à mener une enquête ethnographique par entretiens sociobiographiques. En 2007, ces entretiens ont pu être réunis et publiés dans un recueil intitulé « Récits de vie recueillis en Ile-de-France et dans ses alentours par les étudiants en anthropologie de la diversité culturelle⁶ ».

Parmi les quarante entretiens recueillis cette année-là, transcrits et rassemblés en sept chapitres et 172 pages, je citerai celui qu'a mené Noura (étudiante en LLCE

5. Une expression issue du discours médiatique construit en 2004 autour de l'équipe de France de football et qui mettait en évidence la contradiction entre « modèle républicain » et processus d'ethnisation réciproque.

6. Grâce à l'aide apportée par Elsa Brun, ex-documentaliste ayant une longue expérience de la pédagogie de projet. Etudiante et retraitée, elle a bien voulu consacrer le temps nécessaire à la finalisation de ce recueil (non publié).



anglais en 2006-2007) auprès de M^{me} H⁷. Au cours de leur troisième entrevue, M^{me} H confiait à sa jeune enquêtrice : « Avant j'avais peur de parler avec quelqu'un, un Français surtout, je me bloque toute seule si je ne suis pas capable de répondre. Et maintenant, je comprends les choses et j'ai assez de vocabulaire pour m'exprimer. j'ai toujours un peu peur, je ne sais pas pourquoi, depuis le début ; ça a diminué mais c'est encore là. Avant, j'avais peur de sortir si on m'abordait dans la rue » (Noura Hamouche, *Histoires de migration et contextes postcoloniaux*, document de travail, 2006-2007).

En rapportant ce récit dans le cours d'anthropologie et en le partageant avec ses pairs, Noura fit apparaître le double enclavement dans lequel l'insécurité linguistique⁸ quasi paralysante de M^{me} H s'était construite sur deux décennies. D'abord l'isolement vécu par une femme au foyer « ayant peur de sortir » par crainte qu'on lui adresse la parole dans la rue et qu'elle ne sache pas répondre en français. Puis, dans un second temps, un isolement accru par un déménagement qui comportait deux facettes : l'une positive – le nouveau logement est objectivement plus spacieux et permet de mieux accueillir le troisième enfant de M^{me} H – ; l'autre négative – il la coupe des relations de voisinage qui existaient dans son habitat précédent, ce qu'elle exprime à l'aide d'une métaphore : « Depuis qu'on a déménagé et que j'ai eu mon troisième enfant, je me sens bien, je suis contente avec mes enfants, excepté que où j'habite il n'y a pas de voisins, je suis seule dans la maison la plupart du temps et ça ne me plaît pas beaucoup. Je voudrais être avec les gens, au milieu des gens, j'ai l'impression d'être enterrée vivante » [rires⁹].

Cet entretien a permis d'introduire une réflexion sur les notions de « réseau d'immigrés » (Katuszewski et Ogien, 1981) et de réseau social, ainsi que sur les relations entre processus d'insertion, circulation dans ces réseaux, points de contact avec des locuteurs francophones et apprentissage du français, en particulier pour les femmes immigrées. Il a été intéressant de noter que Noura, en tant qu'enquêtrice, a été un « point de contact », et qu'à titre individuel, elle a prolongé la relation d'enquête en donnant quelques cours de français à M^{me} H, prélude peut-être à l'insertion de M^{me} H dans un centre social dispensant un cours collectif...

7. Ce récit a été classé dans le chapitre intitulé « Histoires de migration et contextes postcoloniaux ». Le recueil se compose de six autres chapitres : « Histoires de vie - passages de milieux » ; « Ecart culturels et processus éducatifs » ; « Histoires de familles » ; « Cultures en contact » ; « Mutations urbaines » ; « Flux migratoires contemporains » (dans : *Récits de vie recueillis en Ile-de-France et dans ses alentours par les étudiants en anthropologie de la diversité culturelle*, université de Cergy-Pontoise, 2007, n.p.).

8. Cette conscience évaluative de l'écart entre leur parler et la norme du groupe des locuteurs parlant la langue du – et au – pays (voir Deprez, 2002, p. 61).

