



HAL
open science

UNE DIDACTIQUE DES LANGUES A L'ÉPREUVE DE L'EXPÉRIENCE MOBILITAIRE, PLURILINGUE, (TRANS)FORMATIVE

Muriel Molinié

► **To cite this version:**

Muriel Molinié. UNE DIDACTIQUE DES LANGUES A L'ÉPREUVE DE L'EXPÉRIENCE MOBILITAIRE, PLURILINGUE, (TRANS)FORMATIVE. Education. Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3, 2013. tel-02561109

HAL Id: tel-02561109

<https://hal.science/tel-02561109v1>

Submitted on 15 May 2020

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.



**UNE DIDACTIQUE DES LANGUES A L'ÉPREUVE DE L'EXPÉRIENCE
MOBILITAIRE, PLURILINGUE, (TRANS)FORMATIVE**

Muriel Molinié

**Document de synthèse présenté pour
l'Habilitation à diriger des Recherches**

**soutenue publiquement le 21 novembre 2013
à l'Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3**

**sous la direction de Jean-Louis Chiss
Professeur à l'Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3**

Jury :
Philippe Blanchet, PU, Université Rennes 2
Marie-Madeleine Bertucci, PU, Université de Cergy-Pontoise
Véronique Castellotti, PU, Université François Rabelais, Tours
Jean-Louis Chiss, PU, Université Sorbonne-Nouvelle Paris 3



REMERCIEMENTS

Je remercie Jean-Louis Chiss pour sa patience et sa vigilance, la qualité de ses conseils, la vivacité de ses remarques et la constance de son accompagnement tout au long de ce cheminement réflexif.

Je remercie mes collègues, praticiens et chercheurs pour nos partages critiques, enthousiasmants, conviviaux et pour leur volonté d'aller de l'avant autour de projets de recherche novateurs, durant les vingt années qui se sont écoulées depuis la thèse :

- au Japon : Marie-Françoise Pungier, Masahiro Terasako, Hideo Hosokawa.

- en Europe : Mathilde Anquetil, Raphael Baroni, Michel Candelier, Daniel Feldhendler, Thérèse Jeanneret, Christiane Perregaux.

- en France : Nathalie Augé, Frédéric Anciaux, Marie-Madeleine Bertucci, Marie-France Bishop, Philippe Blanchet, Véronique Castellotti, Stéphanie Clerc, Jacques David, Daniel Delas, Antoine Delcroix, Christine Deprez, Emmanuelle Huver, Catherine Marshall, Micheline Maurice, Danièle Moore, Didier de Robillard, Valérie Spaëth, Marion Perrefort, Henri Portine, Marie-Thérèse Vasseur, Geneviève Zarate.

Je remercie les chercheurs et les compagnons de route qui m'ont donné pour longtemps le goût d'une inter-disciplinarité exigeante dans ses fondements et co-maîtrisée dans ses effets sur les terrains de l'intervention : Christiane Chaulet-Achour, Christine Delory-Momberger, Marie-Anne Dujarier, Dominique Jaillon, Edmond-Marc Lipianski, Alex Lainé, Michel Legrand, Magali Molinié, Olivier Minne, Philippe Missotte, Vincent de Gaulejac, Gaston Pineau, Guy de Villers.

Je remercie mes collègues du CILFAC pour leur créativité et leur capacité à renouveler année après année, le projet pédagogique de notre Centre universitaire de FLE à l'université de Cergy-Pontoise, au contact des étudiants dans des dynamiques instituant : Nadine Courcoux, Françoise Hapel, Laurent Hermeline, Zineb Laadj, Agnès Montagne. Merci à d'anciens étudiants devenus partenaires dans l'innovation : Marina Lankhorst, Aude di Vita, Mathieu Brindisi, Jérôme Haine... Merci aux étudiants de l'UFR Lettres et sciences humaines et du CILFAC pour leur engagement dans l'avenir et leur désir de faire de la pluralité des langues et des cultures un vecteur de changement social.

Je remercie Hugues Pouyé et les formateurs-relais de la Mairie de Paris pour leur formidable capacité à inventer dans la réflexion et dans l'action les ressources didactiques qui détournent fort pertinemment les descripteurs de compétences...

Un immense MERCI à Dominique pour son soutien sans faille tout au long du chemin vers l'HDR, à Danièle qui a généreusement relu ce travail à un moment important, à Fabrice et à Alexandre pour leur précieux accompagnement technique.



PRÉSENTATION DU DOSSIER

Ce dossier d'habilitation comprend les documents suivants :

- 1- Un mémoire de synthèse intitulé : *Une didactique des langues à l'épreuve de l'expérience mobiliataire, plurilingue, (trans)formative.*
- 2- L'ensemble des ouvrages publiés sous ma direction ou en co-direction (volumes 1 à 7).
- 3- Les articles publiés répartis en deux volumes :
 - Le volume 8 : *Apprendre en contexte mobiliataire. Réflexivité, littératies et construction d'identités plurilingues* (19 articles).
 - Le volume 9 : *Intervenir en contexte plurilingue : une tension entre recherche et formation* (15 articles).
- 4- Un document intitulé *Présentation analytique des travaux sélectionnés pour la candidature à l'HDR.*
- 5- Un document intitulé *Note d'orientation des recherches à venir et type d'encadrement envisagé.*
- 6- Un document intitulé *Curriculum vitae détaillé.*
- 7- Un document intitulé *Liste de l'ensemble des travaux et publications.*



SOMMAIRE

INTRODUCTION GÉNÉRALE	6
Chapitre 1	
Itinéraire de recherche : s'engager avec les autres et penser son implication	10
1.1 Dynamiques langagières et engagements sociaux : événements et contextes déterminants	13
1.2. Devenir un enseignant-chercheur réflexif : entre action située et savoir désingularisé ... une troisième voie ?	27
1.3. Les années 2000 : interactionnisme sociodiscursif et identité narrative	45
1.4. Combiner dynamiques scientifiques et dispositifs de formation	54
Chapitre 2	
Une mobilité formative en contextes : conjuguer plurilinguisme, réflexivité et littératie(s)	66
2.1. En tension entre humanisme et compétition internationale : évolution de la place du FLE à l'université	69
2.2. Passer de l'approche - à la méthode - autobiographique en DLC	100
2.3. Réflexivité, littératies et plurilinguisme	117
Chapitre 3	
Éduquer au plurilinguisme : une activité en tension entre recherche et formation	127
3.1. Former à l'intervention en contexte de pluralité des langues et des cultures	131
3.2. Démultiplier les capacités apprenantes : un projet porteur d'avenir en didactique des langues et des cultures	158
CONCLUSION GÉNÉRALE	170
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	174
TABLE DES MATIÈRES	194



En forme de récit de vie : la genèse d'un intérêt

Si l'on veut bien entendre (par le) « vécu », la genèse des intérêts intellectuels et politiques dans l'itinéraire d'un individu : il serait difficile à un « linguiste » et « enseignant de français » de prétendre que la transformation des écritures littéraires ne lui importe pas ;

la modification des rapports entre l'écrit et l'oral, son influence sur ce qu'il s'agit d'entendre aujourd'hui par « littéarité », le travail critique sur les « genres », le choix des textes à étudier en classe, posés comme quelques unes des questions impliquées par la problématique des récits de vie, concernent les pratiques et recherches de celui qui se situe dans l'entre-deux du théorique et du pédagogique

J.-L. Chiss, 1985



INTRODUCTION GÉNÉRALE

« S'interroger sur son parcours, c'est repérer dans son propre itinéraire les traces d'un apprentissage, l'ampleur de ses dettes intellectuelles, les lacunes qui soulignent le caractère inachevé du travail accompli » nous dit l'historien Gérard Noiriel (2001, p. 6).

C'est ce que l'écriture du mémoire d'habilitation à diriger des recherches (HDR) m'invite à faire. J'ai abordé l'HDR comme une chance : celle de revenir sur un parcours de vingt ans de recherche et d'intervention depuis la thèse, neuf ans avant mon recrutement à l'université de Cergy-Pontoise, onze années depuis ce recrutement, qui a marqué ma vie professionnelle en instaurant au mitan de celle-ci, un avant et un après.

Ouvrant ce mémoire de synthèse intitulé : *Une didactique des langues à l'épreuve de l'expérience mobilière, plurilingue, (trans)formative*, le premier chapitre (titré : *Itinéraire de recherche : s'engager avec les autres, penser son implication*) propose tout d'abord une forme d'objectivation de ma trajectoire socio-idéologique, soulignant la complémentarité des influences disciplinaires qui jalonnent la construction de mon identité de chercheuse, engagée dans la Cité, via sa production scientifique en sociolinguistique et en didactique des langues et des cultures (désormais DLC). Il montre en quoi ma position dans ce champ est dynamique et se renouvelle lorsque les relations nouées avec les autres (apprenants de français langue étrangère et seconde, étudiants et enseignants en formation, partenaires scientifiques, décideurs, équipes européennes, laboratoires pluridisciplinaires) favorisent des recherches innovantes en sciences humaines. Le chapitre 1 met à jour quatre éléments qui ont durablement orienté mon itinéraire de chercheuse : des dynamiques langagières plurilingues et des contextes pluriculturels ; des engagements pluridisciplinaires en réseau de formation-action autour des pédagogies interculturelles ; la volonté d'articuler écriture réflexive et autobiographie de sujets plurilingues ; la création de liens dynamiques entre sociolinguistique et DLC, les théories et les pratiques.

Intitulé, *Une mobilité formative en contextes : conjuguer plurilinguisme et réflexivité*, le second chapitre développe trois sous-thèmes.

Le premier est celui de l'évolution de la place de l'enseignement du français langue étrangère dans un contexte universitaire profondément marqué par





l'internationalisation des cursus de formation et les enjeux de mobilité académique et de professionnalisation des étudiants (inter)nationaux. La question de l'enseignement/apprentissage du FLE est articulée sur les enjeux de création de parcours de formation linguistique et interculturelle prenant en compte et valorisant la mobilité estudiantine dans l'espace européen de l'enseignement supérieur et dans un espace international organisé autour d'une relation bilatérale entre deux territoires : le Val d'Oise en France et le Kansai au Japon. On se demande ensuite en quoi ce travail sur le séjour à l'étranger a contribué au développement d'un ensemble cohérent de propositions didactiques rassemblées sous l'appellation *méthode biographique* ? C'est la question qui structure le second sous-thème du chapitre 2. On verra en quoi cette méthode, caractérisées par la valorisation des capacités réflexives associées à la conscientisation - et au récit - d'expériences plurilingues et pluriculturelles de jeunes adultes apprenant le français, commence à trouver sa place à l'université et permet aux étudiants d'affirmer « une singularité et une individualité qui forge une identité fluide, adaptée à un parcours multidimensionnel et nomade » (Zarate, 2008, p. 177).

Elargissant ce projet, le troisième sous-thème (sur la littératie en contexte mobilitaire, migratoire, plurilingue) englobe des travaux autour de Portfolios et d'écrits intermédiaires (réflexifs, évaluatifs et autobiographiques). Je montrerai en quoi cette culture de l'écrit a été envisagée en relation avec d'autres médium tels que la vidéo, la photo, le dessin etc. Le développement des approches multi-modales (auquel contribuaient dès les années 80 les travaux que j'ai menés avec le réseau international de correspondances par lettres vidéo du Bureau d'Etudes des Langues et des Cultures/BELC) mettent alors au premier plan de la recherche en didactique les liens entre activité langagière et développement d'un pouvoir d'action (ou *empowerment*) de l'étudiant étranger (et de tout individu en situation de mobilité) sur la représentation de son identité plurilingue, de sa trajectoire et de son projet mobilitaire dans un espace mondialisé. C'est sur les notions de capital expérientiel de mobilité, d'histoire langagière et d'imaginaire du déplacement que se terminera le second chapitre.

La question soulevée dans le troisième chapitre (*Eduquer au plurilinguisme : une activité en tension entre recherche et formation*) est la suivante : comment former les enseignants à utiliser la diversité plurilingue/pluriculturelle de notre société dans leurs interventions et à s'y confronter dans leurs recherches ? Comment les former à





accompagner la réussite de leurs apprenants en tant que porteurs de langues et de cultures d'immigration, et ce faisant, à enrichir l'ensemble du système social (via le système scolaire) qui bénéficie ainsi des cultures que les acteurs sociaux apportent avec eux ?

La piste de travail indiquée dans le titre de ce mémoire (*une didactique des langues à l'épreuve de l'expérience mobilière, plurilingue, (trans)formative*) trouve là une autre concrétisation. Il s'agit en effet de permettre aux (futurs) praticiens de construire un nouvel habitus académique (puis professionnel) : celui de donner du sens aux diverses facettes de leur expérience du plurilinguisme et du pluriculturalisme. Pour cela, on les conduit vers des processus de compréhension et de socioanalyse de leur plurilinguisme et de leur pluriculturalisme à travers un mouvement réflexif et diverses formes sémiotiques : entretiens biographiques dans l'espace social (péri)urbain auprès d'acteurs plurilingues, compte rendus de textes autobiographiques d'auteurs ayant vécu et historicisé leur destinée plurilingue, narrations autobiographiques explorant les liens entre reconnaissance du plurilinguisme, processus de formation et processus de professionnalisation ; mise en espace théâtral et représentation publique de récits de parcours plurilingues/pluriculturels ; représentations graphiques des parcours éducatifs dans un espace mondialisé et des répertoires plurilingues/pluriculturels constitués tous au long de la vie... Les enseignants en formation deviennent eux-mêmes co-producteurs de savoirs sociolinguistiques et sociologiques fondée sur leurs acquis expérientiels en tant qu'acteurs sociaux. On aborde alors la formation comme pratique de production de dispositifs et de projets, prenant en charge la pluralité linguistique et culturelle des acteurs (cf. des illustrations dans les volumes 10, 11 et 12).

Tout cela va dans une même direction : *une didactique des langues à l'épreuve de l'expérience* propose de passer du déni de la pluralité des publics en formation à la reconnaissance et à la didactisation de cette pluralité via la mise en résonance sociale (entre pairs) des expériences plurilingues/pluri- et interculturelles. Mais pour traduire cet énoncé dans les pratiques, il y a des étapes. Nous parcourons pour finir celles qui alimentent la réflexion sur la professionnalisation par la recherche. En effet, en plaçant l'étudiant en formation dans une posture de « chercheur » auprès des sujets plurilingues, le but est de lui faire prendre conscience qu'il y a finalement moins de risques à comprendre cette complexité qu'à rester sourd et aveugle vis-à-vis de la





diversité et de la « différence » (la sienne et celle des autres). Je défendrai par conséquent une approche « clinique » de l'altérité permettant de sensibiliser les étudiants/futurs enseignants à l'intérêt qu'il y a à construire des liens entre sociolinguistique et didactique des langues, en tissant une toile de fond théorique qui soutienne véritablement l'écoute qu'ils peuvent avoir vis-à-vis d'eux-mêmes (et de leur propre plurilinguisme/pluriculturalisme) et de leurs apprenants, vivant une socialisation complexe.

Les fondements éducatifs d'une didactique à l'épreuve des expériences seront ainsi posés.

Je souhaite que les travaux synthétisés dans ce dossier d'HDR contribuent à ouvrir de nouveaux espaces de formation-action dans lesquels une professionnalisation par la recherche est rendue possible, au sein d'une université apprenante, dans laquelle l'une de mes missions a été (est, et sera) de promouvoir l'innovation, l'esprit critique, les conceptualisations nouvelles, l'intelligence collective et de former des praticiens en mesure d'entendre, de faire face et si possible, de satisfaire les besoins des apprenants dans toute leur diversité.



Chapitre 1

Itinéraire de recherche : s'engager avec les autres et penser son implication

INTRODUCTION

L'éditeur du dernier ouvrage de Bourdieu (publié en 2004, après la mort de celui-ci), intitulé *Esquisse pour une auto-analyse* met le lecteur en garde en lui précisant que Bourdieu « savait que se prendre lui-même pour objet lui faisait courir le risque non seulement d'être accusé de complaisance, mais aussi de donner des armes à tous ceux qui n'attendent qu'une occasion pour nier, précisément au nom de sa position et de sa trajectoire, le caractère scientifique de sa sociologie, et qui ne voient pas que l'exercice de la réflexivité a été longuement élaboré comme un instrument de scientificité » (p. 8). En 2010, de jeunes chercheurs réunis dans une université d'été du Groupement d'Intérêt scientifique, *Pluralités linguistiques et culturelles* évoquent l'idée d'un ouvrage collectif qui paraîtra en 2012 sous le titre *La position du doctorant. Trajectoires, engagement, réflexivité*. Ils y affirment l'importance (pour s'orienter dans cet environnement nouveau pour eux qu'est le monde de la recherche) de « définir précisément son itinéraire, en reconnaissant son point de départ », (Filippo, François et Michel, p. 7) et défendent l'intérêt qu'il y a à « s'historiciser » (en tant que chercheur) afin de s'humaniser et d'humaniser une science, comme les y invite de Robillard (2007).

Je situerai donc ce travail d'objectivation de mon itinéraire intellectuel comme étant certes risqué mais ayant toute sa place dans un dossier d'habilitation pour plusieurs raisons. D'abord, parce qu'il a des effets d'autoformation dans le sens où, comme l'indiquait Noiriel (op.cit.), il me permet de « repérer dans [mon] propre itinéraire les traces d'un apprentissage, l'ampleur de [mes] dettes intellectuelles [et] (...) le caractère inachevé du travail accompli ». Cet exercice oblige à prendre du recul et à prendre acte du travail déjà accompli afin de dessiner des projets d'avenir, et singulièrement, des projets pour les recherches à venir (comme l'indique la *Note d'orientation des recherches à venir et type d'encadrement envisagé*). Ensuite, parce qu'il aura – du moins je l'espère – une portée hétéro-formative et permettra peut-être à d'autres enseignants-chercheurs d'appriivoiser l'exercice de l'habilitation, comme je me suis moi-même inspirée de



mémoires que des collègues ont bien voulu me transmettre, ce dont je leur suis très reconnaissante. Enfin, parce qu'il contribue à faire avancer dans notre champ l'idée que construire une identité plurielle : d'enseignant *et* chercheur en sociolinguistique *et* en didactique des langues *et* des cultures, passe par le fait de se (re)connaître *soi-même comme un autre*, dans cette pluralité. Or, cette reconnaissance passe, de mon point de vue, par des processus réflexifs et alter-réflexifs...

L'itinéraire emprunté dans ce premier chapitre nous conduira d'abord dans divers contextes (familiaux, éducatifs puis universitaires) en France et à l'étranger, dans lesquels s'est construite ma personnalité épistémique et mes objets de recherche. J'affinerai cette socioanalyse en plaçant ensuite le projecteur sur les organisations apprenantes et les contextes professionnels dans lesquels se sont formés mes engagements pluridisciplinaires : au BELC, en réseau de formation-action autour de la didactique des langues et des pédagogies interculturelles mais aussi dans les champs de l'éducation, de la formation des adultes et de la sociologie clinique. J'aborderai alors i) la question de l'écrit comme processus de changement et acte émancipateur et ii) la façon dont les vidéo correspondances scolaires (longuement abordées dans ma thèse en didactique des langues et des cultures) proposent une articulation entre altérité et réflexivité et dessinent le projet d'une éducation langagière à la communication interculturelle. Cela me conduira à examiner les tensions et les questions que j'ai dû résoudre au fil de la thèse pour concilier (dans une méthodologie de la recherche cohérente avec mon terrain et mes objets), implication dans l'intervention et élaboration d'un cadre théorique en DLC. On verra comment le projet concrétisé dans le doctorat (d'une éducation langagière à la communication interculturelle) est devenu après celui-ci, projet d'une éducation plurilingue/pluriculturelle grâce aux récits de vie et, à travers eux, grâce à la prise en compte des trajectoires d'apprentissage et de l'historicité plurilingue des apprenants. Ce qui n'était au départ qu'une « intuition » est devenu en une dizaine d'années une « méthode biographique » en DLC. Je retracerai quelques unes des étapes ayant conduit à cette proposition méthodologique, grâce aux travaux menés par- et/ou avec- d'autres sociolinguistes et didacticiens des langues sur les nouvelles formes textuelles, la problématisation des « frontières » culturelles, la question de l'étudiant étranger, la conduite d'entretiens biographiques sur le rôle des langues dans les itinéraires migratoires, etc. Nous arriverons alors aux années 2000 et à la diffusion





de la notion de biographie langagière via le Portfolio européen des langues ce qui posera de nouvelles questions (dont le traitement sera reporté au chapitre 2).

Nous verrons ensuite en quoi mon poste de maître de conférences en sciences du langage à l'université de Cergy-Pontoise, m'a offert l'opportunité de combiner dynamiques scientifiques et dispositifs de formation en créant des passerelles entre le centre universitaire de FLE (dont j'assure la direction depuis sa création en 2002) et la filière FLE de Licence. Pour adosser les cursus de formation FLE à la recherche en DLC j'ai développé deux grands thèmes de recherche (survolés au chapitre 1 et développés aux chapitres 2 et 3). Le premier est celui des mobilités formatives (avec une série de problématisations autour des questions de plurilinguisme, réflexivité, biographies langagières et littéraires multi-modales), le second est celui de la formation des enseignants de FLE/S en tant que praticiens réflexifs et chercheurs. Ces thématiques se sont nourries des liens noués avec des collègues et confrères du CRTF (Centre de Recherches Textes et Francophonies) dans le Pôle LaSCoD (langage, société, communication, didactique), du DILTEC (Didactique des Langues, des Textes et des Cultures), du CELV (Centre européen des langues vivantes) et de bien d'autres réseaux de praticiens-chercheurs (en France, en Europe et au Japon) dont on découvrira ci-après le rôle plus que déterminant.



1.1 Dynamiques langagières et engagements sociaux : événements et contextes déterminants

1.1.1. Un contexte sociolinguistique en tension : intercompréhension entre langues romanes mais diglossie français/gascon

Le contexte francophone et occitanophone dans lequel s'est effectuée ma socialisation langagière primaire a été un creuset singulier dans lequel a pu se construire *une* personnalité plurilingue en tension.

Car comment dépeindre les éléments formateurs de ce contexte sinon en indiquant que ce contexte a été, pour ma sœur et moi, un peu paradoxal. En effet, durant chacun de nos fréquents séjours dans la ferme lot-et-garonnaise de mes grands-parents paternels (agriculteurs), nous étions au contact de trois langues romanes : le français, l'occitan et le castillan et vivions un continuum et une intercompréhension entre celles-ci. Le français, était bien installé dans la vie quotidienne à l'oral et à l'écrit, l'occitan était utilisé quotidiennement à l'oral, dans sa variante régionale (le gascon), par mes grands-parents, mon père, son frère et le voisinage. Quant au castillan, il était utilisé par Manuel, réfugié espagnol et ami, accueilli à partir de 1936 par mon grand-père. Fait notable, la personnalité et les récits de Manolo joueront un rôle important dans le choix que fera mon oncle René Molinié, de devenir professeur d'espagnol. Or, à ces pratiques plurilingues, s'opposait l'interdiction adressée aux enfants de ma génération d'adresser la parole ou de répondre en gascon aux locuteurs natifs de cette langue. A dire vrai, ce n'était pas une réelle interdiction, car si tel avait été le cas, nous aurions facilement pu la transgresser¹. Ce qui nous empêchait d'apprendre et de parler cette langue régionale, c'était plutôt la certitude pour nous jeunes apprenant/e/s, que les locuteurs natifs qui en possédaient les codes ne manqueraient pas de se moquer de nos tentatives maladroites et de railler nos approximations et nos erreurs. Nous « savions » (dans une forme elle aussi paradoxale de « non savoir ») que ces moqueries cachaient autre chose. Elles enveloppaient dans la bonhomie, un mélange de honte (vis-à-vis de la condition paysanne à laquelle ce parler était lié) et d'orgueil de posséder (et d'être les derniers dépositaires) d'un savoir culturel unique et non transmis.

¹ C'est ainsi que, dans le contexte dominicain par exemple, de nombreux enfants transgressent l'interdiction posée par les adultes, de parler le *patwa* - ou créole local (Sterponi, Bhattacharya, 2012, p. 75)



A situation paradoxale, effets paradoxaux...

Si je n'ai pas appris le gascon avec mes grands-parents, je l'ai conquis par une autre voie. J'ai grandi dans la dynamique du mouvement culturel lancé par Françoise Dague à partir de 1962, avec la création des *Ballets Occitans de Toulouse*. Ce mouvement et cette création étaient un élément familier de mon univers enfantin par le truchement de mon oncle (alors étudiant à la Faculté d'espagnol de Toulouse) et de son grand ami Pierre Corbefin qui allait devenir au fil des années une figure d'artiste et d'intellectuel plurilingue, engagé dans la transmission d'un patrimoine musical et chorégraphique occitan. Les deux hommes fréquentaient (avec leurs confrères et consœurs des *Ballets*) la ferme de mes grands-parents et c'est ainsi que j'entrais en contact et en interaction avec ce milieu culturel qui constituait un pôle d'identification à la fois puissant et durable². En effet, le mouvement culturel occitan allait conjuguer pendant de nombreuses années, la collecte d'une tradition musicale et chorégraphique enfouie dans la mémoire des anciens, l'invention, l'ouverture aux instruments modernes et l'hybridation à d'autres traditions musicales. Revenant sur cette période, Pierre Corbefin me confiait dans un courriel, daté de juin 2012 :

J'avais assez vite pris mes distances avec un discours occitaniste replié sur lui-même et prônant une espèce de supériorité de la culture occitane, sur la culture française en particulier. Discours victimaire et schizo également : ce qui avait été infligé aux Occitans par les seigneurs du nord (Saint-Louis, en particulier) était du même ordre que ce qu'avaient subi les Indiens d'Amérique. Rien de moins. J'ai défendu, avec d'autres, un autre point de vue : accueillir, avec la culture occitane et grâce à elle, les autres cultures du monde. (Corbefin, communication personnelle, 2012).

Il y a de toute évidence une influence car mon engagement dans l'enseignement, la formation et la recherche en didactique du français langue étrangère puis en didactique des langues et des cultures, repose, lui aussi, sur la volonté d'accueillir, avec le FLE et grâce à lui, « les autres [langues et] cultures du monde »

² En effet, Corbefin a intégré les Ballets en 1963 comme simple danseur et chanteur, puis en est devenu cinq ans plus tard le chorégraphe. C'est ensuite avec Françoise Dague et Auguste Dauriac, qu'il fondera en 1970 le Conservatoire occitan de Toulouse (qu'il dirigera de 1984 à 2002). Enfin, en 1974, il devient directeur du Centre culturel de Villeneuve sur Lot, créé le groupe Lambrusc et enregistre en 1977 chez Ventadorn *La bash, la bash, Cants e musica de Gasconha e alentorns*. Le répertoire est tiré de recueils occitans ou issu de collectages, réalisés dans les campagnes gasconnes et alentour, notamment auprès d'Ernest Lurde, gersoï et joueur d'accordéon diatonique.



Pourtant, si l'influence familiale évoquée ci-dessus a construit une prédisposition, elle ne suffisait pas à construire des schèmes d'action durables, véritables moteurs de mes actions. Dès les années 1972, mes années collège et lycée à Agen ont été marquées par une série d'événements. Tout d'abord, la formation d'une semaine (organisée par le Centre culturel de Villeneuve-sur-Lot) que j'ai suivie à l'âge de 14 ans, aux chants et danses occitans puis l'appropriation active d'un patrimoine linguistique, musical et chorégraphique, porté de bals en bals par des musiciens gascons (Perlimpinpin folc) et provençaux (Mont Joïa) qui allaient faire danser les scottishs, mazurkas, branles de la vallée d'Ossau, bourrées, rondeaux, sauts béarnais, etc. à un public de plus en plus nombreux dans le sud-ouest et le midi de la France des années 70 au début des années 80. Cette période a été constitutive de mon identité plurilingue pour plusieurs raisons.

Premièrement j'ai été particulièrement disponible et réceptive à la dynamique d'entraînement qu'a eu, à ce moment-là, un mouvement artistique et culturel de réappropriation et de transformation d'un héritage plurilingue dans lequel deux questions étaient posées de façon centrale : celle de la *diversité* au sein de la société française et celle de la *variation* (linguistique, chorégraphique, musicale) dans l'héritage occitan lui-même. Plus important encore, j'ai été initiée à l'utilité sociale de la recherche. Il y avait en effet un continuum visible entre le travail de collecte de chants et de danses qu'effectuait Corbefin sur le terrain (Gers, Lot-et-Garonne, Gironde notamment) auprès de divers acteurs (musiciens ou simples danseurs et locuteurs) et le moment de la restitution et du partage des *données* recueillies, au cours de stages et dans les bals folc qui furent mes premiers dispositifs de *formation informelle*, en dehors du contexte scolaire. Stages et bals folc étaient des espaces de formation qui permettaient à l'ensemble des acteurs de vivre et d'éprouver ce continuum entre l'apprentissage et la vie, la langue et la culture, la tête et les jambes, les savoirs et l'expérience³.

Deuxièmement, j'ai été durablement marquée par le rôle clé que jouait une minorité d'intermédiaires et de passeurs culturels : sans eux, les pratiques connues par un certain nombre d'anciens n'auraient pas été enregistrées, explorées et rebrassées dans la modernité.

³ La seule passerelle notable entre ma formation occitane et la culture éducative transmise à l'école a été la possibilité (que j'ai saisie) de passer l'épreuve optionnelle d'occitan au Baccalauréat en 1981 à Paris.



Enfin, j'ai été sensibilisée au rôle essentiel que jouaient ces intermédiaires culturels dans la création d'institutions (*Les Ballets Occitans*, le centre culturel de Villeneuve sur Lot, le conservatoire occitan de Toulouse) qui avaient pour fonction *à la fois* de conserver et de transmettre, de confronter et d'innover. La possibilité d'organiser le passage entre des processus instituants vers des formes institutionnelles (via des dispositifs innovants) allait structurer mon projet professionnel pour les années venir.

Cet essai de socioanalyse de quelques-uns des processus par lesquels l'enfant que j'ai été est progressivement devenue « membre compétent d'un groupe socioculturel » (Sterponi et Bhattacharya, op.cit., p. 79) me conduit à l'hypothèse suivante : dans la France des années 70-80, j'avais vraisemblablement compris qu'il était plus utile de construire une compétence plurilingue/interculturelle de passeur franco-occitan que de se satisfaire de la seule compétence linguistique dans une langue régionale minorée.

On peut poursuivre cette esquisse en se demandant quelle(s) dispositions allaient caractériser l'adolescente plurilingue, évoluant plutôt bien dans une institution scolaire monolingue mais réceptive à la culture occitane lettrée. J'accordais tout d'abord une attention toute particulière à l'inégalité avec laquelle les savoirs scolaires notamment dans le domaine littéraire, étaient appropriés par les élèves. La « bonne élève » que j'étais (sauf en mathématiques) appréciait les efforts fournis par les uns (mes camarades de classe) et les autres (nos enseignants) pour établir un code partagé et construire une langue commune. La question était donc celle de l'égalité dans la diversité. Les activités créatives utilisées par un enseignant de Lettres, militant de la pédagogie Freinet pour nous éveiller (à la culture, à l'art, à la dimension esthétique) et nous faire écrire et inventer des formes, ont été de puissants moments de formation. Car lui aussi établissait un continuum : entre l'écoute d'un concert de musique de Theodorakis et l'écriture par exemple....

Vint alors l'apprentissage de la première langue vivante. Ce fut l'allemand (sur décision parentale). Ce choix doit lui aussi être contextualisé et mis en relation avec la question des relations franco-allemandes et l'émergence de la problématique interculturelle qui, dans le champ socio-éducatif, était portée par l'Office franco-allemand pour la Jeunesse. On se souvient que la création de l'OFAJ remonte au Traité de l'Elysée signé en 1963 par De Gaulle, (alors Président de la République française) et le Chancelier allemand Konrad Adenauer, pour développer les relations entre les jeunes des deux pays. Cette



précision est nécessaire afin de signifier qu'étudier l'allemand en 1973 était, pour une élève née peu avant la création de l'OFAJ, un acte de rapprochement vis-à-vis des jeunes Allemands : un acte interculturel ! Parler allemand avec les germanophones au cours de mes nombreux voyages (le premier en république démocratique allemande et les suivants, en république fédérale allemande), participait alors d'un projet de découverte d'une autre société et d'une tentative de se comprendre entre jeunes, pour bâtir un monde plus pacifique que celui qu'avaient connu nos grands-parents et arrière-grands-parents... Le projet parental inscrit en filigrane derrière la décision de me faire apprendre l'allemand en sixième associait donc la question de l'excellence (il fallait me placer en LV1 allemand, avec les bons élèves du collège) et un positionnement *symbolique* d'intermédiation *entre* les langues, les pays, les cultures, les événements historiques.

Les langues : un passeport imaginaire

Cela illustre bien le fait que dans notre imaginaire familial, la connaissance et l'utilisation active des langues et des variétés de langues (dans mon groupe familial, dans mon groupe de pairs, dans ma cité HLM située en périphérie d'Agen, puis les langues vivantes acquises au centre ville : allemand et russe au collège ; espagnol au lycée) étaient associées à deux enjeux. D'une part un enjeu militant de reconnaissance culturelle, historique vis-à-vis d'un patrimoine vivant et d'autre part, un enjeu de mobilité (sociale, géographique), de progrès social et de rencontres interculturelles. Toutes ces langues constituaient donc à la fois un moteur et un passeport imaginaires qui me permettaient, d'une part de voyager dans une histoire imaginée (celle d'une Occitanie fraternelle, fêtée, chantée et dansée) tout en partant à la conquête de la modernité. Car en cette fin des Trente Glorieuses, la modernité était synonyme de progrès, de fraternisations interculturelles, de plurilinguisme et de mobilité. C'est ainsi que lorsqu'à 17 ans, je quittais Agen pour entrer en terminale A5 à Paris, cinq langues composaient mon répertoire plurilingue. J'allais devoir en apprendre très vite une nouvelle : le français en usage au Lycée Maurice Ravel, situé dans le XXème arrondissement de la capitale française.



1.1.2. Enseignante en devenir à Paris, creuset inégalitaire de langues et de cultures

Issue de la filière A5⁴, ayant obtenu une mention bien au baccalauréat passé à Paris, j'entrais ensuite en hypokhâgne au Lycée Jules Ferry avec le projet de devenir Deutsch Lehrerin. Or, suite à une conversation éclairante avec mon professeur d'allemand, ce projet a été abandonné. Je constatais en effet le hiatus qui existait entre d'une part, la langue/culture vécue en Allemagne au cours de mes voyages et, d'autre part, le cursus qui m'était proposé jusqu'au capes d'allemand. L'allemand vécu et l'allemand des concours étaient très éloignés l'un de l'autre et je me trouvais tout à coup en échec dans les exercices de thème et de version allemande. Or, comme je l'ai déjà mentionné, les langues représentaient pour moi, un vecteur de construction identitaire et professionnelle ancrée dans l'histoire sociale et culturelle d'un pays (ses mouvements sociaux, ses pratiques culturelles ordinaires autant que sa culture savante) et tournée vers la modernité. La préparation du capes d'allemand réduisait la perspective et m'éloignait d'un projet que je voulais très ouvert. C'est pourquoi je décidais de poursuivre en classes préparatoires mais de changer d'orientation et, en m'inscrivant en licence de lettres modernes, de me laisser du temps pour réorienter mon projet. C'est pourquoi, suite à mon admissibilité à l'écrit du Concours d'entrée à l'Ecole Normale Supérieure de Fontenay-Saint-Cloud (et à mon échec à l'oral), j'intégrais une Licence de lettres modernes à l'université Paris X - Nanterre.

Si mes années nanterroises ont été fondatrices, c'est qu'elles ont permis la rencontre avec la sociolinguistique, la didactique du français, la littérature des francophonies. Un ensemble de domaines dans lesquels les questions de langues, de variations (linguistiques et culturelles) et d'enseignement allaient progressivement pouvoir s'articuler.

