



Formation plurilingue et interculturelle des enseignants de langues : historicité, réflexivité, éducation postcoloniale¹

Muriel Molinié

Université Sorbonne-Nouvelle - Paris 3 (muriel.molinie@sorbonne-nouvelle.fr)

Recibido: 6 de octubre de 2017 | Aceptado: 14 de marzo de 2019 | Publicado en línea: 30 de junio de 2019

DOI: <http://dx.doi.org/10.18175/VyS10.1.2019.10>

RÉSUMÉ

La finalité de cet article est de contribuer à réduire l'écart entre d'une part, la pluralité sociolinguistique et culturelle qui caractérise la société française, et d'autre part, sa faible prise en compte dans le champ de l'éducation. L'article développe une proposition visant à amener les enseignants de langue(s) et cultures premièrement, vers une compréhension socio-historique de cet écart puis vers l'invention de démarches de didactisation de l'hétérogénéité (plurilingue et pluriculturelle) dans leurs classes de langues. La classe devient alors un espace de co-narration et de co-interprétation des parcours plurilingues/pluriculturels des apprenants. Dans ce but, des activités de médiation sociobiographique sont inventées pour permettre aux apprenants de mettre en relation leurs ressources biographiques (psycho-sociales) avec des formes langagières (pluri-littératiées) au sein de l'institution éducative. Celle-ci doit, dès lors, reconnaître leur pluralité comme l'un des éléments moteurs de l'école et de nos sociétés.

MOTS-CLÉS

plurilinguisme, hétérogénéité, didactique de la pluralité, médiations, historicité

¹ Les questions formulées dans le cadre de cette contribution sont au cœur de la recherche-action sur les *dispositifs de formation de formateurs à la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues étrangères et secondes*, que nous menons avec NOMS A INSERER dans le cadre d'un partenariat scientifique entre le DILTEC (Université Sorbonne Nouvelle Paris 3) et l'Université de Los Andes à Bogota.

Formación plurilingüe e intercultural de maestros de lenguas: historicidad, reflexividad, educación poscolonial

RESUMEN

El propósito de este artículo es contribuir a reducir la brecha, por un lado, entre la pluralidad sociolingüística y cultural que caracteriza a la sociedad francesa, y, por otro lado, su poca consideración en el campo de la educación. El artículo desarrolla una propuesta para acercar primero a los profesores de lengua(s) y culturas a una comprensión sociohistórica de esta brecha, y luego, a la invención de los pasos de didactización de la heterogeneidad (plurilingüe y pluricultural) en sus clases de lenguas. La clase se convierte entonces en un espacio para la conarración y la cointerpretación de trayectorias plurilingües/pluriculturales de los estudiantes. Con este propósito, se inventan actividades de mediación sociobiográfica para permitir que los estudiantes vinculen sus recursos biográficos (psicosociales) con formas de lenguaje (multiliteracidades) dentro de la institución educativa. Esta, por lo tanto, debe reconocer su pluralidad como una de las fuerzas motrices de la escuela y de nuestras sociedades.

PALABRAS CLAVES

plurilingüismo, heterogeneidad, didáctica de la pluralidad, mediaciones, historicidad

Plurilingual and Intercultural Language Teacher Education: Historicity, Reflexivity, Postcolonial Education

ABSTRACT

The purpose of this article is to contribute to reducing the gap between, on the one hand, the sociolinguistic and cultural plurality that characterizes French society, and on the other hand, its low consideration in the field of education. The article develops first a proposal to bring language and culture teachers closer towards a socio-historical understanding of this gap and then towards the invention of steps of didactisation of heterogeneity (plurilingual and pluricultural) in their language classes. The class then becomes a space for co-narration and co-interpretation of learners' plurilingual / pluricultural paths. For this purpose, sociobiographical mediation activities are invented to enable learners to link their biographical (psycho-social) resources with language forms (multi-literacies) within the educational institution. It must, therefore, recognize their plurality as one of the driving forces of the school and our societies.

KEY WORDS

plurilingualism, heterogeneity, didactics of plurality, mediations, historicity

« On fait comme si l'événement colonial appartenait à un outre-temps et à un outre-mer, comme s'il n'avait strictement rien à nous apprendre au sujet de notre propre modernité, de la citoyenneté, de la démocratie, du développement de nos humanités. Du coup, la France peine à parler d'elle-même ».

Achille Mbembé, *Revue Esprit*, 2006, 117-133.

INTRODUCTION

Nous sommes nombreux à constater un écart et une tension entre d'une part, la diversité des formes de pluralités sociolinguistiques et culturelles qui caractérisent la société française et d'autre part, leur faible prise en compte tant dans le champ de la formation des enseignants de langues/cultures² (Gamboa Diaz, Molinié, et Tejada-Sanchez, à paraître), que dans le champ de l'éducation (voir par exemple, Simon, Domp martin-Normand, Galligani, Maire-Sandoz, 2015).

Ce constat critique nous conduit à placer comme objectif prioritaire de la formation des enseignants de langue(s) et cultures une compréhension sociologique de cet écart sur le plan macrosocial et sa réduction grâce à divers processus de didactisation effective de l'hétérogénéité plurilingue et pluriculturelle dans les classes de français langue étrangère ou seconde. Nous exposerons dans un premier temps quelques-unes des raisons de cette tension entre d'une part, un plurilinguisme/pluriculturalisme qui caractérise les individus dans la société française et, d'autre part, la lente prise en compte de cette diversité dans l'une des institutions majeures de notre société : à savoir l'école, puis la classe de langue et, par extension, les organismes de formation des enseignants.

Puis, dans une deuxième partie de cette contribution, nous proposerons un dispositif d'intervention visant à réduire cet écart. Pour cela, nous restituerons brièvement, les principaux éléments d'un dispositif de formation de formateurs, car il s'agit bien d'outiller les enseignants, dans le champ interculturel pour que l'école et la classe de langues soient des espaces de mise en lien entre le sujet et son histoire, mais une histoire qui ne se réduit ni à une biographie sentimentale, ni à une biographie langagière... Il s'agit au contraire, d'un processus de co-narration des parcours plurilingues/pluriculturels, avec une visée de compréhension sociohistorique.