9. Il faudrait prendre le temps de comprendre ces « rires »... Comme on le voit, la parole de M^{me} H a été totalement traduite dans le code de l'écrit. Cela est lié à une double correction. D'abord par Noura qui avertit le lecteur et indique : « Son français étant un peu hésitant, il est important de noter que lors de la retranscription de cet entretien, j'y ai apporté quelques corrections grammaticales et syntaxiques, afin que le récit soit plus aisément compréhensible. » C'est ensuite l'étudiante volontaire pour constituer le volume qui a effectué les ultimes « corrections ».



Autobiographies plurilingues

Placer la question de la diversité au cœur des contenus de formation devenait donc une voie permettant aux futurs enseignants d'élaborer un répertoire didactique¹⁰ intégrant les enjeux sociologiques, politiques et éducatifs du plurilinguisme et du pluriculturalisme, et de développer leur capacité à utiliser la diversité linguistique et culturelle de leurs futurs élèves. Or, j'ai la conviction que, pour développer un répertoire didactique intégrant la diversité linguistique et culturelle de ses élèves comme composante de son enseignement, l'enseignant novice doit aussi apprendre à reconnaître la variation linguistique et la pluralité culturelle constitutives de sa propre identité sociale (ainsi que celle de ses pairs). En effet, « l'histoire républicaine et nationalisée fonctionne à l'amnésie et à l'amnistie, auxquelles nous ne pouvons opposer que l'anamnèse [...] L'amnésie collective concerne ce qu'un peuple a enfoui dans les oubliettes de son histoire car la contradiction est insupportable entre tel ou tel fait et les valeurs admises par la société (Etienne, 2007). Pour lutter contre ce qu'Etienne, Giordan et Laffont (1999) nomment la « mêmerie » (qui désigne l'obsession intégrationniste de la France à faire en sorte que l'Autre devienne le même), seule une connaissance de ces différents niveaux (micro- et macro-sociaux) permet aux étudiants de construire des ressources professionnelles sur lesquelles prendre appui afin de codévelopper la compétence plurilingue-pluriculturelle de leurs élèves¹¹, dans un contexte où, par ailleurs, l'Europe tente d'imposer une vision différente des droits différentialistes de cet Autre¹²...

Dans ce but, j'allais construire une démarche autobiographique en didactique des langues et des cultures. Pour montrer la dimension réflexive de cette démarche, je repartirai d'une séquence de formation¹³ fondée sur une question vive en sociolinguistique : pourquoi le bilinguisme des enfants de migrants n'est-il pas explicitement reconnu en tant que tel et ne fait-il pas partie des atouts à mettre à leur actif ? D'où vient la propension à stigmatiser le mélange des langues en qualifiant le parler de l'enfant bilingue de « petit charabia » ? (Varro et Mazurkiewicz,

10. A la suite de Causa et Cadet (2006, p. 69), on définit celui-ci comme un ensemble de savoirs et de savoir-faire pédagogiques dont dispose l'enseignant pour transmettre la langue. Il se forge à partir de modèles intériorisés et à partir de modèles proposés durant la formation, se modifie tout au long de l'expérience enseignante, et se situe à mi-chemin entre les modèles et la pratique de classe, ces deux pôles interagissant.

11. Cette compétence désigne la capacité « à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un locuteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel » (Coste *et al.*, 1998).

12. C'est en particulier pour travailler à l'articulation de ces deux visions (française et européenne) que j'ai conçu un portfolio du praticien réflexif (Molinié, 2013).

13. Dans le cadre d'un cours intitulé « Français langue étrangère/seconde/de scolarisation » offert jusqu'en 2013 dans le master enseignement des lettres de l'université de Cergy-Pontoise. Ce cours était mutualisé avec les étudiants du master enseignement de l'anglais et du master enseignement de l'espagnol.



1997). Le sociolinguiste répondra en expliquant que les bilingues ne développent que rarement des compétences équivalentes dans leurs différentes langues et que, par conséquent, « le bilinguisme généré par les situations de contact de groupes et de langues entraîne la mise en place chez les individus de compétences différentes dans chacun des codes en présence, en fonction des besoins de communication et des domaines » (Moore, 1993).