En 1984, au cours d'une conversation avec Claude Abastado⁵, à qui je demandai conseil sur l'après licence, celui-ci m'expliqua qu'une filière nationale de français langue étrangère (désormais FLE) venait d'être créée suite à la mise en place de la commission Savary visant à clarifier les rôles respectifs du Ministère de l'Education Nationale et du Ministère des Affaires Etrangères dans le champ du FLE. Cette filière devait assurer la

⁴ Cette filière littéraire proposait une troisième langue vivante en seconde.

⁵ Il avait créé quelques années auparavant le *groupe de recherche sur le Récit de vie* à Nanterre dont la direction sera, après sa disparition, assurée par Philippe Lejeune.





formation des intervenants (enseignants, conseillers pédagogiques, animateurs culturels, etc.) en France ou à l'étranger, dans les alliances françaises, les centres culturels français, les services de coopération et d'action culturelle des ambassades de France, les établissements scolaires ou universitaires étrangers, etc. Il insistait alors sur un point qui était déjà essentiel à mes yeux : ces formations affirmaient leur finalité professionnalisante ce qui constituait une originalité en sciences humaines et sociales. Mais elles affichaient également une pluralité d'approches disciplinaires (sociolinguistique, didactique, littérature, anthropologie) autour des questions d'enseignement et d'apprentissage du français langue étrangère et langue seconde. Connaissant mon intérêt pour un enseignement du français associé aux questions de diversités (culturelles et linguistiques), Abastado me conseilla alors de m'orienter vers cette filière naissante. L'avenir allait montrer combien ce conseil était avisé. Motivée par cette perspective, je pris une double inscription en maîtrise de lettres (avec un mémoire en didactique du français langue maternelle, désormais FLM) et en mention FLE de licence de lettres, avant d'entrer l'année suivante en maîtrise de français langue étrangère.

Un milieu étudiant nanterrois plurilingue et pluriculturel

Nous étions en France, au début des années 80 et ce double cursus (FLM/FLE) était complété par des apprentissages sociaux et des rencontres intellectuelles. Celles-ci maillaient un milieu étudiant nanterrois qu'enrichissaient des formes de militantisme à la fois culturel (promotion d'artistes et de concerts de musiques du monde dans Paris ; stage sur l'antenne de la Radio des Hauts de Seine dans l'émission « Fauteuil d'Orchestre » qu'animaient Jean-Louis Chiss et Gérard Germain) et interculturel (notamment, via l'engagement pour l'égalité des droits entre Français de souche et issus de l'immigration). Afin de resituer quelques éléments clés de ce contexte politique, je rappellerai trois événements d'ampleur nationale. Il s'agit de la première « Marche pour l'égalité » et contre le racisme dite « Marche des Beurs » en 1983 suivie du mouvement « Convergence 84 » en 1984 et de la « Manifestation contre le racisme, la xénophobie et pour l'égalité » organisée par SOS Racisme, à Paris, en 1987. La création de la maîtrise de didactique du FLE allait permettre à de nombreux étudiants de ma génération de donner forme à un projet : celui d'articuler leur vie intellectuelle et leur identité professionnelle sur les questions associées d'une part à la reconnaissance et à la prise en compte



effective de la diversité et de la pluralité dans la cité et, d'autre part, l'intervention sur ces questions.

Un double ancrage qui allait satisfaire mon inclination pour les aventures intellectuelles dans lesquelles on va « tenter une médiation entre savoirs issus de la recherche et savoirs d'expérience » en créant « des lieux de rencontre, des procédures de médiation permettant au chercheur de construire un lien entre science et société » (Tupin, Wharton, 2009, p. 73 et 77).

Une première recherche (menée dans le cadre d'un diplôme de linguistique appliquée à l'enseignement du français), me permettra de toucher du doigt la question de la prise en compte de la diversité sociolinguistique en situation scolaire. En effet, pour les jeunes filles (dont certaines étaient issues de l'immigration) rencontrées en 1985 dans le lycée professionnel parisien où elles préparaient les épreuves du concours d'entrée en école d'infirmière, les codes de l'écrit et de la grammaire scolaires étaient loin d'être acquis. Il fallait donc rapidement comprendre pourquoi, et surtout, intervenir de façon appropriée⁶. Avec l'enseignante de cette classe (qui était comme moi étudiante en maîtrise à Paris X), nous allions nous demander quelle autre approche de l'écrit nous pouvions proposer à ces élèves. La recherche dite « appliquée » à laquelle je m'initiais sous la direction de Jacques Filliolet (dans le cadre d'une maîtrise portant sur l'enseignement du FLM) posait donc d'emblée une question théorique et pratique : quel dispositif pouvait-on construire en situation, afin de mieux préparer ces jeunes filles aux épreuves écrites de leur concours ? Je tentais pour la première fois d'articuler recherche et intervention (sur le terrain) dans un mémoire de maîtrise intitulé « Le récit écrit à la première personne : apprentissage de la notion de cohérence ». La soutenance de ce mémoire a été un moment de discussion sur les apports réciproques entre linguistique appliquée et enseignement du français. Je tentais avec le soutien de mon directeur « d'accréditer [auprès de notre interlocuteur : Serge Meleuc] la vision *d'un double mouvement* où les sollicitations entre sciences du langage et didactique des langues apparaissent réciproques et interactives » (Chiss, 2009, p. 130).

⁶ A la réflexion, on se rend bien compte que ces deux objectifs étaient difficiles à atteindre en si peu de temps.



1.1.3. Forger les clés de la professionnalisation en FLE : innovation, alternance, mobilité, réflexivité

Au cours de cette première séquence de mise en débat entre linguistique appliquée et intervention didactique dans la classe de français, c'est aussi de deux modèles scientifiques qu'il était question : le modèle hypothético-déductif quantitatif et le modèle empirico-inductif qualitatif (voir à ce sujet, Blanchet et Chardenet, 2011, p. 15 et suivantes). Or, une seconde expérience marquera une étape de plus dans ma compréhension du fait que les connaissances et les postures ne sont (comme l'écriront Blanchet, Calvet et de Robillard en 2007) indépendantes ni des individus qui les construisent, ni des contextes sociaux qui les stimulent. Cette expérience était proposée par Edmond - Marc Lipianski, professeur de psychologie à Nanterre, spécialiste de l'interculturel et intervenant dans la maîtrise FLE. Il nous offrait deux ouvertures théoriques majeures. Premièrement, il nous invitait à porter un regard critique sur les thèses énoncées par le mouvement culturaliste et les anthropologues américains (Benedict, Mead, Linton) pour comprendre les rapports entre culture et personnalité. Deuxièmement, il nous encourageait à prendre notre propre univers culturel comme objet à décrire dans un texte, nous entraînant ainsi à acquérir une posture réflexive (au sens socio-analytique du terme) articulée sur une production écrite de type autobiographique. Cette démarche était laissée au choix des étudiants qui, s'ils le souhaitaient, pouvaient opter pour un autre dossier, moins impliquant. Ceux qui saisissaient cette opportunité, objectivaient les composantes de leur univers culturel concret, socioanalysaient la représentation qu'ils se faisaient de leur identité culturelle et en analysaient les éléments pluriels ou hétérogènes. Ce simple exercice nous invitait à construire les bases d'une compétence réflexive articulée sur nos pratiques sociales ordinaires, notre « vécu » en vue de mieux comprendre les motivations de notre (future) action d'enseignant et les éléments de notre implication dans nos premières enquêtes de terrain (rappelons que nous étions dans une formation professionnalisante adossée à la recherche).



Quelques années plus tard, Martucelli (2010) proposera le terme *extrospection* pour caractériser l'activité réflexive de l'individu et désigner :

un travail actif de décentration permettant à l'acteur de comprendre en termes sociaux et structuraux une expérience considérée comme exclusivement subjective. Certes cette nouvelle forme de compréhension et de réflexivité n'assure pas, elle seule, un passage à l'action mais permet au moins de mettre en lumière dans ses propres épreuves non seulement le côté éprouvant de la domination, mais aussi le *côté actif des tactiques et des adaptations individuelles qui peuvent avoir des ressemblances avec celles des autres*. (Rebughini, 2010, p. 19, je souligne).

En nous invitant à *objectiver nos représentations* (comme on disait alors), non seulement vis-à-vis des langues mais aussi vis-à-vis d'un certain nombre de faits culturels, Lipianski nous permettait de nous confronter à nos dispositions et nos habitus entendus comme « système de dispositions durables et transposables qui, intégrant toutes les expériences passées, fonctionne à chaque moment comme une matrice de perceptions, d'appréciations et d'actions » (Bourdieu, 1972, p. 178). Cette confrontation était stimulante. Si je ne l'approfondissais pas immédiatement sur un plan théorique, ce travail allait inspirer le projet pédagogique que je mis en œuvre (en tant que Lectrice), durant l'année suivante avec les étudiants du département de français de l'Université de Middlebury (Vermont, USA) où j'occupai le poste d'Assistante du département de français et directrice de la Maison française. Ce n'est que plus tard, après la thèse, que je tisserai des liens entre le travail effectué avec Lipianski et les travaux menés par d'autres auteurs en (socio)linguistique, en recherche sur l'acquisition des langues et en didactique. Cela se fera grâce à Marie-Thérèse Vasseur qui me confiera son cours *Conscience d'apprenant, conscience d'enseignant* (dans le cadre de la maîtrise FLE de Paris V - René Descartes), puis grâce à Christine Deprez qui me demandera d'assurer un enseignement de maîtrise sur l'utilisation des récits de vie dans la compréhension sociolinguistique des migrations⁷. D'autres missions de formation (sur les terrains de la formation de formateurs, en France et à l'étranger) me permettront de situer les questions de réflexivité comme « moteur de la théorisation, qui permet de développer une pensée professionnelle enseignante intégrée au cœur même du curriculum, en prise directe avec les savoirs et savoir-faire expérimentiels » (Longuet et Springer, 2012, p. 265).

⁷ Le travail d'écriture réflexive engagé avec Lipianski sera également précurseur du chantier que j'ouvrirai après la thèse dans une perspective pluridisciplinaire, en nouant des collaborations avec les courants de la sociologie clinique (de Gaulejac), ceux de la recherche en éducation et en formation d'adultes (Pineau) et le courant de la recherche biographique en éducation (Delory-Momberger).



La portée (trans)formative qu'a eu l'éloignement vis-à-vis du pays d'origine

Ces expériences (et les processus d'écriture de celles-ci) ont contribué à « la construction et au développement de mon répertoire didactique » (Causa, 2012, p. 48), Mais un autre élément doit être mentionné. Il s'agit de la portée transformative qu'a eu l'éloignement vis-à-vis de mon pays d'origine (la France) grâce à l'expérience d'une première mobilité professionnelle et à un curieux processus de reconfiguration partielle de mon répertoire plurilingue... En effet, le poste d'Assistante du département de français à Middlebury College - qui était alors en convention avec Paris X - Nanterre - m'est proposé en 1986 à un moment charnière : c'est une année de transition identitaire entre mon statut d'étudiante et un statut d'enseignante et de formatrice. Ce voyage sera important, tant par ses enjeux d'insertion professionnelle que par les distances traversées. Il me fera éprouver bien avant la lecture de la *Digression sur l'étranger* de Simmel (1908) la complexité de la position de l'étranger : entre proximité et distance physique et psychique (vis-à-vis des pays et des langues d'origine et d'accueil). Car ce voyage m'offrira l'occasion de découvrir un fait intéressant : l'acquisition d'une compétence communicative dans une langue (en l'occurrence l'allemand) ne signifie pas que celle-ci soit gravée à vie dans notre répertoire plurilingue. En effet, alors que je sympathisais avec Ria Stein, ma consœur berlinoise, assistante du département d'allemand, je ne pouvais plus m'exprimer avec elle dans cette langue que, pourtant, j'avais jusque-là, le sentiment de posséder. C'est l'anglais (qu'elle parlait couramment) qui allait devenir notre langue de communication. L'apprentissage pratique de l'anglo-américain s'est effectué avec (et dans) mon entourage amical et professionnel proche et en dehors de tout dispositif de guidance institutionnelle. Cette expérience déclenchera la réflexion que je conduirai, à mon retour à Paris, dans un Diplôme d'études approfondies en didactique des langues et des cultures, sous la direction de R. Galisson, sur les questions d'interlangue et de *système culturel intermédiaire* de l'apprenant.

Cette première expérience d'expatriation m'a également permis de découvrir l'ampleur du travail de contextualisation des démarches pédagogiques (dans un rapport « centre/périphérie ») autour d'un objet tout à fait central à la fin des années 80 : celui des documents authentiques ou matériaux sociaux (pour reprendre une terminologie proposée par R. Galisson).



Cet objet n'était que l'un des signes apparents du renouvellement des pratiques que les approches communicatives allaient introduire dans un domaine professionnel qui analysait encore peu le caractère socialement situé des supports de cours et des choix (idéologiques autant que pédagogiques) que faisaient les enseignants en amenant tel ou tel document dans la classe. Ce sont les textes de Debyser (1981), de Porcher (1986) et de Zarate (1986) qui interpellèrent les enseignants et mettront au premier plan la nécessité d'une réflexivité critique sur l'ensemble des messages idéologiques que ceux-ci faisaient passer via les manuels de langue et les documents authentiques.

Or, cette nécessité était d'autant plus visible à mes yeux que le document authentique était au cœur des pratiques de didactisation que nous allions développer (à partir de 1989) dans le cadre de l'Association MICEFA⁸ en concevant (avec Michèle Le Coadic) et en mettant en œuvre un dispositif original, de formation d'enseignants de français nord-américains intitulé le *Bus pédagogique* et dont le slogan était *sortir la France des Musées*⁹. Cette volonté de prendre en compte la dimension culturelle dans les cours de langue m'incitait à penser l'activité langagière de la classe à partir :

- de *projets* : projet de l'enseignant et projet de l'apprenant,
- d'*échanges* : une pédagogie des échanges qui favorise des activités langagières dialogiques en amont, pendant et au retour des séjours effectués à l'étranger, et
- d'une pédagogie interculturelle articulée sur de véritables dispositifs de *communication* interculturelle.

Enjeux langagiers des pédagogies de projet

Ces axes de travail étaient au cœur des missions du Réseau Vidéo Correspondance (RVC) du BELC¹⁰ que Micheline Maurice me présenta à mon retour des Etats-Unis en septembre 1986. J'avais développé durant le semestre d'hiver à l'université de Middlebury une pratique pédagogique qui consistait à proposer aux étudiants de français inscrits dans l'un de mes cours de FLE, de concevoir et de réaliser un court-métrage de type documentaire sur les gens du Château c'est-à-dire sur les personnes qui habitaient la Maison française (étudiants francophones ou encore salariés du restaurant

⁸ Mission inter-universitaire de coordination des échanges franco-américains

⁹ J'aurai l'occasion de capitaliser cette expérience en collaborant avec Guy Capelle et Noelle Gidon sur le manuel *Espaces* (niveau 3) paru en 1989 chez Hachette.

¹⁰ Le Bureau pour l'enseignement de la langue et de la civilisation françaises à l'étranger devient en 1994, sous la direction de Denis Bertrand, le Bureau d'études des langues et des cultures.



situé dans ce bâtiment). Le résultat était intéressant dans le sens où les étudiants concernés par ce projet devenaient producteurs d'un court-métrage réalisé en français et accédaient à un autre rôle que celui de simple récepteurs de langue/culture ou encore, consommateurs de communication avec des locuteurs natifs (avec une sorte d'instrumentalisation de ces derniers). J'ai eu l'occasion de raconter cette expérience à Micheline Maurice rencontrée à Paris au cours de l'été 86, car nous l'avions invitée à venir parler du réseau RVC aux enseignants de FLE de l'AATF (Association américaine des professeurs de français), dans le cadre du stage intensif que nous encadrions et animions alors avec M. Le Coadic pour la MICEFA. Suite à cet échange autour de nos pratiques, M. Maurice me proposa de devenir sa collaboratrice au BELC. J'acceptais d'animer avec elle un réseau de formation et de recherche, rassemblant des enseignants (du primaire, du secondaire et du supérieur), en France et à l'étranger, dont le point commun était de mettre en place, avec leurs élèves, un apprentissage des langues par projet. Il s'agissait de trouver des correspondants et de s'engager, avec eux, dans une correspondance par lettres vidéo. En fait, M. Maurice et moi assumions des tâches multiples. Il y avait des tâches très opérationnelles, comme celle d'assurer la mise en contact des professeurs correspondants et de leurs classes, la centralisation des cassettes vidéo dont une copie était archivée au BELC. Nous avions aussi des tâches de gestion de projet interculturel. Nous animions surtout un réseau d'échanges, d'analyse réflexive et de théorisation des pratiques mises en œuvre. Nous réalisions donc une mission d'ingénierie de formation-action-recherche. En effet, les stages (en France et à l'étranger) que nous concevions et animions plusieurs fois par an (et les universités d'été une fois l'an), étaient des dispositifs dans lesquels les enseignants du réseau conjuguaient correspondance scolaire et apprentissage d'un genre filmique (lettre de cinéma/lettre vidéo) via des approches sémiotiques, littéraires, cinématographiques et didactiques. Pour théoriser ces pratiques, nous élaborions et éditions trois fois par an une revue pédagogique : *la Gazette RVC*.

Parallèlement à ce type d'activité professionnelle, je tenais à développer mes propres pratiques pédagogiques de vidéo correspondance avec divers groupes d'étudiants allophones. L'un au département communication FLE de l'université de Paris 8 ; l'autre au *Center for critical studies* (antenne de l'université de Berkeley à Paris) et un troisième avec les étudiants de l'université de New York (NYU).



J'apprenais à combiner l'ensemble de ces activités et forgeais une double compétence : de praticienne réflexive et d'animatrice de groupes de praticiens-chercheurs réflexifs dans le domaine des langues vivantes et de l'interculturel.

Conclusion : une identité de passeur culturel engagé

Pour retracer ce parcours, j'ai mis l'accent sur la recherche d'une première cohérence entre des choix et des actes : les choix scolaires (Terminale A5), puis les choix académiques (allemand, lettres, FLM, FLE) et la construction d'une orientation professionnelle associant les savoirs et les engagements dans l'enseignement, la formation et la recherche. Cette première cohérence a pris forme autour d'une figure professionnelle : celle de l'enseignante de français (langue seconde ou étrangère), dont l'emploi est associé à une mobilité (physique et intellectuelle), permettant de vivre une plasticité identitaire, d'assumer la variation constitutive de son répertoire plurilingue, de vivre ici *et* ailleurs en étant un intermédiaire culturel et un praticien-chercheur innovant, en contextes.

J'ai également mis en intrigue les principaux événements permettant de comprendre le continuum qui s'est établi entre une première disposition de passeur (entre l'Occitanie et la France), une seconde (entre France et Allemagne) et une troisième (entre France et Amérique du nord). J'ai évoqué au passage le contexte socio-économique dans lequel s'inscrit cette trajectoire : la fin de la période des Trente Glorieuses, marquée par une ascension sociale qui « allait de soi », une mobilité culturelle encouragée par la pédagogie des échanges vue comme ingénierie d'accompagnement des transhumances scolaires et universitaires, une politique de diffusion du français et une exportation de la France dans le monde à travers sa culture scientifique et technique, des valeurs humanistes, la production d'objets culturels et industriels. Pour la formatrice transfrontalière que j'étais devenue grâce aux missions que j'allais effectuer aux Etats-Unis (pour la MICEFA) et en Europe (pour le BELC), les traductions professionnelles de cette politique de rayonnement du *français dans le monde* ont notamment été à partir de 1989 :

- La large diffusion de documents authentiques du « centre » vers la « périphérie », aux Etats-Unis et leur didactisation dans les classes de français visitées en Californie, en Louisiane, en Pensylvanie, au Colorado et dans le Vermont.



- Une capacité à utiliser les manuels de langue tout en les détournant.
- La diffusion de projets pédagogiques et leur contextualisation dans des dynamiques de recherche en réseau.

Un processus d'ingénierie formative allait se développer à partir de là, dont la traduction concrète prendrait diverses formes : co-élaboration de manuels de FLE (avec Capelle et Gidon en 1989 et avec Pécheur et Costanzo en 2003), co-production de Portfolios avec des groupes d'étudiants en contexte universitaire, permettant la mise en œuvre de postures réflexives en lien avec les apprentissages langagiers et culturels (avec Pungier et Lankhorst en 2009 et en 2010, cf. Vol. 10 et Vol. 11), co-production d'un recueil de pratiques menées dans les cours municipaux pour adultes migrants allophones de la Mairie de Paris, par les formateurs (Vol. 12).

1.2. Devenir un enseignant-chercheur réflexif : entre action située et savoir désingularisé ... une troisième voie ?

1.2.1. L'interculturel : à notion passerelle, recherche interdisciplinaire

En mai 1985, durant l'année comprise entre la fin de la maîtrise de FLE et l'entrée en DEA (à la Sorbonne Nouvelle - Paris III), j'ai été contactée par une association (la MICEFA) pour intervenir à Pittsburgh en formation de formateurs sur les questions de didactisation de ces nouveaux supports d'enseignement qu'étaient en train de devenir les documents authentiques. Les ouvrages déjà cités de Debyser (1981), de Arruda, Zarate et Zundert (1985) et de Zarate (1986) apportaient les références anthropologiques indispensables au questionnement sur les rapports à construire entre apprentissage de la langue et regards (proches/éloignés) sur la culture, en milieu éducatif. Il y avait en revanche encore peu de passerelles théoriques (hormis l'ouvrage fondateur de M. Abdallah-Preteceille en 1986) avec la question de l'enseignement du français à visée d'insertion auprès des migrants. L'idée dominante était que l'acquisition du français en France se faisait en relation avec des objectifs opérationnels associés à la vie professionnelle plus que sur des enjeux d'insertion dans la cité et de citoyenneté. Signe de cette séparation entre les deux champs, la volonté de distinguer le français langue seconde (désormais FLS) et le FLE, qui se développaient de façon parallèle.



Le rôle décisif qu'a eu le BELC dans la construction de mon identité professionnelle va apparaître clairement ici : il m'a mise au contact de praticiens-chercheurs qui travaillaient à partir de notions passerelles (comme celle d'interculturel) et développaient des recherches interdisciplinaires sur les deux terrains : le terrain des échanges et le terrain de l'intégration. Deux figures incarnaient cette double orientation : Marie-Gabrielle Philipp et Micheline Maurice. Toutes deux avaient d'abord travaillé et publié ensemble (Maurice, Lowy et Philipp, 1977 et 1982) avant de développer chacune son activité propre. M.-G. Philipp (1993, p. 133) se consacrera à « l'orientation interculturelle (comme) principe d'action et enjeu éducatif et social », reposant sur un apprentissage de la communication impliquant la construction de nouvelles habitudes communicatives fondées sur la confrontation, la négociation du conflit, l'échange. Elle formule de façon très claire son orientation dans l'extrait suivant : « Ouvrir à la diversité c'est aussi éclairer les élèves sur les rapports de domination qui traversent l'histoire nationale et la société française contemporaine. Ce n'est pas faillir au devoir de neutralité de l'enseignant, mais c'est inscrire son enseignement dans le réel et considérer les élèves comme des acteurs sociaux et de futurs citoyens. C'est reconnaître à la pédagogie une fonction et une responsabilité sociales en matière de relations entre groupes ethniques » (ibidem, p. 129). En 1997, dans un numéro du magazine *Le Français dans le Monde* intitulé « Spécial anniversaire 1967-1997 : 30 ans de stage BELC », M.-G. Philipp ré-affirme son souhait que la société civile et les politiques inventent un modèle d'intégration capable d'assurer la diversité des appartenances culturelles au sein d'une unité politique cohérente. Pour elle, l'option interculturelle est clairement associée à un ensemble de choix (éthiques, politique et pédagogique) qui s'inscrivent dans une vision pluriculturelle de l'histoire de France et à un projet militant. L'urgence exprimée en 1997 est en écho avec le constat énoncé plus récemment par Schnapper (2009, p. 25) qui alerte sur le fait que « comparés aux descendants des migrants d'Angleterre et d'Allemagne, les enfants de migrants français sont les plus ignorants et les plus détachés de la culture d'origine de leurs parents, les plus totalement acculturés à la langue et la culture locales, mais ce sont aussi ceux pour lesquels l'accès au monde du travail est le plus difficile ».

Concernant la perspective défendue au BELC par M. Maurice, l'apport de celle-ci a été de promouvoir un dispositif pédagogique capable de s'inscrire *à la fois* dans la modernité (il s'agissait de faire du caméscope un outil éducatif pour une éducation à l'image et aux



médias audiovisuels) et dans une tradition de correspondance bien ancrée dans l'institution scolaire. A partir de 1989, mon rôle de chargée d'études au RVC a consisté à enrichir ce dispositif par des approches théoriques en didactique des langues et des cultures qui venaient compléter les références à d'autres savoirs en sciences humaines. C'est ainsi que les publications, les modules de formation et les universités d'été que nous avons organisés à partir de 1990 convoquaient des regards venant :

- du cinéma, avec Alain Moreau, documentariste et professeur de cinéma ; Guy Baudon de la Maison du Geste et de l'Image ; de l'éducation aux médias : avec Geneviève Jacquinet de l'université Paris 8, Patrick Farbiaz, alors Président de l'association les pieds dans le P.A.F. (Paysage Audiovisuel Français) ; des sciences de l'information et de la communication (avec Michèle Gellereau),
- de la linguistique de l'acquisition (avec Rémy Porquier), de la didactique des langues (avec Jacques Filliolet) tous deux de Paris X et de la philosophie du langage (avec Francis Jacques de Sorbonne Nouvelle - Paris 3),
- de la littérature, (avec Marie-Laure Poletti du CIEP) et de la sémiotique (Denis Bertrand du BELC puis de la Sorbonne Nouvelle - Paris 3),
- de l'analyse institutionnelle et de la recherche-action en psychosociologie (avec Lyane Mozer de l'université de Nancy), de la pédagogie interculturelle (avec Annie Couëdel de l'Université Paris 8 et Martine Abdallah-Pretceille, avec son ouvrage de 1986) et de la pédagogie de projet (avec les enseignants du RVC, se reconnaissant dans l'œuvre de Célestin Freinet).

Les débats menés avec ces auteurs, praticiens et chercheurs au fil de nos universités d'été et dans notre publication (*la Gazette RVC*) apportaient des réponses plurielles aux questions que posaient les pratiques : questions sur l'image de soi en construction dans le rapport à l'altérité ; questions d'apprentissages et de construction d'identités bi-/plurilingues ; questions de genres textuels, questions d'agir professionnel innovant mais aussi questions de littératies multi-modales (pour le dire avec les termes de 2012, cf. Moore et Molinié, vol. 7).

Dans cette pluralité de regards, chacun tachait de répondre à deux interrogations :

- 1) Quel(s) sens cela avait pour un élève ou un étudiant des années 90 d'apprendre une langue vivante entre les quatre murs de sa classe, à une époque de transition technologique, juste avant internet et dans un monde globalisé ?
- 2) Quel(s) sens cela avait pour des centaines d'enseignants de français d'enseigner cette langue, cette culture à des milliers d'élèves à travers le monde ?



La volonté qui nous animait M. Maurice et moi-même, de créer du sens (dans - et via - l'acte d'enseigner) était perceptible au niveau de notre *action*, par le développement de relations professionnelles fortes avec les enseignants du réseau, par notre engagement intellectuel auprès des publics (d'élèves, d'étudiants, de formateurs), par l'impulsion de projets et l'objectif de développer l'autonomie personnelle des apprenants et leurs capacités à se mettre en relations et en projet. C'est ce dont rend bien compte, le film *Paroles en jeu* (1989) dans lequel Annie Couëdel et Catherine Carlo (notamment) expliquent le fonctionnement de « l'atelier » qui rassemblait des étudiants de maîtrise FLE et des étudiants étrangers, apprenant le français autour de la réalisation de projets qui voyaient le jour au cours du *Festival interculturel* (annuel) de Paris 8-Saint Denis. Si je fais une apparition dans ce film, c'est parce qu'ayant créé l'unité de valeur « Correspondance par lettre vidéo » au département communication FLE de cette université, je m'investissais pleinement dans l'atelier en question. J'apprenais alors, en action, les fondements théoriques sur lesquels s'étayait la démarche promue par Couëdel. Elle présenta celle-ci à notre invitation, le 15 juillet 1993 à Strasbourg dans une communication sur « La pédagogie des langues en question : technologie ou pratique sociale ? » :

Il m'est apparu très tôt en effet que la réussite des étudiants dans leur cursus réside en premier lieu dans leur capacité à trouver leur place dans le jeu institutionnel et à en connaître les rouages. Il s'agissait donc de mettre sur pied un dispositif pédagogique qui favorise cette entreprise. Les étudiants sont ainsi engagés, par l'élaboration de projets en prise sur la réalité environnante, dans des pratiques sociales où il existe de véritables enjeux de communication. C'est dans ce processus de confrontation à une multiplicité de situations-problèmes que les étudiants parviennent à avoir prise sur le milieu (et non l'inverse) et à s'inscrire dans la langue en position haute (pour parler dans les termes de Watzlawick) mais de façon - tel est du moins notre espoir - définitive (Couëdel, n.p., 1993, BELC/CIEP, Université d'été du RVC à Strasbourg).

Cette expérience m'entraînait vers ce que Dosse (1995, p. 171) nomme un second niveau de *travail du sens* : il sera de plus en plus question dans mes recherches de « partir du vécu subjectif, de sa mise en discours et de son redéploiement horizontal dans l'univers intersubjectif propre à la communication. Le monde vécu et les diverses procédures de subjectivation et de socialisation possibles [seront] donc à la base d'un travail [en SHS qui interroge] l'agir, c'est-à-dire le sens à donner à la pratique sociale ». Mais plus que la seule quête du sens, il s'agira de trouver entre le concept et le vécu, cette « troisième voie que recherchent des sciences sociales en quête de ce qui fonde le lien social » (ibidem, p. 172).





Relier en permanence les deux niveaux (théoriques et pratiques) de l'action.

Nous nous encourageons entre doctorants (puis entre post-doc) à exercer le *sursaut critique* vis-à-vis d'une linguistique qui (selon le philosophe Jean-René Ladmiral) s'est constituée comme science « en excluant la problématique du sens et de la signification, au motif qu'il faudrait alors recourir à l'introspection subjective des locuteurs de la langue étudiée » (n.p., non daté). En effet, par crainte de verser dans le mentalisme, « il fallait exclure toute référence au sujet, qu'il s'agisse de la subjectivité du vécu psychique ou du sujet de la compréhension du sens des énoncés linguistiques. Faute de quoi, l'objectivité visée par la science s'en trouverait a priori invalidée (...). En sorte que la linguistique s'est interdit, dans un premier temps, d'accorder à la sémantique la place qui lui revient » (ibidem). Or, cela nous posait problème à nous praticiens-chercheurs utilisant dans les classes de FLE documents authentiques et correspondances vidéo et soulevant en permanence les questions de sens, de subjectivité etc. Car dès lors qu'on met entre parenthèses le sens qu'ils sont censés véhiculer, qu'est-ce qui reste du langage et des langues ? Et des processus d'apprentissage ?

S'intéresser au vécu, à l'histoire des autres nécessite de penser sa propre *implication* dans ce questionnement, au sens où l'entend Devereux (1980, p. 52 et 30) lorsqu'il soutient dans *De l'angoisse à la méthode* que : « la seule différence significative entre les êtres animés et les êtres inanimés est sans doute la conscience (awareness) et, entre l'homme et l'animal, la conscience qu'a l'homme de sa propre conscience - le savoir que l'on sait. (De ce fait), le chercheur est émotionnellement impliqué dans son matériau, auquel il s'identifie ; ce qui, en dernière analyse, rend l'angoisse inévitable ».

Devenir un chercheur réflexif : un processus d'autoformation

En résumé, de nombreux doctorants de l'époque allaient apprendre à faire de la recherche *autrement* en sciences humaines et tout particulièrement en didactique des langues, cette discipline d'intervention qui prenait ses distances avec la linguistique structurale. Cela nécessitait l'acquisition d'une compétence réflexive et la familiarisation avec une nouvelle démarche « d'historicisation de [nos] démarches sociocognitives, à la fois participantes, interprétatives et interventionnistes » (Blanchet, p. 167, 2012). Faute d'espaces déjà institués où nous aurions pu acquérir ces nouveaux habitus académiques, il me fallu les construire dans des dynamiques autoformatives, compatibles avec le



double ancrage (pratique et théorique) qui était devenu l'élément constitutif de mon identité de praticien-chercheur en DLC.

Car je situais mes pratiques et mes recherches dans l'entre-deux du théorique et du pédagogique pour reprendre la formule de Chiss (1985, op.cit.). Ce choix de l'entre-deux s'est d'abord effectué grâce aux collaborations menées au BELC, ce lieu hors-pouvoir dont Denis Bertrand (1997, p. 1) rappelle (à l'occasion du trentième anniversaire de cette institution), les utopies institutantes et les missions fondatrices :

C'est une rêverie insistante (...). Mais la réalité alimente aussi ces miroitements d'utopie : un cadre institutionnel longtemps enfoui dans les cartons, l'initiative de son domaine d'études laissée à tout entrant, la rencontre des savoirs qui estompe les seuils disciplinaires, l'amour de la langue entre théories du langage, créativité et technologie, les aventures de la communication et l'absence même de carrière.

Les grands organismes partenaires dessinent à l'horizon leurs hiérarchies et leurs normes ; le BELC vit l'incroyable privilège de ses rythmes et de ses migrations saisonnières. Il offre ainsi aux stagiaires étrangers et français ses curiosités, ses interrogations et surtout la disponibilité mouvante d'un espace d'accueil.

En se faisant lui-même un peu étranger, il met du jeu dans ses frontières. Voilà que se recouvre un peu ce qu'ont en propre le visiteur et ceux qui le reçoivent : une part d'identité commune dans la volubilité libre et rayonnante de la langue, une forme de vie proposée et mûrie jusqu'au trentième été. (1997, p. 1).

Le BELC a de par ses valeurs et son histoire été porté à soutenir (non sans les discuter) des projets qui articulaient ancrages théoriques en sciences humaines, innovation (et créativité du chercheur), changement dans les pratiques pédagogiques et retour réflexif sur les processus de changement enclenchés grâce à ces chevaux de Troie qu'étaient des dispositifs dont la singularité était, la plupart du temps, d'associer des pratiques, des moments de retour réflexif sur celles-ci et des temps de production de la recherche. Impliquée dans - et acteur de - ce contexte, le processus d'écriture de la thèse allait représenter *une épreuve épistémologique*.

En effet, entre 1989 (dates de mon inscription en thèse, à la Sorbonne Nouvelle-Paris 3, sous la direction de R. Galisson) et 1993, j'étais simultanément partie prenante des innovations menées au BELC (dans le champ pédagogique) tout en construisant une théorie issue de notre action. Or cette action comprenait elle-même deux niveaux reliés l'un à l'autre. Il y avait certes, le niveau des pratiques pédagogiques de correspondance par lettres vidéo mais il y avait aussi le niveau de la réflexion sur ces pratiques, réflexion menée en particulier, dans le cadre des formations et des publications du BELC. Ma mission consistait précisément à relier en permanence ces deux niveaux de l'action. Par conséquent, deux préoccupations ne cesseraient de guider le travail de la thèse :



- premièrement, ne pas appauvrir la richesse (et la complexité) de ces deux niveaux coordonnés de l'action

et,

- deuxièmement, ne pas faillir aux enjeux d'élaboration théorique d'une recherche en didactique des langues et des cultures.

A défaut d'une formation pour concilier ces deux nécessités, un ouvrage allait me servir de guide épistémologique. Il s'agit de *Dynamique de la recherche en sciences sociales. Les pôles de la pratique méthodologique*, de De Bruyne, Herman et Schoutheete (1974). Dans la Préface de ce volume, Jean Ladrière (p. 6) allait me plonger dans une grande perplexité. Il expliquait en effet :

1°) que l'action n'est pas un processus en « troisième personne » (...) c'est un processus qui est mise en œuvre d'un sens et qui est constitué de part en part par une telle mise en œuvre,

2°) que toute tentative de déchiffrement du sens reste rive à une perspective singulière, aux initiatives d'une subjectivité ou d'un groupe,

3°) mais que, par conséquent, la construction génétique d'un objet de recherche [à laquelle j'allais consacrer quatre années] devait opérer momentanément une rupture avec la genèse de l'action.