DIVERSITÉ, INTERCULTURALITÉ, COLONIALISME... RÉFLEXIONS SUR QUELQUES CONTRADICTIONS FRANÇAISES

Notre contribution s'inscrit dans une historicité et dans une discussion idéologique qui oppose partisans d'une intégration s'inscrivant dans les principes de la République et partisans d'un pluralisme culturel. Cette discussion oppose les partisans de l'intégrationnisme, (qui dénoncent le multiculturalisme comme risque de fragmentation sociale), et ceux qui pensent que les libertés individuelles et culturelles peuvent s'inscrire dans les droits de l'homme, et qu'il est possible de négocier l'universalisme avec les métissages complexes de notre contemporanéité.

2 Notamment via la création en 2016 du séminaire *Médiations plurilingues et interculturelles en didactique des langues* dans le master de didactique du français langue étrangère et des langues du monde co-habilité Sorbonne Nouvelle Paris 3- université Paris-V Descartes et INALCO. Dans Gamboa Diaz, Molinié, et Tejada-Sanchez (à paraître), nous présentons le rôle joué par ce séminaire dans la recherche collaborative menée entre nos deux équipes : EA2288 DILTEC Sorbonne Nouvelle-Paris 3 et la Faculté d'Éducation à l'Université de Los Andes.

En effet, nous faisons, avec la sociologue Hamisultane (2017), l'hypothèse que le rapport qu'a la société française à l'immigration est caractérisé par une difficulté majeure : celle de construire du vivre ensemble avec des personnes que notre société considère, objectivement et subjectivement (à travers ses représentations), comme étrangères à sa construction originare imaginée.

Pour saisir la complexité de cette proposition, nous devons faire un rapide détour historique et tenter d'expliquer grâce à deux textes fondateurs, comment s'est construit notre imaginaire du vivre ensemble. Le premier texte est certainement celui que Rousseau, publiait vingt-sept ans avant la Révolution française de 1789. Il s'agit du Contrat social dont la portée symbolique est de permettre à une société de « trouver une forme d'association qui défende et protège de toute la force commune la personne et les biens de chaque associé, et par laquelle chacun, s'unissant à tous, n'obéisse pourtant qu'à lui-même, et reste aussi libre qu'auparavant » (Rousseau, 1762, cité par Hamisultane, 2017, p. 65). Cette utopie sociale, qui garantit à l'individu la protection de ses biens, sans pour autant l'assujettir, tout en s'assurant de son indéfectible attachement, allait trouver un prolongement dans un second texte : la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen.

Selon l'historien Noiriél (1993), ce texte nous dit que si les hommes doivent être égaux devant les droits et la liberté, ils doivent aussi renoncer à toutes pratiques religieuses ou culturelles dans la sphère publique. Par conséquent, nous avertit Noiriél, si la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen marque le triomphe juridique du combat contre toute ségrégation fondée sur la race, la religion ou l'origine ethnique, en contrepartie, toutes les pratiques culturelles ou religieuses seront désormais confinées dans la sphère privée.

Nous pouvons dès lors nous demander comment cette idéologie fondatrice du vivre ensemble au sein de la République française est vécue par les migrants et leurs enfants devenus français ? Comment font-ils pour ne pas se distinguer des autres dans la sphère publique tout en cultivant leur différence dans l'espace privé ? Ces questions sont vives en ce premier quart du XXI^e siècle, au moment où dans le seul but d'élargir leur électorat, certains partis politiques s'emploient à caricaturer la question des liens aux principes républicains d'appartenance à la nation française. L'on sait que la présidence Sarkozy (2007-2012) a particulièrement réussi à faire pencher une grande partie de l'opinion du côté de l'universalisme et des valeurs républicaines, ravivant l'idée d'une communauté nationale dont la cohésion serait menacée par la religion musulmane. L'ancien chef du parti Les Républicains (LR) inscrit en effet la notion « d'identité nationale » dans l'historicité d'une France dont il reconnaît certes le « sang mêlé » mais qui se serait construite dans une identité unique. Cette construction idéologique valide l'analyse sociologique de Sayad (1999) soulignant que dans l'imaginaire social français, l'intégration est fabricatrice d'identité et donc réductrice par rapport au changement (Sayad cité par Hamisultane, 2017, p. 78). Ajoutons à ces éléments, le colonialisme français, dont les effets perdurent dans l'immigration des pays dominés vers le pays des anciens colons, comme l'indiquent Mbembé (2006) et plusieurs auteurs s'inscrivant dans le courant de la sociodidactique (Rispaïl, 2018), au point où l'on peut parler de continuum post-colonial (Deprez, 2010).

CONCILIER L'ÉGALITÉ INDIVIDUELLE DES CITOYENS ET LA RECONNAISSANCE PUBLIQUE DE LEURS SPÉCIFICITÉS CULTURELLES

A l'instar d'autres grandes institutions, l'école est placée devant un questionnement à la fois idéologique et philosophique que Schnapper (2009, p. 91) résume de la façon suivante : « comment concilier la liberté et l'égalité individuelle de tous les citoyens et la reconnaissance publique de leurs spécificités culturelles qui sont collectives ? ». Comment concilier le traitement égalitaire de tous dans l'accès aux savoirs tout en prenant en compte les singularités de chacun ? Là encore, le défi éducatif est immense. Dans un article intitulé « L'inclusion scolaire des EANA : questions d'éthique, de politique institutionnelle et de pratiques didactiques », Goï et Bruggeman estiment que les représentations de l'altérité à l'école en France oscillent entre deux pôles : l'indifférence aux différences et l'assignation à l'altérité :

Vis-à-vis de l'altérité linguistique et culturelle (et plus largement tout ce qui fait altérité à l'école), l'école française est en tension permanente entre deux pôles extrêmes soutenus par des représentations et des imaginaires antagonistes qui traversent l'ensemble de l'institution. D'une part, l'altérité de l'élève allophone est fantasmée comme irréductible et radicale. [...]. D'autre part et à l'inverse, l'altérité est ignorée, niée ou réduite à une identité-identique supposée : tous les élèves sont pareils. Et tous les élèves doivent être traités de la même façon : seul un traitement pédagogique et didactique de type « égalitariste » est possible et la différence n'a pas lieu d'exister (Goï et Bruggeman, 2013, p. 5).