Mais combien d'enseignants peuvent s'approprier cette explication ? Une étude de cas montrera de nouveau la genèse de situations paradoxales pour les individus bilingues qui les subissent. Cette étude de cas est proposée par Lucie, étudiante en master 2 (MEEF/enseignement de l'espagnol), dans un essai autobiographique rédigé par elle, présenté et coanalysé en groupe en 2011.

« Personnellement, dans ma famille, la langue parlée était l'espagnol et j'ai appris le français dans le même temps. Lorsque je me suis retrouvée au collège, il m'a fallu faire un choix de langue vivante 2, et là, mon choix se dirigea naturellement sur l'espagnol, matière dans laquelle je pensais pouvoir m'investir et m'épanouir. Or mes autres camarades n'étaient pas dans le même contexte que moi et n'avaient donc absolument aucune connaissance de l'espagnol. Le professeur que j'ai eu à l'époque s'est rendu compte de mes capacités [...] et m'a ainsi rapidement mise à l'écart pendant deux ans car elle partait du principe qu'à ce niveau-là, je n'avais rien à apprendre, et que seuls les autres nécessitaient vraiment du travail dans cette langue. Puis, à mon arrivée au lycée, j'ai eu un autre professeur qui non seulement ne voulait pas que je participe à son cours du fait de mon niveau, mais qui en plus m'isolait physiquement dans la classe ; c'est-à-dire qu'elle me donnait la place du fond dans le coin et m'assignait la consigne de ne pas participer en classe, et si j'avais l'audace de lever la main, elle me faisait signe de baisser la main et de laisser les autres travailler et de rester la plus discrète possible sans me faire entendre. J'ai ainsi passé une année sans pouvoir ni évoluer ni m'épanouir dans cette matière » (Lucie, 2010-2011, document de travail rédigé dans le cours « FLE/FLS/FLsco » MEEF, université de Cergy-Pontoise).

Divers éléments ont pu être discutés en groupe, à partir de cet essai. On a pu d'abord s'interroger sur la position contradictoire de l'école au sujet du bilinguisme. En effet, d'un côté, est mis en place un enseignement « précoce » de langue étrangère avec un objectif de bilinguisme scolaire, c'est-à-dire de double monolinguisme. Mais, d'un autre côté, le bilinguisme déjà présent dans une partie de sa population scolaire est jugé inadapté au cadre scolaire, voire dérangent, y compris dans le cadre d'un cours où est enseignée la langue dans laquelle cet apprenant est compétent !



Du déni de la pluralité des publics à la reconnaissance et à sa didactisation

On a pu ensuite s'interroger sur le curriculum caché¹⁴ qui est réservé aux élèves bilingues car, écrit Lucie, cet élève a un rôle important et « son particularisme peut dérouter » le professeur. Mais l'on a surtout été conduit à commenter la responsabilité de l'enseignante elle-même, car, souligne Lucie, « l'intégration d'un élève bilingue en classe de langue vivante ne dépendra pas que de lui mais également de son professeur qui lui permettra ou non de s'épanouir ». Concluant ce travail, elle établit le lien avec la problématique de la construction identitaire : « La question de l'identité de l'enfant se pose car il doit soit composer avec ses deux identités culturelles pour ne former qu'une seule et même personne, soit refouler une partie de ce qu'il est, et c'est là que le conflit identitaire apparaît et que les difficultés d'intégration interviennent » (Lucie, *op. cit.*).

Les problèmes soulevés par cette étudiante font écho aux résultats de l'enquête INED-INSEE sur la transmission familiale des langues¹⁵, qui montre que les migrants en réussite sociale et économique, loin d'avoir abandonné leur propre langue, misent sur l'école (privée ou publique), pour maintenir leur bilinguisme ou amplifier leur répertoire plurilingue. Le facteur décisif reste donc celui de l'enseignement scolaire de la langue orale et écrite, au collègue puis au lycée. Cet enseignement favorise le passage d'un modèle de langue familial populaire, essentiellement oral, à une version plus académique, la transformant en capital culturel valorisable sur le marché de l'emploi. Or, cette transformation ne peut se faire que si l'enseignant de langue accepte l'idée d'une pédagogie « inversée », admet la perturbation qui consiste à reconnaître ce bilinguisme « déséquilibré » comme substrat à partir duquel peuvent s'élaborer des compétences plurilingues reconnues et non comme handicap ou obstacle, empêchant cette élaboration.