Ladrière décrivait cette rupture « comme un processus transformateur qui, partant d'une première ébauche de l'objet, encore tout immergé dans une situation problématique, doit lui substituer progressivement une figure à la fois plus précise et plus complexe dont on pourra comprendre de façon relativement adéquate le fonctionnement » (ibidem, p. 16). Je procédais alors à des va-et-vient entre deux postures pour construire ce fameux objet de recherche « différencié de pratiques » dans lesquelles j'étais doublement impliquée :

- en tant que praticienne (qui conduisait en milieu universitaire, avec ses étudiants étrangers des projets pédagogiques dont les processus et les résultats étaient discutés avec d'autres praticiens du RVC),

- et en tant que chargée d'études conduisant une réflexion *méta* sur un ensemble de pratiques pédagogiques menées en réseau. On devrait dire : conduisant une réflexion *méta* sur un ensemble de pratiques pédagogiques menées en France et à l'étranger afin de les mettre en relation les unes avec les autres et de constituer une sorte de réseau de praticiens somme toute assez proche de ce que Wenger nommera une communauté de pratiques.





Effectuant ces allers et retours, j'affrontais un double défi : d'une part ne pas appauvrir l'action en la faisant rentrer dans des cases disciplinaires trop étroites ou non adaptées et, d'autre part, contribuer à l'élaboration de connaissances, en didactique des langues et des cultures, connaissances à *la fois* contextualisées et transposables.

1.2.2. L'écrit : un processus de changement, un acte émancipateur

Cette reconstruction qui va du parcours de formation universitaire vers l'élaboration (en auto-formation) d'un premier projet de recherche fait apparaître deux éléments.

Premièrement, une interrogation fondamentale sur l'écrit en rapport avec la construction identitaire du sujet en situation de formation (formelle/informelle) plurilingue et pluriculturelle. Deuxièmement, la volonté de situer autant que possible mes travaux sur l'écrit, du côté des dynamiques instituant et des processus de changement et de penser les conséquences théoriques (et les incidences pratiques) de ce positionnement¹¹. Cette orientation théorique s'est étayée (à partir de l'expérience initiale du mémoire de maîtrise en DFLM) sur la typologie des textes et l'interactionnisme sociodiscursif développés à Genève par Bronckart et son équipe.

En effet, avec sa typologie des textes (1985), l'équipe genevoise proposait une théorisation de la *production* langagière prenant en compte les paramètres extralangagiers qui définissent la situation et le contexte dans lesquels se déroulent les échanges langagiers et marquent profondément les textes. L'équipe établissait que la formation à l'œuvre dans le texte renvoie à une entité plus large que celui-ci : le discours. Ce dernier est cette « entité qui n'est appréhendable qu'en prenant en compte (un) ensemble de paramètres de nature sociale » (ibidem, p. 11). Les discours produits et à produire peuvent être appréhendés comme résultant de cette activité spécifique à l'activité humaine qu'est l'activité langagière, activité mixte car à la fois prise dans - et filtrant les - modalités d'interaction entre l'homme et la société. Orientée vers l'application pédagogique, cette typologie des discours articulait deux plans : celui de l'acte de production (qui est globalement équivalent au plan de l'énonciation, et

¹¹ Si l'écrit (en situation pédagogique) a dans mes travaux, toujours été considéré comme lié à des processus instituant (ou à des processus de changement) je suis consciente que ces processus sont considérés (dans l'analyse systémique) comme étant nécessaires aux fonctionnements organisationnels. Pour moi, tout acte (relationnel, éducatif) émancipateur crée un espace dans lequel l'inventivité des agents s'exprime tel « *un art social de l'improvisation* » (Bourdieu avec Wacquant, 1992, p. 26).



concerne le producteur, le coproducteur, l'espace et le temps de l'énonciation) et le plan de l'interaction sociale (ou plan de la communication), (Frangne et Treigner, 1985).

Plus intéressant encore pour ce que je tentais d'approcher, Bronckart (1985, p. 34) après avoir défini le lieu social comme la *zone de coopération* dans laquelle se déroule l'activité humaine à laquelle s'articule une activité langagière, note qu'il convient de distinguer plus nettement : « les lieux que l'on peut définir selon des critères sociologiques indépendants des discours qui s'y tiennent (...) qualifiés pour cette raison d' "institutions", et ceux qui se définissent au contraire par les pratiques discursives qui y ont cours ». Pour illustrer ces derniers, le chercheur cite le lieu des pratiques de loisirs et le lieu des pratiques de contact quotidien.

Sans évacuer la question de l'adaptation sociale (fonctionnelle) du message énoncé en langue seconde, on pouvait donc considérer l'échange discursif (situé dans un cadre social scolaire), comme une co-production de sens qui pouvait agir à la fois sur l'identité sociale du lieu dans lequel elle se construisait et sur l'identité des acteurs en interaction.

Ceci était corroboré par les théoriciens de l'analyse systémique et du rapport de place, qui constataient que plus la situation est socialement structurée et formalisée et plus le rapport de place est déterminé de l'extérieur, c'est-à-dire par les statuts et les rôles des interactants ou par leur identité sociale. Inversement, plus la rencontre est informelle (plus elle peut induire des identités multiples chez les partenaires) et plus le rapport de place sera déterminé par la place subjective que chacun prend par rapport à l'autre, de l'intérieur même de la relation (Marc et Picard, 1989, p. 46). La théorie des jeux et l'analyse stratégique (Crozier et Friedberg, 1977) mettaient elles aussi l'accent sur la marge de liberté dont jouit l'acteur dans tout contexte organisationnel, l'ordre organisationnel apparaissant comme « un phénomène mouvant résultant de l'interaction entre la logique organisationnelle et les stratégies interpersonnelles » (Marc et Picard, op.cit., p. 116). Ces analyses me conduiront à envisager durablement les projets et dispositifs pédagogiques novateurs comme devant motiver des activités langagières situées dans une tension entre :

- un contexte institué : celui de l'institution scolaire dans laquelle des discours sont produits et qui peuvent être définis « selon des critères sociologiques indépendants des discours qui s'y tiennent » (Bronckart, op.cit., p. 33),





- et un contexte instituant : car le projet pédagogique se déploie à travers différents lieux sociaux (la classe, l'école, l'université), le quartier, l'établissement étranger dans le cas de séjours à l'étranger) et instaure des échanges discursifs (souvent multimodaux) entre des locuteurs variés. Le dispositif pédagogique possédait alors les deux caractéristiques qui en font une *zone de coopération sociale* qui se définit par *les pratiques discursives qui y ont cours* : suffisamment structuré pour canaliser les différents échanges ; suffisamment souple pour que les échanges forment le projet et lui donnent un sens.

Comment la question de la communication exolingue venait-elle éclairer cela ?

Là encore, on trouvait une tension entre deux pôles opposés :

- le pôle du *pré-codage* (voir Lüdi et Py, 1986) ou de la *communication-alignement* (voir Abdallah-Pretceille, 1990) qui signale l'actualisation des valeurs pré-construites et *incorporées* par les agents en présence. Pour le dire avec Bourdieu : « l'exposition répétée à des conditions sociales définies imprime au sein des individus un ensemble de dispositions durables et transposables qui sont l'intériorisation de la nécessité de leur environnement social, inscrivant à l'intérieur de l'organisme l'inertie structurée et les contraintes de la réalité externe » (1992, p. 21).

et

- le pôle du *néo-codage* (Lüdi et Py, op. cit.) ou de la *communication-négociation* (Abdallah-Pretceille, op.cit.), qui tend vers la coproduction de valeurs dans l'*instance relationnelle* (Jacques, 1982). Il me semblait donc possible de penser les dispositifs instituants comme pouvant favoriser des compétences au *néo-codage* ou à la *communication-négociation* et pas seulement répéter à l'infini les rituels communicatifs appris (par exemple) dans les manuels de langue. Tracer quelques perspectives pour une approche relationnelle de la communication interculturelle nécessitait de prendre en compte un sujet global : sujet de l'interaction sociale bien sur mais aussi sujet relationnel ou plutôt sujet en relations interpersonnelles agencées à des interactions sociales.



1.2.3. Correspondance, altérité et réflexivité : une éducation langagière à la communication interculturelle

J'allais donc envisager l'écrit selon une orientation réflexive, avec les écritures de soi (Foucault, 1983) sans pour autant me référer à un sujet monadique envisagé dans son extériorité vis-à-vis du monde. Pour cela, il fallait rompre avec une poétique de l'écriture de soi qui reposait sur le scénario philosophique (classique) d'une subjectivité toute intérieure. En effet, dans les sociétés occidentales, le ressaisissement (illusoirement monologué) de soi et la production du sens reposaient sur une représentation introspective de la quête métaphysique et/ou existentielle (voir Delhez-Sarlet et Catani, 1983).

Car, on s'en doute, ma démarche éducative interculturelle, loin de faire l'apologie du soliloque, valorisait au contraire la fonction potentiellement émancipatrice d'une production dialogique et intersubjective du sens. La subjectivité n'était pas synonyme d'individualité mais d'ouverture sur l'altérité et d'ajustement avec le monde, via une relation, qui, comme le désigne le préfixe *inter*, proposait des modifications (ou altérations) réciproques. Il s'agissait donc de créer une culture éducative qui encourage les apprenants réunis dans la classe de langue à apprendre à être modifiés par autrui, à ne pas l'exclure mais au contraire à le convoquer en situation de classe. Par conséquent, le *choix de la lettre* (titre du chapitre 3 de ma thèse) signifiait le choix d'une activité de production et d'un dispositif pédagogique *instituant* une relation intersubjective et interculturelle¹². Ce dispositif devait servir à agencer une activité sociale (une formation pratique à l'altérité), et une activité langagière (la co-production de textes dialogiques). La finalité communicative de la correspondance constituait l'axe autour duquel s'organisaient ces deux activités. C'est donc parce qu'elle véhiculait une éthique relationnelle de la communication que la correspondance me paraissait adaptée à un projet éducatif tourné vers l'exploration des variations (langagières) et des usages (sociaux) mis en œuvre par des porteurs de culture engagés dans un projet de communication. Je considérais ainsi avec Gùsdorf (1991, p. 155) que l'anthropologie de

¹² C'est donc afin de mieux identifier les possibilités d'une éducation langagière à la communication interculturelle que la typologie des textes élaborée par l'équipe de Bronckart a été analysée dans ma thèse. Cette typologie distingue quatre types de textes : la *narration* (N), le *discours en situation* (DS), le *récit conversationnel* (RC) et le *discours théorique* (DT) et je me suis tout particulièrement intéressée aux « *textes intermédiaires* » évoluant entre le pôle du *récit conversationnel* et celui du *discours en situation*.



la lettre constituait l'un des chapitres d'une anthropologie du dialogue, l'une des perspectives de l'existence en communication. Le résultat a été un projet didactique fondant l'apprentissage de la langue cible sur un va-et-vient entre (au moins) les deux cultures (d'origine et d'accueil) de l'élève ou de l'étudiant. Le dispositif de correspondance (par lettres et lettres vidéo) était un vecteur de mise en relation de deux groupes situés dans deux systèmes scolaires et deux cultures éducatives.

Mais au-delà de ces évidences, la thèse intitulée *Vers une approche relationnelle de la communication interculturelle* était une double tentative.

a) C'est un essai d'interdisciplinarité : il s'agissait d'articuler dans une *didactique de la communication interculturelle* des savoirs (issus de la sociolinguistique, de la sociologie, de l'interculturel et de la critique littéraire) et des expériences pédagogiques.

b) Cet essai est structuré par une réflexion épistémologique : il s'agissait de construire un continuum entre trois moments. Premièrement, le moment de l'*expérience* menée en classe (organisation en projet, interactions et processus de production). Deuxièmement, les moments de l'analyse des pratiques (avec les praticiens et les chercheurs réunis en universités d'été). Et pour finir, le moment de la construction théorique interdisciplinaire. Cet essai a été ma première tentative de comprendre et de théoriser l'agir professionnel des praticiens.

1.2.4. Tensions et questions au cœur du travail de la thèse

Créer ce continuum entre théorie et pratique contribuait à remettre en question la fameuse *rupture* épistémologique préconisée (par exemple) par Ladrière (op.cit.). En effet, cette injonction s'avérait difficilement compatible avec une recherche en didactique des langues conçue comme un *processus* de théorisation des pratiques, mené avec les acteurs et selon des dynamiques de co-production. Car ces pratiques loin de se réduire à une technologie, poursuivent des visées éducatives, formatives, émancipatoires, situées du côté de la liberté du sujet plutôt que de sa simple adaptation fonctionnelle (ou de son formatage) à des situations de communication en langue (maternelle ou étrangère).



Cette orientation compréhensive, qualitative de la recherche ouverte à la pluralité du « terrain » était d'autant plus nécessaire que la correspondance par lettres vidéo¹³ empruntait à divers courants pédagogiques (pédagogie de projet, pédagogie institutionnelle, pédagogie des échanges) et n'excluait aucun médium : ni l'image, ni le développement des compétences orales via les approches théâtrales (simulations, jeux de rôle), ni le recours à la littérature, aux techniques de créativité pour débloquer l'écrit, etc. Il en résultait un ensemble de pratiques *centrées* sur l'apprenant, situées dans un contexte social et culturel, apprenant et contexte étant profondément marqués par une histoire plurilingue et pluriculturelle qui allait être - plus ou moins - nommée, mise en images et mise en scène dans les lettres vidéo. Cela dépendait beaucoup de la capacité des enseignants à prendre en compte la vie affective, la subjectivité et la conscience de l'apprenant. En outre, la réflexion sur la mobilité était elle aussi émergente et nos travaux insistaient sur la nécessaire adaptabilité d'un enseignant qui devait développer les capacités des apprenants à comprendre leurs situations d'éloignement vis-à-vis de la langue cible, ou au contraire leur éloignement vis-à-vis de leur langue/pays d'origine, leurs processus de mobilités ou de migrations¹⁴.

L'apprentissage de la langue allait donc être associé à d'autres paramètres intervenant dans le développement de l'élève. En effet, l'enseignant qui proposait un projet de correspondance par lettres vidéo à ses élèves prenait en compte la distance ou la proximité de ces derniers vis-à-vis de la langue cible, les incitait à développer une réflexion sur leur rapport à leurs propres langues et cultures maternelles, à leurs langues et cultures d'origine, mais surtout à la place de celles-ci au sein de l'école. Il m'apparaît clairement aujourd'hui, que les questions de distance et de proximité entre destinateurs et destinataires des lettres vidéo étaient en écho avec la distance/proximité entre langues parlées à la maison et codes culturels et éducatifs en vigueur à l'école. La nécessité de réduire la distance entre soi et son correspondant conduisait souvent les élèves à s'interroger sur l'identité sociale et pluriculturelle qu'ils souhaitaient présenter à leurs correspondants. Ce point est très important et je le mettrai en relief dans le rapport sur *Les Pratiques de communication par lettres vidéo en Europe (1982-1992)*, remis à la Direction des lycées et collèges du Ministère de l'éducation nationale (Molinié,

¹³ Tout comme les approches communicatives.

¹⁴ Cf. La lettre vidéo des étudiants nord-américains du *Center for cultural studies* (Paris) aux étudiants Australiens de l'université de Sydney ou encore la lettre vidéo des étudiants étrangers (notamment iraniens) de Paris 8 aux étudiants d'une université berlinoise.





1993) en rapportant notamment le témoignage de S. Hauser et C. Beaudoin (*Paris-Gavot... pari gagné*, Gazette RVC n° 7, 1988, CIEP) à propos d'une vidéo correspondance suivie d'un échange entre le pays de Gavot et Belleville :

La rencontre de nos élèves a permis de montrer à quel point la vidéo pouvait fonctionner en certaines circonstances comme un miroir déformant de la réalité (...). Aussi aurions-nous deux conseils à vous transmettre : (...) réfléchissez bien à la représentation de vous-mêmes que vous donnerez ou que vous avez donnée dans vos productions, car elle risque de bien vous surprendre par la suite.

Ainsi, ce que découvrent les jeunes gavotines lors de leur séjour à Paris est en parfait décalage avec les images vidéo reçues quelques semaines auparavant, de leurs camarades bellevillois. Lorsqu'en 1990 un nouveau projet de vidéo correspondance se profile autour d'une rencontre entre Bellevillois et jeunes Roumains de Botosani un objectif est bien repéré par les deux enseignants (français et roumain) : « faire émerger les questions clef : quelles représentations pouvions-nous avoir d'eux et quelles représentations avaient-ils de nous ? ». Se formule alors l'idée de trouver un équilibre entre l'image de Paris et des élèves que pouvait avoir le groupe roumain de par ses connaissances scolaires ou télévisuelles (conception idéale d'un Paris touristique éclatant) et la réalité vécue par les élèves au collège, au quotidien avec leurs préoccupations d'adolescents du XI^e arrondissement (voir Beaudoin, op. cit. 1993).

Dans mon Rapport (Molinié, 1993, op.cit.), je concluais ce témoignage en soulignant que la préparation du voyage (en Roumanie) articulant l'interculturalité, l'épistolaire et la vidéographie donnait de l'importance à

la subjectivité et à l'intersubjectivité des acteurs de cet échange. Plus exactement, les processus de travail conduits autour de la réalisation d'une lettre vidéo contribuent à ce que les élèves envisagent progressivement ce voyage en tant que sujets (de leur histoire, de leurs appartenances culturelles) et non en tant que représentants exotiques d'une France facile à consommer en cours de français langue étrangère, en Roumanie (Molinié, 1993, p. 39).

Les trois notions que je retiendrai aujourd'hui de ces années de recherche en réseau sont : renoncement à la neutralité du chercheur, développement d'une pensée critique, et co-construction du sens. Tout cela ouvrait des pistes de travail pour les années suivantes :

a) faire de la recherche sur les dispositifs, les pratiques et leurs effets sur les apprenants dans une épistémologie alternative au modèle de la rupture entre théorie et pratiques.



b) construire des relations entre *l'enseignement* (enseigner une langue et des éléments culturels), *l'intervention socio-formative (éducation interculturelle)* et la *production de connaissances sur les dispositifs* (une analyse et une théorisation de la pratique envisagées en boucles réflexives).

c) former les enseignants à ces deux nécessités.

1.2.5. Récits de vie et prise en compte des trajectoires d'apprentissage et des contextes plurilingues

De 1994 à 2000, j'ai développé (avec des étudiants étrangers et des étudiants en mention FLE de licence et en maîtrise FLE) un ensemble de démarches biographiques et réflexives sur les terrains suivants :

- un atelier d'écriture au département des étudiants étrangers (DEE) de l'université Charles de Gaulle-Lille 3,
- des cours de FLE dispensés au département de langues et littératures romanes de l'université de Chicago lors des programmes intensifs de trois mois que j'ai dirigés d'abord en Vendée (au CIFAC de Foussais-Payré), puis à Tours pour ensuite repartir comme Visiting Lecturer à Chicago,
- dans le programme intensif de formation continue d'enseignants et d'inspecteurs algériens de l'éducation nationale réunis à St Etienne (sous la direction de Hocine Chalabi) à l'Université Jean Monnet, où j'ai notamment conduit un travail sur ce que je nommais alors « l'autobiographie sociolinguistique »,
- durant les stages d'été du BELC, notamment au cours d'un module intitulé *Du récit de vie à l'action théâtrale* proposé à des enseignants français et étrangers (Molinié et Liberman, 1998).

Je développais là une panoplie de démarches biographiques et réflexives, effectuant des allers-retours entre approches théoriques en sciences humaines et action pédagogique en FLE, forgeant pas à pas « une interdisciplinarité focalisée qui n'est pas un modèle mais un état d'esprit, engendrant une démarche qui cherche à tenir à la fois la multi-appartenance des phénomènes sociaux (interdisciplinarité) et la rigueur d'une discipline (focalisée) » (Charaudeau, 2010, p. 16 à 21). Chemin faisant, mes problématiques de recherche étaient les suivantes :



a) la prise en compte du sujet dans notre post-modernité à travers deux figures : celle de l'étranger et celle de l'étudiant bi-plurilingue en mobilité (et/ou dans un processus de migration et d'insertion) (cf. les articles n° 1, 4, 5, 6 du Volume 8).

b) la recherche de liens entre « être bilingue » dans une perspective acquisitionniste (Py, 1986) et processus de construction identitaire de l'apprenant en langues/cultures dans une perspective didactique (cf. les articles n° 7, 8, 10 du Volume 8).

c) la question des ressources herméneutiques nécessaires au praticien-chercheur que j'étais en train de devenir pour pouvoir, (de l'atelier d'écriture avec les étudiants au Colloque avec mes pairs et à l'écriture de ma production scientifique), comprendre, interpréter, expliquer les trajectoires d'apprentissages plurilingues, la construction de parcours (Porquier, 1995), les expériences migratoires et les projets mobilitaires d'étudiants en langue/culture (cf. les articles n° 15, 16, 17, 18, 19, 20 du Volume 8).

Je sollicitais des réponses en sciences sociales en allant construire des compléments de formation dans plusieurs domaines, afin de poursuivre ce qui avait été entrepris avant - et avec - la thèse : un approfondissement de la notion de compétence de communication en langue étrangère et seconde, prenant en compte le développement des ressources biographiques et des ressources narratives, articulé sur le développement d'un système culturel intermédiaire de l'apprenant¹⁵.

1.2.6. Inventer une méthode biographique en DLC : les années d'auto-formation

Ayant lu (et abondamment utilisé) durant mes années de formation littéraire le *Pacte autobiographique* de Philippe Lejeune (1975), je me rendis, un samedi de l'automne 1993 à l'une des réunions de l'*Association pour le Patrimoine Autobiographique* (APA), afin de mieux connaître l'activité de l'association et de poser une question à cet universitaire de renom. Ma question était la suivante : comment (avec quelle méthode, quels outils, quels référents théoriques...) proposer à des étudiants étrangers, apprenant le français en France de travailler sur leur autobiographie dans une perspective d'insertion à la fois sociolinguistique et interculturelle ?

¹⁵ La discussion (menée dans le DEA puis la thèse) sur l'interlangue, la communication-négociation et le *système culturel intermédiaire* de l'apprenant me rendrait par la suite, particulièrement réceptive à la notion de compétence plurilingue qui allait être amenée dès 1997 par Coste, Moore et Zarate puis à la notion de « répertoire plurilingue ».



La vocation de l'APA étant de constituer un patrimoine (de l'archiver à Ambérieux-en-Bugey et de le tenir à la disposition des lecteurs et des chercheurs) et non d'élaborer une réflexion critique à partir de l'analyse de celui-ci, Lejeune me renvoya d'une part, vers le travail mené autour des récits de vie, en sociologie clinique à l'Université Paris 7-Denis Diderot par Vincent de Gaulejac et son équipe du *Laboratoire de changement social* (LCS) et, d'autre part, vers le travail mené à l'université François Rabelais de Tours par Gaston Pineau et l'association internationale des histoires de vie en formation (ASHIVIF) sur les histoires de vie en rapport avec les processus de formation, d'autoformation (Pineau, 1983) et les biographies éducatives (Dominicé, 2002). Lejeune m'invita au Colloque qu'il organisait quelques semaines plus tard à Paris X- Nanterre sur la thématique du *Tournant d'une vie*. Je m'inscrivis à ce colloque et, en y écoutant la communication de de Gaulejac, je découvrais un sociologue clinicien, capable de restituer le vécu des gens « ordinaires » (auprès desquels un travail d'entretien de compréhension avait été mené) sans réifier leur existence. Je pris conscience que l'on pouvait tirer d'une pratique empirique et concrète (ici des entretiens de recherche), des éléments de connaissance sur de grandes thématiques sociologiques. Je décidais de me former à ces démarches afin d'en acquérir les fondements théoriques et les méthodologies, mais aussi afin de construire une plus grande cohérence entre mon projet professionnel, ce que je ressentais (sur un plan affectif), ce que je disais (à mes étudiants et aux enseignants que je formais aux quatre coins du monde) et ce que je pensais (mes valeurs, mes théories de référence). Je souhaitais produire une démarche de recherche en didactique qui corresponde aux actions que je menais sur différents terrains d'enseignement et de formation-action, et réduire l'écart (ou le clivage) entre l'action et une production théorique étrangère à celle-ci, parce qu'élaborée selon des modèles et un paradigme scientifique hypothético-déductif qui ne convenaient pas.

Avec d'autres praticiens-chercheurs (qui se formaient comme moi à ces approches au LCS) nous allions investir les « récits et histoires de vie » de manière à prendre en compte le sujet plurilingue dans sa globalité et dans son historicité tout en créant une cohérence lisible entre les diverses facettes de nos identités : de praticiens, de théoriciens, d'auteur d'articles et d'intervenants dans le champ social.



Je donnais grâce à ce travail collectif, de la consistance à mes convictions :

a) il fallait prendre en compte la dimension sociologique des apprentissages linguistiques et des répertoires plurilingues/pluriculturels chez les étudiants bi-plurilingues en migration ou les adultes en reconversion professionnelle et/ou en formation continue (voir Vol. 9, n° 1 et n° 2). Ces points seront développés aux chapitres 2 et 3).

b) il était intéressant d'établir non seulement une cohérence mais aussi une congruence entre l'identité mise en actes à travers une pratique (d'enseignant, de formateur) et les choix théoriques effectués en tant que chercheur en lettres et sciences humaines (cela n'était pas réservé aux seuls chercheurs en sciences sociales !) (cf. chap. 3).

Venant étayer ces processus, la rencontre avec Gaston Pineau s'est effectuée postérieurement à celles décrites ci-dessus. Je fis sa connaissance à l'automne 1996, lorsque, prenant la direction du programme intensif de français créé par le département de langues et littératures romanes de l'Université de Chicago à Tours, j'installais nos bureaux au 116 boulevard Béranger, dans l'immeuble où siégeait le laboratoire des sciences de l'éducation de l'université François Rabelais, et par conséquent, au cœur du fief français des *Histoires de vie en formation*. Dix ans après le Colloque fondateur dit *Colloque de Tours* (1986), ce domaine était en pleine éclosion (en France, en Suisse, en Belgique et au Québec) et la soif de confrontations théoriques et de mise en analyse des pratiques parvenait à peine à s'assouvir dans une vie associative qui multipliait les occasions de participation à des séminaires de réflexion, colloques, films documentaires et sessions de formation. Je devins successivement adhérente puis membre du conseil d'administration de l'ASHIVIF (Association internationale des histoires de vie en formation) et adhérente puis présidente d'HIVIGO (Histoires de Vie dans le Grand Ouest de la France).

Avec ceux de mes consœurs et confrères des deux associations qui, comme moi se formaient à *la fois* dans le champ de la sociologie clinique¹⁶ (avec le laboratoire de changement social de Paris 7-Denis Diderot) et dans celui des sciences de l'éducation, nous allions co-construire un certain nombre de dispositifs de confrontation de nos

¹⁶ Alex Lainé, (Institut de sociologie clinique), Roselyne Orofiamma (CNAM) et Ginette Francequin (Inetop et CNAM), Christophe Niewiadomski et Christine Abels (IRTS Tours).



expériences afin d'analyser les enjeux théorico-pratiques des combinatoires (que nous inventions) entre trois processus : la co-construction narrative de l'histoire de vie du sujet (à l'oral et à l'écrit) en groupe, la socioanalyse de sa trajectoire éducative et professionnelle et le développement de ses processus d'*autoformation* ou encore de ses projets d'intervention et de recherche-action dans le champ social. L'une des publications issue de ce travail en réseau a été la parution du numéro de la revue *Education Permanente* intitulé *Théories et pratiques des histoires de vie en formation*, numéro auquel j'ai contribué sur « Ecrire son histoire pour penser la culture » (Molinié, 2000d, voir Vol. 8, n° 6, p. (54-62).

1.3. Les années 2000 : interactionnisme sociodiscursif et identité narrative

Guy Brault remarquait en 1983 que si l'on parlait désormais de didactique des langues et moins de linguistique appliquée, ce changement de vocable ne signait pas pour autant un changement de nature épistémologique de la discipline. Celle-ci se définit d'abord comme étant essentiellement au service de l'enseignement des langues, dans une perspective qui se veut utile, et se place dans une orientation et « une idéologie de la recherche » qui emprunte les outils de la scientificité comme s'ils allaient produire les outils de l'efficacité. Comme si la valeur opératoire d'un outil provenait de son origine scientifique, ce terme étant entendu en didactique des langues dans sa connotation « positiviste et objectiviste ». On alimente alors l'amalgame courant (tant au niveau des chercheurs qu'à celui des praticiens) entre une théorie de l'efficacité (et ses déclinaisons « pragmatiques et fonctionnelles ») et une théorie de l'action (et plus particulièrement de l'action sociale qui s'exerce notamment en termes d'éducation). Or, les outils d'une théorie de l'action ne peuvent être forgés uniquement à partir d'une position scientiste orientée vers l'efficacité des pratiques. Elle repose plus fondamentalement sur la possibilité de réinstaller l'action (éducative) dans des dynamiques sociales. C'est seulement à partir de là que peut être posé « le problème opératoire », non plus comme étant *a priori* structuré par des finalités admises mais comme étant en construction dans les outils même de l'analyse. C'est une démarche similaire que j'ai tenté



d'introduire dans les processus de formation et d'auto-formation dont j'avais la charge et le pilotage.

1.3.1. Ce que le langage permet aux acteurs sociaux

Il faut souligner que la reconnaissance des *effets de sens* qu'ont les processus d'énonciation de récits et histoires de vie sur les biographants (mais aussi sur les auditeurs et sur les récepteurs de ces récits lorsque ceux-ci sont publiés) dans divers dispositifs et espaces socio-éducatifs d'énonciation a engendré (chez les praticiens et les chercheurs rassemblés dans les associations qui structurent le champ) la volonté de comprendre les facteurs qui jouent en faveur de cette production de sens. C'est pourquoi, les années 2000 sont, de mon point de vue, marquées par deux questionnements :

- pourquoi/comment une activité langagière apparemment aussi simple que celle qui consiste à raconter son histoire de vie produit-elle autant de sens¹⁷ ?
- comment créer une culture du sens dans nos institutions formatives ? Comment optimiser les dispositifs socio-éducatifs d'énonciation pour améliorer cette « rentabilité » du sens et en faire un levier éducatif, formatif dans divers domaines : acquisition de compétences en langues, développement de la motivation, développement de ressources subjectives, etc.

Je travaillais à faire exister dans le champ des histoires de vie trois thématiques de recherche en lien avec les objets de la DLC :

- sur les rapports entre migrations et construction d'identités culturelles : comment se thématisaient ces rapports dans les récits de vie (et dans diverses formes d'expression : narration, théâtre, vidéo, etc.) ? Quel impact avait le récit de trajectoires migratoires dans la construction des identités narratives ? Comment utiliser ce type de récit dans une perspective didactique ? Comment aller de la dynamique des entretiens vers la création d'outils didactiques ? Cette question était au centre du projet que nous développons dans le Groupe de recherche *Frontières culturelles et diffusion des langues*,

¹⁷ Du sens mais aussi des effets de résilience comme l'indiquait par exemple, le travail effectué avec Nain Nain Tun, étudiante Birmane (Molinié, 1997, vol. 8, n° 1, p. 4-16, cf. aussi Jeanneret et Pahud, 2013).



avec G. Zarate et G. Paganini autour de la notion de savoir-voyager (Molinié, 2000a, voir Vol. 8, n° 3, p. 34-38).

- comment la biographisation des processus d'acquisition des langues pouvait-elle contribuer à motiver les apprentissages via divers langages : théâtral (Lieberman et Molinié, 1998), audiovisuel (Gellereau et Molinié, 1999, voir Vol. 8, n° 2, p. 17-32), diaristique (Molinié, 2004a, voir Vol. 8, n° 8, p. 72-80), etc.

- comment biographier les répertoires plurilingues ? Quelle place donner à l'entretien de compréhension et au dessin ? En quoi la constitution de ce répertoire (ici/maintenant, en synchronie) s'inscrivait-elle dans une histoire (diachronie) du sujet ? (cf. Vol. 1 et Vol. 5).

Si ces thématiques seront abordées les unes après les autres au cours de la décennie suivante, en ce mois de mai 2000, le premier questionnement (rapports entre migrations et construction d'identités culturelles) avait été situé au centre du symposium que j'ai eu la charge d'animer dans le cadre du premier Congrès international organisé à Montpellier par Armand Touati, rédacteur en chef de la revue *Cultures en mouvement* sur le thème *Penser la mutation*.

Le bureau de l'ASHIVIF m'ayant confié la tâche de piloter ce symposium, j'avais intitulé celui-ci *Histoires de vie : passages et passeurs de cultures*. Il s'agissait d'interroger les pratiques de biographisation mises en œuvre dans des dispositifs socio-éducatifs d'énonciation et de médiation interculturelle¹⁸, en milieu plurilingue/pluriculturel en France, en Belgique, au Québec et en Amérique latine. La densité des échanges, le succès public de cette journée de symposium et le souhait exprimé par la plupart des intervenants de poursuivre la réflexion, m'encouragèrent à programmer dans le cadre des activités de recherche de l'ASHIVIF un séminaire intitulé *Histoires de vie, culture et interculturalité. Enjeux de formation et de recherche*.

Ce séminaire allait se réunir de juin 2000 à janvier 2001 dans les locaux du Conservatoire National des Arts et Métiers à Paris. Christian Leray qui co-dirigeait avec

¹⁸ Les intervenants étaient issus du travail social : Christine Abels, (IRTS Tours), Muriel Goldbaum et Agnès Fouquet (Consultantes), Marc Guiraud (IRTS Bordeaux), Patrice Leguy (Université François Rabelais), un professeur de médecine du CHU de Tours (Philippe Bagros), quatre psycho-sociologues : Jacques Rhéaume, (UQUAM), Christophe Niewiadomski (IRTS Tours), Ana-Maria Araujo, (Université du Nicaragua), Ginette Francequin (INETOP/CNAM) et un chercheur en sciences de l'éducation, Christian Leray, (Université Rennes 2).



Claude Bouchard la jeune revue *Histoires de vie* (créée à Rennes, suite au Colloque de 1998 sur *Histoires de vie et dynamiques langagières*) aux Presses Universitaires de Rennes, proposa de publier nos travaux dans un dossier thématique. Le numéro 4 paraîtra en 2003 sous le titre *Histoires de vie : miroirs singuliers de la culture*. Notre dossier thématique rassemblait sept articles organisés autour d'une préoccupation centrale : inventer des formes et des lieux de production langagière afin de faire du lien social et tisser ensemble les singularités (notamment culturelles). Cette idée sera notamment développée à travers la pratique du théâtre-récit par D. Feldhendler de la façon suivante :

Les enjeux de l'émergence de dynamiques transformatrices à travers des démarches de créations individuelles et collectives constituent l'un des propos de mon article (...). Dans la phase de transitions et de mutations où nous nous trouvons, l'éducation et la formation demandent une réforme de pensée. Edgar Morin souligne que les innovations pédagogiques et les changements à venir ne seront pas d'ordre programmatique mais paradigmatique : *Il faut substituer une pensée qui relie à une pensée qui disjoint (...)*. Ce travail de reliance (...) impose regards croisés et pensée complexe. La question des méthodes appropriées pour aborder la dynamique complexe des phénomènes interculturels se pose dans le cadre de cette publication. Il devient évident que le recours aux pratiques transversales constitue une nécessité tout autant qu'un défi. Certaines pratiques de formation à la relation interculturelle proposent d'établir un équilibre entre apprentissages cognitifs et émotionnels et de donner une plus large place aux approches qui s'appuient sur les processus expérientiels (Feldhendler, 2003, p. 27).