Nous estimons que cette idéologie égalitariste, fondée sur le déni de l'altérité, est contre-productive dans le sens où tant l'histoire que l'historicité de la personne sont niées, empêchant celle-ci de construire un rapport au monde à la fois singulier et pluriel.

Qu'en est-il du rapport à la langue d'intégration : le français ? Rappelons que les textes officiels de l'Éducation nationale placent l'enseignement de la langue française et sa maîtrise au cœur des devoirs de la République afin de garantir aux nouveaux arrivants une inclusion scolaire et sociale réussie : « la réussite scolaire liée à la maîtrise de la langue française est un facteur essentiel de (leur) intégration : en assurer les meilleures conditions est un devoir de la République et de son école » (circulaire no 2002 :100 du 25 avril 2002). Conformément à cet esprit de la loi, les futurs enseignants de l'Éducation nationale sont formés au sein des Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation (ÉSPÉ), dans le but de transmettre et de faire respecter une norme linguistique qui tend à exclure toute autre forme de variété. Dès lors, comme le montre l'enquête menée par Champalle et Galligani (2015, p. 219), une fois sur le terrain, ils perçoivent tout échec comme une véritable entorse à leur devoir professionnel, à leur responsabilité, voire à leur éthique d'acteur de la politique éducative rapidement évoquée ci-dessus.

Pourtant, à l'instar de Coste et Cavalli (2014, 2015), nous pensons que l'institution scolaire, dans son ensemble, a une responsabilité et un rôle de gestion de la diversité constitutive de la population scolaire. Comme le soulignent Maire-Sandoz, Simon et Lambert (2011), l'école devrait jouer un rôle essentiel dans le processus de socialisation des enfants et des jeunes. Les langues qui y sont enseignées ont une valeur humaine qui va au-delà de leur utilité fonctionnelle et de

leur rentabilité. Elles contribuent à l'inclusion et à la cohésion sociales, enjeux cruciaux pour vivre ensemble dans nos sociétés contemporaines. Il s'agit donc de mettre en œuvre des politiques et des processus de formation permettant de déconstruire l'inadéquation chronique entre formation initiale des enseignants et réalité plurilingue et interculturelle de nos sociétés.

APPRENDRE : À PARTIR DE SES EXPÉRIENCES, DE SES LANGUES, DE SON HISTOIRE

Comment dépasser le clivage entre multiculturalisme et universalisme ? Comment conduire les Français à composer avec leurs histoires et leurs filiations ? Comment l'enseignant de langues peut-il intervenir et transmettre au sujet-apprenant la capacité d'effectuer lui-même les médiations qui lui sont nécessaires pour métisser tout au long de sa trajectoire sociale, plusieurs langues et affiliations ?

Nous montrerons ci-dessous que l'entrée de la notion de biographie langagière (désormais BL) dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) et dans le Portfolio Européen des Langues, a progressivement permis de placer les processus de co-narration des parcours plurilingues/pluriculturels au cœur des activités de classe théorisables en didactique des langues et des cultures. Pour le montrer, nous verrons comment a été définie la notion de BL dans quatre ouvrages (une monographie, un dictionnaire, une encyclopédie, un guide pour la recherche), publiés en France ou en Grande Bretagne, dans le champ de la DDL entre 2000 et 2015.

En 2000, Barbot dans l'ouvrage qu'elle consacre aux auto-apprentissages, définit la BL comme :

l'histoire personnelle par rapport aux langues et aux cultures, marquée par des découvertes, des abandons, des reprises. Elle sera influencée par l'environnement familial, mais aussi culturel (situation de monolinguisme ou de plurilinguisme, langues obligatoires à l'école) et social (mobilité à l'étranger : immigration, séjour professionnel, tourisme) (Barbot, 2000, p. 116).

En 2002, dans la première édition de l'Encyclopédie de l'enseignement et de l'apprentissage des langues de Byram et Hu, (ré-éditée en 2013), Dobson, auteur de la notice sur le portfolio européen des langues caractérise la BL comme décrivant « avec plus de détails leurs objectifs et progrès dans les langues connues et dans l'expérience interculturelle apprenante à travers les visites, échanges ou expériences professionnelles à l'étranger »³ (Dobson, 2013, p. 233).

Poursuivant ce travail de définition, le Dictionnaire de didactique du français édité en France par Cuq en 2003, définit à son tour la BL de la façon suivante :

3 Notre traduction de : « describing in more detail their objectives and progress in the language they know and their intercultural learning experiences, such as visits and exchanges or work experience abroad ».

La biographie langagière d'une personne est l'ensemble des chemins linguistiques, plus ou moins longs et plus ou moins nombreux, qu'elle a parcourus et qui forment désormais son capital langagier ; elle est un être historique ayant traversé une ou plusieurs langues, maternelles ou étrangères, qui constituent un capital langagier sans cesse changeant. Ce sont, au total, les expériences linguistiques vécues et accumulées dans un ordre aléatoire, qui différencient chacun de chacun (Cuq, 2003, pp. 36-37).

A partir de 2004, nous signalons pour notre part un certain nombre de risques de réductions dans les définitions de la BL : 1- le repli sur la seule dimension individuelle, -au détriment de la dimension sociale-, avec des effets de sentimentalisation et de psychologisation des parcours langagiers ; 2-le repli disciplinaire sur la seule thématique langagière au détriment des aspects sociaux, historiques et interculturels ; 3-l'amalgame entre biographie langagière et autoévaluation des compétences linguistiques, (Molinié, 2004) ; 4- la sous-estimation de la capacité du narrateur à engager, via le récit, un processus de médiation entre lui et son histoire. Ces pièges vont de pair avec une démission intellectuelle quant aux finalités de l'action éducative qui entraîne selon Anquetil (2006), un aplatissement de l'interculturel et de la pédagogie des échanges sur des objectifs d'adéquation des jeunes aux conditions socio-économiques de la globalisation.