Que faisons-nous pour que des étudiants comme Lucie ne soient pas eux aussi dans l'incapacité de se mettre à l'écoute de leur terrain et des ressources bi-plurilingues/pluriculturelles de celui-ci ?

Le rapport que J.-M. Jolion (2011), alors président du Comité de suivi du master formation des enseignants, a remis au ministre de l'Enseignement supérieur et de la recherche, décrit le nœud de contradictions dans lequel se trouvent les étudiants contraints de posséder les savoirs disciplinaires (valorisés par le concours) et de bricoler les savoirs d'action (nécessités par le stage puis l'entrée dans le métier) sans pouvoir travailler l'articulation de ces deux types de savoirs dans le cadre d'une recherche (requis par le master) qui, elle, fonctionne toujours

14. Cf. Philippe Perrenoud, *Curriculum : le formel, le réel, le caché* (http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1993/1993_21.rtf).

15. Dite EHF : enquête histoire familiale, menée par l'INED-INSEE (associée au recensement de 1999).



globalement comme étant au service d'une seule discipline et non le levier d'une réflexion transversale, interdisciplinaire, voire d'une recherche-action. Alertée par la notion de souffrance des étudiants en master mentionnée par Jolion¹⁶, je me suis alors interrogée sur le coût à la fois social et humain de cette contradiction. L'important est ici dans ce que ce rapport évoque en filigrane : nos institutions universitaires sont profondément marquées par des hiérarchisations qui dessinent autant de territoires et de partages des savoirs (disciplinaires d'un côté, pédagogiques de l'autre).

Or, c'est bien dans ce contexte que nous devons réaffirmer une politique de formation (notamment en FLE/FLS) affichant comme objectif de rendre les (futurs) enseignants et chercheurs capables d'affronter la complexité pédagogique, leur permettant d'ajuster leurs démarches au fil des situations, en recueillant du *feedback* sur leurs pratiques et en coanalysant en permanence celles-ci. Une perspective d'autant plus indispensable que l'on place la pluralité, l'hétérogénéité et l'altérité au cœur des propositions didactiques.

Conclusion

La médiation formative brièvement présentée dans cet article vise à accompagner des enseignants de façon à ce qu'ils puissent conscientiser et donner du sens à leur expérience du plurilinguisme et du pluriculturalisme. Selon une méthode qui développe et enrichit la maïeutique et l'accompagnement personnel théorisés par Desroche (Lago, 2011), on conduit les (futurs) praticiens vers des processus de compréhension et de socioanalyse du plurilinguisme et du pluriculturalisme à travers un ensemble de dispositifs : conduite d'entretiens biographiques dans l'espace social auprès d'acteurs plurilingues (Molinié, 2009a) ; comptes rendus de textes autobiographiques d'auteurs ayant vécu et socioanalysé leur destinée plurilingue ; narrations autobiographiques explorant les liens entre reconnaissance du plurilinguisme, processus de formation et processus de professionnalisation, mise en espace théâtral (Molinié et Liberman, 1997), représentations graphiques de parcours éducatifs en migrations et de répertoires plurilingues/pluriculturels (Molinié, 2009b, 2014), etc.

Ces dispositifs produisent divers types de savoirs – et de pouvoirs – d'action. Ils permettent aux enseignants de considérer l'expérience comme une ressource tant pour eux que pour les apprenants (enfants, adolescents ou adultes). En effet, le travail réflexif, autobiographique et graphique, ouvre des espaces favorables à un travail d'intercompréhension sociolinguistique par résonance des expériences et des épreuves. Chacun accédant à l'expérience singulière (la sienne/celle des autres), celle-ci peut devenir un opérateur de compréhension sociolinguistique.

16. En écho à la problématique de la souffrance au travail analysée par les psychodynamiciens du travail.



Cela autorise une production de savoirs sociolinguistiques et sociologiques fondés sur les acquis expérimentiels de chacun. Une fois consolidés, ces ressources et ces savoirs ouvrent une autre étape : la mise en œuvre autonome de projets par des enseignants capables d'accompagner leurs apprenants dans leurs dynamiques transformatives et cela, dans des situations fortement altéritaires (scolarisation d'élèves nouvellement arrivés en France, jeunes migrants ou en mobilité internationale)¹⁷.