Or, ces notions (reliance, apprentissages cognitifs et émotionnels, processus expérientiels etc.) seront en 2006 et pendant trois jours, au centre du Colloque international organisé par Joëlle Aden à l'Université de Cergy-Pontoise sous le titre *Vers un paradigme de la reliance : univers de croyance en didactique des langues*. Le texte de présentation de ce Colloque indiquait d'ailleurs très clairement les enjeux :

Face à l'évolution des publics scolaires et à la diversité des contextes d'apprentissage, les didacticiens des langues réfléchissent à de nouveaux paradigmes capables de répondre à la complexité de l'enseignement/apprentissage des langues-cultures en milieu scolaire. Les contributions internationales montreront que le paradigme de la reliance rapproche des domaines scientifiques trop longtemps cloisonnés : notamment linguistique, sciences cognitives, sociologie, neurosciences... De cette reliance émergent de nouveaux concepts en didactique : empathie, imaginaire, changement de point de vue, couplage perception/action, écologie, transculturel, communauté de pratique, etc. Ces concepts seront présentés d'un point de vue théorique et illustrés par des analyses de dispositifs innovants (Présentation du Colloque, <http://eurouault.lautre.net/spip/spip.php?article31>).

Ma contribution à ce Colloque (sur le thème *Dessins et destins : du tracé aux traces - Mobilités, plurilinguisme et francophonies*) s'inscrivait elle aussi dans la nécessité perçue



dès les années 2000, de décloisonner les disciplines, de relier et de mutualiser des pratiques sociales autour du biographique. Une nécessité ressentie par les travailleurs sociaux français et étrangers puis les enseignants de langue. En tout état de cause, le tournant des années 2000 est caractérisé d'une part, par l'urgence d'accompagner des individus qui vivaient des mutations sociales et des « interculturations » nécessaires à leur adaptation et à leur développement dans la société hyper-moderne et, d'autre part, par la conviction que les professionnels du langage et de l'activité narrative-réflexive avaient là à jouer un rôle majeur.

Le symposium de mai 2000 (puis le séminaire de recherche) permettaient de comprendre que toute formation de formateurs dans le champ langue, culture et insertion devait reposer sur plusieurs approches et plusieurs disciplines et, par conséquent se doter d'outils permettant la mise en relation de ces disciplines. Comme l'écrira dix ans plus tard N. Gettliffe en conclusion d'un ouvrage collectif coordonné par A. Bretegnier sur la *Formation linguistique en contexte d'insertion* :

Le métier de formateur en français langue d'insertion reposant sur plusieurs disciplines, il est important de se constituer un parcours de formation qui approchera toutes les facettes du métier et de consigner toutes les formations suivies et les stages effectués dans un portfolio pédagogique qui permettra de valoriser ses compétences (Gettliffe, 2010, 271).

Pour l'heure, il s'agissait de construire un regard pluridisciplinaire sur la question de l'insertion sociale dans divers contextes (scolaire, professionnel ou universitaire) car cette question était liée aux mutations en cours et touchait diverses catégories de personnes en situation *d'insécurité sociale* (Castel), issues ou pas de l'immigration, allophones ou francophones, lettrées ou illettrées, mais toutes, à des degrés divers, plurilingues/pluriculturelles, sans que ce plurilinguisme ait nécessairement fait l'objet d'un travail de capitalisation/ symbolisation.

En arrivant sur ces terrains, le domaine des « histoires de vie » tel qu'il s'était développé jusque là, entre littérature, sociologie, histoire et sciences de l'éducation vivait donc lui aussi une mutation. En effet, si son développement initial s'était effectué autour du développement des identités professionnelles, dans des dynamiques de recherche-action, d'éducation populaire (Desroche, 1990) et, plus largement, des processus d'autoformation des adultes (Pineau, 1983), il s'avérait que les intervenants sociaux utilisaient les histoires de vie sur des terrains de plus en plus diversifiés, en réponse à un



large spectre de problématiques sociales/existentielles, à l'articulation de la vie personnelle et de la vie professionnelle.

De plus, la création de deux dispositifs : la validation des acquis de l'expérience (VAE, 2002) et le bilan de compétences (1986) puis le bilan de compétences approfondi (2001) accréditaient l'idée selon laquelle la capitalisation et la formalisation de l'expérience (acquise dans tels ou tels domaines) pouvait faire l'objet d'une reconnaissance sociale et d'une validation diplômante.

Depuis, avec ces dispositifs,

- La constitution d'un capital culturel (certifications, titres et diplômes) repose encore plus qu'avant sur le développement du capital symbolique lui donnant lisibilité et visibilité.

- Des structures subjectives (ici, des expériences) peuvent être mieux ajustées sur des structures objectives (les diplômes) permettant de conquérir les positions sociales souhaitées.

Or, cette opération de transformation (à large échelle) de l'expérience subjective en titres ou en diplômes objectifs repose sur la mobilisation de ressources et/ou le développement de compétences en littératies¹⁹ et de compétences réflexives. Et l'acquisition de ce type de compétences est au cœur des pratiques que développait (et que professionnalisait) progressivement le champ des histoires de vie en empruntant aussi aux dispositifs non conventionnels et aux techniques de créativité²⁰.

D'ailleurs, l'intérêt de conjuguer démarche biographique, créativité et développement de l'activité langagière allait être particulièrement souligné dans le groupe de recherche que je réunissais au CNAM en 2000-2001, ce dont attestent trois des articles publiés dans le numéro 4 de la revue *Histoires de vie* qui en est issu.

En intitulant l'éditorial de ce numéro *Pouvoir symboliser*, je situais l'activité langagière introduite dans les groupes (via les histoires de vie) comme activité d'*empowerment*,

¹⁹ La création de l'Agence de Lutte contre l'Illettrisme (ANLCI) date d'ailleurs de 2000.

²⁰ Dans *Biographie langagière et apprentissage plurilingue* (2006, Vol. 1), cet axe créativité sera abordé dans plusieurs articles (de Dominicis, Feldhendler entre autres). La Table ronde que nous avons co-organisée à Paris (UCP-Mairie de Paris) en février 2012 sur le thème « Valoriser les trajectoires migratoires » et le débat avec la salle ont fait de nouveau ressortir la nécessité de démarches créatives en situation d'intervention auprès des migrants.



établissant un lien entre développement du pouvoir d'action, reconfiguration de l'expérience et construction identitaire pour le sujet en (trans)formation. Entre *idem* et *ipse*, le récit de soi devait contribuer à développer l'identité narrative d'un sujet contemporain en recherche d'ajustements à lui-même, aux environnements et à ce qu'il percevait comme pouvant être son avenir, dans des contextes qui restaient incertains. Recherche de cohérence et de congruence ou, comment mettre un peu d'ordre dans le chaos....

1.3.2. Les pionniers en sciences du langage

C'est dans ce contexte que quelques chercheurs allaient poser les premiers jalons biographiques en sciences du langage, en France. En didactique des langues, des textes et des cultures et en sociolinguistique à partir de quatre points d'entrée.

Écritures et textes d'aujourd'hui

Suite à une journée d'études organisée à l'université Charles de Gaulle Lille 3 par l'Association française de linguistique appliquée (AFLA), au cours de laquelle j'avais pu exposer pour la première fois le travail sociobiographique mené avec des étudiants étrangers, Martine Marquillò-Laruy m'avait demandé de contribuer au numéro 4 des *Cahiers du français contemporain* qu'elle coordonnait sur le thème des *Écritures et textes d'aujourd'hui*. J'y publiais mon premier article de fond, portant sur l'expérience fondatrice menée à Lille 3 auprès d'étudiants étrangers sous le titre : *Trajectoires sociales et mobilités culturelles : une approche autobiographique* (Molinié, 1997, Vol. 8, n° 1, p. 4-16).

La question des frontières culturelles a été travaillée dans le groupe de recherche *Frontières culturelles et Diffusion des Langues*, fondé au CREDIF par Geneviève Zarate et dont je devins membre en 1994. Notre séminaire de recherche de l'année 1997 a été consacré à une réflexion interdisciplinaire sur *Identités, biographies et trajectoires : instruments pour une recherche*. J'apportais ma contribution à ce séminaire en faisant notamment intervenir le philosophe bruxellois Michel Legrand sur son ouvrage intitulé *L'approche biographique* (Legrand, 1993).

La question de l'étudiant étranger avec la thèse soutenue par Elisabeth Murphy-Lejeune à Nancy en 1998 sur *L'étudiant voyageur, un nouvel étranger*, dans laquelle elle



convoquait l'héritage de l'Ecole de Chicago et montrait l'apport de la sociologie de l'étranger de Simmel pour mieux comprendre ce nouveau public du FLE qu'étaient déjà, dans nos centres universitaires, les étudiants Erasmus.

Les entretiens sur le rôle des langues dans les itinéraires migratoires et dans le récit qu'en font les migrants. Développés par Christine Deprez et ses étudiants de Paris 5, ces entretiens étaient nommés « biographies langagières ». Notre rencontre en 1998 dans l'atelier IV (« Dynamique langagière et construction d'historicité ») du Colloque de l'Université de Rennes sur *Histoires de vie et dynamiques langagières* a été l'occasion de découvrir nos approches respectives.

1.3.3. La notion de biographie langagière

Ces quatre thématiques vont être enrichies par le courant de recherche qui se développera autour de la notion de *biographie langagière* (René Richterich) représenté par les linguistes et didacticiens qui, de Genève à Lausanne menaient déjà des entretiens avec des enfants et des étudiants bi-plurilingues fréquentant (pour y apprendre le français) les écoles (Christiane Perregaux) ou les universités (Thérèse Jeanneret). Un colloque organisé en 2001 par l'association suisse de linguistique appliquée (VALS/ASLA) allait être consacré pour la première fois à cette notion et sur une recommandation de Christine Deprez, j'avais été invitée à y présenter mes travaux au cours d'une conférence plénière. Je pense aujourd'hui que nous étions tous convaincus de relier socio-linguistique et didactique des langues autour de la notion émergente de *biographie langagière* et que cette notion nous fournissait un levier pour faire avancer la reconnaissance du plurilinguisme comme trait marquant de nos sociétés multiculturelles européennes. D'ailleurs, les entretiens enregistrés par Jean Racine sur support vidéo, à l'occasion de l'année européenne des langues auprès d'étrangers vivant à Biel/Bienne et qui ont été diffusés au cours de ce colloque, ont constitué un premier corpus de ces *biographies langagières* qui, avec la publication du Bulletin VALS/ASLA 76 allaient entrer dans la littérature grise (pour une synthèse plus approfondie, cf. Molinié, 2011b, Vol. 9, n° 11, p. 128-135).

Enfin, la notion de *conscience* (d'apprenant et d'enseignant) développée par Marie-Thérèse Vasseur et Bernadette Grandcolas dans une recherche menée auprès des étudiants effectuant leur maîtrise FLE et leur PGCE en Grande Bretagne (Vasseur,



Grandcolas, 1999) allait constituer (notamment pour moi qui reprenais ce cours sur deux années, pour remplacer momentanément M.T. Vasseur) une étape majeure vers la mise en relation des notions de « conscience », « réflexivité » et « autobiographie ».

Conclusion : didactique des langues, lettres et sciences humaines

La diversité des collaborations nouées en lettres, langues, arts et sciences humaines et sociales durant les six années ayant suivi ma soutenance de thèse a été déterminante pour effectuer des liens entre didactique et sociolinguistique et pour déconstruire (dans l'écriture de la recherche) un certain nombre de cloisons entre le terrain de la « classe de langues », entre discours sur l'action et discours académique.

Dans les travaux produits et publiés entre 1994 et 2000, on voit ainsi l'accent se déplacer d'une recherche menée sur un dispositif (la correspondance par lettres vidéo) à une recherche sur a) le sujet en train d'apprendre les langues/cultures dans des environnements sociaux situés et b) les dynamiques de l'écriture personnelle/professionnelle comme vecteur des apprentissages sociolinguistiques.

L'apprenant sera désormais envisagé dans son épaisseur sociale et historique. On va penser le moment des apprentissages linguistiques et culturels comme étant situé en *diachronie* (dans un continuum) et en *synchronie*, à un moment de l'histoire du sujet, relié à d'autres moments et à d'autres situations et, surtout, associé à du projet (de mobilité et/ou d'insertion).

Cette période charnière se termine avec l'émergence officielle d'une notion, celle de *biographie langagière* qui sera diffusée via le *Portfolio Européen des Langues* (PEL) dans le sillage du Cadre Européen Commun de Références pour les Langues (CECRL).

Cette circulation de la notion va considérablement accroître la lisibilité et la visibilité des travaux conduits jusque là aux marges, avoir des effets de légitimation et permettre le développement d'une *communauté de pratiques* autour d'objets biographiques et réflexifs (notamment écrits) en sciences du langage et en DLC.

Mais cela va également rendre nécessaire de nouveaux travaux de recherche et l'organisation de moments de mutualisation d'une réflexion critique (Zarate et Gohard-Radenkovic, 2004 ; Huver et Molinié, 2009, cf. Introduction dans Vol. 3 ; Molinié, 2011, voir Vol. 6) sur les dynamiques d'instrumentalisation technique/fonctionnelle qui feront





de la mobilité internationale une migration « sans histoire » (ni problématique interculturelle ou autres...) et de la « biographie langagière » un non récit : une liste d'items (renvoyant à des critères de compétences) à cocher (Molinié, 2004b, voir Vol. 8, n° 9, p. 81-85).

1.4. Combiner dynamiques scientifiques et dispositifs de formation

Mon recrutement comme maître de conférences à l'université de Cergy-Pontoise (UCP) en septembre 2001 s'est effectué au début d'une période de diffusion de la notion de biographie langagière et de son utilisation comme l'un des outils créés par la commission langues du Conseil de l'Europe, permettant de concrétiser le projet d'une éducation au plurilinguisme. Il s'agissait pour un ensemble de praticiens, chercheurs et directeurs de centres de FLE notamment, de décliner ce projet éducatif en pratiques de classe s'inscrivant dans un paradigme à la fois biographique, communicationnel et actionnel.

Mes nouvelles fonctions à l'université allaient me permettre de consolider des liens de travail déjà noués, d'en créer d'autres et de poursuivre le projet de faire exister une sorte de « Collège invisible » (pour reprendre la belle formule de Yves Winkin) afin de travailler les liens entre biographie, trajectoire, interaction langagière et construction identitaire dans deux contextes : les cursus de formation aux métiers du FLE et les formations dispensées aux étudiants allophones, en mobilité internationale, dans l'enseignement supérieur (en France et au Japon).

1.4.1. Créer une offre cohérente en FLE et en didactique du FLE

Il s'agissait donc de créer et de combiner dynamiques scientifiques et dispositifs de formation dans le domaine du français langue étrangère à l'UCP. En effet, les responsabilités institutionnelles qui m'avaient été confiées me conduisaient à une double conception : un cursus professionnalisant en didactique du FLE/S et un programme de langue française pour les étudiants des échanges. Avant de me lancer dans la conception de ce dernier et d'implanter un service commun de FLE, Daniel Delas, (alors Professeur de linguistique au département de Lettres Modernes de l'UCP), m'avait conseillé de conduire une étude de besoins auprès des composantes de l'université, afin de recueillir leurs demandes et/ou leurs attentes. L'étude réalisée via une trentaine



d'entretiens semi-directifs menés auprès des directeurs de composantes et cadres de l'université allait montrer l'importance accordée par la communauté universitaire à la formation (linguistique et interculturelle) des étudiants Erasmus et des étudiants des échanges, formation très attendue et perçue par eux comme un gage d'attractivité. Avec une toute petite équipe administrative, je créais donc un premier « programme de FLE » en septembre 2002. Celui-ci sera institutionnalisé en trois temps : d'abord en tant que « programme de FLE » puis en 2005 (par un arrêté de l'université), sous la forme d'un *Cours International de Langue française et Action Culturelle* (le CILFAC), enfin en devenant en 2009 un *Centre* dont je continuais d'assurer la direction pédagogique mais dont les missions étaient élargies à l'innovation et à la recherche dans le domaine du FLE.

Ma seconde mission (complémentaire de la première) consistait à créer la mention FLE en Licence (et à en assumer la responsabilité). Accessible aux étudiants en troisième année de licence de lettres, de langue (LLCE) et de sciences du langage, cette mention est devenue un parcours avec le passage au LMD. Constituée de 144 heures de cours et de 6 heures d'observations de classe menées au CILFAC, ce parcours est professionnalisant dans les métiers du FLE/S.

Responsable du CILFAC et du parcours FLE/S de licence, je me situais donc à une interface : entre d'une part, l'accueil des étudiants étrangers et leur insertion dans les cursus universitaires, notamment par les enseignements de langue et, d'autre part, la formation des étudiants français aux dimensions langagières et altéritaires nécessaires à l'enseignement du français (langue étrangère et langue seconde). J'avais deux objectifs en tête. Premièrement, construire des passerelles formatives entre la filière FLE et le CILFAC de façon à accroître la professionnalisation des étudiants en formation aux métiers de l'enseignement du français aux allophones. Deuxièmement, utiliser ces deux espaces comme terrains de recherche-action afin de poser peu à peu les éléments d'un axe de recherche en didactique des langues et des cultures au sein du CRTF.

Le premier objectif allait se concrétiser de trois manières.

Il fallait tout d'abord recruter au CILFAC des enseignants chevronnés dans le domaine du FLE et construire une équipe pédagogique autour d'un projet, d'un programme et d'une ingénierie de formation (choix méthodologiques, procédures d'évaluation, mise au





point des certifications, création d'un parcours diplômant, etc.). Une fois cette étape opérationnelle engagée, on pouvait envisager de créer un cursus d'observation des pratiques professionnelles des enseignants du CILFAC par les étudiants de licence.

Il me semblait ensuite utile de créer un espace d'innovation pédagogique dans lequel pourraient se rencontrer les étudiants allophones et les étudiants de licence : espace réflexif propice au développement par les étudiants de licence de compétences professionnelles sur le Journal de bord d'apprentissage, les démarches théâtrales (voir par exemple, l'article de deux de mes étudiantes de licence : Irvoas et Lacorre, 2008 dans Vol. 4) puis les démarches Portfolio : du PEL vers d'autres démarches inspirées de celui-ci (voir par exemple l'article de l'une de mes anciennes étudiantes de licence : Lankhorst, 2011 dans Vol. 6).

Ce dispositif sera complété chaque année par la constitution d'une équipe de dix tuteurs issus des formations en lettres et langues. Le tutorat a lui aussi été conçu comme un dispositif de formation professionnalisant notamment par la production d'écrits de formation et d'écrits professionnels, théorisés comme *écrits intermédiaires* (Chabanne, 2006) et faisant l'objet d'analyses au fil desquelles il a été possible de didactiser les démarches mises en œuvre et d'inventer d'une part, un *Portfolio d'expériences interculturelles en mobilité internationale* (2009-2010, Vol. 10 et 11) et d'autre part, un *Portfolio du praticien-chercheur réflexif* (n.p.).

Une fois effectuée cette articulation organique entre cursus de formation et création d'espaces de pratiques accompagnées permettant la mise en œuvre de processus réflexifs, nous allons permettre aux étudiants du Master Enseignement des lettres de s'initier à la didactique du français langue seconde/de scolarisation. C'est ainsi qu'à la demande de M.-M. Bertucci j'ai mis en place en 2010 un cours optionnel sur les questions de *français langue étrangère, seconde et de scolarisation*, dans un contexte où la nécessité de diversifier les compétences des enseignants devient urgent (cf. Bertucci et Corblin, 2004). Nous allons poursuivre en ce sens dès l'année 2013-2014 avec un enseignement optionnel à distance permettant à nos étudiants du master MEEF (métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation) de préparer l'option FLE/S du Capes de Lettres Modernes dans le cadre d'une coopération entre l'UCP, l'école supérieure du professorat et de l'éducation (ÉSPÉ) et le rectorat de Versailles.



Le second volet de mon projet de développement consistait à utiliser le cursus de formation de licence et le CILFAC comme terrain de recherche-action en DLC et à adosser cette recherche à une équipe et à un réseau.

1.4.2. Adosser les cursus de formation FLE à la recherche en DLC

Tout en mettant en place ces cursus de formation dans le domaine du FLE, je veillais à ce que ceux-ci s'adossent aux recherches que je développais en réseau.

Peu après mon insertion dans l'équipe d'accueil EA 1392, Centre de **R**echerche **T**extes et **H**istoires créée en 1992 et que dirigeait alors Bernard Mouralis, Professeur de littérature à l'UCP, Le CRTH devint le CRTF (**C**entre de **R**echerche **T**extes et **F**rancophonies) successivement dirigé par Christiane Chaulet-Achour puis Violaine Houdart-Merot, (toutes deux professeures de littérature). Structuré autour d'une approche littéraire et interculturelle des francophonies, le CRTF joue un rôle non négligeable dans le développement des études francophones en France, en Europe et en Afrique. A partir de 2006, le centre se développera autour de deux axes : « Littérature et savoir : Europe/Afrique/Antilles » et « Langues/Textes, diversité linguistique et culturelle ». Lorsque suite à l'évaluation AERES de 2009, quatre Pôles ont été créés, j'ai rejoins le Pôle Langage, Société, Communication et Didactique (LaSCoD) que coordonne Marie-Madeleine Bertucci, professeure en sociolinguistique et didactique.

Ma collaboration avec le CRTF puis avec le CRTF/LaSCoD a permis une mutualisation des points de vue et des approches (littéraires, didactiques, interculturelles et sociolinguistiques) sur un certain nombre de problématiques francophones, comme en attestent la co-organisation d'événements scientifiques et de publications dès 2004. Le développement de mes recherches avec le CRTF puis le CRTF pôle LaSCoD s'est organisé sur la prise en compte des processus de construction identitaire des sujets plurilingues tout au long de leurs parcours de formation, de leur mobilité et de la migration ; sur les questions d'apprentissages réflexifs de langue (et variétés de langues) française et le rapport aux francophonies et sur les questions de formation d'enseignants et de formation à/par la recherche.



Une mobilité formative en contextes : conjuguer plurilinguisme, réflexivité et littératie(s)

Ce thème (qui sera développé au chapitre 2) concerne l'identité narrative et les éléments constitutifs de la mobilité estudiantine : à savoir la prise en compte du trajet plurilingue et expérientiel déjà effectué, des apprentissages langagiers et interculturels en cours d'effectuation (ici/maintenant) vers le développement de projets mobilitaires pour l'avenir. Cette prise en compte s'effectue à partir de divers supports d'expression (Journaux de bord d'apprentissage, narration, dessins + entretiens réflexifs, exposés, théâtre) et permet à la fois d'accéder à la pluralité des ressources plurilingues/pluriculturelles des étudiants et à la compréhension de leurs représentations sur leurs apprentissages en mobilité internationale (et, notamment en mobilité académique). C'est ainsi que s'effectue un maillage entre diverses mobilités (sociales, culturelles et langagières) que vit l'étudiant sur un plan objectif mais aussi sur le plan imaginaire. L'interrogation de l'étudiant (que faire de ce plurilinguisme ?) est analysée à partir de trois types d'expériences : celle des étudiants entrants, celle des étudiants sortants et celle des étudiants de retour en France après une mobilité. Pour pouvoir croiser ces points de vue, j'ai conçu une UE libre²¹ intitulée *Parcours et projets de mobilité internationale*, ouverte à la fois aux étudiants étrangers en mobilité, aux étudiants français revenant de mobilité et aux étudiants qui préparent leur mobilité. Ce dispositif de rencontre a comme objectif de croiser les discours sur la mobilité : avant, pendant et au retour.

Cette structure narrative sera reprise pour concevoir le *Portfolio d'expérience interculturelle en mobilité internationale* (Vol. 10 et 11) composé de trois cahiers (avant, pendant, après le séjour à l'étranger) que nous concevrons et publierons sept ans plus tard (en 2011).

La formation des enseignants de FLE/S : praticien réflexif et praticien chercheur

Développée au chapitre 3, cette recherche porte sur l'atteinte d'un objectif de formation. Il s'agit de conduire les étudiants à prendre en compte a) leur propre trajectoire plurilingue/pluri - ou inter- culturelle, qu'ils soient eux-mêmes issus de la diversité ou qu'ils aient été en contact avec celle-ci, b) les trajectoires plurilingue/pluri - ou inter-

²¹ validée en CEVU en juin 2005.





culturelle de leurs élèves (étudiants migrants/en mobilité) et à comprendre l'influence de ce vécu mobilitaire sur les apprentissages langagiers et les projets d'insertion.

Il s'agit également de développer des compétences transversales via l'acquisition de compétences réflexives et l'acquisition de savoirs/savoir faire de base (l'entretien de compréhension, l'empathie, la reformulation etc.) issus des sciences humaines. Ce thème de recherche concerne donc la construction de l'identité professionnelle des enseignants de FLE. Dans ce but, est mise en œuvre une approche réflexive :

- du répertoire plurilingue : est travaillée la capacité du futur enseignant à décrire et analyser ses processus d'acquisition des langues et cultures dans une série de *moments et situations* d'interactions sociales (au cours de la trajectoire scolaire et en dehors).

- du répertoire didactique : grâce à l'observation des pratiques professionnelles acquises (dans le champ de l'enseignement et, plus largement, de l'animation ou du travail social) par des professionnels du FLE et grâce à l'évaluation de compétences acquises, à acquérir et à mettre en œuvre.

On travaille les liens entre ces deux répertoires à travers la conduite d'un questionnaire autobiographique en groupe sur les continuités/ruptures entre les apprentissages d'hier et les choix d'orientation professionnelle effectués (ou en cours d'effectuation) aujourd'hui.

Le postulat est que des compétences réflexives sont requises pour travailler en contexte plurilingue, migratoire/mobilitaire et précaire (insécurité sociale des publics).

A partir de 2007 et grâce à la proposition que me fit Véronique Castellotti, ces deux thèmes ont été enrichis au contact de l'équipe ayant œuvré à l'élaboration d'un *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles en Education*²² (CARAP), sous la direction de Michel Candelier pour le Centre Européen pour les Langues Vivantes (CELV/ECML) et avec le soutien du Conseil de l'Europe²³. J'y reviendrai en détail au chapitre 3.

²² <http://carap.ecml.at/Projectdescription/tabid/406/language/fr-FR/Default.aspx>

²³ Ce réseau d'experts européens a défini les « approches plurielles des langues et des cultures » comme des approches didactiques qui mettent en œuvre des activités d'enseignement-apprentissage qui impliquent à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles. Elles se distinguent d'approches que l'on pourrait appeler « singulières » dans lesquelles le seul objet d'attention pris en compte dans la démarche didactique est une langue ou une culture particulière, prise isolément. Le CARAP distingue quatre approches plurielles : l'approche interculturelle, l'éveil aux langues, l'intercompréhension entre les langues parentes et la didactique intégrée



1.4.3. Expérimenter des dispositifs pour l'enseignement-apprentissage des langues en mobilité étudiante internationale

A partir de 2006, j'ai pu nouer un partenariat scientifique avec M.F. Pungier de l'Université Préfectorale d'Osaka (UPO). Avec celle-ci, nous avons conçu et organisé une dizaine de rencontres scientifiques à l'UCP et dans la région du Kansai qui ont permis à une centaine de spécialistes des apprentissages linguistiques et interculturels de confronter leurs innovations, d'explicitier leurs théories sous-jacentes, de faire évoluer leurs questionnements sur la pertinence des démarches éducatives qu'ils inventent en situation et qu'ils étayent sur le développement de portfolios contextualisés, de montrer l'intérêt de méthodologies d'accompagnement des publics en mobilité et/ou en migration internationale mais aussi, de clarifier l'influence du modèle européen sur le développement des Portfolios ici et là-bas. Tout cela s'inscrivait dans le cadre d'une véritable politique universitaire de formation adaptée à la complexité des relations internationales (Molinié et Marshall, 2008, voir Vol. 4).

A partir de 2008, ce programme scientifique a été significativement soutenu par une subvention du Conseil Général du Val d'Oise sur le thème *De l'intérêt des Cultures Croisées (France-Japon) pour l'insertion dans l'emploi* (Convention UCP-CGVO 2008-2011).

Dès lors, deux thématiques ont pu être développées sur une période comprise entre 2006 et 2011. Dès juin 2006, une première thématique (*Démarches Portfolio et formation de praticiens réflexifs dans le domaine des langues étrangères dans l'enseignement supérieur*) a fait l'objet d'une *Semaine de réflexion* organisée à l'UPO²⁴ afin d'expérimenter un prototype trilingue (japonais/coréen/français) intitulé *Portfolio de l'enseignant-chercheur*.

des langues apprises (pendant le cursus scolaire et au delà). A l'issue de quatre années d'analyse et de production (2008-2011), ont été mis en ligne sur le site du CELV : le référentiel de compétences à proprement parler (à l'intention des décideurs), la banque de matériaux didactiques pour la mise en œuvre des approches plurielles (pour les concepteurs de manuels de langue et les enseignants), un kit de formation (pour les enseignants et concepteurs de programmes de formation). Cet ensemble venait compléter d'autres instruments élaborés par le CELV/Conseil de l'Europe tels que le CECRL, PEL) et le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques et éducatives en Europe* (Beacco et Byram, 2010).

²⁴ Cette *Semaine de réflexion sur l'enseignement des langues étrangères à l'Université Préfectorale d'Osaka / Asie - Europe : expériences croisées d'enseignement- apprentissage des langues étrangères* était organisée par Marie-Françoise Pungier et Miae Cha avec deux intervenantes : Hi Won Yoon (Université Nationale de Séoul) et moi-même.



Le CRTF/Pôle LaSCoD de l'UCP a été partie prenante du travail de théorisation que j'ai ensuite approfondi au cours de deux séminaires de recherche. Le premier a eu lieu le 20 novembre 2008 et s'intitulait *Conduire des dispositifs de recherche-action en éducation : des fondements épistémologiques aux problèmes de méthodes*. Le second s'est tenu le 8 avril 2010 à l'UCP sous le titre : *La méthode biographique, fondements épistémologiques et questions de méthode*.

Discussions et échanges de pratiques ont été menés au cours de plusieurs rencontres qui ont eu lieu en mai 2008²⁵ à la *Japan Foundation* à Tokyo, puis avec les enseignants de japonais langue étrangère réunis par Hideo Hosokawa à l'Université de Waseda pour une conférence sur *les démarches Portfolio en éducation*, ou encore avec les formateurs en français langue étrangère à l'Institut français de Yokohama, avec les didacticiens des langues et cultures réunis en congrès à Tokyo par la Société Japonaise de Didactique du Français, avec les praticiens rassemblés au cours des Rencontres pédagogiques du Kansai au Centre franco-japonais-Alliance française d'Osaka en mars 2010 et avec des enseignants de l'UPO de toutes disciplines réunis au même moment, lors d'un séminaire international intitulé *Les mobilités étudiantes internationales : un atout pour les formations universitaires*.

Un second thème, (*Démarches Portfolio, dynamiques d'apprentissage, développement de projets professionnels, mobilités et migrations internationales*), a fait l'objet de deux colloques internationaux.

Le premier (en 2009) s'intitulait *De l'intérêt des cultures croisées pour l'insertion dans l'emploi/ Développement de démarches Portfolio en mobilité internationale*²⁶. Le second colloque international intitulé : *Mobilité, plurilinguisme et migrations internationales. Politiques linguistiques et démarches portfolio en recherche et en action (Europe-Asie)*, s'est tenu en 2010 à l'UCP avec le soutien du Conseil Général du Val d'Oise. Ces deux colloques ont permis de confronter six portfolios élaborés sur des terrains éducatifs différents (et complémentaires).

²⁵ Au cours d'une mission Ministère des Affaires étrangères que j'ai assurée à Tokyo.

²⁶ Nous avons organisé le premier volet de ce Colloque international le 17 septembre 2009 à l'UCP avec le soutien du CGVO. Le second volet, co-organisé avec M.F. Pungier et M. Terasako a eu lieu en octobre 2009 à l'UPO.



- Dans le réseau des Universités françaises avec le *Portefeuille d'expériences et de compétences* (PEC) développé par le Service Universitaire Commun d'Information, d'Orientation et d'Insertion Professionnelle (SCUIO-IP),
- A l'Ecole européenne de Bruxelles 1 en relation avec les préconisations du Conseil de l'Europe autour des *Portfolios européens des langues*,
- A la Mairie de Paris où a été créé un *Livret d'apprentissage du français*.
- Enfin, à l'Université de Cergy-Pontoise où ont été créés trois portfolios entre 2006 et 2009²⁷.

Ces confrontations ont fait apparaître :

1- qu'une véritable structure de médiation (inter)culturelle peut œuvrer, en contexte universitaire, à améliorer la (co)construction, la transmission et le transfert des savoirs langagiers et sociaux pour les étudiants migrants et/ou en mobilité académique internationale. Dans le même ordre d'idées, une collaboration a été envisagée en novembre 2011 avec Valérie Spaëth et l'équipe ELLIAD de Besançon sur le thème «Trajectoires d'étudiants migrants : (co)construction, transmission et transfert des savoirs langagiers et sociaux».

2- que le « système accompagnant » ou encore les « co-acteurs » du milieu d'accueil jouent un rôle considérable dans la construction du processus d'intégration dans l'université étrangère, et dans la façon dont l'étudiant mobile perçoit, interprète, vit, transmet son expérience migratoire et construit les savoirs et savoir-faire afférents.

3- que des *Portfolios* co-construits avec les utilisateurs (apprenants et formateurs) dans le cadre de projets de recherche/action/formation en didactique des langues et des cultures, selon des démarches réflexives et collaboratives constituent un support précieux en milieu universitaire.

Ce bref survol des recherches que j'ai conduites en partenariat avec le CRTF et avec une université japonaise dans la période 2002-2012 montre que le développement de politiques éducatives et de dispositifs de formation valorisant la pluralité en contexte plurilingue/pluriculturel est possible. Cela rend nécessaire de clarifier les choix

²⁷ Un Portfolio de l'étudiant utilisé dans le cadre des formations professionnalisantes aux métiers du FLE, deux versions d'un *Portfolio de compétences interculturelles et d'expériences en mobilité internationale* (France-Japon et Japon-France).



éthiques et les orientations épistémologiques dans le champ de la recherche-action sur la *Pluralité*²⁸, de construire un véritable système accompagnant lorsque l'on souhaite que les mobilités académiques soient plus que de simples échanges linguistiques, etc. Ce sont des préoccupations que je souhaite partager à l'avenir, notamment avec les chercheurs réunis dans le cadre du **G**roupement d'**I**ntérêt **S**cientifique (G.I.S.) *Pluralités linguistiques et culturelles* qui constatent « qu'un certain nombre d'enjeux sociaux pour la francophonie et la France (migration, intégration de migrants, didactique des langues et des cultures, éducation, insertion sociale, discrimination...) et géopolitique (francophonies, politiques linguistiques, développement durable...) se nouent autour des questions de *pluralité linguistique et culturelle* en général, de variation linguistique, de plurilinguisme, de contacts de langues, de relations dites interculturelles ». Les membres du G.I.S. PLC estiment donc « urgent et nécessaire de construire des connaissances actualisées, historicisées et pertinentes vis-à-vis des situations concernées, sur ces questions. C'est pourquoi le GIS PLC a opté, comme pilier notionnel fondateur, pour le terme *pluralité* avec toutes les conséquences que cela entraîne ». Me reconnaissant pleinement dans les options éthiques et épistémologiques rapidement énumérées ici, j'ai accepté les responsabilités qui m'ont été confiées à partir de 2009, dans le Conseil de ce groupement.