Pour tenter de déjouer ces risques de réductionnisme, nous ajouterons aux définitions précédemment citées trois éléments majeurs pour caractériser non seulement la BL mais, par extension, la méthode biographique. Premièrement, le rôle clé de la narration comme mise en lien d'événements vécus par le sujet ici et maintenant (en synchronie) et tout au long de son existence (en diachronie). Deuxièmement, l'intérêt et l'importance de créer un cadre didactique qui permette des interactions entre pairs dans la construction des récits autobiographiques. Troisièmement, le rôle de la BL comme élément d'un dispositif éducatif utilisant l'expérience plurilingue/pluriculturelle comme levier de développement des savoirs. Dans le Guide de la recherche en didactique des langues, co-dirigé par Blanchet et Chardenet (2011 ; 2015), nous définissons la BL de la manière suivante :

outil privilégié d'une didactique du plurilinguisme, la BL repose sur la capacité de l'individu à relater les éléments constitutifs de son expérience dans les domaines linguistique et culturel. En contexte didactique, la réalisation de BL développe, chez l'apprenant de langues, la conscience selon laquelle ses apprentissages linguistiques gagnent à être reliés les uns aux autres, en diachronie (dans son histoire), et en synchronie (à un moment T de son répertoire culturel). La BL développe la capacité du sujet du langage à construire du sens à partir des composantes disparates de sa propre identité linguistique et culturelle, en interaction avec d'autres, et à développer son répertoire plurilingue, pluriculturelle » (Molinié, 2011, p. 447).

Effectuant le lien entre historicité du sujet et biographisation de son parcours langagier, nous mettons l'accent sur le fait que les sujets plurilingues sont capables d'historiciser leur diversité et leurs constructions identitaires, quelles que soient les sources de leurs plurilinguismes et de leurs pluralités culturelles (histoire migratoire, trajectoire scolaire, mobilités socio-professionnelles et culturelles, etc. Avec ce dernier point nous soulignons l'importance du développement des

capacités de médiation que doit mettre en œuvre tout individu « pour advenir comme troisième terme face à l'ensemble des déterminations plus ou moins contradictoires qui le constituent » (De Gaulejac, 2009, p. 12).

Déjà en 1986, Ludi et Py posaient ce principe fondamental : « le migrant doit mettre en relation deux mondes, deux cultures articulées autour de la langue d'origine et de la langue d'accueil » (Ludi et Py, 1986, p. 59). Plus de trente ans après, alors que les mobilités internationales se sont considérablement intensifiées, l'enseignant de langues joue un rôle de premier plan pour permettre à l'acteur social en mobilité « de prendre des repères [...], de tester des hypothèses interprétatives » (Coste et Cavalli, 2014, p. 108). D'où la place croissante prise en DDL par divers modes de médiation pour ménager des transitions et éviter ou limiter les blocages, les conflits et les rejets, pour développer les capacités des acteurs en situation de mobilité à comprendre les transformations de leurs habitus.

Nous définissons cette notion centrale de médiation premièrement, comme un espace entre des instances et un tiers qui vient y tenir un rôle (Barus-Michel, 2013), puis comme toute intervention visant à réduire la distance entre deux pôles qui se trouvent en tension l'un par rapport à l'autre (Coste et Cavalli, 2014) afin de favoriser l'interaction entre ces pôles. La notion de médiation sociobiographique nous permet aujourd'hui de désigner le travail effectué par le sujet, en interaction, pour concilier des valeurs issues de ses diverses filiations et affiliations culturelles, pour co-construire le sens de son histoire plurilingue et interculturelle et, surtout, pour en faire un élément moteur de son projet éducatif et d'intégration sociale.

CRÉER UN ESPACE PLURILITTÉRATIÉ EN FORMATION D'ENSEIGNANTS

La notion de médiation en DDL (Levy et Zarate, 2009, Coste, 2003, Coste et Cavalli, 2014) recouvre désormais un périmètre plus vaste que la seule dimension linguistique. Il nous a donc paru indispensable de proposer dès 2016, à nos étudiants de master, se formant au métier d'enseignant de langues un séminaire de formation aux médiations en contextes plurilingues et interculturels. Nous présentons ici les trois objectifs que nous poursuivons dans ce séminaire. Le premier est que ces futurs enseignants comprennent leur rapport singulier aux médiations dans le domaine de l'éducation, en revenant sur quelques-uns des savoirs expérientiels déjà constitués sur ce sujet. Le deuxième objectif est la compréhension et la mutualisation des savoirs didactiques constitués sur ce thème. Enfin, il s'agit de leur permettre de construire un projet didactique plurilingue et interculturel contextualisé et historicisé, qu'ils mettront en œuvre sur leur terrain professionnel.

L'ensemble de la démarche est ensuite restituée et analysée par chacun dans un Portfolio du praticien réflexif que les étudiants remettent pour évaluation formative à l'enseignante.

Nous sensibilisons tout d'abord le groupe à la nécessité de créer collectivement un code de déontologie afin que chaque étudiant puisse s'exprimer sans craindre le jugement ou l'évaluation de ses pairs. Chacun signe ce code L'enseignante s'engage à être garante du bon respect des règles validées par le groupe.

Est alors proposée une première activité qui découle de la consigne numéro 1:

Prenez une grande feuille de papier et divisez-la en deux parties. Sur la partie supérieure de la feuille, indiquez au moins 3 situations que vous avez vécues en contexte éducatif en tant qu'élève, étudiant ou enseignant, ou encore animateur, et en relation avec des questions de diversité culturelles, interculturelles et/ou langagières dans lesquels vous avez été en position soit de proposer une médiation, soit d'être vous-même le bénéficiaire d'une médiation. Soit une situation dans laquelle il n'y a pas eu de médiation mais, à la réflexion, vous estimez qu'il aurait été intéressant qu'il y en ait eu une. Lorsque vous avez terminé, choisissez l'une des trois situations identifiées et représentez-la grâce à un dessin. Utilisez pour cela la partie inférieure de votre feuille de papier. (Molinié, 2019, p. 7).