Si l'inspiration de Desroche est à l'œuvre dans mon travail, c'est donc d'abord par la position centrale qu'y occupe le praticien (autobiographe/socio-analyste) que j'accompagne dans son projet de professionnalisation (comme est central chez Desroche, le « praticien/chercheur/auteur »). C'est autour de ce centre que s'organise mon propre projet : celui d'accompagner cet enseignant dans l'analyse de sa pratique quotidienne pour comprendre ce qu'est un rapport subjectif aux langues et aux cultures et en quoi ce rapport subjectif est une ressource pour l'apprentissage. Pour cela, je conçois une démarche par boucles réflexives, qui permet à l'individu de dire « je » dans sa formation. Comme le souligne Missotte¹⁸, « cette phase incontournable de la nouvelle coproduction est une déconstruction des pseudo-théories de fortune que l'étudiant en sciences sociales s'est forgées¹⁹ ». Pour ce qui est de la reconstruction, Desroche a montré comment, à l'instar de l'apprenti qui, pour devenir compagnon, présente une œuvre prouvant sa compétence, le praticien du social peut présenter un travail universitaire sur ses pratiques reconstruites à partir d'une démarche à projet scientifique. C'est ce qui a fondé les démarches portfolios que j'ai coconstruites aussi bien avec de simples apprenants de langue/culture, qu'avec des enseignants novices ou chevronnés (Molinié, 2011). Car l'exercice individuel et collectif d'une réflexivité sur les parcours sociaux et les expériences plurilingues/pluriculturels permet de produire des objets théoriques et expérimentiels originaux. Si l'on est convaincu que la vitalité d'une discipline passe par ces processus de création, il faut en assumer les conséquences. A commencer par le bouleversement de la posture assignée classiquement au didacticien (ou encore à l'enseignant, voire à l'enseignant-chercheur), et apprendre à être d'abord un « compagnon » (qui chemine aux côtés de l'apprenant, biographant, se formant) doublé d'un « clinicien-maïeuticien ». ◆

17. Comme le montrent, par exemple, deux documentaires très utiles en formation : *Comparons nos langues* (N. Auger, CRDP/SCEREN, Montpellier, 2005), et *Je veux apprendre la France* (D. Bouy, TGA, 2009).

18. Dans une communication personnelle liée à l'élaboration de cet article.

19. Dans le cas présent, il peut s'agir de la déconstruction d'un certain nombre de règles acquises par l'apprenant en langues arrivant en contexte d'utilisation quotidienne de celle-ci. C'est cette déconstruction critique qui lui permet ensuite d'apprendre en devenant réflexif à l'égard de son apprentissage.