1.4.4. Trois collaborations au sein du DILTEC

En 2005, j'ai accepté l'invitation de J.-L. Chiss de devenir membre associée au DILTEC (Laboratoire de **D**idactique des **L**angues, des **T**extes et des **C**ultures) qu'il venait de créer et qu'il dirigera jusqu'en 2011 à l'université de la Sorbonne Nouvelle-Paris 3 (J.-P. Narcy-Combes prenant la succession). Au sein de ce laboratoire, ma première collaboration s'est nouée avec Aline Bergé (MC, en littérature française et associée au DILTEC) qui s'est particulièrement intéressée aux travaux que je développais avec les étudiants étrangers du CILFAC et m'a fortement encouragée à les rendre plus visibles mais surtout à théoriser la démarche du dessin que je mettais en œuvre depuis 2003. (voir Vol. 5 et voir aussi Revue *Glottopol* à paraître en 2014). Nous avons présenté ensemble ces démarches dans une communication intitulée « Lectures de l'expérience internationale : décentrement culturel et question d'espaces et de méthodes », au cours de la Journée

²⁸ C'est la raison pour laquelle j'ai organisé en novembre 2008 un séminaire de réflexion sur la recherche-action dans le cadre des activités du Pôle LaSCoD.





d'études du 21 novembre 2005 organisée par l'Axe 5 du DILTEC (Lecture/ littérature / littérature) sur le thème : *Être lecteur en langue maternelle et langue étrangère : littérature, médiations pédagogiques et culturelles.*²⁹

Je me suis ensuite impliquée dans les travaux de l'Axe 3 intitulé *PLURIFLES Situations Plurilingues et Français Langue Seconde* que coordonnaient Valérie Spaëth, Danièle Moore et Pierre Martinez, avec qui nous avons organisé le Colloque *Transmission / Appropriation des Langues et Construction des Identités Plurilingues* qui s'est tenu à la Sorbonne Nouvelle-Paris 3, en juin 2007.

Restant en contact avec moi Danièle Moore³⁰, (qui avait contribué avec V. Castellotti à notre publication collective de 2009, cf. Vol. 5), allait me proposer d'organiser ensemble une Journée d'études sur les *Littératies plurilingues/pluriculturelles*. Celle-ci s'est tenue le 28 janvier 2011 à l'UCP et s'inscrivait dans la tradition des journées *Notions en Question (NeQ)* imaginées il y a une vingtaine d'années par Daniel Coste (Credif/ENS de Fontenay-St-Cloud). Elle rassemblait des sociolinguistes et didacticiens français, canadiens et britanniques. Elle prenait place dans un cycle thématique proposé à l'UCP sur le thème « Eduquer et transmettre : quelle école demain ? » et résultait d'un partenariat entre le CRTF/Pôle LaSCoD, le DILTEC et l'ACEDLE (Association des Enseignants et Chercheurs en Didactique des Langues). La publication de cette Journée dans les *Cahiers de l'ACEDLE* et notamment la notion de « littératies multimodales » enrichisaient le travail mené sur les écrits intermédiaires, la lettre et les correspondances vidéo (Molinié, 1993) ; les ateliers d'écritures autobiographiques autour des parcours et projets de mobilité internationale ainsi que le travail sur le « dessin réflexif » (2009) ou encore les démarches Portfolio contextualisées incluant biographies langagières, récits de formation interculturelle et auto-évaluation de compétences plurilingues et pluriculturelles.

Toutes ces *petites fabriques de littératies* m'avaient permis d'explorer les liens entre développement des compétences réflexives et des ressources biographiques de l'apprenant ; développement d'une culture de l'écrit dans une perspective de mobilité et

²⁹ Au-delà de cette Journée d'études, la collaboration avec Aline Bergé s'est poursuivie dans le cadre du séminaire de recherche que j'ai coordonné au CRTF et jusqu'à la publication de l'ouvrage collectif "Dessin réflexif : éléments d'une herméneutique du sujet plurilingue".

³⁰ Simon Fraser University à Vancouver et université de la Sorbonne Nouvelle - Paris 3.



d'insertion ; dimension méta-cognitive (ce que je fais quand j'apprends) et travail sur les représentations, les cultures éducatives et les « savoirs voyager ».

Conclusion du chapitre 1

Cet itinéraire de recherche s'est construit dans une série d'interactions entre les terrains du FLE, les cursus de formation aux métiers du FLE et les collaborations étroitement nouées avec des chercheurs du CRTF et du CRTF/LaSCoD, du DILTEC ou encore des chercheurs insérés dans d'autres équipes en France (Sodilac/Lidilem, Plidam, Dynadiy, ELLIAD), à l'Université des Antilles-Guyanes (CRREF), en Suisse (avec Thérèse Jeanneret et Raphael Baroni du GreBL) au Japon avec Marie-Françoise Pungier (UPO, Osaka) et Hideo Hosokawa (Waseda, Tokyo). Ces relations étroites, le pilotage de projets collectifs, la coordination d'une dizaine d'ouvrages, la publication et la valorisation de travaux menés en collaboration m'ont permis de faire exister les axes de recherche brièvement énumérés ci-dessus et qui seront approfondis dans les chapitres 2 et 3.

Mais avant de tourner cette page, il me faut souligner que le principal enjeu des travaux passés consiste à former des didacticiens à la médiation. En effet, « le rôle des didacticiens des langues est celui d'une médiation, d'une interactivité entre le terrain pédagogique et les théories car il s'agit de conceptualiser les questions d'enseignement et d'apprentissage pour les adresser efficacement aux linguistiques savantes » (Chiss, 2009, p. 130). C'est bien là que se situe le moteur qui, d'hier à aujourd'hui, me permet non seulement de créer des cursus de formation mais aussi, faute de les « adosser » à un axe de recherche en DLC déjà existant au CRTF, de tenter de créer l'axe en question ...

Ce faisant, je m'adosse à la conviction selon laquelle « si la didactique des langues se doit, par sa définition même, d'entretenir d'étroits rapports avec d'autres sciences humaines, si elle est sortie du rapport exclusiviste que figurait le terme de « linguistique appliquée », nul doute que le bénéfice épistémologique soit aussi partagé par les sciences du langage » (ibidem, p. 135).



Chapitre 2

Une mobilité formative en contextes : conjuguer plurilinguisme, réflexivité et littératie(s)

Se pencher sur la question de la mobilité étudiante en Europe en tant qu'acte éducatif permet de constater que, pendant des années, elle n'a été ni investie, ni réfléchie systématiquement dans ses potentialités formatives, par les établissements et les professionnels de l'éducation

(V. Papatsiba, 2003).

Il y a quelque chose dans l'écriture qui met à l'épreuve les conceptions de l'individuation, le rapport de la singularité à l'historicité

(J.-L. Chiss, 1996)

INTRODUCTION

V. Papatsiba déplorait en 2003 le fait que la *mobilité étudiante* soit un concept politiquement correct mais pédagogiquement inhabité. On peut regretter que ce concept reste encore aujourd'hui scientifiquement boudé... Raison de plus pour situer mes propres recherches (ainsi que les travaux dont il sera fait mention dans ce chapitre) comme contribuant à la réduction de l'écart observé entre, d'un côté une valorisation politique de la *mobilité étudiante* et, de l'autre, une minoration de celle-ci sur les plans pédagogique et scientifique³¹. J'essaye (avec d'autres) d'habiter le concept de mobilité étudiante sur le plan éducatif en conjuguant apprentissage du français langue étrangère, développement de compétences plurilingues et interculturelles et pratiques littératiées. C'est pourquoi, comme le premier, ce nouveau chapitre est structuré par mon expérience d'enseignant-chercheur, oeuvrant à l'articulation de la formation et de la recherche, en nouant des collaborations autour de projets.

³¹ A. Bonnet (2012, p. 10 à 15) dans un rapport demandé au CIEP par l'Agence Europe Education Formation France, énonce deux faits à ce sujet : 1°) les recherches menées par des chercheurs français et étrangers hors commande institutionnelle ne sont pas, par la suite, exploitées par les institutions et 2°) les sources officielles de données ne sont pas ou peu exploitées à l'exception notable de l'analyse des rapports d'étudiants qui a fait l'objet d'une étude pionnière en Belgique et par Papatsiba (2003) en France. Enfin est noté le fait que la mesure de l'impact au niveau des compétences interculturelles ou de la construction de l'identité et de la relation à autrui (via l'intérêt porté aux parcours des étudiants, à l'analyse des journaux de bord et aux récits de mobilité) ne sont pas (encore) utilisés pour analyser les parcours et les trajectoires professionnels d'étudiants Erasmus.





Pour mener les travaux dont il sera question ici, j'ai pu me référer aux discours politique affirmant la nécessité de faire de l'enseignement supérieur un espace ouvert à la pluralité, aux échanges, au plurilinguisme, à la mobilité européenne, internationale, etc³². Mais si ces discours m'ont parfois permis de développer des projets innovants, ils ne suffisent pas à produire des connaissances. Pour atteindre ce second objectif, il faut que les recherches menées sur les acquisitions linguistiques et interculturelles et les productions discursives et textuelles liées aux mobilités académiques, dépassent le stade de l'innovation et de l'expérimentation, débusquent « les impasses d'une approche idéologique de la réalité sociale » (Anquetil, 2006, p. 33), accèdent à une certaine maturité pour conquérir leur place dans le champ scientifique. Mon bilan aujourd'hui est qu'un projet politique est plus que jamais indispensable tant au développement d'une mobilité formative, plurilingue et interculturelle dans l'espace de l'enseignement supérieur, qu'au développement de la recherche scientifique en réseau sur cette question.

Ce chapitre est organisé en trois sous-thèmes :

Le premier sous-thème est celui de l'évolution de la place de l'enseignement du français langue étrangère dans un contexte universitaire profondément marqué par des enjeux d'internationalisation des cursus de formation, mais aussi des enjeux de *mobilité académique et de professionnalisation des étudiants (inter)nationaux*. On verra comment cette politique universitaire a pu être localement accompagnée par un dispositif à deux vitesses : intervention et recherche. Il s'agissait de créer une *formation* linguistique et interculturelle qui prenne en compte et valorise la *mobilité estudiantine* dans deux espaces géo-politiques : d'une part, l'espace *européen* de l'enseignement supérieur et, d'autre part, un espace international avec en particulier, une relation bilatérale entre deux territoires, le Val d'Oise en France et le Kansai au Japon et de forts enjeux de développement de compétences.

³² Comme le rappelle Marquillò Larruy (2013, p. 114) « les preuves du volontarisme institutionnel sont légion tant au niveau européen qu'au sein des institutions francophones (...). On peut citer le slogan de l'Organisation internationale de la Francophonie (« la voix de la diversité ») ou encore la 4^e priorité de la Délégation générale à la langue française et aux langues de France (« favoriser la diversité linguistique ») ou encore la résolution du Parlement européen du 24 mars 2009 (« Le multilinguisme, un atout pour l'Europe et un engagement commun »), dont l'article 6 élargit le plurilinguisme aux domaines culturels et linguistiques ».



Le second thème concerne le développement d'un ensemble cohérent de propositions didactiques rassemblées sous l'appellation *méthode biographique*. Je montrerai comment une série d'approches ont aujourd'hui prouvé leur utilité et leur complémentarité et sont caractérisées par la valorisation des capacités réflexives associées à la conscientisation - et au récit - d'expériences plurilingues et pluriculturelles de jeunes adultes apprenant le français et ayant un statut d'étudiants, soit dans nos universités françaises, soit dans leurs universités européennes ou internationales. Faisant exister ce que G. Zarate (2008, p. 177) nomme des « histoires individuelles plurielles » dans la classe de langue, ces approches permettent aux étudiants de procéder à « une affirmation contrôlée d'une singularité et d'une individualité qui forge une identité fluide, adaptée à un parcours multidimensionnel et nomade » (ibidem)³³.

Le troisième sous-thème est celui de la littératie en contexte mobilitaire, migratoire, plurilingue. On reprendra et on discutera là certains des travaux présentés dans les deux sous-parties précédentes, (autour des *Portfolios* et des écrits intermédiaires : réflexifs, évaluatifs et (auto)biographiques) afin de montrer que le développement d'une culture de l'écrit peut être envisagé en relation avec d'autres médiums (tels que la vidéo, la photo, le dessin etc.). La question posée par ces approches multi-modales (Moore et Molinié, 2012, Vol. 7) est fondamentalement celle des liens entre activité langagière et développement d'un pouvoir d'action (ou *empowerment*) de l'étudiant étranger (et, plus largement de l'adulte en situation de mobilité) sur la représentation de son identité plurilingue, de sa trajectoire et de son projet mobilitaire dans un espace mondialisé (Molinié, 2014, à paraître). Les notions de capital expérientiel de mobilité, d'histoire, de rapports sociaux et d'imaginaire du déplacement parcourent donc les trois sous-parties composant ce chapitre. Parmi les questions de recherche qui le structurent, un premier ensemble peut être formulé avec Chiss (2012, p. 186) de la façon suivante.

Tout d'abord : « Comment penser ensemble dans l'écriture, d'une part l'adéquation à des modèles discursifs scolairement recevables et validés psychologiquement et, d'autre part, *la construction du sujet dans une histoire ?* » (Je souligne).

³³ Je poursuivrai ce travail au chapitre 3 pour rendre compte de recherches biographiques menées dans la formation initiale des enseignants de FLE/S.





La seconde question, épistémologique est posée dans la suite du texte de Chiss pour qui la didactique de l'écrit « regarde parfois du côté de la logique scolaire-linguistique-cognitive de l'enseignement de l'écriture et parfois du côté de la logique largement éducative-culturelle des ateliers d'écriture ». Car, ajoute-t-il, « il y a quelque chose dans l'écriture qui met à l'épreuve les conceptions de *l'individuation, le rapport de la singularité à l'historicité* » (ibid., je souligne). Il reste alors à savoir dans quel « espace théorique formuler *ensemble* toutes ces interrogations ». Celles-ci circulent ci-après, dans les travaux qui explorent divers chemins : de la didactique de l'écrit vers une contribution plus large à la construction d'un champ de recherche plurilingue et pluriculturel.

2.1. En tension entre humanisme et compétition internationale : évolution de la place du FLE à l'université

Il nous semble qu'une démission intellectuelle quant aux finalités de l'action éducative entraîne un aplatissement de l'échange sur des objectifs d'adéquation des jeunes aux conditions socio-économiques de la globalisation. La culture étrangère serait alors réduite à un ensemble de particularismes superficiels et normes sociales figées auquel l'acteur mobile serait contraint de se plier pour faciliter les transactions

(Anquetil, 2006, p.15).

2.1.1. Politique linguistique et éducative et enjeux de mobilité internationale : les discours et les actes

Mes travaux sur l'acquisition des langues et les enjeux de la mobilité en contexte universitaire ont conduit à une série de constats :

1- les étudiants prennent conscience que les études linguistiques effectuées avant leur séjour universitaire sont globalement insuffisantes pour répondre aux exigences de la situation d'immersion (Molinié, 2005, Vol. 8, n°10, p. 86-95).

2- ce séjour est propice à la *transformation* progressive des représentations de l'étudiant des échanges vis-à-vis de la langue : de simple code instrumental, la langue devient au cours du séjour :

- un moyen de communication effective,
- le moyen de nouer des relations humaines à forte composante affective,



- un moyen d'accéder à un processus de compréhension culturelle, grâce à la mise en place de stratégies de coopération pour la compréhension (Kohler-Bally, 2001 ; Molinié, 2002, Vol. 8, n° 7, p. 63-71).

Ces résultats m'ont encouragée³⁴ :

a) à mettre en place des programmes de cours de langues qui ne sont pas conçus comme un simple enseignement instrumental mais comme « une éducation linguistique intégrée entre apprentissage en immersion et apprentissage réflexif en cours, avec une ouverture sur les aspects culturels de la communication en LE » (Anquetil, 2006, p. 77) et

b) à imaginer des moyens de certifications plus aptes à valoriser des capacités communicatives (ne se limitant pas à la maîtrise linguistique) et des compétences interculturelles.

C'est donc sur le terrain universitaire de programmes (certifiants ou diplômants) de FLE, qu'une série d'hypothèses ont pu être examinées :

1- Le séjour d'études à l'étranger peut être à la fois un *événement* biographique, un *moment* formateur et un *dispositif* propice à l'élaboration de *compétences* en langues (langues du milieu académique et compétences plurilingues) et de compétences interculturelles (Molinié, 2002, op.cit.).

2- Les processus de narration (orale/écrite) des événements liés à la mobilité peuvent en permettre une élaboration *(trans)formative* (Molinié, 2005, op.cit.).

3- Cette élaboration *(trans)formative* a des effets sur la quête de sens et la quête identitaire de l'étudiant aux deux langues, en mobilité (Molinié, 2007b, Vol. 8, n° 16, p. 135-148) et entre deux - ou plusieurs - langues (Molinié, 2013, Vol. 9, n° 15, p. 163-170).

4- Concevoir et proposer un parcours validé par des crédits (ECTS) peut contribuer à faire avancer la reconnaissance des valeurs formatives de la mobilité (Anquetil, 2006, p. 56).

³⁴ Dans le cadre des fonctions de coordination et/ou de direction pédagogique de programmes de FLE que j'exerce depuis 1994 dans divers établissements universitaires.



5- La mise en place de dispositifs formatifs engage une coopération entre divers acteurs : enseignants mais aussi représentants du territoire (Molinié, 2011, Vol. 8, n° 19, p. 177-189).

Enfin, dernière hypothèse : une mobilité *(trans)formative* peut avoir un impact positif sur une trajectoire professionnelle. Je fais ici référence au programme d'échanges Erasmus qui, en particulier depuis 2007, vise aussi à faire davantage coopérer les établissements d'enseignement supérieur et les entreprises. Certes, cet objectif s'inscrit dans la stratégie de l'Union Européenne de faire de l'Europe l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde (Bonnet, 2012, p. 33). Cependant, je partage avec Kohler-Bally (2001) l'idée qu'en jouant la carte du plurilinguisme et de l'interdisciplinarité, une institution tournée vers l'avenir peut tenter de correspondre à ces nouvelles demandes étudiantes qui consistent à intégrer la complexité d'une formation adaptée au marché au lieu d'homogénéiser les programmes en aplanissant la diversité. Cette auteure observe en effet que l'éducation au plurilinguisme et à la diversité culturelle se présente alors comme un espace d'apprentissage de « valeurs communes où se dépassent les identités singulières » et où se discute « un projet de société » (Kohler-Bally, 2006, p.163). Ces constats, issus pour la plupart d'entre eux de recherches couplées à des interventions, (Kohler-Bally et Gohard-Radenkovic à l'université de Fribourg, Anquetil à l'université de Macerata, Pungier à l'université préfectorale d'Osaka, Molinié à l'université de Cergy-Pontoise, Perrefort à l'université de Franche-Comté, etc.) commencent à circuler dans la littérature grise francophone et l'impact de la mobilité, notamment sur les compétences interculturelles, a fait l'objet d'ouvrages devenus des références (Murphy-Lejeune, 2003 ; Dervin et Fracchiolla, 2012, entre autres). Pourtant, « l'impact du programme Erasmus sur l'enseignement supérieur, l'économie, les territoires et sur les carrières internationales des diplômés reste largement méconnu en ce qui concerne la France » (Bonnet, 2012, p.42). Il y a donc là un immense chantier.

Quelques enjeux d'une pédagogie des échanges dans le secondaire

Rappelons que c'est d'abord dans le secondaire que je me suis intéressée aux *enjeux d'une pédagogie des échanges*, particulièrement bien synthétisés en 1994 par Alix et



Bertrand³⁵ dans le volume que la revue *le Français dans le Monde Recherches et Applications*, consacrait alors à cette thématique et auquel nous avons contribué par un bref article portant sur les échanges multi-modaux et à distance, par lettres vidéo (Maurice et Molinié, 1994). Dans l'introduction de ce *Numéro spécial*, Alix et Bertrand (1994, p. 4-5) soulignent tout d'abord qu'après deux siècles d'histoire nationaliste, nous en étions à ce qu'ils nomment « un nouveau *degré zéro* du cosmopolitisme ». Mais ce qui était « affaire d'élite est devenu affaire de masse. La démocratisation de l'école, le développement technique et la diffusion des voyages posent en des termes totalement nouveaux les modes d'élaboration d'un tel sentiment ». Se référant à la déclaration philosophique de Goethe³⁶ s'affirmant citoyen du monde (*Weltbürger*), ils soulignent que désormais toute personne au contact du monde peut revendiquer que ce contact devienne « éducatif et donc réfléchi ». Se référant aux réponses reçues à leur appel à contribution, ils précisent les contours de ce qui leur apparaît désormais comme un *objet en devenir* :

L'extrême mobilité des expériences, la variété des contextes dans lesquels celles-ci s'inscrivent et la complexité des enseignements qu'elles nous apportent, montrent que la pratique des échanges est aujourd'hui en pleine mutation. Toutefois, au cœur de ce chantier, des lieux d'ancrage se dessinent avec force :

- la notion de projet, centrale (...).
- l'échange constitue un risque (...).
- des exigences nouvelles en découlent. L'ensemble des acteurs qui participent à l'échange, enseignants, familles, Etat, collectivités locales, environnement, entrent dans un processus d'éducation continue, qui s'accomplit par de multiples canaux (...).
- la formation à l'échange concerne les adultes tout autant que les jeunes (...).
- les échanges sont partie prenante dans l'évolution des systèmes éducatifs et dans la formulation des questions centrales que ceux-ci sont ou seront amenés à affronter (...). (Alix et Bertrand, 1994, p. 4-5).

Qualifiée « d'encore bien jeune » par Debyser dans le débat transcrit à la fin de l'ouvrage (ibidem., p. 179), la *pédagogie des échanges* recouvre des pratiques diversifiées mais

³⁵ G. Bertrand était attaché linguistique et directeur adjoint du Centre Culturel Français de Milan. Il fera ensuite une carrière universitaire d'historien (<https://www.gilles-bertrand.franceserv.com/cv.html>) ; C. Alix était chercheur en éducation à l'Institut allemand de recherche pédagogique.

³⁶ La référence à Goethe doit être explicitée ici. En effet, chez Goethe la Bildung est « caractérisée comme un voyage, dont l'essence est de jeter le *même* dans un mouvement qui va d'abord le faire devenir *autre*. *Meurs et deviens* chante Goethe. En tant que voyage la Bildung est l'expérience de l'altérité du monde : pour accéder à lui-même l'esprit doit faire l'expérience de ce qui n'est pas lui, ou du moins paraît tel » (Berman, 1983, cité par Anquetil, 2006, p. 15).



trouvant leur cohérence grâce à leur référence commune à des principes (la paix, la citoyenneté européenne/mondiale) et à la notion de communication (et de pédagogie) interculturelle jugée centrale, voire quasi paradigmatique, par les acteurs, non seulement pour donner du sens à l'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école mais, plus largement, pour donner du sens à l'enseignement des lettres et des sciences sociales dans le cursus scolaire mais aussi parascolaire. Cependant parmi les personnalités invitées à répondre, en fin de volume, à la question : *Quelle politique pour une pédagogie des échanges ?* R. Pilhion³⁷ signale déjà la nécessité de penser *la dimension systémique, interdisciplinaire et institutionnelle de cette politique*. Il affirme notamment qu'il faut « passer des échanges strictement linguistiques à des formes impliquant tous les acteurs du domaine éducatif : élèves qui ne sont pas en situation d'apprentissage d'une langue étrangère, professeurs n'enseignant pas la langue, décideurs éducatifs à tous les échelons, chefs d'établissement, inspecteurs, responsables des rectorats, et au-delà, y compris dans la dimension régionale puisque les Régions participent aux échanges » (ibidem, p. 177). C'est là le défi qui était - et reste en grande partie aujourd'hui - à relever : la dimension systémique d'une pédagogie des échanges implique qu'un ensemble d'acteurs situés à diverses places dans un (ou deux) système(s) socio-éducatif(s) se coordonnent afin de constituer un système accompagnant en interactions avec un environnement social, économique et culturel. Ce point sera développé en 2.2.

Qu'en est-il dans le milieu universitaire ?

Si ces questions sont centrales dans les recherches/interventions menées d'hier à aujourd'hui dans l'enseignement secondaire, comment sont-elles abordées en contexte universitaire ?

Quels choix institutionnels imaginer pour pallier les insuffisances de systèmes éducatifs dans lesquels l'ouverture à l'étranger, qui favoriserait à la fois le départ des étudiants locaux et l'accueil des étudiants venus d'ailleurs, n'apparaît pas toujours comme un choix possible ou valable à l'immense majorité des étudiants, mais plutôt comme une chimère, alors même que cet objectif s'affiche comme un élément de la politique de l'institution ? (Murphy-Lejeune, 2008, 33).

Comment mettre en cohérence les compétences linguistiques jugées utiles à la réussite du projet académique de l'étudiant international entrant/sortant, à sa formation

³⁷ Il était alors sous-directeur de la politique linguistique et éducative à la direction générale des relations culturelles, scientifiques et techniques du Ministère des Affaires étrangères (MAE).



interculturelle ou encore au nécessaire développement de son projet professionnel ? Ces questions ont structuré les travaux développés au contact de deux types de publics. D'une part, des étudiants (entrants ou sortants) se situant dans le cadre d'une mobilité - et par conséquent dans le contexte de la construction - européenne (Molinié, 2006b, Vol. 8, n° 13, p. 111-121). D'autre part, des étudiants (entrants ou sortants) en séjour linguistique et (inter)culturel en France (ou au Japon) inscrits dans une perspective d'échanges universitaires entre les deux pays et explorant, à travers l'étude de la langue, la possibilité d'élaborer un projet professionnel dans cet espace. (Molinié et Marshall, 2008, Vol. 4 ; Molinié et Pungier, 2007a, Vol. 8, n° 15, p. 126-134). Enfin, cette perspective a été élargie aux questions de formation des enseignants, ces fameux acteurs du domaine éducatif évoqués dès 1994 par R. Pilhon (*supra*), animés par la volonté de transformer la mobilité en un véritable dispositif de formation en FLE et d'éducation plurilingue et interculturelle (Molinié, 2011, Vol. 6).

2.1.2. Articuler les contextes locaux et globaux dans une recherche longitudinale

Dès la fin des années 80 (avec le programme Erasmus) et plus encore à partir des années 2000 (avec le LMD³⁸), l'enseignement du FLE aux étudiants internationaux va progressivement se structurer autour de deux nouveaux paradigmes. Premièrement, celui de la *construction d'un espace européen* de l'enseignement supérieur et, deuxièmement, celui de la *professionnalisation dans un contexte européen* dans lequel la disparition des frontières doit permettre une plus grande circulation des biens mais aussi une plus grande mobilité des citoyens, qu'ils se forment, voyagent ou travaillent.

On peut rappeler quelques moments clés ayant scandé le processus d'*institutionnalisation* de ce contexte. Le 19 juin 1999, la « déclaration commune des ministres européens de l'éducation » est signée à Bologne par 29 pays signataires³⁹. Six ans plus tard, la réforme de Bologne (dite réforme LMD) est progressivement mise en place dans les universités européennes. Pour qu'études supérieures riment avec mobilité académique européenne, divers dispositifs sont créés afin que les jeunes adultes ayant le statut d'étudiant complètent la formation universitaire acquise dans

³⁸ Licence, Master, Doctorat.

³⁹ Il s'agit de l'Allemagne, l'Autriche, la Belgique, la Bulgarie, le Danemark, l'Estonie, l'Espagne, la Finlande, la France, la Grèce, la Hongrie, l'Irlande, l'Islande, l'Italie, la Lettonie, la Lituanie, le Luxembourg, Malte, la Norvège, les Pays-Bas, la Pologne, le Portugal, le Royaume-Uni, la République tchèque, la Roumanie, la Slovaquie, la Slovénie, la Suède et la Suisse.



leur pays d'origine par un ou plusieurs semestres dans une université (mobilité de crédit ou mobilité diplômante) et/ou un stage à l'étranger (en essor d'après des statistiques récentes). Un soutien financier est apporté aux universités par la Commission européenne dans le cadre du programme *Socrates*. Tout permet alors de penser que la mobilité académique constitue un nouvel enjeu pour l'enseignement/apprentissage des langues dans le troisième cycle, pour les étudiants accueillis dans les cursus de français langue étrangère. En tout cas, l'amélioration des compétences en langues constitue l'une des premières raisons invoquées par les étudiants pour partir à l'étranger dans le cadre du programme Erasmus. C'est également l'un des apports les plus souvent cités par les employeurs et par les décideurs (Bonnet, 2012, p. 38). Il n'existe cependant aucune évaluation chiffrée de cet impact. « Les chercheurs soulignent l'importance d'une préparation linguistique avant et pendant le séjour Erasmus, pour augmenter l'impact sur les compétences des apprenants » (Bonnet, op. cit. p. 41). Quant à l'impact sur les compétences en langues des étudiants en stage, il est encore moins mesuré et connu.

Amener les étudiants des échanges à développer leur agentivité

Afin de conduire les étudiants des échanges (entrants, sortants ou encore revenus d'une mobilité) à conscientiser ces nouveaux enjeux, à élaborer une posture réflexive et critique vis à vis de cette mobilité qui est devenue la nouvelle norme et, si possible, à prendre part à ces dynamiques instituant en développant leur agentivité vue comme capacité à gérer l'événement fortuit et ainsi à peser sur son propre avenir (Carré, 2004), j'ai créé une UE libre (*Parcours et projets de mobilité internationale*) dans laquelle leur est, entre autre, proposée une lecture et une interprétation entre pairs du texte de la *Déclaration de Bologne*. Ceci allait permettre à l'ensemble des acteurs, moi y compris, de mieux comprendre quel horizon politique était proposé à l'étudiant Erasmus (considéré comme le principal acteur de cette Europe des connaissances en devenir) et quelle était la place du plurilinguisme dans ce programme politique. Pour mémoire, le texte de la déclaration commence par mettre en avant *les réalisations extraordinaires de ces dernières années*⁴⁰ grâce auxquelles la construction européenne devient une réalité de plus en plus concrète et pertinente pour l'Union et ses citoyens. La déclaration se situe

⁴⁰ © Ministère de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie - Archives 1997 - 1999. Consultée le 12-10-99. <http://www.education.gouv.fr/realisations/education/superieur/bologne.htm>



dans la perspective de l'élargissement et des liens qui se tissent avec d'autres pays européens et affirme la nécessité d'une construction européenne *complète et ambitieuse*, fondée sur le renforcement de ses « dimensions intellectuelles, culturelles, sociales, scientifiques et technologiques ». Les Ministres en appellent à « une prise de conscience grandissante, dans l'opinion publique comme dans les milieux politiques et universitaires » de la nécessité d'une Europe des Connaissances en tant que « facteur irremplaçable du développement social et humain, (...) indispensable pour consolider et enrichir la citoyenneté européenne, pour donner aux citoyens les compétences nécessaires pour répondre aux défis du nouveau millénaire, et pour renforcer le sens des valeurs partagées et de leur appartenance à un espace social et culturel commun ». Se référant à une reconnaissance universelle de l'importance primordiale de l'éducation et de la coopération dans l'enseignement pour développer et renforcer la stabilité, la paix et la démocratie, ils insistent sur le caractère particulièrement urgent de cette reconnaissance au vu de la situation en Europe du sud-est au moment de la signature. Ils rappellent que la *Déclaration de la Sorbonne* du 25 mai 1998, qui s'inspirait déjà de ces mêmes considérations, mettait en exergue le rôle clé des universités dans le développement des dimensions culturelles européennes. Elle insistait sur la nécessité de créer un espace européen de l'enseignement supérieur, comme moyen privilégié pour encourager la mobilité des citoyens, favoriser leur intégration sur le marché du travail européen et promouvoir le développement global du continent. Enfin, les auteurs assignent à l'université (devenue indépendante et autonome) le rôle de « s'adapter en permanence à l'évolution des besoins, aux attentes de la société et aux progrès des connaissances scientifiques ». En tant que chercheure, enseignante et directrice pédagogique d'un Centre universitaire de FLE, j'allais accompagner et interpréter ce projet politique en développant une dimension critique et réflexive au cœur de l'action et des processus de changement dans lesquels nous étions tous engagés.

La phase de critique initiale portait sur trois points :

1°) Il est dit dans la *Déclaration de Bologne* que l'enseignement supérieur devenait l'un des moyens privilégiés de la mobilité des citoyens en vue de leur intégration sur le marché du travail. Or, enseignants et étudiants peuvent souhaiter que l'Université soit non seulement capable de s'adapter aux changements mais aussi de les réfléchir, de les théoriser, de les anticiper, voire, de les infléchir...



2°) L'Europe des connaissances doit exister dans les esprits pour assurer la promotion culturelle et économique du vieux continent. C'est donc le primat des connaissances scientifiques qui vient fonder la politique internationale d'une université. Dès lors, quelle place est assignée à l'apprentissage des langues et à la communication interculturelle dans les pays dans lesquels s'effectuent les séjours d'études et les mobilités étudiantes ?

3°) Les connaissances ne sont pas dissociées d'un sens des valeurs partagées et de l'appartenance à un espace social et culturel commun. Dans cette Europe, connaissances, compétences et valeurs doivent être constamment mises en relation. Il convient donc de fonder une politique éducative dans le domaine des langues et des cultures sur un socle de valeurs partagées....

L'apprentissage des langues : entre formation plurilingue et éducation au plurilinguisme

Pour aller dans ce sens, il nous appartenait d'envisager l'acquisition et l'apprentissage des langues selon une approche holistique cohérente avec une double préconisation éducative émanant cette fois, du Conseil de l'Europe et reprise par une partie de la communauté scientifique : une formation plurilingue visant au « développement des répertoires linguistiques individuels des locuteurs » et une éducation au plurilinguisme, visant à « l'acceptation positive de la diversité⁴¹ ».

Les travaux de recherche sur les démarches autobiographiques et réflexives que nous avons menés et/ou coordonnés et rassemblées (Molinié, 2006, Vol. 1 et Vol. 2.) relient ces deux aspects (langagiers *et* socio-éducatifs) tout en veillant à éviter le piège de la prescription idéologique à laquelle nous ramène la plupart des PEL publiés :

- soit parce qu'ils *prescrivent des comportements humanistes* (l'acceptation positive de la diversité citée ci-dessus) dans une forme de déni des difficultés de la rencontre interculturelle et de la confrontation à la différence,

⁴¹ Selon le texte de l'appel à propositions du 8^{ème} congrès international de l'Association for Language Awareness (ALA), « Plurilinguisme et conscience linguistique : quelles articulations ? » qui s'est tenu au Mans, du 10 au 13 juillet 2006. Voir Candelier, Ioannitou, Omer et Vasseur, 2008.





- soit parce qu'ils *prescrivent des comportements d'évaluation*, en multipliant des descripteurs de compétences dont le décryptage chronophage finit par démotiver totalement les apprenants et les enseignants.

Analyse critique de préconisations, méthodes et outils d'éducation au plurilinguisme

Il s'est donc avéré nécessaire de procéder à une expérimentation doublée d'une analyse critique des préconisations, des méthodes et des outils à destination de la formation plurilingue et de l'éducation au plurilinguisme dans l'enseignement supérieur. Pour cela, avec des étudiants Erasmus, dans le cadre de l'UE déjà mentionnée ci-dessus⁴², nous avons expérimenté deux PEL pour l'enseignement supérieur⁴³. Il s'agissait, entre autres, de voir si ces outils prenaient en charge la dimension transformative *et* éducative que nous souhaitions faire exister dans l'enseignement supérieur et que nous définissons dans le *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme* (Zarate, Lévy et Kramersch, 2008) de la façon suivante :

La réflexivité sur l'expérience du plurilinguisme et de la différence culturelle est une base pour se penser sujet participant à l'histoire européenne, la réflexivité sur l'interculturel offre des instruments pour élaborer la cohérence évolutive d'une identité européenne sachant reconnaître et accepter sa propre complexité. (Anquetil et Molinié, 2008b, Vol. 8, n° 18, p. 157-160).