Photo n° 1 : Les étudiants du séminaire « Médiations » réalisent l'activité n° 1 en Sorbonne



Suite à cette première étape, nous proposons la deuxième activité en énonçant la deuxième consigne:

Formez des sous-groupes de trois. Chacun à tour de rôle explique son dessin à ses confrères et consœurs. L'on prend des notes par écrit et on repère les thématiques, les différences et les convergences entre les commentaires des dessins, les notions qui apparaissent et les

éléments de réflexion qui se dégagent de ce travail de mutualisation. Puis chacun photographie son dessin afin de le publier dans son Portfolio, accompagné d'un texte qui en explique les contenus. La synthèse collective de l'ensemble de ce travail sera également consignée dans le Portfolio du praticien réflexif qui sera remis individuellement à l'enseignante fin de semestre. (Molinié, 2019, p. 7)

Afin d'illustrer une modalité d'appropriation de ces activités, nous présentons maintenant un extrait du travail réalisé à l'automne 2017 par Morgane⁴, étudiante en reprise d'études, qui a une quarantaine d'années lorsqu'elle rejoint le parcours « Interculturel » de ce master. Après avoir repéré trois situations de médiations sur la partie supérieure de sa feuille de papier, (ci-dessus consigne n° 1), elle choisit pour son dessin, d'effectuer un zoom sur une situation de « triple médiation » qui a constitué un épisode déterminant de sa trajectoire scolaire. Elle esquisse pendant le cours un dessin qu'elle prendra ensuite le temps de terminer et de colorer chez elle, avant de rapporter son œuvre en Sorbonne, la semaine suivante (photo n° 2). Elle effectuera ensuite (à l'oral, dans son sous-groupe, puis, à l'écrit, dans la partie intitulée I- Explication du dessin réflexif, de son Portfolio du Praticien réflexif) le récit suivant.

LE RÉCIT DE MORGANE

Morgane avait moins de 16 ans, lorsque ses parents ont émigré d'une région de l'Algérie (la Kabylie) vers Paris. A 16 ans, Morgane devait être scolarisée dans l'enseignement secondaire français. Pourtant son père « avait estimé qu'il n'était pas nécessaire de l'y inscrire juste pour une année » (Morgane, Portfolio du praticien réflexif, 2017, p. 5). Morgane et ses parents vivent dans une maison contigüe à celle d'une voisine. Celle-ci

était d'origine algérienne et parlait très bien la langue arabe et la langue française. Elle vivait seule avec un enfant de bas âge. Un jour, elle avait demandé à parler à ma mère. Mais, c'est à moi qu'elle s'était adressée après avoir compris que celle-ci ne parlait que le kabyle. Elle avait posé des questions concernant mon âge, d'où je venais et pourquoi restais-je à la maison au lieu d'aller à l'école. Je lui avais répondu en arabe que mon père n'avait pas pu m'inscrire car j'étais trop âgée pour intégrer l'école. Avant de s'en aller, elle m'avait demandé si j'avais envie d'y aller. Je lui avais répondu que oui, et que j'étais heureuse d'être venue en France mais que je regrettais d'avoir quitté l'école (Morgane, 2007, p. 5).

Le soir même cette dame vient au domicile de Morgane, s'enquérir de la situation. Après une discussion vive avec le père, elle va informer les services sociaux sur la situation de la jeune fille qui, elle, souhaite ardemment être scolarisée. L'assistante sociale fera le nécessaire pour que Morgane soit inscrite dans le collège de son quartier. C'est alors que la jeune fille est placée

4 Tous les noms des étudiants cités dans cet article sont leurs noms réels en tant que participants engagés dans cette recherche.

dans une classe d'accueil nommée « classe de socialisation ». C'est en effet le terme qui est utilisé dans ce collège pour nommer la classe dédiée à l'apprentissage du français langue de scolarisation (FLSCO).

Mais Morgane n'est absolument pas d'accord avec ce placement. Elle explique :

Dans mon pays d'origine j'étais une très bonne élève. Mon transfert dans une classe d'inclusion m'avait fortement dérangé. J'avais très vite compris que ma place devait être ailleurs. Quelques jours plus tard, je m'étais rendue chez ma voisine pour lui parler de mon mécontentement au sujet de la classe dans laquelle j'avais été affectée. Je lui avais demandé de l'aide et lui avait proposé de jouer le rôle d'interprète auprès du directeur du collège (Morgane, 2017, p. 6).

Mélissa prend alors rendez-vous avec le directeur du collège afin de traduire en français ce que la jeune fille lui a expliqué en arabe. Voici ce discours:

Je suis venue en France pour devenir une femme libre, ma sœur a été mariée à 15 ans et c'est bientôt mon tour. Grâce à l'éducation, je deviendrai quelqu'un. Dans cette classe, j'ai l'impression de ne pas avoir quitté l'Algérie. Je souhaite intégrer une classe ordinaire et communiquer avec des camarades français. Pour moi c'est le lieu idéal pour m'intégrer et apprendre votre langue rapidement. Je vous propose un marché. Placez moi dans une classe ordinaire, donnez moi 6 mois et j'obtiendrai les mêmes résultats que les élèves de la classe. Si j'échoue je reviendrai dans la classe d'accueil (Morgane, 2017, p. 6).

Le dessin ci-dessous (photo n°2) illustre la notion de « médiation éducationnelle » vécue et représentée par Morgane.

Photo n° 2 : Une situation de « médiation éducationnelle » (dessin présenté par Morgane).