Bibliographie

- BEACCO, J.-L. 2013. *Ethique et politique en didactique des langues. Autour de la notion de responsabilité*. Paris, Didier.
- CASTELLOTTI, V. ; MOORE, D. 2011. « La compétence plurilingue et pluriculturelle : genèse et évolutions d'une notion-concept ». *Dans* : P. Blanchet, P. Chardenet (dir. publ.). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : une approche contextualisée*. Paris, Agence universitaire de la francophonie, éditions des Archives contemporaines, p. 241-252.
- CAUSA, M. ; CADET, L. 2006. « Devenir un enseignant réflexif : quels discours ? Quels modèles ? Quelles représentations ? ». *Le français dans le monde. Recherches et applications*. N° 39, p. 69-83.
- CHAULET-ACHOUR, C. 2006. « Qu'entend-on par francophonies littéraires ? ». *Dans* : C. Chaulet-Achour (dir. publ.). *Convergences francophones*. Amiens, Encrages, p. 9-31.
- COSTE, D. ; MOORE, D. ; ZARATE, G. 1998. « Compétence plurilingue et pluriculturelle ». Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen. *Le français dans le monde. Recherches et applications*. N° spécial, p. 8-69.
- DEPREZ, C. 2002. *Les langues dans la ville*. Saint-Denis, Profession banlieue.
- DESROCHE, H. 1978. *Education permanente et créativité solidaires. Lettres ouvertes sur une utopie d'université hors les murs (Apprentissage 2)*. Paris, Editions ouvrières.
- DESROCHE, H. 1990. *Entreprendre d'apprendre. D'une autobiographie raisonnée aux projets d'une recherche-action*. Paris, Editions ouvrières.
- ETIENNE, B. 2007. « Représentations médiatiques et discours politiques sur l'étranger immigré ». *Dans* : B. Stora, E. Temime (dir. publ.). *Immigrances. L'immigration en France au XX^e siècle*. Paris, Hachette, p. 299-330.
- ETIENNE, B. ; GIORDAN, H. ; LAFONT, R. 1999. *Le temps du pluriel : la France dans l'Europe pluriculturelle*. La Tour d'Aigues, Editions de l'Aube.
- GAULEJAC, V. de ; HANIQUE, F. ; ROCHE, P. (dir. publ.). 2007. *Sociologie clinique. Enjeux théoriques et méthodologiques*. Toulouse, érès.
- JAILLON, D. (dir. publ.). 2014. « Du coaching à l'accompagnement professionnel personnalisé ». *Le sujet dans la Cité*. Hors-série *Actuels* n° 3.
- JOLION, J.-M. 2011. *Masterisation de la formation initiale des enseignants. Enjeux et bilan*. Rapport au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
- KATUSZEWSKI, J. ; OGIEN, R. 1981. *Réseaux d'immigrés. Ethnographie de nulle part*. Paris, Editions ouvrières.
- LAGO, D. 2011. *Henri Desroche, théoricien de l'éducation permanente*. Paris, Ed. Don Bosco.
- LOUBET, P.-F. 2009. « La personne, la pensée d'Henri Desroche ». *Anamnèse*. N° 4, p. 49-50.
- MACAIRE, D. ; NARCY-COMBES, J.-P. ; PORTINE, H. (dir. publ.). 2010. « Interrogations épistémologiques en didactique des langues ». *Le français dans le monde. Recherches et applications*. N° 48.
- MOLINIÉ, M. 2009a. « Réflexivité et culture de l'écrit. Élément pour une conception réflexive de la littératie ». *Cahiers de sociolinguistique*. N° 14, p. 97-122.



- MOLINIÉ, M. (dir. publ.). 2009b. *Le dessin réflexif : élément d'une herméneutique du sujet plurilingue*. Amiens, Encrage.
- MOLINIÉ, M. 2011. « La méthode biographique : de l'écoute de l'apprenant de langues à l'herméneutique du sujet plurilingue ». *Dans* : P. Blanchet, P. Chardenet (dir. publ.). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : une approche contextualisée*. Paris, Agence universitaire de la francophonie, Editions des archives contemporaines, p. 144-155.
- MOLINIÉ, M. 2013. « Pour une formation à la contextualisation sociodidactique en situation plurilingue : une recherche qualitative ». *Dans* : F. Anciaux, T. Forissier, L.-F. Prudent (dir. publ.). *Contextualisations didactiques. Approches théoriques*. Paris, L'Harmattan, p. 103-139.
- MOLINIÉ, M. (dir. publ.). 2014. *Se représenter les mobilités : dynamiques plurilingues et relations altéritaires dans les espaces mondialisés*. http://glottopol.univ-rouen.fr/numero_24.html
- MOLINIÉ, M. ; LIBERMAN, M. 1997. « Trajectoire biographique et espace théâtral ». *Le français dans le monde*. N° 288.
- MOORE, D. 1993. « Entre langues étrangères et langues d'origine : transformer la diversité en atout dans l'apprentissage ». *Etudes de linguistique appliquée*. N° 89, p. 97-107.
- NARCY-COMBES, J.-P. 2010. « Illusion ontologique et pratiques réflexive en didactique des langues ». *Dans* : D. Macaire, J.-P. Nancy-Combes, H. Portine (dir. publ.). *Interrogations épistémologiques en didactique des langues. Le français dans le monde. Recherches et applications*. Paris, CLE-FIPF, p. 111-122.
- VARRO, G. ; MAZURKIEWICZ, C. 1997. « Les non-francophones, leurs cultures et la culture scolaire ». *Dans* : D. Boyzon-Fradet, J.-L. Schiss (dir. publ.). *Enseigner le français en classes hétérogènes*. Paris, Nathan, p. 201-210.