Le Conseil Européen pour les Langues a publié une version du PEL spécialement conçue pour le secteur de l'éducation supérieure. Son auteure, Brigitte Forster Vosicki (Université de Lausanne), affirme dans la *Préface* de celui-ci qu'il constitue une application pratique du CECRL et poursuit les buts habituellement assignés aux Portfolios : encourager le plurilinguisme et le dialogue entre les cultures, faciliter la mobilité en Europe, protéger et renforcer la diversité culturelle, encourager l'apprentissage en autonomie, encourager l'apprentissage tout au long de la vie (cf. une analyse plus poussée dans Molinié, 2006b, Vol. 8, n° 13, p. 111-121). Utilisable pour toutes les langues et dans n'importe quel environnement institutionnel, ce PEL permet de documenter les compétences linguistiques et de donner de l'importance aux expériences interculturelles dans toutes les langues apprises. L'auteure explique en quoi

⁴² Créée comme dispositif réflexif, critique vis-à-vis des discours officiels de la Réforme de Bologne et intitulée "parcours et projets de mobilités internationales".

⁴³ L'un était réalisé par le Conseil Européen pour les Langues -CEL/ELC en collaboration avec l'Université libre de Berlin, <http://www.fu-berlin.de/elc/portfolio/index.html>; l'autre émanait de la Confédération européenne des Centres de Langues de l'Enseignement Supérieur (CercleS).





il doit aider l'apprenant de langues à concilier la fonction instrumentale (savoir comment utiliser et valoriser ses compétences langagières et culturelles en Europe) et la fonction intégrative souhaitée par le Conseil de l'Europe, fidèle à sa mission d'œuvrer à susciter la prise de conscience d'une identité culturelle européenne et à développer la compréhension mutuelle entre les peuples de cultures différentes. Mais surtout, elle souligne le rôle d'appui politique et institutionnel du PEL et soutient que « le Portfolio peut jouer un rôle important dans la création d'un espace européen d'apprentissage tout au long de la vie mais aussi, plus particulièrement, dans le développement d'un espace européen d'éducation supérieure tel qu'envisagé dans la *Déclaration de Bologne* ». Le PEL peut donc « faciliter le développement et la mise en œuvre d'une politique linguistique cohérente dans le secteur de l'éducation supérieure ». Or, que met-on en avant comme instrument de mise en œuvre de cette politique ? Des descripteurs ! Forster Vosicki souligne ainsi que les « *descripteurs supplémentaires* spécifiquement développés pour le contexte de l'éducation supérieure peuvent soutenir la mise en place de curricula innovateurs ou d'autres types de formations dans le domaine des langues » (ibidem, je souligne).

Or, une expérimentation de ce PEL (puis de celui proposé par la Confédération *CercleS*) et la confrontation des résultats obtenus sur le terrain du FLE avec ceux obtenus par d'autres acteurs (notamment au cours de missions de formations de formateurs en Europe et au Japon) m'ont conduite à formuler une critique de cette course à la multiplication des descripteurs et à élaborer des contre-propositions à ce type de *PEL* que je qualifie d'adéquationniste en référence à la typologie proposée par de Rozario et Rieben (cf. Molinié, Vol. 8, n° 19, p. 161-172 et de Rozario, 2004). Ceci aboutira cinq ans plus tard à un ouvrage collectif dans lequel des démarches constructivistes et pluri-littératiées dans le domaine des *Portfolio* sont analysées et présentées à la discussion. (Vol. 6). Radicalisant la critique dont est porteur cet ouvrage, P. Blanchet écrit dans la *Préface* de celui-ci :

Dans un domaine comme la didactique des langues et des cultures, aussi directement en prise avec les dynamiques sociales et les politiques éducatives, le risque est grand de se conformer aux courants qui semblent évidents parce qu'hégémoniques : l'idéologie de l'évaluation quantitative sur grilles normées, qui envahit notre monde, se retrouve dans l'évaluation des compétences linguistiques comme dans celle de l' « excellence » (encore un euphémisme trompeur) des recherches scientifiques bibliométrisées... (Blanchet, 2011, p. 11, Vol. 6).



Nous avons donc eu raison i) d'affirmer que la finalité d'un développement des compétences plurilingues et interculturelles était le développement des personnes en *mobilité* (et non en circulation) pour qu'elles réalisent leurs propres aspirations sociales, et ii) de mettre en garde contre les dérives instrumentalisantes. Il était pertinent de dénoncer dès 2004 la quantophrénie évaluative dans laquelle ont rapidement glissé les PEL sous couvert de *biographies langagières*...

Destinée à donner de la cohérence entre des réalités subjectives vécues par l'individu et les réalités sociales, la fonction symbolique du langage suppose en effet que puisse s'articuler dans une représentation cohérente l'espace/temps du sujet et l'espace/temps du social (...). C'est là, selon moi, la seule finalité pertinente d'une approche biographique en didactique des langues. C'est pourquoi cette approche doit être appelée par son nom et distinguée des activités auto-évaluatives. Car nommer « biographie langagière » un outil d'auto-évaluation, et dans le même temps ne pas qualifier de biographique ce qui sollicite réellement l'histoire du sujet, concourt à installer une confusion sur l'objet même dont on parle. Résumons : il s'agit bien *d'évaluer* des compétences et de *raconter* une vie et non l'inverse ! (Molinié, 2004b, Vol. 8, n° 9, p. 81-85).

Une position qui validait la critique proposée par Zarate et Gohard-Radenkovic dès 2004, et qu'adoptera Anquetil à son tour :

Les approches portfolio basées sur le PEL se sont trop souvent enlisées dans la manipulation fastidieuse de listes interminables de descripteurs abscons, demandant à l'apprenant de réaliser le travail même de l'évaluateur qui est de traduire la performance en terme de compétences graduées, travail que l'apprenant vit comme un déni de sa parole contextuelle et créatrice (Anquetil, 2013, p. 86).

Autobiographie, autoformation et plurilinguisme

Même sur une période relativement courte, (depuis la parution du CECRL et des PEL) il s'est donc avéré nécessaire de rappeler quels sont les courants de recherche et d'intervention qui fondent (à mes yeux) une approche biographique et réflexive en didactique des langues. Ou, pour dire les choses autrement, il apparaît plus nettement aujourd'hui que ce qui fonde mon approche du biographique en DLC n'est vraisemblablement pas identique à ce qui fonde le recours au biographique dans les outils diffusés pour porter les préconisations du CECRL dans les pratiques enseignantes (Molinié 2011b, voir Vol. 9, n° 11, p. 128-135).

Parmi les fondements d'une approche biographique en didactique des langues, il me paraît donc important de nommer la nécessité du *déconditionnement* de l'apprenant vis-à-vis d'une évaluation externe vécue comme une sanction, sa responsabilisation vis-à-vis





de ses propres processus d'apprentissage, l'explicitation des opérations mentales lui permettant de mener une auto-évaluation interne. Ces éléments ont été au centre des recherches que Holec (1988) notamment, a menées au CRAPEL et pour le Conseil de l'Europe à partir de la fin des années 70 dans le courant de l'*auto-apprentissage*. Il est intéressant d'établir un lien avec les sciences de l'éducation et de la formation d'adultes où, durant la même période, la découverte de l'histoires de vie en formation est totalement liée à la question de l'*autoformation*. Ce terme est innovant (par rapport à instruction ou éducation) car, comme l'écrit Pineau dès 1972 : « Se former, se donner une forme (...) c'est reconnaître *qu'aucune forme achevée n'existe a priori qui nous serait donnée de l'extérieur*. Cette forme, toujours inachevée dépend de notre action. Sa construction est une activité permanente » (Pineau, 2012, 113, je souligne).

Lorsqu'il publie en 1972 *Produire sa vie : autoformation et autobiographie*, Pineau inscrit le processus de formation dans le contexte des modes et des rapports de production et affirme que « toute formation sociale est sous-tendue par une lutte entre des forces autonomes et des rapports hétéronomes de production » (ibid., p. 83). Or, la culture hétéronomique de la formation (qui impose aux individus se formant, des standards et des normes totalement externes mais ayant une forte valeur d'échange) repose sur des formes de valorisation ayant cours sur un marché (voir l'importance du diplôme dans l'échelle des salaires, etc...). Les notions d'*autonomie* et d'*autobiographie* doivent donc permettre aux sujet, dominés par ces normes externes, de reprendre du pouvoir sur leurs capacités et leurs stratégies d' (auto) formation. C'est pourquoi, dans le courant de l'*autoformation*, le récit de vie a une autre fonction que d'être la simple restitution du vécu de la personne et de son développement individuel. Bien plus que cela, « il est lui-même un vecteur et un espace de formation en acte » (Delory-Momberger, 2012, p. VII).

On retrouvera cette position dans le domaine de l'apprentissage des langues sous l'angle de la revendication d'une reconnaissance et d'une valorisation du capital biographique forgé dans l'immigration ou bien « entre les frontières et tout au long du parcours éducatif » (Molinié, 2005b, Vol 8, n° 11, p. 96-102) et d'une reconnaissance des compétences plurilingues. Cela sera modulé selon que les recherches/interventions biographiques sont menées :



- auprès d'adultes migrants (Bretegnier, 2008) ou d'enfants primo-arrivants (Clerc, 2009, Simon et Thamin, 2009, voir Vol. 3 ; De Dominicis, 2006, voir Vol. 1) engagés dans des processus d'insertion sociale via l'école ou le travail ;

- dans le domaine de l'éducation au plurilinguisme (Perregaux, 2002) ou encore dans le domaine universitaire (Jeanneret et Pahud, 2013). Selon les terrains en effet, le positionnement du biographique comme vecteur de déconditionnement et d'autoformation est variable (j'y reviendrai en 2.3).

On peut simplement signaler ici que certains auteurs ont su utiliser les préconisations du CECRL pour créer des PEL labellisés Conseil de l'Europe, invitant néanmoins les apprenants à valoriser leur plurilinguisme dans les diverses parties et sous-parties (dossier, passeport et biographie langagière) de cet outil et pour accroître leur capacité à autodiriger leur apprentissage tout en auto-évaluant leurs compétences plurilingues/pluriculturelles (Castellotti, 2006). Mais il faut aussi indiquer que d'autres auteurs ne sont pas allés en ce sens. C'est ainsi que sur deux terrains (celui de l'enseignement supérieur et celui de l'apprentissage du français aux migrants), l'utilisation de ces portfolios (ou la recherche-action auprès de formateurs les utilisant) nous ont permis de constater que le recours systématique aux descripteurs de compétences venait étouffer tout désir de prise d'autonomie authentique et qu'il fallait travailler autrement (Pouyé, 2011). On voit donc que les processus d'*auto-apprentissage* et d'*autoformation* associés à la dimension autobiographique, risquent de devenir de plus en plus étrangers aux dispositifs *standardisés* de la *biographie langagière*, si les (jeunes) chercheurs et les praticiens ne travaillent pas ensemble à partir d'un socle de principes éducatifs fondamentaux qu'il convient de mettre à l'épreuve des expériences et des pratiques.

Un autre exemple de la dérive vers des standards est donné par Anquetil (2011, p. 148), faisant utilement remarquer que le schéma communicatif en *je peux* « où le destinataire-scripteur se retrouve assigné à remplir les espaces blancs que lui impose de façon injonctive un moi obligé est désormais bien installé dans l'ethos de l'approche Portfolio ». On peut effectivement se demander si cette disjonction entre les deux premières personnes mises en scène : moi et son double (op. cit.) ne renforce pas la fameuse *illusion biographique*, dénoncée avec raison par Bourdieu en 1986 quand il affirmait :



On ne peut comprendre une trajectoire (c'est-à-dire le *vieillessement social* qui, bien qu'il l'accompagne inévitablement, est indépendant du vieillissement biologique) qu'à condition d'avoir préalablement construit les états successifs du champ dans lequel elle s'est déroulée, donc l'ensemble des relations objectives qui ont uni l'agent considéré - au moins dans un certain nombre d'états pertinents - à l'ensemble des autres agents engagés dans le même champ et affrontés au même espace des possibles (Bourdieu, 1986, 72).

Ce propos reste intéressant et pertinent dans la mesure où il permet de distinguer deux modèles biographiques :

- un modèle dans lequel l'injonction *externe* à la réflexivité s'appuie sur des consignes standardisées qui incitent le biographe à construire une représentation d'un soi dissocié des autres (altérités, contextes sociaux, histoire, espaces, champs etc.) ;
- un modèle qui vise au contraire à la co-construction singulière d'une représentation d'un soi *autonome* qui explore l'ensemble des relations altéritaires tissées entre soi et les autres (acteurs, espaces, systèmes de pensées etc.) tout au long d'un parcours personnel/ formatif/ professionnel.

Dans l'espace européen de l'enseignement supérieur, il m'est paru utile d'inciter les étudiants-voyageurs à développer un questionnement sur leurs *apprentissages* et la construction de leur répertoire bi- ou plurilingue et, au-delà, sur la *formation* de leur identité sociale et culturelle *en relation avec des situations, des contextes et une histoire*. Elaborée dans les *Journaux d'apprentissage* et dans les *Récits de parcours* cette conscientisation de la construction d'un répertoire bi/plurilingue se combine chez certains étudiants (notamment issus de l'Europe de l'Est et du continent asiatique) avec une réflexion vis-à-vis de leur construction identitaire et notamment de leurs choix (théoriques, professionnels, disciplinaires), de leurs valeurs et de leurs projets. J'ai donc observé chez certains étudiants qu'un continuum réflexif se développait, depuis le pôle apprendre des langues et construire un répertoire plurilingue vers le pôle développer une identité personnelle et un projet professionnel. Ce fut là le point de départ d'une recherche qui dura trois ans et dont le but a été d'apporter quelques réponses didactiques et méthodologiques à ces problématiques émergentes sur le terrain universitaire.



2.1.3. Contextualisation éducative et linguistique en Europe et au Japon

La conduite, l'analyse et la théorisation des dispositifs d'accompagnement linguistiques et culturels des mobilités des étudiants de langues dans l'espace européen de l'enseignement supérieur ont montré l'importance d'une formation en langues comprenant deux aspects : un volet réflexif sur les processus et les expériences d'apprentissage hier et aujourd'hui (cf. 2.3) mais aussi un travail projectif dans lequel l'étudiant envisage les liens entre apprentissages linguistiques et interculturels et projet professionnel dans un espace international.

Ces approches ont donné lieu à la production de textes et de discours mis en discussion dans les groupes, en relation avec le contexte politique et éducatif de la construction européenne. Nous allons bientôt confronter ces démarches à un autre espace géopolitique, une autre mobilité et des étudiants extra-européens.

En effet, en accord avec mes partenaires de l'Université préfectorale d'Osaka (UPO) un simple stage intensif de FLE, (le *séminaire intensif de langue française et cultures francophones*) initié en 2005 avec un groupe d'étudiants japonais, allait devenir le point de départ d'une recherche longitudinale, autour de la question suivante : comment (par quels processus linguistiques, cognitifs, discursifs, etc.) une mobilité internationale académique en contexte plurilingue et interculturel devient-elle un processus d'appropriation d'un espace d'actions ?

Cette recherche bénéficiera d'une importante subvention allouée par le Conseil Général du Val d'Oise (désormais CGVO) de 2009 à 2011. Elle s'inscrivait dans une relation entre deux régions : le Val d'Oise en France et le Kansai au Japon et dans une histoire. Celle d'une coopération soutenue depuis 1986 par l'action conjointe du CGVO, du Gouverneur de la Préfecture d'Osaka, du monde de l'entreprise (française et japonaise⁴⁴) et des deux universités (UCP et UPO) qui avaient signé en 2003 et renouvelé à deux reprises leurs conventions de partenariat académiques. C'est de cette dynamique d'échanges linguistiques, culturels, scientifiques et économiques que je devins l'un des co-acteurs. J'impliquais alors mon équipe d'accueil (le CRTF) dans ce projet de recherche et d'innovation. Conduite durant quatre années, la recherche a permis de montrer quelques unes des conditions requises pour qu'une mobilité formative permette aux

⁴⁴ Selon le Comité d'expansion économique du Val d'Oise (CEEVO) sur les quatre cents entreprises japonaises installées en France, soixante-sept sont dans le Val d'Oise.



étudiants internationaux de développer une capacité d'orientation active (passant notamment, par la mise en mots, en textes et en discours de cette expérience) qui les aide à affronter des environnements complexes et changeants au lieu de les subir.

Quels étaient les enjeux en présence ? Comment allaient-ils se conjuguer ? Et comment allions-nous pouvoir transformer un *projet* composite (au départ) en une recherche cohérente ?

Enjeux de survie des langues dans le système universitaire japonais

Du côté japonais, la question était (et est toujours) de l'ordre de la survie du français sur un marché des langues étrangères de plus en plus réduit. Le pari était donc que la collaboration entre nos universités et les deux collectivités territoriales contribuent à aider le département FLE de l'UPO à surmonter la politique linguistique ministérielle japonaise défavorable à l'égard de l'enseignement des secondes langues étrangères à l'université et plus spécifiquement, du français.

Face à la réduction progressive (mais rapide) de l'offre de français dans l'enseignement supérieur au Japon, nous allions tout d'abord opposer des résultats d'enquêtes locales, menées à l'UPO auprès des étudiants japonais au sujet de leurs *envies de langue*. Les observations effectuées montraient que la rencontre favorisée entre les étudiants des deux établissements et des deux régions permettait bien à ces *envies de langues* de devenir, chez certains, des désirs de bilinguisme et, déjà, de biculturalisme (Molinié et Pungier, 2007a, Vol. 8, n° 15, p. 126-134). Certes, mais cette démonstration chiffrée pouvait-elle ralentir une politique nationale de réduction de l'offre publique de cours de langues au seul profit de l'anglais ?

Bien évidemment, la réponse est non ! Mais il fallait pourtant commencer (avant d'aller plus loin), par montrer comment ces désirs d'altérité, qui s'éprouvaient pendant les deux semaines que durait le *séminaire de langue française et cultures francophones en France*, pouvaient nourrir d'autres projets : académiques et professionnels. Les entretiens de groupe réalisés à la fin de chacun de ces séminaires de langue, de 2006 à 2012, permettaient de mesurer à quel point ce dispositif de mobilité courte favorisait une ouverture sur les dimensions bi-plurilingues/bi-pluriculturelles de l'acquisition d'une langue et sur les *va-et-vient identitaires entre les langues*. Ce dispositif ouvrait le champ des possibles en terme de perspectives professionnelles et de projets personnels pour les étudiants.





C'est en ce sens qu'on relira ce qu'écrivait M.-F. Pungier, (enseignante et chercheuse à l'UPO) en 2008 :

La recherche en didactique des langues/cultures (...) venue d'Europe montre que viser l'acquisition de savoir-faire, de savoir-être sur la base de niveaux de compétences et non plus seulement celle de savoirs, permet de se saisir d'éléments favorisant des réponses aux problèmes locaux (...). Voici ceux qui retiennent particulièrement l'attention des acteurs du français langue étrangère à l'UPO :

- apprenant placé au cœur de la situation d'enseignement/apprentissage,
- responsabilisé dans sa démarche et les processus d'acquisition de la langue via une initiation voire un développement de sa capacité à l'autonomie (sous tous ses aspects) pour mieux apprendre,
- responsabilisé car considéré dans sa dimension d'acteur social pour qui l'apprentissage de la langue permet de mieux être au monde » (Pungier, 2008, p. 43 et 44, Vol. 4).

Centration sur - et actorisation de - l'étudiant japonais, sont ici présentées comme des évolutions nécessaires pour une offre de langue et culture articulée sur une plus grande mobilité. La recherche que menait M.F. Pungier sur les liens entre mobilités académiques et didactique des langues et des cultures (cf. par exemple Pungier 2009) allait donc se conjuguer avec la mienne et se trouver dynamisée par le développement et l'expérimentation conjoints d'un *Portfolio de compétences interculturelles et d'expériences en mobilité internationale Japon-France*, (désormais *PCIEMI*), (Molinié, Lankhorst et Pungier, 2009, Vol. 10). Ces portfolios visent à constituer (et accroître) le capital de mobilité des étudiants japonais dans un sens proche de ce que M.-H. Souley (2008, p. 164) exprime lorsqu'il écrit : « La disposition à la mobilité naît bien évidemment de l'expérience antérieure de la mobilité (...) parce que l'arrachement premier a eu lieu, parce que l'identité s'est désincarcérée du lieu, en tout cas l'évidence du couplage entre le Soi et le proche n'est plus, autorisant la possibilité d'un métissage identitaire ».

Du côté de l'UCP les objectifs étaient différents. Premièrement, le japonais n'était pas en danger puisque précisément un LEA anglais-japonais venait d'être créé. Il s'agissait donc plutôt de faire bénéficier les étudiants français (de LEA et de divers Master) de la dynamique portée par une collectivité territoriale qui considérait la relation avec la région du Kansai comme une *véritable porte d'entrée* vers le Japon tout entier. Comme l'affirmait le maire de Sannois et ancien vice-président du CGVO en introduction à la





Journée d'études *Osaka-Val d'Oise, Vingt ans d'histoire, un avenir à inventer*, en septembre 2007 :

Au-delà d'Osaka, véritable porte d'entrée sur le Japon, c'est avec ce pays tout entier que le département du Val d'Oise développe une affinité particulière. Le département encourage en effet les échanges d'expériences et les coopérations avec ce pays (...). A ce titre, le Comité d'Expansion Economique du Val d'Oise (CEEVO) organise des participations collectives de sociétés du département à la Nagoya Messe, salon industriel organisé chaque année à Nagoya. Parallèlement, des séminaires de promotion du Val d'Oise ont été organisés à plusieurs reprises à Nagoya et à Tokyo (Paternotte, 2007, n.p.).

Dans la suite de ce propos est souligné le fait qu'expansion culturelle et expansion économique sont liées et que pour les élus un soutien à l'une ne peut se faire sans soutenir l'autre. Ceci a été réaffirmé par les équipes dirigeantes qui se sont succédées à la tête du département jusqu'à aujourd'hui. Car, même si le Japon n'a (toujours) pas une image de pays d'immigration et que « l'impact de plus de deux siècles de fermeture et le mythe d'un peuple japonais ethniquement homogène continuent de dominer les discours identitaires et politiques »; même si « avec moins de 2% de migrants dans l'ensemble de la population, l'immigration pourrait être considérée comme un enjeu marginal », nous savions que « depuis les années 1980, la société japonaise n'échappe pas aux débats polémiques sur l'ouverture ou non des frontières et sur l'identité nationale ». C'est dans cette situation émergente notamment caractérisée par une « forte augmentation du nombre de résidents étrangers depuis 20 ans, qui affecte surtout les grandes métropoles industrielles entre Tokyo et Osaka » (Hammouche, Le Bail et Mori, 2013) que les fameux « désirs de langues et d'altérités culturelles » des étudiants de l'UPO tentaient de trouver des mots pour se dire.

Il est à noter que le soutien de la collectivité territoriale est également mentionné dans le récent rapport de Bonnet (2012) comme un fait majeur même s'il reste sous-estimé. Elle regrette qu'un travail de cartographie de la mobilité en Europe n'ait pas débouché sur une étude d'impact de la mobilité sur les territoires, le resserrement des relations entre institutions ou les flux des personnes. Or, en France la mobilité des jeunes a un impact réel sur les territoires, en resserrant les liens entre les collectivités territoriales de part et d'autre des frontières européennes (jumelage, coopération régionale), mais également entre institutions à l'échelle des régions. Pourtant, « cet engagement déjà ancien reste méconnu, alors qu'il soutient de nombreuses initiatives innovantes » (Bonnet, 2012, p. 37-38).



Un soutien discret donc⁴⁵ au projet que nous souhaitons développer autour de démarches portfolio comme possibilité de mettre en relation :

- le développement de compétences plurilingues et interculturelles des étudiants (français et japonais) entendues comme :

la capacité à mobiliser le répertoire pluriel de ressources langagières et culturelles pour faire face à des besoins de communication ou interagir avec l'altérité ainsi qu'à faire évoluer ce répertoire. La compétence plurilingue renvoie au répertoire de tout individu, composé de ressources acquises dans toutes les langues connues ou apprises et relatives aux cultures liées à ces langues (langue de scolarisation, langues régionales et minoritaires ou de la migration, langues étrangères vivantes ou classiques).

La compétence interculturelle, elle, permet de mieux comprendre l'altérité, d'établir des liens cognitifs et affectifs entre les acquis et toute nouvelle expérience de l'altérité, de jouer un rôle de médiateur entre les participants à deux (ou plus) groupes sociaux et leurs cultures, et de questionner des aspects généralement considérés comme allant de soi au sein de son propre groupe culturel et de son milieu (Beacco, Byram *et alii*, 2010, p. 8).

- le développement de leurs projets d'avenir - dont fait partie le projet professionnel. On le voit, la recherche était stimulée autant par les nécessités de mener une action dans le domaine éducatif que par celles d'accompagner des changements auxquels un ensemble d'acteurs se confrontaient, chacun dans son espace de travail. Comme le souligne Macaire (2011, 114, Vol. 6), « l'action *sur...* est aussi importante dans la recherche-action que l'action en elle-même. La recherche-action se veut certes explicative, visant une objectivation de l'observation (...), mais il n'est pas exclu pour elle d'opter pour une visée de changement ».

On peut synthétiser dans un tableau les visées d'action et d'accompagnement de changement qui nous animaient tout au long de cette recherche.

⁴⁵ Les services impliqués ont été la Direction de la Jeunesse et de la prévention, notamment la mission *Autonomie et insertion des jeunes*, la mission *jeunesse et citoyenneté* et la mission *Affaires européennes et internationales*. Le directeur du CEEVO soulignait en mai 2010 comme étant 2 résultats majeurs de notre recherche : 1- l'invention d'un outil (*PCIEMI*) l'un pour le public français en 2009, l'autre pour le public japonais en 2010, 2- l'expérimentation d'une méthodologie de *mobilité formative* testée à trois reprises (auprès de deux groupes en 2009 et d'un groupe en 2010) avec succès.





Tableau 1 : Visées d'action et d'accompagnement des changements⁴⁶

les trois institutions impliquées	Visées d'action et d'accompagnement des changements
la collectivité territoriale du Val d'Oise	Mener une politique de développement d'un Territoire en : - resserrant les liens avec la Région du Kansai et le Japon ; - apportant un soutien à l'UCP : - les programmes d'échange entre jeunes français et japonais - les projets d'insertion professionnelle des jeunes du Val d'Oise. - les démarches innovantes mettant en lien cursus académique/mobilité et insertion dans l'emploi.
l'UCP	Mener une politique de partenariat international et développer des possibilités d'échanges linguistiques et culturels pour les étudiants français s'intéressant au Japon et à l'Asie. Au niveau de la recherche : développer des approches biographiques et réflexives contextualisées dans l'enseignement/apprentissage du FLE au Japon ; développer une formation par la recherche-action ; développer un Portfolio réflexif dans le cadre d'une coopération d'échange international et explorer la transférabilité de cette façon de travailler ; former des praticiens réflexifs dans le domaine des langues/cultures.
l'UPO	Mener une politique de partenariat international et développer des possibilités d'échanges linguistiques et culturels pour les étudiants français s'intéressant à la Francophonie. Au niveau de la recherche : autonomiser et redynamiser l'apprentissage du FLE à l'UPO et la l'UPO en faisant notamment reconnaître l'intérêt expérientiel d'une mobilité sur le double plan linguistique et interculturel.
Résultat :	une recherche-action situationnelle sur les conditions de mise en place et de pilotage d'une mobilité formative en contexte international

Premier résultat⁴⁷ : un portfolio contextualisé

⁴⁶ Voir aussi dans Molinié, 2011, p. 44-45, Vol. 6 : Tableau n° 1. *Variabilité des modalités de participation et des résultats obtenus pour les étudiants impliqués* et Tableau n° 2. *Variabilité des modalités de participation et des résultats obtenus pour les professionnels impliqués*.

⁴⁷ Le rapport remis en 2010 aux élus du département comporte quatre parties. La première synthétise le travail réalisé sur les trois axes prévus dans la Convention triennale : mettre en place des séjours culturels au Japon dans l'objectif d'une immersion des étudiants du Val d'Oise dans la culture japonaise, mettre en place des activités spécifiques pour l'accueil des étudiants japonais reçus chaque année depuis 2005 par l'UCP, créer un outil de valorisation pédagogique : *Le PCIEMI* décliné en deux volumes, l'un à destination des étudiants japonais (de l'UPO) en mobilité dans le Val d'Oise et l'autre adapté aux besoins des étudiants français (de l'UCP) en immersion culturelle au Japon. La seconde partie synthétise les rapports établis par les étudiants français en réponse à un objectif d'évaluation. Il s'agit désormais d'évaluer le lien entre l'action d'immersion des étudiants





L'approche biographique, linguistique, interculturelle développée antérieurement en partenariat avec d'autres chercheurs et intervenants (Molinié 1999, Vol. 8, n° 2, p. 16-32 ; 2006c, Vol. 8, n° 14, p. 122-125 ; et 2009, Vol. 8, n° 19, p. 161-172) a nourri une démarche Portfolio pluri-littéraire et multi-modale (Moore et Molinié, 2012, Vol. 7). Ce type de démarche commence à être valorisé par une communauté de praticiens-chercheurs considérant comme décisif de laisser sa place à la créativité de l'apprenant de langues pour qu'il présente dans son Portfolio son parcours de formation, les traces de son travail, ou encore l'évolution de sa pensée (créative notamment) et la réflexivité sur ses apprentissages.

Or, ce choix pédagogique s'inscrit dans une longue tradition éducative (Molinié, 2013, Vol. 9, n° 14, p. 143-162). On peut simplement rappeler que les Portfolios sont apparus dans le monde scolaire nord-américain en réaction aux évaluations standardisées centrées sur des compétences supposées pouvoir être repérées dans un seul produit fini. Par conséquent, l'objectif principal d'un portfolio éducatif a d'abord été de pousser l'élève à s'appropriier ses propres travaux (remis pour évaluation à ses enseignants) afin qu'il construise activement son apprentissage. A cela s'ajoute depuis peu l'importance d'une dimension projective du portfolio (tourné vers un avenir personnel et professionnel) devenue incontournable face à un public étudiant.

Les enjeux d'insertion sont de mieux en mieux pris en compte en FLE et travaillés sous deux angles :

- sous l'angle de l'insertion professionnelle avec le Français sur objectifs spécifiques (voir par exemple Mangiante et Parpette 2004 ; Bertrand et Schaffner, 2008),
- sous l'angle de l'intégration à l'enseignement supérieur en langue française avec la création du concept de *français sur objectif universitaire* (Mangiante et Parpette 2011).

de l'UCP dans la culture japonaise et leur insertion professionnelle dans une activité en lien avec le Japon, notamment dans une des 67 entreprises japonaises du Val d'Oise. Dans la troisième partie sont rassemblées les enquêtes menées par trois étudiants auprès d'entrepreneurs installés dans le Val d'Oise. Ces personnes travaillent dans la dimension internationale et construisent une relation économique privilégiée avec le Japon. En contrepoint, la quatrième partie rassemble les entretiens menés par les étudiants au Japon (à Osaka, Kobé, Kyoto et Tokyo) auprès de divers professionnels rencontrés dans les milieux de la culture, du français langue étrangère et du journalisme.



En totale synergie avec ces deux approches, on peut travailler également sur le développement du projet lui-même, lorsque l'étudiant de FLE ne sait pas ce qu'il fera une fois sa mobilité terminée et qu'il est encore *incertain*.

C'est pourquoi la maquette (Molinié, 2008, p. 37, Vol. 4) qui a servi de base au développement conjoint du *PCIEMI* prenait en compte :

- la *situation mobilitaire* dans laquelle s'effectue l'acquisition de compétences linguistiques et (inter)culturelles francophones par les étudiants étrangers, acteurs sociaux de nos campus universitaires,
- la *subjectivité, la créativité et la dimension esthétique* sans laquelle il n'y a pas de développement possible d'une *voix* singulière et personnelle dans la langue étrangère.

Tout cela situe ce que nous avons (temporairement) nommé portfolio de seconde génération (Molinié, 2011, Vol. 6) comme ne se référant pas exclusivement à l'orientation du CECRL vers l'évaluation et la certification mais prenant ses références plus en amont⁴⁸ dans une démarche éducative et formative dont les objectifs fondamentaux sont :

- ethnographiques : il s'agit d'accompagner les processus de découverte et d'appropriation des réalités francophones des étudiants-voyageurs,
- heuristiques : il s'agit d'inciter les étudiants à construire des liens entre formation, projet (personnel et professionnel) et développement de compétences (notamment interculturelles),
- actionnels : il s'agit enfin de les accompagner dans des projets de valorisation de leurs acquis interculturels et francophones, sur le marché du travail (local, national et international).

⁴⁸ Il est intéressant de noter que deux ans après la parution de son *Contrepoint* à notre ouvrage collectif de 2011, Anquetil préconise elle aussi qu'il faudrait « revenir aux sources mêmes du concept de Portfolio comme mise en valeur de ses meilleurs travaux, de son cheminement vers la maturité (comme dans le domaine des compétences artistiques) et de ses performances. Le Portfolio deviendrait ainsi un recueil personnel d'expériences, de traces de projets de valeur, de parcours dans une langue-culture selon ses propres finalités et capacités, un recueil que le candidat, guidé par son enseignant, propose comme base de dialogue avec l'examineur, dans la co-construction d'une certification de valeur internationale » (Anquetil, 2013, p. 86).



Visant une *mobilité créatrice dans un monde globalisé*, la démarche vise à créer une combinatoire entre formation universitaire, FLE, projet d'insertion et développement de compétences interculturelles. Pour cela, un portfolio idéal permettrait de combiner l'ensemble des capacités communicatives et interculturelles ; de passer de l'expérience mobilière à sa narration en langue étrangère autrement dit *de la mise en intrigue narrative à la socialisation des processus de construction d'identités plurilingues et pluriculturelles*.

Si le *PCIEMI* n'a été utilisé qu'auprès d'une cinquantaine d'étudiants japonais réunis dans le cadre des *Séminaires langue française et cultures francophones*, il a aussi été recontextualisé auprès des étudiants asiatiques (principalement chinois) inscrits dans le DUFLES (Diplôme universitaire de français langue étrangère et de spécialité) que nous avons créé à l'UCP (et qui est adossé à l'UFR LSH). Il est devenu une source d'inspiration et un outil de formation d'une part, pour des étudiants de la spécialité FLE, formés à la démarche Portfolio et souhaitant développer à leur tour un outil adapté à des étudiants, apprenant le français dans un contexte spécifique et, d'autre part, pour des formateurs exerçant dans le cadre des Cours Municipaux pour Adultes à la Mairie de Paris (Pouyé, 2011) (j'y reviendrai au chapitre 3).

Quant au second portfolio, le *PCIEMI France-Japon* (Vol. 11) co-développé avec trois groupes d'étudiants français avant, pendant et après les séjours d'études organisés au Japon, il a, depuis sa version publiée été moins diffusé que le premier. Sont en cause le cloisonnement des territoires institutionnels et disciplinaires qui n'encouragent pas à structurer un système accompagnant entre les divers partenaires impliqués dans la gestion de la *mobilité sortante* au sein de l'université. Il nous faut donc, à l'avenir, mettre en place un dispositif d'accompagnement de la *mobilité sortante des étudiants français* et un nouveau dispositif de recherche. Ceci gagnerait à être réalisé en partenariat interne avec le Centre de ressources en langues, le Services des Relations internationales et le Service commun d'information et d'orientation (SCUIO) mais aussi, à l'externe, avec d'autres Universités.

La formation plurilingue et interculturelle : questions éthiques

Comment accompagner le développement de compétences plurilingues, les processus de formation académique et les processus de professionnalisation en reliant entre elles les



logiques régissant le monde du FLE, le monde académique, le monde professionnel ? L'intitulé de la convention triennale signée en 2008 entre le CGVO et l'UCP : *De l'intérêt des cultures croisées pour l'insertion dans l'emploi*, indiquait clairement l'orientation de la demande publique. Nous allons y répondre en créant des passerelles entre études et marché du travail, en utilisant les réseaux tissés depuis une vingtaine d'années entre département du Val d'Oise et région du Kansai et en valorisant les dimensions culturelles (au sens à la fois académique, professionnel et anthropologique) de cette ouverture internationale. Nous allons également élaborer un ensemble cohérent de pratiques, de démarches et d'outils conçus à la fois pour analyser - et pour œuvrer à - l'insertion d' étudiants en capacité de s'expatrier au Japon (et/ou en Asie) et/ou de travailler dans l'une des entreprises japonaises installées dans le Val d'Oise et, par conséquent, établir des liens étroits entre mobilité, compétence plurilingue/pluriculturelle et capacité d'orientation active dans des environnements caractérisés par la pluralité et la complexité.