Ma voisine avait pris le soin de bien traduire mes propos et avait donné son point de vue afin d'appuyer ma requête. Le directeur a accepté ma proposition. Deux jours plus tard, j'avais été intégrée dans la classe régulière et j'avais bénéficié d'un suivi personnalisé. La professeure de français et la dame du CDI s'étaient mutualisées pour me donner des cours particuliers gracieusement. Cela m'avait permis d'obtenir une bonne moyenne au 2d semestre. J'avais donc réalisé le challenge... (Morgane, 2017, p. 6)

Dans son Portfolio Morgane présentera (en plus de cette narration) son interprétation du dessin réflexif (cf. Annexes). Combinant le récit, l'essai et deux modalités expressive (dessin, texte), Morgane crée la notion de « triple médiation » qu'elle contextualise de trois manières : en famille, en société et dans le milieu éducatif. Elle envisage ensuite de transposer ce nouveau savoir didactique dans le cadre du stage qu'elle a choisi d'effectuer en classe d'accueil (ou Unité Pédagogique pour Elèves Allophones Arrivants). Ce projet pédagogique annonce le mémoire de recherche, qu'elle envisage d'écrire ultérieurement.

LE DESSIN SOCIOBIOGRAPHIQUE : ÉLÉMENTS DE MÉTHODE

Nous proposerons pour conclure quelques éléments de méthode issus de notre travail sur le dessin sociobiographique en formation d'enseignants de langues.

Indiquons tout d'abord que les dessins sociobiographiques (DSB) sont réalisés sans difficulté matérielle : il suffit de demander aux étudiants d'apporter des feuilles de papier, des stylos, des feutres et du ruban adhésif. Pourtant, la pratique du DSB présente un intérêt relationnel évident : engagés dans des dynamiques de co-interprétation, les sujets dessinant sont stimulés pour interagir et échanger ensemble autour de leurs dessins. Sur le plan méthodologique, l'animateur/chercheur occupe une place clé. Les consignes de dessin qu'il propose doivent être murement réfléchies et élaborées de façon à ce qu'elles réservent aux participants la possibilité à la fois de l'implication dans le dessin et de la distanciation dans l'explication qui en sera présentée au groupe. Plutôt que s'identifier à la problématique portée par sa consigne, l'animateur/chercheur doit se situer à ce point de rencontre entre le participant et la consigne. Nous préconisons donc d'imaginer une première consigne pour permettre d'explorer globalement un premier niveau (général) d'interprétation de la thématique et une deuxième consigne plus analytique qui permettra à chacun d'entrer dans le détail de thématique via la situation représentée (nos deux consignes présentées supra). L'animateur/chercheur se positionne comme garant du cadre interprétatif plus que comme moteur de l'interprétation. Dans ce but, il régule les échanges pour éviter les interprétations intrusives et pour rappeler les règles déontologiques fixées avec le groupe : respect, bienveillance, non jugement.

En effet, l'animateur/chercheur doit permettre la circulation du sens entre les faits sociaux et les sentiments, il doit veiller à ce qu'objectivité sociale et subjectivité du participant se rencontrent afin que celui-ci construise le sens socio-existential-historique (et pas seulement psychologique) des événements ou des faits représentés.

Disons pour terminer que dans un DSB, le sujet est invité à contextualiser l'expérience, l'événement ou la situation représentée, dans un environnement social et une époque historique. Cette contextualisation peut s'effectuer, soit dans le dessin lui-même, soit dans la phase d'explicitation verbale (orale ou écrite) de celui-ci. Elle conduit l'auteur/narrateur à opérer une articulation entre le niveau micro-sociologique de ses pratiques d'acteur et les niveaux meso- et macro- sociologiques de ses contextes et contraintes. Cette articulation permet à chacun de se poser la question du degré de liberté qu'il/elle peut se reconnaître et, surtout, de comprendre les conditions de possibilité de cette liberté. Mais surtout, cela permet « un va-et-vient entre connaissance intellectuelle, théorique, et connaissance sensible, entre le registre de la réflexion et le registre de l'éprouvé » (Hanique, 2009, p. 33). Ces narrations visuelles enrichissent donc les médiations sociobiographiques qui concernent l'ensemble des transactions sémiotiques permettant à un sujet de passer en revue diverses étapes de son parcours et de sa perception du monde, divers moments d'action en situation et de projection dans le futur. Ces mouvements de conscientisation et d'agencement permettent les négociations identitaires qui lui sont nécessaires pour vivre son multilinguisme et ses métissages. Les activités de médiation sociobiographique permettent aux individus plurilingues/pluriculturels de mettre en relation des ressources biographiques (sociales et psychologiques) et des formes langagières, (discursives, littéraires, poétiques, pluri-littératiées) au sein d'institutions éducatives et formatives, ouvertes au changement.

CONCLUSION : CONTRIBUTION DE LA MÉTHODE SOCIOBIOGRAPHIQUE À UNE ÉDUCATION POSTCOLONIALE, PLURILINGUE ET INTERCULTURELLE AU 21^o SIÈCLE...

« Pour aider les personnes qui font partie des groupes stigmatisés il faut leur donner les moyens de devenir les acteurs de leur propre histoire et non pas les enfermer dans la passivité en parlant éternellement à leur place » (Noiriel, 2007, p. 376). La mise en mots, en discours, en dessins ou en récits des épreuves, historiquement forgées mais individuellement appréhendées dans des situations spécifiques, permet à chacun d'en comprendre les ressorts. Pour accompagner cette mise en mouvement, l'enseignant devra créer des activités langagières qui permettent aux individus plurilingues/pluriculturels de mettre en relation collectivement leurs ressources sociales et biographiques avec des formes langagières (discursives, littéraires, poétiques, pluri-littératiées) au sein des institutions éducatives et formatives qui les accueillent. L'institution et l'enseignant prendront donc en compte les apprenants en tant qu' « hommes pluriels » (Lahire, 1998) capables d'éprouver et de représenter les expériences altéritaires liées à la migration et aux mobilités ; capables d'élaborer une interprétation globale de leur vie (sur différents plans : symbolique, affectif, sociologique, politique) et, enfin, de comprendre et d'agir sur leur projet d'intégration. Ces processus narratifs et herméneutiques œuvrent à plus de coopération entre enseignants, apprenants et familles, à plus de transversalité entre les disciplines scolaires. C'est précisément en cela qu'ils contribuent à une éducation postcoloniale en didactique des langues qui partagerait avec une sociolinguistique postcoloniale le credo défendu par Deprez (2010) : s'extraire de la doctrine coloniale (civilisation, progrès, universalisme), lutter contre

l'hégémonie d'un savoir centralisé, ou encore d'une idéologie monolingue ; rassembler des thématiques vives (pouvoirs et contre-pouvoirs, etc..) ; et enfin, conserver la place centrale du sujet, « puisqu'il n'y a pas de langue sans sujet qui l'énonce, respecte le droit à la langue et le droit à la parole » (Deprez, 2010, p. 113).