Cela nous conduisait à éprouver (et à faire éprouver) la différence qu'il y a « entre la *circulation* des biens et des objets sur un marché économique et la *mobilité* des sujets dans un espace international en co-construction permanente », (Molinié, Vol. 8, op. cit.) et à soulever diverses questions éthiques. Premièrement, sur la finalité d'une formation plurilingue et interculturelle : est-ce que cette finalité est de développer les ressources (linguistiques, narratives, réflexives, interculturelles, etc..) des individus en vue de la réalisation de leurs aspirations sociales ou bien d'accélérer leur profilage et leur adaptabilité maximum aux contextes socio-économiques externes ?

Deuxièmement, est-ce que nos dispositifs œuvrent plutôt au développement d'une « société multiculturelle où domine le relativisme et où la langue n'est qu'un instrument de contact, ou pour (une) société interculturelle où la langue est un instrument de contamination entre différents modèles de civilisation, entre des valeurs différentes, des manières différentes de concevoir le monde, la connaissance ? » (Balboni, 2006, p.39).

A ce sujet, M. Anquetil, que j'avais invitée à porter un regard critique sur les démarches mises en œuvre et les outils créés au cours de cette recherche (Vol. 6) en synthétise divers éléments dans son *Contrepoint*. Elle repart des entretiens menés par trois étudiantes auprès de managers du Val d'Oise (occupés à nouer des relations économiques et culturelles franco-japonaises dans leurs petites et moyennes



entreprises) interrogés sur ce qu'apporte selon eux une expérience internationale à un candidat candidatant sur un emploi. Les cadres interviewés répondent en termes de flexibilité comportementale et d'adaptabilité aux nouveaux environnements. Pourtant, note Anquetil, plutôt que de simplement profiler les portfolios en les rendant compatibles avec les conditions d'un accès à la mondialisation du marché du travail, il faut au contraire, aider les acteurs à définir ce que sera leur projet personnel et ainsi « permettre aux novices d'acquérir les compétences nécessaires pour se créer les conditions de cultiver leurs aspirations au sein des conditions sociales » (Anquetil, 2011, p. 143, Vol. 6). Elle synthétise ensuite les trois caractéristiques des démarches portfolio présentées dans notre ouvrage collectif : 1) « la nécessité de mettre en place des schèmes d'*action* réactivables dans des situations nouvelles, des compétences qui sont des savoir-agir dans des situations inédites, ce qui va plus loin que la pédagogie actionnelle en langue étrangère » ; 2) le passage par une stricte contextualisation des outils d'apprentissage (un portfolio rédigé au plus près des parcours d'activité prévus dans un dispositif particulier) pour parvenir à une première capitalisation de compétences de mobilité, car *la transférabilité peut s'établir sur la base d'acquis contingents* et la décontextualisation (des apprentissages et des parcours de vie) n'est pas un objectif en soi. Enfin, 3) le pari que « c'est par l'apprentissage de compétences interculturelles *in situ* que se construit une capacité d'interaction à utiliser en insertion professionnelle ou à réactiver dans une situation analogue ». (Anquetil, op.cit, p. 144-145, Vol. 6). Elle en conclut que la démarche choisie permet l'alternance d'activités pour acquérir des savoirs et savoir-faire contextualisés et d'activités réflexives pour apprendre à gérer le capital en cours de constitution.

Mobilité et monde du FLE : à l'écoute des récits professionnels

Compte tenu des limites objectives de mon action sur l'insertion dans l'emploi des étudiants français dans un milieu professionnel franco-japonais, j'avais délimité l'intervention sur un seul domaine d'activité, (à savoir, les métiers du français langue étrangère au Japon et les métiers liés à la relation franco-japonaise dans le Val d'Oise) et sur la mise en relation entre un panel d'étudiants (français et japonais), quelques acteurs de l'université, de l'entreprise et des collectivités territoriales des deux régions.

Après avoir rapidement formé les étudiants sortants de l'UCP à la conduite d'entretiens de recherche et au recueil de récits de vie thématiques (entre autres), les biographies



langagières, je leur avais fait mener des entretiens de compréhension auprès de professionnels rencontrés dans les milieux francophones de la culture et du français langue étrangère à Osaka, Kobé, et Kyoto⁴⁹ (Molinié, 2010, Rapport n. p.). L'analyse des entretiens montre que si des compétences plurilingues et interculturelles sont bien développées par ces professionnels, ce développement est combiné à des processus d'individuation et de distinction repérables dans les parcours et les choix de formation atypiques, notamment. Cette combinatoire a contribué à leur orientation vers des positions socio-professionnelles d'intermédiaires culturels, pro-actifs et impliqués dans divers réseaux.

Le dialogue noué avec ces témoins (enseignants, chercheurs, directeurs de publications scientifiques, directeurs d'établissements culturels et d'organismes de formation dans le domaine du FLE) a été l'une des clés de compréhension du fait suivant : une mobilité réussie apparaît comme *un acte d'appropriation d'un espace international, via de multiples (inter)actions*. Dans notre post-modernité (où la norme est la responsabilité croissante de chaque individu vis-à-vis de son employabilité), être mobile devient un projet d'orientation active qui peut permettre à l'étudiant international de construire une place dans des environnements changeants (plutôt que de subir ces environnements et ces changements). Ceci va dans le sens de ce que relève Bonnet (2012, p. 41), pour qui ce serait cette rencontre entre *l'aspiration individuelle à créer son propre parcours* et *les opportunités qu'offrent les séjours* qui expliqueraient *l'appropriation des programmes de mobilité* par les étudiants Erasmus.

L'éducation au plurilinguisme : une lutte contre les inégalités face à la mobilité

Tout cela contribue à montrer qu'une éducation au plurilinguisme dans l'enseignement supérieur doit prendre en compte le paradigme mobilitaire afin de contribuer à lutter contre les inégalités face à la mobilité. En effet, comme le montrent d'une part, les entretiens de recherche menés au Japon auprès de Français ayant effectué leur carrière dans une mobilité franco-japonaise et, d'autre part, les rapports (constitués d'écrits réflexifs présentés oralement, au cours d'une assemblée de bilan) remis par les étudiants français sortants (LEA et autres parcours) à leur retour du Japon, la capacité à

⁴⁹ Ces entretiens ont été entièrement transcrits par l'un des étudiants du groupe (Pierre Mouton, en master 2 littératures francophones) et mis en ligne sur le site web conçu avec les étudiants impliqués dans le projet par Jihane Ben Haïssa (étudiante en master 2 *Ingénierie de l'édition et communication* à l'UCP) dans le cadre de cette recherche. A la fin du stage de Jihane, ce site a malheureusement dû être fermé.



faire (ou pas) *quelque chose* de cette mobilité devient un critère de sélection et donc un paramètre d'accentuation des inégalités dans le développement de compétences plurilingues et interculturelles.

Cela renforce l'argument en faveur de la nécessité de l'accompagnement des mobilités et des liens à nouer, en didactique des langues, des textes et des cultures, entre accompagnement et développement des capacités *narratives et réflexives* de l'étudiant-voyageur.

La problématique des inégalités est posée dans d'autres champs disciplinaires. Dans le cadre du Groupement d'intérêt scientifique (GIS) *Pluralités linguistiques et culturelles* (PLC), T. Bulot m'a ainsi signalé les travaux que développent Kaufmann et Jemelin (2004) en sociologie urbaine, nous invitant à distinguer *déplacement* et *mobilité*. Pour ces sociologues, un déplacement dans l'espace devient mobilité lorsqu'il implique aussi un *changement social*. La migration illustre ce phénomène puisqu'il faut au migrant être en mesure de s'adapter au nouvel espace produit par son déplacement. La mobilité recouperait ainsi trois dimensions qui correspondent à des conditions (champs du possible), des aptitudes (motilité) et des mouvements (déplacements) (Maisons, 2009). Comme l'expliquent Kaufmann et Jemelin, « le jonglage entre les modes de déplacement (voiture, transport public, marche à pied dans les zones centrales...) et entre les formes de déplacement (physiques, virtuels) est utilisé comme une ressource pour repousser les incompatibilités spatio-temporelles auxquelles sont confrontés les acteurs. Ce jonglage souvent inventif implique une accessibilité étendue aux réseaux de transports et de télécommunication, [et] des compétences organisationnelles » (op.cit., p. 7). Kaufmann, Schuler, Crevoisier et Rossel proposent en conclusion de leur étude de 2001, de considérer que la mobilité renvoie à la motilité et constitue un capital (2001, p. 70). En effet, « à la différence des capitaux culturels, économiques et social qui concernent avant tout la position hiérarchique, la motilité renvoie aussi bien à la dimension verticale qu'à la dimension horizontale de la position sociale » (ibidem). Inégalement répartie, cette nouvelle forme de capital social « permet de différencier des modes de vie à partir du rapport à l'espace et au temps ». C'est donc une ressource indispensable « pour se jouer des frictions spatiales et temporelles multiples dans lesquelles chacun d'entre nous est pris » et face auxquelles l'ingéniosité des solutions va conditionner la *qualité de la vie* (Kaufmann, Schuler, Crevoisier et Rossel, 2001, p. 70).



Dès lors, considérant la mobilité comme possibilité globale de l'acteur (et donc de l'étudiant international) de gérer des modes - et des formes - de déplacement physique et cognitif en vue d'organiser les conditions de son *changement social*, on peut souligner qu'elle est *inégalement répartie*. Cette inégalité est renforcée par le fait que de manière générale, les Etats européens n'accordent globalement pas à la mobilité (physique) le soutien qu'elle mérite. Ainsi, dans le cas de la France, « les contraintes financières sont lourdes et les étudiants issus des milieux les moins favorisés ont tendance à s'autocensurer et à dévaloriser leurs chances et leurs capacités » (Bonnet, 2012, p. 47, 48).

Ces inégalités sociales et économiques sont perçues par les intervenants et chercheurs qui travaillent au contact des étudiants et se trouvent au cœur d'une évolution historique autour des enjeux de la mobilité. L'enjeu éducatif (citoyen et humaniste) issu du paradigme interculturel est plus que jamais associé à un enjeu de développement du capital social⁵⁰ (Bourdieu, 1980) et du capital de mobilité comprenant, selon Murphy-Lejeune (op. cit, 2008, p. 30) six composantes : l'histoire familiale, l'histoire personnelle, les expériences de mobilité, les compétences linguistiques et culturelles, les expériences antérieures d'adaptation et des traits personnels.

Difficiles à mesurer, (cf. par exemple, Delaunay, Fournier et Contreras, 2011) ces capitaux permettent (si l'on sait s'en doter) de mieux s'affronter à ses pairs, dans une *lutte des places* (De Gaulejac et Taboada Léonetti, 1994) mondialisée, où l'individu va tenter de concilier ses aspirations personnelles et *l'exigence structurelle de flexibilité* qui caractérise le capitalisme mondial⁵¹. Comme je l'écrivais dans la revue de la *Société japonaise de didactique du français* :

En effet, en ce début de XXI^e siècle, une relation spécifique se tisse entre cet apprentissage et deux types de mobilités : sociale et territoriale. Ces deux types de mobilités sont tout particulièrement demandées à nos jeunes contemporains, travaillant dans un système économique dont la gestion se déterritorialise et se mondialise avec les contradictions et la « casse » que cela génère tant sur le plan collectif,

⁵⁰ « Le capital social est l'ensemble des ressources actuelles ou potentielles qui sont liées à la possession d'un réseau durable de relations (...) permanentes et utiles. Ces liaisons sont irréductibles aux relations objectives de proximité dans l'espace physique (géographique) ou même dans l'espace économique et social parce qu'elles sont fondées sur des échanges inséparablement matériels et symboliques » (Bourdieu, 1980, p. 2-3).

⁵¹ cf Molinié, 2008, le salarié en crise

http://www.arianesud.com/cafesud/cafesud_2007_2008/cafesud_muriel_molinie_le_salarie_en_crise_une_reconstruction_identitaire_fevrier_2008



(des entreprises ferment et se délocalisent alors qu'elles sont parfaitement rentables), que sur le plan des destinées individuelles (lutte des places acharnée, impasses sociales et existentielles liées au chômage, reconversions, ascensions/descensions sociales, etc...). Une grande flexibilité est exigée des salariés qui doivent intérioriser les règles du jeu économique mises en œuvre dans le cadre d'un système ultra-libéral. (Molinié, 2007b, Vol. 8, n°16, p. 135-148).

L'incertitude sur le présent et sur l'avenir que je relevais à la fin des années 90 chez des étudiants extra-européens (Molinié, 1997, Vol. 8, n°1, p. 4-16) a continué de s'exprimer dans leurs productions orales et écrites, biographiques, graphiques et réflexives en relation avec leur conscientisation d'une construction politique européenne. Les écrits des étudiants en mobilité, en contexte universitaire, font apparaître un *individu incertain*, même si les logiques et les discours institutionnels (construction d'un espace européen de l'enseignement supérieur, programme Erasmus comme instrument de coopération et de développement économique des pays concernés) euphémisent l'insécurité et la précarité de l'avenir. C'est pourquoi, prenant en compte le paradigme mobilitaire, un accompagnement au développement de compétences doit être proposé aux étudiants en mobilité pour qu'ils conscientisent et développent tout particulièrement leurs acquis plurilingues et interculturels en relation avec leur quête existentielle et leur projet international (Molinié, 2009, Vol. 8, n° 19, p. 161-176).

Encore faut-il que le monde du travail reconnaisse clairement et apprécie ces compétences. En effet, selon Bonnet (op.cit.), la perception de la mobilité (Erasmus ou autre) est en tension entre massification et parcours d'excellence et les employeurs peinent à évaluer l'importance d'une expérience d'études à l'étranger même si les compétences qu'ils attendent chez les candidats sont aussi celles qu'ils reconnaissent aux étudiants mobiles⁵². Ce discours ambigu des entrepreneurs, parfois accompagné d'une critique de l'inadéquation « entre les acquisitions scolaires et les qualifications nécessaires pour suivre le changement dans le monde professionnel » (Papatsiba, 2003, p. 59) doit nous inciter à poursuivre dans le tissage de liens entre les deux mondes.

Il y a donc là un champ de recherche et d'intervention à développer de toute évidence.

⁵² Une pré-enquête menée par l'un des étudiants de l'équipe de recherche-action, Raymond Patel, auprès des 67 entreprises du Val d'Oise semble confirmer ce point (Molinié, 2010, n.p.).





Conclusion : contextualisations et co-construction

Je voudrais pour conclure cette sous-partie, souligner le caractère praxéologique (marqué par la relation constante établie par la recherche entre concepts et contextes, théorie et pratique) de ma démarche et de la posture que cela implique chez le chercheur⁵³ et relever (en les discutant) un certain nombre de points abordés par Blanchet dans la *Préface* à notre ouvrage de 2011 (vol. 6).

Intitulant celle-ci *Un portfolio n'est pas un portefeuille... Réflexions sur l'humanisation des « compétences » plurilingues et interculturelles*, Blanchet défend tout d'abord « la solidité et la pertinence scientifique et formative de la recherche-action *situationnelle* » (Macaire, 2011) mise en œuvre qui permet notamment le croisement des diverses expérimentations avec les enjeux de formation, de production d'outil didactique et d'évaluation scientifique. Situait ce travail dans une démarche de contextualisation (Blanchet, Moore et Asselah Rahal, 2009), il souligne que l'un des problèmes soulevé par l'intervention didactique en contexte est l'évaluation des effets produits par tel ou tel dispositif, problème qui renvoie à celui de l'évaluation des « compétences » linguistiques et culturelles, complexifiée par l'option intégrative dite plurilingue et interculturelle. Mais cette remarque le conduit à clarifier ce qui est en jeu ici : à savoir le fait qu'en privilégiant un suivi longitudinal interne (qui permet la conscientisation du cheminement personnel dans la mobilité et de l'expérience plurilingue et interculturelle dans les interactions), l'équipe des enseignants-chercheurs ne tentait pas de faire mesurer (aux étudiants) des performances décontextualisées à l'aune de normes extérieures absolues. Ce dont il est question, dit-il, est plutôt de leur permettre de s'approprier de façon réflexive, (et donc par le dialogue avec d'autres plutôt que seul avec une grille), la signification du chemin parcouru. Pour ce faire, sont privilégiés l'aspect longitudinal, la métaposition dialogique et la co-construction du portfolio *chemin faisant*.

Quant aux questionnements épistémologiques et éthiques ils ont, souligne Blanchet, guidé et accompagné ce travail démontrant ce que je nommerai pour ma part, la congruence du praticien-chercheur. Pour Blanchet, c'est parce que celui-ci « a une

⁵³ Pour reprendre quelques-uns des termes utilisés par les auteurs de l'appel à communication pour le colloque international intitulé *Contexte global et contextes locaux : tensions, convergences et enjeux en didactique des langues* (DILTEC, 23-24-25 janvier 2014, Sorbonne Nouvelle-Paris 3).





certainne conception de l'humain qu' (il) ne saurait le réduire à être l'objet inerte et/ou totalement prédéterminé que postulent artificiellement les démarches expérimentales ». Il termine en soulignant que cet ouvrage peut contribuer au réexamen critique de la notion d'interculturalité à réinsérer dans l'ensemble des *processus* positifs et négatifs, complémentaires et conflictuels, des *tensions dynamiques*, liés à la rencontre de *l'altérité* : le terme *alterculturation* (Blanchet et Coste, 2008) est alors proposé à la discussion ...

2.2. Passer de l'approche - à la méthode - autobiographique en DLC

2.2.1. Récit d'expérience plurilingue : diachronique et synchronique

Me saisir de cette proposition afin de ré-examiner les travaux effectués est effectivement pertinent dans la mesure où, depuis les années 90, je contribue au développement de dispositifs pédagogiques favorisant la communication interculturelle, *en situation plurilingue* et *en situation exolingue* avec la co-construction de narrations biographiques et le récit des processus d'acculturation dans le groupe de pairs, en diachronie ; avec le recours aux *journaux de bord* comme support écrit permettant de réfléchir les événements marquants de la communication entre non natifs et natifs de la langue cible, au jour le jour (en synchronie).

Pourtant, cette utilisation de l'écrit biographique dans mes travaux n'est pas une fin en soi. Paraphrasant Chiss et substituant le terme *biographie* au concept de *littératie*, je dirais pour souligner ce point que « reposant à sa manière la question épistémologique des frontières disciplinaires, *la biographie* jouerait le rôle d'un « lieu conceptuel », horizon de fédération possible, de régulation en tout cas, pour les inscriptions plurielles dans la recherche des travaux portant sur les processus du dire/écrire/représenter les expériences historicisées du plurilinguisme et du pluriculturalisme » (Chiss, 2004 et 2012, p. 213).

L'expérience et l'histoire

On peut développer la capacité des étudiants allophones à co-construire des discours autobiographiques centrés sur la narration de leurs expériences formatives, celles-ci incluant des apprentissages linguistiques (formels et informels) et des apprentissages



sociaux et culturels. Cela permet d'atteindre des objectifs diversifiés. Tout d'abord, un objectif d'apprentissage interculturel en groupe. Car en resituant ses apprentissages dans l'histoire (individuelle et collective) chaque participant enrichit les capacités du groupe à comprendre une histoire plurielle, notamment à l'échelle européenne, et à mettre cette compréhension en débat. Le deuxième objectif est de favoriser les processus d'individuation de chaque étudiant. Chacun développe dans le groupe une conscience des enjeux du plurilinguisme pour elle/lui, enjeux par rapport à ses projets : personnels, académiques et professionnels. En mettant en discours des *moments* et des *situations* significatives d'acculturation et d'apprentissage de langues, le narrateur construit une posture réflexive vis-à-vis de ce processus de formation. Cette réflexivité a des effets de conscientisation : l'étudiant réflexif semble développer une plus grande autonomie dans le pilotage de ses projets internationaux lorsqu'il a pu prendre toute la mesure de sa propre pluralité linguistique et (inter)culturelle historicisée et de sa capacité à gérer cette diversité.

Si j'ai d'abord proposé la notion de *système culturel intermédiaire* pour montrer la complexité du rapport que chaque individu entretient à ses appartenances culturelles et qui agissent dans sa manière d'entrer en relation de communication avec autrui, c'est ensuite la notion d'*identité plurilingue et pluriculturelle* (Moore et Brohy, 2013, p. 283) qui est venue apporter une possibilité de penser les synthèses (provisoires) que le sujet effectue en situations, afin de s'ajuster aux dynamiques situationnelles et contextuelles.

Fondamentalement, le choix de travailler les formes autobiographiques et réflexives en français langue étrangère m'a conduit à dénaturiser le rapport entretenu ordinairement par « l'apprenant de langue » programmé (sur le plan scolaire) pour acquérir *la* langue étrangère et s'intéresser à *la* culture, dite elle aussi, *étrangère*, scolairement associée à cette langue. En effet, la proposition faite en 1995 aux étudiants du DEE de l'Université de Lille 3, de construire un discours autobiographique au sujet de leur histoire allait constituer le point de départ d'un réexamen de ces questions, tant sur un plan théorique que sur le plan de l'intervention didactique en milieu étudiant.

Cette intervention a d'abord incité des étudiants étrangers à construire une posture réflexive vis-à-vis de leur pluralité linguistique et culturelle. Elle devait progressivement devenir une méthode d'éducation et de formation au plurilinguisme permettant à ces mêmes étudiants de passer du stade du clivage entre la langue maternelle et la langue



étrangère vers le développement d'un rapport à soi en tant qu'*être bilingue* (Lüdi et Py, 1986). L'identité bi-/plurilingue peut alors être envisagée sous deux facettes. Tout d'abord comme un soi *entre deux* langues, pays, cultures, dans la lignée des travaux qui, de Simmel (1908) à Sayad (1999) constituent la sociologie de l'étranger. Ces travaux menés (aux Etats-Unis, en Europe, en Algérie, etc.) auprès des populations immigrées ont durablement influencé mon travail de recherche sur les mobilités grâce à deux notions fondamentales : celle de *distance/proximité* et celle de *double absence* (Molinié, Vol. 8, 2000b, n° 4, p. 35-46 et 2000d, n° 6, p. 54-62).

Un travail approfondi sur ces notions m'a permis de construire la problématique de *l'entre-deux* notamment sous l'angle des discontinuités linguistiques et culturelles et de poser :

a) l'intervention didactique comme un *espace tiers* permettant d'analyser le problème de la *discontinuité et de l'insécurité linguistiques* et de faire un travail de reliance entre les deux langues, les deux sociétés, les deux cultures.

b) la narration - et/ou le dialogue - biographique(s) comme possibilité de suturer l'écart entre avant/après ; ici/là-bas (voir aussi Baroni et Jeanneret, 2009).

Ces références récurrentes à la sociologie de l'immigration montrent que si de toute évidence des différences existent entre le statut de l'immigré et celui de l'étudiant étranger en mobilité courte ou longue, la frontière entre les deux statuts n'est pas étanche : un étudiant en mobilité peut réfléchir à un projet migratoire (voir, par ex. l'analyse du récit de Catia, dans Molinié, Vol. 8, 2008a, n° 17, p. 149-156) et il est nécessaire, pour l'accompagner dans cette réflexion de maîtriser un certain nombre de concepts des sciences sociales travaillés au contact de l'immigration. Cette conviction fonde de nombreux ouvrages parus ces dernières années en DLC. Citons le volume dirigé par Aden en 2005 et intitulé : *De Babel à la mondialisation : apports des sciences sociales à la didactique des langues* ; le *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme* (Zarate, Lévy, Kramsch, 2008) ou encore le *Guide pour la recherche en DLC* (Blanchet et Chardenet, 2011). Les nécessités de la contextualisation didactique imposent aujourd'hui à l'enseignant et au chercheur de connaître les principaux enjeux de l'histoire coloniale de la France (voir en particulier, Spaëth, 2001), ceux de notre histoire de l'immigration ou encore ceux de la mobilité internationale.



Une seconde manière de problématiser - et de didactiser - la question de l'identité bi-/plurilingue s'est progressivement construite en DLC : non plus seulement comme un *entre deux langues/cultures* mais comme un *soi plurilingue* dont la pluralité repose sur un répertoire plurilingue assumé et aussi, une capacité de connexions via, notamment, l'usage des TIC et autres moyens de communication portables. Comme l'exprime Diminescu (2005), « mobilité et connectivité forment désormais un ensemble de base dans la définition du migrant du XXI siècle. Ensemble ils agissent comme un vecteur qui assure et conduit les lignes de continuité dans la vie des migrants et dans les rapports que ceux-ci entretiennent avec leur environnement d'origine, d'accueil ou parcouru. Hier : immigrer et couper les racines ; aujourd'hui : circuler et garder le contact » (non paginé).

L'intervention didactique a dès lors pour objectif de travailler cette représentation d'un soi plurilingue en relation (et en réseau) avec des altérités plurielles dans un espace mondialisé (Molinié, 2014, à paraître).

Une partie de mes interventions sur le terrain didactique vise les rapports tissés par les apprenants à la « langue » et à la « culture ». Il s'agit plus précisément, de déconstruire avec eux une représentation des « langues et cultures » considérées comme *objets* extérieurs à soi, objets d'apprentissage et non supports permettant une formation à la fois académique *et* expérientielle. Il a été montré qu'atteindre cet objectif passait par un processus de ré-interprétation des catégories langue et culture de trois manières.

Tout d'abord, en mettant ces catégories en relation avec la notion d'*histoire* : du sujet, de son plurilinguisme, de son pluriculturalisme (diachronie).

Ensuite, en reliant les catégories langue et culture à *l'expérience* plurilingue vécue en *situations* puis à la mise en mots et la mise en intrigue de cette expérience (via la tenue de Journaux de bord d'apprentissage et/ou de Portfolios) (synchronie). Enfin, en mettant ces catégories en relation avec les notions de *mobilité* et d'*espace* mondialisé, via notamment le dispositif nommé dessin réflexif autour de la proposition : *dessinez votre parcours international de formation* (Molinié, 2006c, vol. 8, n° 14, p. 122-125).



La classe de langue comme mise en relations alter-biographiques

Tout cela contribue à faire de la classe de langue i) un espace de confrontation à l'altérité et ii) de biographisation de la relation à l'autre.

Les travaux de deux sociologues (Camilleri et Cohen-Emerique, 1989) m'ont d'abord conduite à articuler les notions de *langue* et *culture* aux *enjeux pratiques de l'interculturel* (pour reprendre le titre de l'ouvrage co-signé par ces deux auteurs) et au développement d'une approche interculturelle en DLC. La question de l'autre est classiquement posée dans le cours de langue vivante et dans la culture scolaire à travers le séjour linguistique à l'étranger marqué par :

- une distance physique et psychique par rapport à l'espace scolaire *ici*,
- un moment *différé* : celui de la rencontre avec l'étranger à l'étranger, dans *son* pays !

Or, ce que Camilleri et Cohen-Emerique relevaient en 1989 s'est développé selon un rythme et une intensité croissants. Premièrement, le social se charge (toujours) de la dimension multiculturelle par la présence de populations venues de tous les continents et, deuxièmement, notre planète est toujours plus caractérisée par la facilité et l'intensification stupéfiantes des moyens de communication.

Déconstruire les images de - et les discours sur - la différence

Pourtant, loin de permettre une plus grande connaissance de la différence, ces phénomènes vont de pair avec un processus inverse : aussi bien l'image de - que les discours tenus sur - l'autre ou les autres sont marqués par la simplification. A tel point que lorsqu'un « groupe cohabite avec un autre, il est plus exact et plus opérationnel d'affirmer qu'il cohabite avec l'image qu'il s'en fait » (Camilleri, 1975, p. 239).

En construisant une image simplifiée de l'autre, nous substantifions la « culture comme totalité pour en déduire la réalité des individus qui s'y réfèrent. Nous risquons d'atténuer du même coup le caractère ouvert et problématique de la culture, lequel dépend pour une large part de la tension existant entre les demandes singulières et les schémas culturels » (Augé, 1989, p. 28). Là encore, l'intervention didactique le confirme : l'image forgée - et les discours tenus - sur l'autre tombent souvent dans l'un des pièges si souvent dénoncés :



- ils établissent un rapport de *juxtaposition* multiculturelle (et non de connexions interculturelles entre les personnes et les groupes) ;
- ils n'admettent pas que l'autre puisse agir selon une formule culturelle singulière et variable.

Cette prise en compte défectueuse de la différence reste caractérisée i) par la perception de son propre groupe d'appartenance comme une unité fusionnelle qui évacue son contraire et ii) par la perception de *eux* comme exogroupe, non seulement hétérogène (à soi) mais unitaire et contraire. On sait comment l'opposition binaire endogroupe/exogroupe permet d'opposer un *nous* imaginaire à l'hétérogénéité radicale du *eux*.

Face à cela, une méthode autobiographique en DLC défend une première idée simple, en apparence : les représentations évoquées ci-dessus ne peuvent être déconstruites que si l'individu prend conscience qu'il est lui-même au centre d'une structure d'affiliations à la fois denses et variables et que, par conséquent, ce sont les différences qui caractérisent *la vie* dans et entre les groupes : « les différences courent autant à l'intérieur du groupe qu'à l'intérieur du sujet lui-même » (Camilleri, op.cit., p. 370). C'est là que réside le véritable apprentissage d'une représentation plurielle de la dimension socio-historique où la différence n'est pas hors de *l'un* mais en lui, y définissant une unité dialectique qui intègre son contraire. La socialisation consiste donc à comprendre que la société dans laquelle *j'accueille* où dans laquelle *je* suis accueilli n'est pas un tout sans fissure qui n'admettrait la distance qu'entre elle et ce qui lui est extérieur. Au contraire, la distance est *une dimension ordinaire qui court au sein des sociétés autant qu'entre elles*.

La seconde idée est la suivante : il faut déconstruire la perception de l'étranger comme étant la copie conforme de sa « culture ». C'est ce que l'on fait apparaître dans un groupe qui travaille sur les récits de vie des uns et des autres : chaque « culture » peut être envisagée comme un horizon vis-à-vis duquel les sujets effectuent des variations qui s'en rapprochent ou s'en éloignent en fonction de divers paramètres. Le croisement des récits de vie permet donc de comprendre que la « variation » caractérise l'homme contemporain et les usages à travers lesquels il tente de s'appropriier et d'interpréter les



codes culturels⁵⁴. *A fortiori*, en mobilité, l'individu doit établir une distance à l'égard de ses modèles de socialisation et agir aussi sur ses propres conditionnements culturels. Il est cet interlocuteur face auquel il devient fonctionnel de connaître sa *façon individuelle de voir les choses* (ce que Camilleri nomme sa formule culturelle) plutôt que celle des groupes dont il relève. D'où la nécessité (et la difficulté) de créer des boucles récursives entre pratiques et théorisations didactiques sur la variation culturelle, les apprentissages plurilingues et les processus d'acculturation, vécus dans la mobilité, décrits/narrés en diachronie et en synchronie, en tenant compte de l'articulation entre vie individuelle et histoire collective et en recueillant des récits produits dans des dispositifs réflexifs et alter-réflexifs.

2.2.2. Appréhender l'apprenant dans son histoire acquisitionnelle et personnelle⁵⁵

La nécessité d'intervenir en situation exolingue

La classe de langue peut permettre l'établissement de relations de communication entre porteurs de cultures à condition de mener des projets dialogiques⁵⁶ qui instaurent une relation altéritaire qui se construit dans le groupe lui-même, en impliquant chacun dans un processus de production (discursif, artistique, intersubjectif). C'est donc *en situation*, au cours de négociation, de ré-écritures de projets, de recueils de textes, de scénarii, etc. plus que dans le seul échange de messages entre soi et l'autre (ou les autres), que sont créées les possibilités d'une relation altéritaire articulée sur des apprentissages langagiers, en situation, à l'écrit comme à l'oral.

Pour la plupart d'entre eux, les étudiants étrangers souhaitant faire l'expérience d'être un(e) étranger(e) en France, de construire une compétence plurilingue et interculturelle

⁵⁴ Il en est de même en termes d'appartenances traditionnelles dans la mesure où « sous l'impact de la modernité, la segmentation des anciennes structures de cohérence permet (...) aux individus de devenir sensibles aux modèles étrangers, lesquels renforcent la différenciation endogène et ainsi de suite » (ibidem, p. 374).

⁵⁵ Je reprends ici volontairement les termes dans lesquels Vasseur et Arditty présentaient leurs conclusions en 1996. C'est d'ailleurs sur la base de ces travaux que j'avais construit le cours de maîtrise FLE à Paris 5 *Conscience d'apprenant, conscience d'enseignant*.

⁵⁶ Selon F. Jacques, le principe dialogique est le suivant : « une énonciation est émise en communauté de sens, elle est produite bilatéralement de quelque manière entre les énonciateurs qui s'exercent à la bivocalité et au double entendre (...). C'est originairement que le dire procède d'une relation interlocutive qui excède les ressources même réflexives de l'ego pensant. Il suit qu'en toute rigueur on ne peut prendre la parole de manière à l'avoir » (Jacques, 1982, p. 334).



en passant une année universitaire *abroad*, ont une position d'ouverture vis-à-vis de la réflexivité. Ils possèdent une culture éducative qui les rend réceptifs aux approches réflexives et biographiques et à une utilisation plurielle (multimodale) des supports d'expression et de communication qui leurs sont proposés et sont preneurs de ce type d'approche. Bonnet (2012) confirme que d'une certaine manière, ils voyagent pour développer cet *habitus* réflexif⁵⁷ qui va de pair avec le souhait d'un développement personnel relevé dans de nombreuses études comme étant l'un des trois objectifs de la mobilité étudiante choisie (cf. par exemple Murphy-Lejeune, 2008, op.cit) Sans cette réceptivité, je n'aurais pas autant développé les potentialités de processus réflexifs croisés (alter-réflexifs), qui questionnent les constructions identitaires des étudiants et les mettent en réflexion sur leurs projets mobilitaires.

En installant l'étudiant au *centre du projet didactique et acquisitionnel*⁵⁸ et en développant notamment auprès d'étudiants nord-américains (en amont -, pendant le séjour linguistique en France et *au retour* de ceux-ci à l'université de Chicago), quelques démarches et outils favorisant leur réflexivité, deux phénomènes sont apparus, qui allaient s'avérer d'une grande importance.

- la situation exolingue pose un *problème* aux acteurs : c'est une situation de dérangement, source de frustration, d'insatisfaction etc. Ici, le terme *situation* (Laffont, 1979, p. 956) désigne la relation liant le sujet à un milieu à un moment donné. Dans ce sens, une situation n'est pas seulement faite de conditions objectives extérieures, elle est *éprouvée* et n'a de sens qu'en fonction de ce qu'elle est *pour soi*, à travers le filtre de la subjectivité du sujet. La situation exolingue est donc envisagée comme un problème posé à l'apprenant, auquel sa réflexivité couplée à son action peut apporter une réponse.
- c'est pourquoi, l'enseignant doit pouvoir *intervenir* dans cette situation, en proposant un dispositif qui remplit les trois fonctions suivantes :

⁵⁷ Même si j'ai analysé les résistances à ce type de démarche chez quelques étudiants, je note que de façon massive, il y a adhésion à des démarches réflexives et expérientielles. Ce qui n'est pas étonnant compte tenu des attentes qu'ont les étudiants des échanges vis-à-vis de leur séjour à l'étranger (cf. ci-dessus 2.1.3)

⁵⁸ C'est le titre d'une intervention faite dans le cadre du Séminaire de D.E.A. de D. Véronique, *Didactique et acquisition* le 3 mars 1999, reprise et développée dans le cours de maîtrise à Paris 5 : *conscience d'apprenant/d'enseignant*.



a) faciliter ce difficile passage d'un système de représentations à un autre, (Trévisé, 1992) grâce à des activités réflexives ayant une fonction d'aide à la conscientisation et à la conceptualisation. Des tâches axées sur la réflexion personnelle, les auto-explications, la traduction intérieure *pour soi* tels que les auto-enregistrements et les journaux de bord, conquièrent donc leur place dans ce dispositif.

b) s'intéresser à la manière dont les apprenants développent leurs propres *méthodes* pour mieux communiquer et les inviter à développer celles-ci,

c) appréhender l'apprenant dans son histoire acquisitionnelle et personnelle en le considérant comme pouvant énoncer le sens qu'a pour lui le fait même d'apprendre et favoriser la mise en mots de son expérience linguistique et culturelle.