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Anquetil, M. (2006). *Mobilité Erasmus et communication interculturelle. Une recherche-action pour un parcours de formation*. Berne : Peter Lang.
- Barbot M.-J. (2000). *Les auto-apprentissages*. Paris : CLE International.
- Barus-Michel J. (2013). Clinique et sens, Dans J. Barus-Michel, E. Enriquez et A. Levy (Dir.), *Vocabulaire de psycho-sociologie. Références et positions*, Paris : Érès.
- Blanchet Ph. et Chardenet P. (Dir.) (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. PREFICS-AUF. Paris : Éditions des Archives Contemporaines.
- Byram, M. et Hu, A. (dir.) (2012, 2000). *Routledge encyclopedia of language teaching and learning*, Second edition. Routledge: London.
- Champalle A. et Galligani S. (2015). Les enseignants face à la diversité linguistique et culturelle : difficultés et insécurités. Dans D.-L. Simon, C. Domp martin-Normand, S. Galligani et M.-O. Maire-Sandoz (Dirs.), *Accueillir l'enfant et ses langues : rencontres pluridisciplinaires sur le terrain de l'école* (pp. 215-239). Paris : Riveneuve.
- Coste D. (2009). Postface Médiation et altérité. *Lidil. Revue de Linguistique et de Didactique des Langues*, 39, 163-170. <https://lidil.revues.org/2752>
- Coste D. et Cavalli M. (2014). Extension du domaine de la médiation. *Lingue Culture Mediazioni / Languages Cultures Mediation*, 1 (1/2), 101-117. www.ledonline.it/index.php/LCM-Journal/article/download/750/648.
- Coste D. et Cavalli M. (2015). *Education, mobilité, altérité. Les fonctions de médiation de l'école*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. www.coe.int/t/dg4/Linguistic/Source/LE_texts_Source/LE%202015/Education-Mobility-Otherness_fr.pdf
- Cuq J.-P. (dir.). (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.
- Deprez, C. (2010). Linguistique et (post)colonialisme. Dans M. Gasquet-Cyrus, A. Giacomi, Y. Touchard & D. Véronique (Dirs.), *Pour la (socio)linguistique* (pp. 103-113). Paris : L'Harmattan.
- Dobson, A. (2013). European Language Portfolio. Dans M. Byram & A. Hu (Eds.), *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning. Second Edition* (pp. 232-233). Oxon, New York : Routledge.
- Gamboa-Díaz, P., Molinié, M., Tejada-Sánchez, I. (à paraître). Former des enseignants de langue étrangère et seconde aux dimensions interculturelles explicites en France et en Colombie. Un dialogue théorique et épistémologique. Dans B. Peña Dix, I. Tejada Sánchez, & A-M. Truscott de Mejía (Eds.), *Interculturalidad y formación de profesores: perspectivas pedagógicas y multilingües*. Ediciones Uniandes: Bogotá.
- Gaulejac V. De. (2009). *Qui est « je » ? Sociologie clinique du sujet*. Paris : Éditions du Seuil.
- Goï C. et Bruggeman D. (2013). *L'inclusion scolaire des EANA : questions d'éthique, de politique institutionnelle et de pratiques didactiques*. Ressources FLS / éducol, MEN/DGESCO. http://cache.media.eduscol.education.fr/file/FLS/01/6/conference_Goi_Bruggeman_263016.pdf.
- Hamisultane S. (2017). *Trouble dans l'interculturalité*. Paris : L'Harmattan.

- Hanique F. (2009). Enjeux théoriques et méthodologiques de la sociologie clinique. *Informations Sociales*, 156, 32-40. <http://www.cairn.info/revue-informations-sociales-2009-6-page-32.htm>
- Lahire B. (1998). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris : Nathan.
- Lamrani, M. (2017). Portfolio du praticien réflexif. Séminaire de Master 2 : Médiations plurilingues et interculturelles en didactique des langues. Document de travail. Sorbonne- Nouvelle Paris 3.
- Lévy D. et Zarate, G. (éds.) (2003). *La médiation et la didactique des langues et des cultures. Le français dans le monde Recherches et Applications*. Paris : Clé International.
- Lüdi G. et Py B. (1986). *Être bilingue*. Berne : Peter Lang.
- Maire-Sandoz, M.-O., Simon, D.-L. et Lambert, P. (2011). Portes ouvertes à l'école : accueillir l'enfant dans sa/ses langue/s. *Revue L'Autre*, 12 (2), 169-177.
- Mbembe, A., Mongin, O., Lempereur, N., Schlegel, L. (2006). Qu'est-ce que la pensée postcoloniale ? *Revue Esprit*, 12, 117-133.
- Ministère de l'Éducation Nationale (MEN-DESCO) (2002). *Bulletin Officiel spécial n° 10. Organisation de la scolarité des élèves nouvellement arrivés en France*. <https://www.education.gouv.fr/bo/2002/special10/texte.htm#modalite>
- Molinié, M. (2004). Finalités du " biographique " en didactique des langues. *Le Français Aujourd'hui*, 147 (4), p. 87-95. DOI: 10.3917/lfa.147.0087
- Molinié, M. (2011). La méthode biographique : de l'écoute de l'apprenant de langues à l'herméneutique du sujet plurilingue. Dans P. Blanchet et P. Chardenet (Dirs.), *Guide pour la recherche en Didactique des langues. Approches contextualisées*, 2e éd. (pp. 144-155). Paris : AUF / Éditions des archives contemporaines. http://www.bibliotheque.auf.org/doc_num.php?explnum_id=819
- Molinié, M. (2019). Réduire le grand écart entre les savoirs : la formation des enseignants de langues à l'épreuve des médiations et des métissages. Dans L. Cadet et B. Lavieu-Gwozdz : (Dirs.), *Circulation des savoirs, entre recherche et formation*. *Le Français Aujourd'hui*, 204. http://www.afef.org/system/files/2019-04/MOLINIE_FA204_EN%20LIGNE.pdf
- Noiriel, G. (1993). Français et étrangers. Dans P. Nora (Dir.), *Les lieux de mémoire*. Vol. 3. Les France. Paris : Gallimard.
- Noiriel, G. (2007). *Immigration, antisémitisme et racisme en France (xixe-xxe siècles)*. *Discours publics, humiliations privées*. Paris : Fayard.
- Rispail, M. (Dir.) (2018). Colonial/postcolonial. Dans *Abécédaire de sociodidactique : 65 notions et concepts* (pp. 20-21). Université de Saint-Etienne.
- Rousseau J.-J. (1762). *Du Contrat social ou Principes du droit politique*. Amsterdam : Marc Michel Rey.
- Sayad, A. (1999). *La double absence. Des illusions de l'émigré aux souffrances de l'immigré*, Paris : Le Seuil.
- Simon D.-L., Domp martin-Normand, C., Galligani, S. et Maire-Sandoz, C. (Dirs.) (2015). *Accueillir l'enfant et ses langues : rencontres pluridisciplinaires sur le terrain de l'école*. Paris : Riveneuve.
- Schnapper D. (2009). Penser l'intégration. Dans J. Archibald et S. Galligani (Dirs.), *Langue(s) et immigration(s) : société, école, travail* (pp. 19-31). Paris : L'Harmattan.

ANNEXES

Extraits du Portfolio du Praticien réflexif de Morgane Lamrani (pages 6 à 8)

« II) Analyse du dessin réflexif

Les drapeaux :

Les drapeaux sont face à face, représentation des deux langues déployées au cours de la médiation. Me détacher de l'arabe et m'aventurer vers une langue presque inconnue pour moi.

Ø Le directeur :

Le directeur est représenté sous X car je ne me souviens pas de son visage. Ses oreilles sont les seules parties de son corps détaillées et caricaturées pour représenter son attention envers mon problème. L'onde sonore rouge représente une rupture de compréhension à cause de la barrière langagière mais dès lors qu'il entend du français qui est l'onde sonore verte, il est plus apte à comprendre mes propos. C'est un personnage imposant, pour représenter son statut et son jugement.

Ø Le bureau :

Le bureau est imposant et ressemble au bureau d'un juge car c'est face à lui que mon avenir se jouait. Une balance et un marteau sont présents. Ils représentent encore la justice. De même pour la couleur jaune. Le rôle du directeur et de la médiation sont majeurs pour mon avenir.

Ø Les deux personnages :

Le premier personnage sur la droite est la traductrice. Elle est représentée en jaune pour représenter encore une fois sa soif de justice et en rouge pour représenter son désir à m'aider. Quant au personnage de gauche, il me représente. Un flux important de différentes émotions qui sont représentées sur ma physionomie. Ma poitrine est teintée de rouge pour montrer le désir et l'envie qui brûlent en moi d'apprendre le français et d'être traité comme tout élève français. Pourtant, le reste de mon corps est en gris, représentant un certain malaise, une paralysie car intimidée et peur que la médiation ne fonctionne pas. Quant à ma tête, lorsque le directeur accepte ma requête, elle s'illumine. Enfin, le bas est représenté de façon abstraite par le drapeau de l'Algérie. Il est encre vers mes pieds comme un fardeau que je devais traîner. Je ne voulais pas être en classe d'accueil où j'étais catégorisée comme une « étrangère ».

III. Analyse de la triple-médiation

- en contexte familial ;
- en contexte social ;
- en contexte éducationnel.

L'événement de la médiation est caractérisé par le lieu et le contexte où se passe l'action et une interaction entre trois langues et cultures (Français, Arabe et Kabyle).

Une approche multilingue et multiculturelle. En effet, la médiation réalisée par ma voisine s'inscrit en premier lieu dans un contexte familial. C'est-à-dire, par sa propre initiative, ma voisine s'était présentée face à un père de famille et avait essayé de lui faire entendre raison afin d'envoyer son enfant poursuivre sa scolarité. Cette interaction avait été menée par l'intermédiaire de deux langues. Même si la médiation avait échoué, elle avait permis ensuite de déclencher une autre médiation sociale. Celle-ci avait eu lieu de manière non visible, on peut juste imaginer son déroulement. Enfin, la médiation éducationnelle en milieu institutionnel avait été réalisée également dans deux langues. Elle a eu lieu dans un cadre confidentiel et bienveillant. Nous pouvons donc dire que ces médiations successives, provoquées ou imposées ou sollicitées ont été utilisées comme moyen d'action dans la résolution de tensions et de conflits.

IV. Points de rencontre des expériences du groupe

Dans la description de nos expériences respectives, les personnes qui avaient joué le rôle de médiateurs avaient fait preuve de générosité, de patience et de perspicacité. Les bienfaits de la médiation avaient bien été démontrés en résolvant les tensions rencontrées. Ce rôle de médiation ici porte sur la médiation relationnelle (Entre les différents acteurs), cognitive (il y a une communication verbale, ce qui induit une vision cognitive) et linguistique (par des actes de paroles) réunies. Comme le rappelle l'article de Coste, D et Cavalli, M (2014) « La médiation se définit comme toute intervention visant à réduire la distance entre deux (voir plus de deux) pôles qui se trouvent en tension l'un par rapport à l'autre ».