Du sentiment d'insécurité linguistique vers un bilinguisme congruent

L'intervention menée (de 1998 à 2000) auprès d'étudiants nord-américains (urbains) en séjour linguistique avec hébergement en familles d'accueil en milieu rural, dans l'ouest de la France m'a permis d'accéder à une compréhension quasi *clinique* de la façon dont ils articulaient leur construction identitaire antérieure avec ce vécu transitionnel, cette étrange parenthèse qu'était le séjour dans une famille française dont le quotidien leur imposait une ouverture à l'altérité et une vie dans une autre langue. Cette vie allait éveiller (notamment chez l'un de ces étudiants) de fortes résistances. Je souhaitais pouvoir observer et comprendre en quoi la langue maternelle avait déjà inscrit ces étudiants dans un monde social, dans des réseaux de socialisation primaire et secondaire, au cours de leur histoire. En situation exolingue, ils éprouvaient en effet combien leur propre langue maternelle avait modelé leur construction identitaire, leur manière d'être au monde et en relation aux autres. Pour observer cela, j'allais notamment mener (et filmer) un entretien de groupe. Ce dispositif devait dès la première semaine en France, créer les conditions propices à une première formulation de cet éprouvé, formulation qui serait reprise et travaillée par chaque étudiant dans le cadre d'un projet personnel multi-modal : écrit, filmé, etc. Le sens énoncé initialement en groupe ferait alors l'objet d'une élaboration individualisée. (Molinié, 2002, Vol. 8, n° 7, p. 63-71).

Cet entretien filmé de groupe a été fondamental car a pu être explicitée la difficulté de la relation aux autres (les familles d'accueil) éprouvée par l'ensemble des étudiants, dans



sa dimension socio-affective. Jusqu'ici, leur représentation de la relation entre la pensée et la communication était celle d'un continuum. Comme l'explique Trevisse, « les représentations du monde et du rapport de soi au monde chez l'apprenant adulte sont forgées et s'expriment pendant un long moment prioritairement par les mots et les agencements de la langue maternelle » (1992, p. 91). Or, en situation exolingue, ces étudiants découvraient qu'une *discontinuité* s'instaurait entre leurs pensées et la formulation de celles-ci pour nouer un dialogue avec les autres. Cette discontinuité était pour eux synonyme de difficulté : celle d'établir une interaction sociale dans une langue autre que celle dans laquelle leurs pensées s'étaient construites jusque-là. Le coût affectif à ce stade de l'immersion était assez important. Le sentiment d'être bête ou stupide parce qu'ils n'arrivaient pas à dire en LE ce qu'ils exprimaient en LM était directement relié aux problématiques de face ou encore à la difficulté de co-construire de manière satisfaisante les interactions propres à faire avancer leur construction identitaire et leur recherche de rôles sociaux.

La description de deux cas (Allan et Michèle) mettait en lumière des positions extrêmement contrastées dans les interactions avec les natifs. Alors que la jeune femme semblait avoir adopté une position intégrée dans des réseaux de communication malgré son déficit linguistique, Allan, lui, se plaçait systématiquement en position d'extériorité, la posture d'apprenant constituant, selon D. Véronique (1994, p.113) l'une des figures de cette extériorité.

Un suivi de cet étudiant sur deux années allait s'avérer d'une grande richesse pour découvrir les métamorphoses identitaires liées à la construction de son identité bilingue et à ses processus d'acculturation. S'emparant des outils mis à sa disposition et interprétant les consignes réflexives avec la totale liberté que laissait aux étudiants du département de *Langues et littératures romanes* la notion de *projet personnel*, Allan allait interpréter la consigne « racontez un épisode de votre vie en lien avec l'histoire de votre pays » en filant la métaphore du *Rhinocéros* (de Ionesco). Mettant, a posteriori, en intrigue l'épisode de son séjour en famille en France, il allait déconstruire l'amalgame entre : être en relation *avec* les autres et être *comme* les autres⁵⁹. Le suivi sur deux ans et

⁵⁹ Dans son récit, en effet, parler avec les autres, dans leur langue est d'abord synonyme d'essayer de devenir un rhinocéros. Or, ceci s'avère impossible car « J'étais quelqu'un qui veut conserver son originalité ». Cette impossibilité génère le sentiment d'un blocage : « Je ne changeais pas. La langue ne devenait pas plus facile. J'étais bloqué. Je ne pouvais pas parler français ». Le narrateur dessine un début de résolution à travers une réflexion sur son identité américaine : « Ce n'est pas que j'ai besoin de devenir français, mais plutôt que je dois



l'analyse des travaux de ces étudiants m'ont conduite à proposer la notion de *bilinguisme congruent* (Molinié, 2002, Vol. 8, n° 7, op. cit.)

Assumer la dimension clinique de l'activité d'intervention en situation exolingue

Le cadre proposé, avec ses médiations sociales (un groupe, un intervenant, un espace et une durée déterminée, un projet), symboliques (une langue, des références littéraires, des concepts) et techniques (des magnétophones, des caméscopes, un banc de montage) permettent ces mises en mouvements dans lesquels l'appropriation de la langue étrangère représente *à la fois* une difficulté et la possibilité de sémiotiser des évidences jusque-là non interrogées sur l'identité sociale et culturelle, la perception de soi/de l'autre ; l'expérience alterculturelle en connexion avec son imaginaire et ses affects.

Disons en synthèse de ce point que mes travaux de recherche ont été développés dans le cadre de formations pluridisciplinaires (articulant langue, littérature et pédagogie interculturelle) conçues et conduites auprès d'étudiants étrangers, apprenant la langue française dans des structures universitaires en France ou à l'étranger. Les productions langagières proposées à ces étudiants devaient les inciter à relier en langue « cible » l'ensemble des composantes de leur expérience bi/plurilingue et (inter)culturelle.

De plus, ces productions, apportaient à l'intervenante un feedback sur le dispositif pédagogique ce qui permettait de réorienter celui-ci de manière à créer en permanence un espace réflexif et affectif, favorable à l'élaboration individuelle et collective des compétences plurilingues de chacun des participants mais aussi des discours sur les processus singuliers d'identification à un *soi plurilingue*.

2.2.3. Orientation biographique et interdisciplinarisation en DLC

J'ai appris, en formation initiale, à utiliser les récits de vie dans la classe de FLE dans le cadre d'une didactique des apprentissages culturels alors émergente. Un premier lien entre didactique interculturelle et orientation biographique a en effet été construit dès

trouver le français en moi. Je dois risquer mon identité américaine », et sur son rapport à la culture étrangère dont il découvre l'incontournable altérité : « Je ne m'étais pas permis à accepter la culture française comme l'entité spéciale, différente et unique qu'elle est ». De cette acceptation, découlent une résolution et un plan d'action : « Donc, si je veux avancer mes études en français... je dois permettre à ma vie américaine et à la culture française d'habiter ensemble en moi » (Molinié, 2002, Vol. 8, n° 7, p. 63-71).



1986. Cette année là, Simone Lieutaud, Jean-Claude Beacco⁶⁰ et Geneviève Zarate publient deux ouvrages : *Tours de France* et *Enseigner une culture étrangère*. Dans leur manuel de civilisation, Beacco et Lieutaud présentent l'entretien mené par S. Lieutaud auprès de *Monsieur Marcel* en écrivant :

Lorsqu'on raconte ses souvenirs, ce qu'on dit dépasse souvent la simple autobiographie. L'histoire personnelle s'inscrit dans un cadre et une époque et, quand on l'évoque, on témoigne aussi sur les façons de vivre et de penser son temps. En écoutant la personne qui parle ici, vous essaieriez de retrouver les informations générales et vous les mettez en relation avec ce que vous savez déjà de la France (Beacco, Lieutaud, 1986, p. 271).

Permettre à l'apprenant de langue d'établir des liens entre la petite et la grande histoire, telle était la finalité de l'usage des récits de vie enregistrés sur la cassette audio de cet ouvrage novateur. Quant à Geneviève Zarate, elle propose dans *Enseigner une culture étrangère*, d'utiliser les récits de vie pour développer ce qui est nommé une compétence culturelle dont la définition allait évoluer au fil des publications jusqu'à ce que, dix ans plus tard, la notion d'*intermédiaire culturel* (Byram, Neuner, Zarate, 1997, p. 11) apporte une alternative intéressante à celle de *locuteur natif*. Désormais, l'apprenant va occuper « une position privilégiée, celle d'un intermédiaire culturel. L'évaluation doit donc prendre en compte son aptitude à gérer la relation entre son pays et celui/ceux de la langue enseignée » (ibidem.).

Traduire la notion d'intermédiaire culturel dans un cursus de formation

Même s'ils restaient encore marginaux, des processus d'interdisciplinarisation étaient en œuvre autour de la pédagogie des échanges et de la pédagogie interculturelle :

La relation à l'altérité dans sa dimension à la fois affective et cognitive, la prise en compte de l'identité de l'apprenant, l'indépendance de certains aspects de la compétence culturelle par rapport à la compétence linguistique nous amènent à *privilégier des références disciplinaires jusqu'alors peu utilisées en didactique des langues, telles que anthropologie, psychologie sociale et sociologie* (ibidem., 1997, p.10, je souligne).

Le rappel de ces éléments montre le contexte dans lequel allaient être articulées deux pratiques : une pratique biographique (de collectes de récits de vie par entretien) et une pratique autobiographique. Au recueil des récits de locuteurs natifs des pays/langues

⁶⁰ Jean-Claude Beacco alors Attaché Linguistique à Rome, préparait avec Simone Lieutaud de l'Alliance française de Paris un manuel de civilisation *Tours de France* qui, à l'origine, était sous titré : *Construire sa France*. Il a d'abord été refusé par l'éditeur pour son peu de succès éditorial et commercial.





d'accueil, allaient bientôt s'ajouter les récits de *soi*, énoncés par des migrants ou par des étudiants de passage et locuteurs bilingues.

Cette proposition didactique reliait :

- une approche ethnographique du corpus civilisationnel et culturel étranger : en effet l'étude (en classe de langue) du récit de vie de *Monsieur Marcel* contribuait à la « pédagogie ethnographique » proposée par exemple, par Byram (1994, p. 118-119)⁶¹,
- et une approche *extrospective* (Martucelli, 2010) de *soi-même comme un autre*, (Ricoeur, 1989).

Cette double approche est plus que jamais pertinente pour que la notion *d'intermédiaire culturel* puisse se traduire dans un *cursus de formation*⁶². Là encore, le texte de Byram, Neuner, Zarate (1997, p. 24) éclaire *a posteriori* la marge de manœuvre que nous avons pour inventer une « progression elle-même liée au passage, grâce à un effort de réflexion sur soi-même, et à une confrontation avec ses propres valeurs, d'une vision des phénomènes socioculturels perçus de l'intérieur à une vision analytique propre aux sciences sociales, permettant de révéler le sens caché de certains faits qui vont de soi et qui ne sont pas explicites dans les textes ».

Cette citation reflète assez bien ce que visait le dispositif pédagogique que je mettais en place, dans une période marquée par une guerre en plein cœur de l'Europe (la guerre de Croatie, ou guerre d'indépendance croate)⁶³. C'était un dispositif dans lequel :

⁶¹ « Les buts d'un séjour dans le cadre scolaire sont multiples et non seulement linguistiques. Il y a d'abord l'expérience de voyager sans les parents, d'éprouver le "choc culturel" (...), il y a la nécessité d'un travail pratique, d'une coopération entre pairs, d'une autonomie et d'une confiance en soi (...). Nous touchons ici surtout la question de la différence entre la vue du pays et de la culture acquise pendant un tel séjour et l'image projetée dans les manuels et par les enseignants en classe (...). L'un des enseignants décrit la méthode de la façon suivante : "nous voulions inventer une série d'activités qui aideraient les élèves (britanniques) à acquérir une meilleure compréhension de la culture française. Ceci exigeait une observation minutieuse et une volonté de chercher des structures, c'est-à-dire de ne pas simplement faire une collecte d'informations mais d'apprendre à faire une enquête sur une autre culture » (Byram, 1994, p.118-119).

⁶² Les « bienfaits » de l'objectivation (défendue par Bourdieu comme pilier de la posture réflexive du sociologue) étaient peu à peu entrés dans la littérature didactique (cf. notamment Porcher, 1986 et Zarate, 1986).

⁶³ Cette guerre s'est déroulée entre 1990 et 1995 à l'issue de l'effondrement de la fédération yougoslave et a opposé la République de Croatie nouvellement indépendante à l'armée populaire yougoslave et à une partie des Serbes de Croatie.



- les étudiants conduisaient des entretiens biographiques auprès de francophones vivant à Paris pour développer une capacité de compréhension de leurs vies en relation avec un contexte (social, économique, culturel), une société et une histoire.

- parallèlement, j'invitais des étudiants ou de jeunes travailleurs venus des organisations européennes de jeunesse, (voir Penninckx, Quattrone, Dussap, 1997) à élaborer eux aussi le récit de leur vie en relation avec leur histoire (sociale, culturelle...), récit qui n'était réduit ni à leur seul apprentissage des langues, ni à la seule histoire de leurs rapports avec les langues. Je leur demandais de *raconter un épisode de leur vie en relation avec l'histoire de leur pays* de façon à mettre en place un processus de compréhension interculturelle historicisée, dans la classe de langue. C'est pourquoi la publication (elle aussi en 1997) de ma première recherche sur ce sujet commence par ces mots :

Il est important de prendre en compte l'étudiant de langue en tant qu'acteur d'une expérience beaucoup plus globale que celle à laquelle le renvoie la notion d'apprenant : celle d'une personne en déplacement plus ou moins temporaire, élaborant un projet par rapport à ce séjour. C'est cette globalité de l'expérience qui entoure et informe le projet d'apprendre une langue étrangère qui fut au cœur de l'expérience relatée ici. (Molinié, 1997, Vol. 8, n° 1, p. 4-16).

Cette orientation didactique permet aux sujets bi/plurilingues d'utiliser leurs ressources langagières afin de découvrir entre pairs et avec l'intervenante (dans le cadre d'ateliers collaboratifs), que de nouvelles facettes de leur identité (et de leurs compétences) peuvent être nommées. Pas seulement l'identité administrative de l'étudiant étranger, ou l'étiquette linguistique d'apprenant de langue, mais celle d'acteur social *en train de devenir* un intermédiaire pluriculturel/plurilingue. Ce type d'intervention montre que les ateliers (et les sessions de formation) ouverts en contexte universitaire sont des espaces propices au développement d'un récit et d'un commentaire personnels à propos de son histoire. L'activité de témoignage n'est pas réservée aux locuteurs natifs de la langue/culture cibles mais peut aussi être l'œuvre de ces intermédiaires culturels dans le cadre de leur apprentissage du français. En mettant la langue française au service du récit des passages, (Molinié, 2012b, voir vol. 9, p. 141-149), les étudiants sont amenés à établir des relations entre leurs compétences plurilingues à un moment T,

- avec un moment antérieur (associé - ou pas - à un projet lié à cette langue)



- vers un moment ultérieur, lui-même associé à du projet (de mobilité : retour chez soi ou poursuite du nomadisme international ou encore installation en France).

Le projet mené avec Gloria Paganini et Geneviève Zarate autour du *savoir-voyager* allait être assez précurseur dans ce domaine (Molinié, 2000, Vol. 8, n° 3, p. 34-38).

Développer des formes plurielles de réflexivité sociolinguistique et sociohistorique

Disons en synthèse que la recherche effectuée sur le *récit de soi en contexte plurilingue et pluriculturel* fait apparaître le récit de *parcours* comme activité de co-production langagière (en groupe) orientée vers la reconfiguration d'éléments situés dans le passé et le présent de l'étudiant plurilingue. Le continuum passé - présent (la ligne de vie) constitue la trame de ce qu'exprime (à l'oral et à l'écrit) l'étudiant, situé à *la fois* dans une mobilité (il a quitté son système socio-éducatif familial) et une sédentarité (il est provisoirement installé *ici*, dans le cadre d'un séjour d'études, dans un système éducatif étranger, pour une durée déterminée).

Un deuxième volet du récit de soi en contexte d'éducation plurilingue/pluriculturelle est constitué par le récit des *apprentissages* réalisés au jour le jour, durant le séjour dans le système éducatif et la langue étrangers. Ce récit consiste à mettre des mots et du sens sur les processus de reconfiguration du répertoire plurilingue et pluriculturel tel qu'il est en train de se construire, ici et maintenant (et jour après jour), en interaction avec d'autres locuteurs, en contexte homoglotte. Il s'agit de noter sous la forme d'un journal des apprentissages ou d'un portfolio l'ensemble des conditions (rôle du groupe des pairs et des autres interactants), des modalités (temps, cadre, échanges de textes, etc.), des effets des interactions entre l'activité sociale menée par l'étudiant étranger et ses productions langagières. La notation, la mise en texte de ces interactions peut alors favoriser des processus contextualisés de *construction identitaire*.

Mais au-delà de cette dimension méthodologique, le mouvement de *biographisation des trajectoires migratoires et des parcours plurilingues* qui mobilise un certain nombre de *sociolinguistes du changement* (Auger, 2008, p.186) et didacticiens des langues et des cultures, en particulier depuis les années 2000, a apporté à l'ensemble des acteurs du champ une perception plus dialectique des processus de socialisation, des processus de développement des ressources plurilingues/pluriculturelles et des processus de



formation (formelle et informelle) que vit l'adulte, apprenant de langues, cet individu souvent engagé (successivement et parfois simultanément) dans des mobilités diverses, entre deux ou plusieurs régions, langues et cultures, dans un monde lui-même en mutation.

La mobilité : pourquoi en faire une histoire ?

On pourra toujours objecter, la mobilité : pourquoi *en faire une histoire* ? Et surtout, pourquoi s'en occuper dans le champ didactique ? En quoi, comment la mobilité, la migration, l'échange font-ils *événement* sur le plan des apprentissages ? Pourquoi y a-t-il une histoire à raconter ? L'histoire de quoi ? De qui ? A cela, je répondrais en soulignant l'importance d'une prise en compte de l'historicité du plurilinguisme en relation avec la mobilité comprise comme phénomène lui aussi socio-historique caractéristique de notre hyper-modernité. Comme l'explique l'une des commentatrices du concept d'*extrospection* dans la sociologie singulariste de Martucelli, ce concept vise à un travail réflexif sur *l'élasticité du monde* :

Il aide à comprendre que la structure du monde qui nous entoure n'est ni immuablement rigide, ni totalement liquide, toute situation est contingente et mouvante, tout en étant inscrite dans un mouvement historique plus large dont il faut comprendre les caractéristiques. Cette approche se lie donc directement à la conceptualisation des épreuves, historiquement forgées et inégalement distribuées, mais individuellement appréhendées dans des situations spécifiques et à travers des tactiques personnelles (Rebughini, op.cit., 2010, p. 17).

Cette conceptualisation des épreuves est devenue particulièrement nécessaire pour lutter contre la propension à homogénéiser l'hétérogène et à *a-historiciser* le vécu plurilingue dans ce qui est désormais nommé biographie langagière dans le CECRL et dans le PEL. Comme si l'idéal hyper-moderne (marqué par l'utilitarisme, la course à l'excellence et le positivisme) d'une biographie langagière était qu'elle soit *sans histoire* et se transforme en un exercice *purement* auto-évaluatif. A l'inverse de cet idéal, il convient de montrer les raisons de *dire* et de donner à *voir* le vécu mobilitaire en relation avec des contextes, des acteurs (que ce soit les étudiants en mobilité, les élèves, les adultes issus de l'immigration et installés, insérés *ici ou là*) et leurs histoires.

J'ai évoqué (*supra*) la dichotomie dans laquelle s'est longtemps trouvée prise la question du rapport à l'autre (éloigné vs proche) dans la didactique des langues des années 90. Cette dichotomie s'est-elle réfractée dans le clivage entre pédagogie des



échanges (avec l'autre éloigné) et pédagogie interculturelle (didactisant la relation entre Français « de souche » et cet autre proche qu'est l'immigré) ? En tout cas, le recours aux récits de vie et aux récits d'apprentissages apparaît comme outil d'intervention permettant de relier (dans les consciences et les représentations individuelles) ces deux figures de l'autre (proche/éloigné) artificiellement disjointes. Mais il faut aller plus loin et resituer cette position dans une perspective historique et politique. En effet, la reliance mise en œuvre (via diverses approches autobiographiques, cf. les volumes 1, 2, 3 et 5) au sein de l'école ne peut pas grand-chose sans l'appui d'une véritable politique linguistique et éducative. Krüger-Potraz (2011, p. 174) montre ainsi à propos de l'Allemagne comment historiquement les problématiques de l'Altérité sont superposées. Il y a l'Autre européen qui se fond de plus en plus dans un *nous* : « L'Europe c'est l'extension du *nous* national » écrit-elle, tandis que l'Autre spécifique provient quant à lui, d'un espace tiers (non-européen) et son intégration reste problématique. En résumé, tant qu'il y a mobilité (circulation sans sédentarisation) dans un espace européen ou mondial, l'interculturalité va de soi. Mais à partir du moment où il y a installation, sédentarisation et insertion, cela peut devenir un problème, notamment lorsque l'enfant est admis à se scolariser. C'est pourquoi, Krüger-Potraz défend une option didactique de mise en lien des enjeux de cohésion sociale à trois niveaux : national, européen et international. Considérant le projet *Comment apprendre la citoyenneté européenne ? Avec la pluralité des langues et des cultures* comme un véritable programme d'intervention, elle conclut que la citoyenneté européenne ne peut pas s'arrêter aux frontières de l'Europe ni exclure les immigrés issus de pays situés au-delà de ces frontières. Elle affirme donc que « l'éducation à l'Europe et l'éducation et la formation interculturelles sont inéluctablement liées. La perspective hiérarchique sur la diversité des langues et des cultures (...), renforce, crée même, les conflits qui doivent ensuite faire l'objet d'un travail pédagogique. La citoyenneté européenne ne peut réellement exister que si l'on adopte une perspective globale. C'est le seul moyen de percevoir véritablement la réalité d'une *Europe en mouvement* comme partie intégrante d'un monde en mouvement » (ibidem). C'est pour aller dans ce sens que le programme ALC (*les langues pour la cohésion sociale*) du Centre Européen pour les Langues Vivantes a notamment abouti à la publication du Cadre européen pour les approches plurielles en éducation (CARAP) (Candelier *et alii*, 2007) auquel j'ai apporté ma contribution.



Que peuvent de tels outils sinon tenter de circuler dans une série de paradoxes ?

Car, comme le résume G. Zarate (2008, p. 175) dans une belle formulation paradoxale, « si le contexte démocratique est un pré-requis pour qu'un état valorise une approche plurielle de l'appartenance, sans que celle-ci soit entendue comme une menace à la cohésion nationale, il valorise la diversité comme un horizon d'attente que dément la réalité de l'exclusion sociale ».

2.3. Réflexivité, littératies et plurilinguisme

2.3.1. Interactionisme socio-discursif et herméneutique de l'action

C'est d'abord l'interactionisme socio-discursif développé à Université de Genève par Bronckart (1996 et 2004) qui m'a fourni le cadre théorique et méthodologique pour analyser les processus à l'œuvre dans toute production textuelle et montrer en quoi la production de textes et de discours autobiographiques et réflexifs contribue potentiellement au développement de compétences à apprendre. Rappelons que l'interactionisme socio-discursif est fondé sur l'idée selon laquelle le rapport entre l'individu et le monde, loin d'être direct et immédiat, est toujours médiatisé à la fois par l'activité collective, par le langage et par l'activité formatrice. Cette dernière a une fonction spécifique : celle d'organiser le transfert entre des ensembles de connaissances (présentes dans la société et son histoire) et les processus de développement de chaque individu. Ce transfert s'effectue grâce aux processus de co-construction du collectif et de la personne, de l'action et de la pensée.

C'est également l'herméneutique de l'action proposée par Paul Ricœur (1989) qui a considérablement enrichi ma capacité à théoriser l'activité d'apprentissage plurilingue en groupes. Rappelons que pour Ricœur l'activité humaine est impénétrable et que le monde vécu des personnes est incompréhensible. C'est à travers l'élaboration individuelle et collective de textes narratifs qu'est clarifiée l'action humaine. Corrélativement, la confrontation des individus aux textes narratifs leur permet de développer une conception rationnelle de l'action. En résumé, pour Ricœur les textes narratifs présentent des figures clarifiées grâce auxquelles nous apprenons à comprendre nos situations d'action. Elargissant cette perspective, je considère que ces



processus de figuration de l'action sont mis en œuvre non seulement dans les textes narratifs écrits, mais aussi dans certains textes oraux. D'ailleurs, sous l'étiquette biographie langagière voisinent aussi bien des textes dans lesquels dominent des segments narratifs dans lesquels le narrateur raconte comment s'est déroulé son parcours antérieur d'apprentissage et de formation, des textes relevant de genres conversationnels (interviews ou entretiens de recherche) avec dominance de récits interactifs, des journaux de bord et des journaux d'apprentissage rédigés au jour le jour. Ces textes évoquent des épisodes d'apprentissage, en dévoilent des aspects cachés et mettent en œuvre les *capacités interprétatives* de l'apprenant. Qu'ils soient produits dans une perspective diachronique ou synchronique, ces textes et ces documents expriment la tentative que fait l'énonciateur pour représenter, raconter, évaluer, analyser et/ou interpréter les conditions (internes et externes) dans lesquelles s'est déroulé son apprentissage et pour explorer certains déterminismes (internes et externes) qui conditionnent son activité de formation dans ce domaine. La proposition adressée à des apprenants en séjour en France, de produire des discours, des documents audiovisuels, des dessins et des textes, co-construits avec des partenaires, adressés à des pairs et évalués par un enseignant, au sujet de leur activité d'apprentissage vérifie donc l'hypothèse selon laquelle tout processus acquisitionnel de compétences plurilingues comporte deux pôles : un pôle inter - psychique, qui se construit au contact des partenaires avec lesquels l'apprenant parvient à collaborer ; un pôle intra - psychique qui s'élabore par intériorisation, parallèlement à ce travail de co-construction (Schneuwly et Bronckart, 1985, p. 111). La production de discours et de récits sur l'activité d'apprendre, permet d'établir un continuum entre ces deux pôles, de stimuler les capacités cognitives de l'apprenant à circuler de l'une à l'autre, à développer sa *conscience d'apprenant* (Vasseur, Grandcolas, 1997 ; Vasseur, 2008).

Mon intervention didactique est donc envisagée comme une action visant d'une part à connaître - et d'autre part à - co-construire/développer avec l'apprenant et le groupe, des ressources pour apprendre, en contextes.



2.3.2. (Se) représenter les mobilités : dynamiques plurilingues et relations altéritaires dans les espaces mondialisés⁶⁴

Appréhender la subjectivité et l'inter-subjectivité de l'expérience migratoire

Si la question du temps et des temporalités a été centrale dans mon parcours, elle a progressivement été mise en lien avec les questions d'espace. Je notais ainsi dans les *Actes* publiés suite au Colloque de Rennes, *Histoires de vie et dynamiques langagières* :

Les histoires de vie donnent à lire une inventivité du sujet qui met en *relation* deux niveaux de temporalité généralement disjoints. Une temporalité rythmée par les faits relevant de l'histoire sociale collective et une temporalité rythmée par des faits relevant de la vie psychique (...). Ces questions surgissent particulièrement lorsque se posent deux problèmes : le problème spatial du déplacement et le problème cognitif de l'appropriation d'une langue étrangère (Molinié, 2000b, Vol 8, n° 4, p. 39-46).

Est redite l'importance pour l'étudiant bi/plurilingue de développer des formes plurielles de réflexivité afin de mener ses apprentissages de langues en *immersion* dans la ville, tout en réfléchissant à deux questions : celle de son *insécurité linguistique* et celle de ses *reconfigurations identitaires*. La prise en compte de ces questions m'a incitée à utiliser dans mes cours de langue, les littératures (francophones notamment) tout en convoquant une large palette de modes expressifs et multi-modaux. Car dans le *monde en mouvement* (dont il a été question plus haut), il incombe aux intervenants que nous sommes d'accompagner les individus et les groupes dans leur propre *mise en mouvement* et pas simplement dans leur capacité à *s'adapter* à un nouvel environnement. Cette mise en mouvement cognitive, affective passe d'abord (dans les travaux que j'ai coordonnés) par la reconnaissance de l'apprenant comme *sujet de langage* en devenir :

L'apprenant est ici vu comme un sujet de langage en devenir, développant sa créativité *ordinaire* (Delas) au contact des systèmes linguistiques et culturels qu'il s'approprie grâce à son activité orale et scripturale, graphique (Molinié), plastique (De Dominicis) ou encore vidéographique (Maurice), le tout s'inscrivant dans des contextes et une histoire éducative. En effet, pour les auteurs du volume le biographique n'a de sens que s'il est articulé sur du socio-historique car leur préoccupation centrale est de relier les modalités scolaires et non scolaires d'acquisition et de transmissions linguistiques et culturels (Molinié, 2006, Vol. 1).

L'option retenue en 2006 avec la notion de *sujet de langage* est d'utiliser une grande diversité de codes permettant non seulement de se repérer dans un espace⁶⁵ mais aussi

⁶⁴ C'est le titre du Numéro de la Revue *Glottopol* qui paraîtra sous ma direction, en 2014.

⁶⁵ La plupart du temps urbain même si nous avons eu, plus haut, un aperçu de la complexité de l'expérience du séjour dans un espace villageois de l'ouest de la France



de s'approprier la diversité des lieux, d'habiter cette mobilité au point d'en faire un *chez soi* ouvert sur l'altérité et la pluralité des mondes qui s'y rencontrent. Il s'agit donc de créer des liens entre compétences littéraires, réflexivité et ressources créatives de l'étudiant bi-/plurilingue. Au niveau de l'intervention, on sollicite les capacités à représenter (par le geste, le corps, l'image, le dessin, la photo, le collage, la voix, le verbe, etc.) les parcours et les expériences sociolinguistiques ainsi que le projet de formation en relation avec une histoire et dans des *situations*. L'intervention s'avère inséparable de processus de théorisation des liens entre le *sujet de langage*, ses apprentissages, sa mise en mouvement (réflexive, affective, corporelle) en relation avec des environnements éducatifs et de formation. C'est en 2009, dans l'ouvrage collectif intitulé *Le dessin réflexif : vers une herméneutique du sujet plurilingue* (Vol. 5) qu'allaient être coordonnés un premier ensemble de travaux menés sur les rapports entre dessin et verbalisation des mobilités, par des chercheurs, intervenants auprès d'enfants et d'adolescents migrants/en mobilité. Loin d'être considérées comme des observables externes aux sujets plurilingues, mobilité et diversité étaient prises en compte en tant que situations vécues dans leur dimension objective (sociale, contextuelle) et subjective (psycho-affective et imaginaire), le langage et les langues permettant une médiation entre ces deux dimensions.

L'ouvrage montre comment les sujets co-construisent le sens des situations de mobilité/migration, via les dessins et les entretiens menés à leur propos avec des sociolinguistes qui combinent position d'écoute, travail collaboratif et perspective de recherche qualitative en éducation. Dans l'introduction au second séminaire de recherche⁶⁶ (qui préparait l'ouvrage) je disais, en substance :

La transformation du *déplacement physique* en *mouvement socio-existential* est en effet fondée sur l'accès à un imaginaire. Lorsqu'un élève ou un étudiant accède à l'imaginaire du voyage, il commence à construire un autre rapport à la fois à sa situation (de migrant, d'étranger, etc.) et au langage. Car d'une part, dire et représenter sa situation peut *modifier en profondeur le rapport préalablement construit à celle-ci et, par conséquent, modifier dans une certaine mesure, la situation elle-même*.

⁶⁶ La première journée du séminaire de recherche (sept. 2008) intitulée *Dessin et destin : du tracé aux traces* et rassemblait V. Castellotti (Université François Rabelais-Tours), M. Terasako (Université Préfectorale d'Osaka), A. Bergé (Université Paris 3-Sorbonne Nouvelle) et S. Clerc (Université d'Avignon). La seconde journée du séminaire (juin 2009) intitulée *Dessin et destin : du tracé aux traces : Mobilités, plurilinguisme et francophonies*, a réuni V. Castellotti (Université François Rabelais-Tours) en collaboration avec D. Moore (S. Fraser University de Vancouver) F. Leconte (Université de Rouen), C. Perregaux (Université de Genève), M. Molinié (Université de Cergy-Pontoise) et H. Hosokawa (Université Waseda, Tokyo).



D'autre part, lorsque le langage devient porteur de sens y compris dans une autre langue et, plus précisément, dans les langues de la mobilité, quelque chose s'accroît dans la relation identité-altérité : on peut parler d'un gain *d'intérité* (si l'on se réfère à Demorgon), ou encore d'une dialectique entre identité et *ipseité* (si l'on se réfère à Ricœur) (Molinié, communication orale, juin 2009).

Privilégiant les dessins réalisés par des populations enfantines ou adolescentes, les dessins d'adultes avaient momentanément été laissés de côté. J'annonçais alors dans la *Préface* de l'ouvrage de 2009 qu'il conviendrait à l'avenir :

de poursuivre et de développer les recherches présentées en étudiant notamment l'impact des *dessins réflexifs* en formation (initiale et continue), réalisés par des praticiens, intervenants et chercheurs dans le domaine des langues et cultures, dans le cadre d'un développement de leurs compétences professionnelles, et, tout particulièrement des aspects réflexifs de cette compétence (Molinié, 2009, Vol. 5).

Le projet de poursuivre l'exploration de dessins d'étudiants et d'adultes migrants a été mené à partir de la consigne *dessine ton parcours international de formation / explique ton dessin à l'oral et à l'écrit* proposée à divers groupes d'étudiants à Cergy et à la Sorbonne Nouvelle-Paris 3 (par A. Bergé). Ces dessins, les discours tenus par les étudiants-dessinateurs à leur sujet et les analyses menées avec les intervenantes, montrent que ni la mobilité des sujets, ni les langues qu'ils utilisent ne peuvent être réduites à des logiques purement instrumentales. Les discours mobilitaires qui prônent une circulation *liquide* des individus, des connaissances, des biens et des messages sont démentis par les représentations dessinées et narrées des acteurs, concernant le rapport et le sens qu'ils sont en train d'élaborer, vis-à-vis de leur propre déplacement, entre hier, aujourd'hui et demain. Depuis la publication de 2009, la notion de *dessin réflexif* est entrée dans la littérature grise et désigne un dispositif de formation (et de recherche-action) comprenant :

1-la transmission d'une consigne (...), 2- la réalisation du dessin (effectué seul et/ou en binôme) par un enfant, un adolescent ou un adulte, 3- la conduite d'un entretien d'exploration du dessin (entre le dessinateur et le praticien/chercheur ou entre pairs). Ce dispositif permet 1°) de rendre visibles et de prendre acte des déterminants sociolinguistiques et de leur circulation dans le milieu dans lequel vit l'acteur ; 2°) de conduire des processus de verbalisation, de mutualisation, de conscientisation sur ces schèmes et ces déterminants, 3°) d'ouvrir la voie à la remédiation et à la production de nouvelles représentations (Blanchet et Chardenet, 2011, p. 450).

Figurant dans l'index notionnel et factuel du *Guide* coordonné par Blanchet et Chardenet, la définition citée ci-dessus synthétise ce qui est dit du dessin réflexif dans les pages consacrées aux *principales méthodes et leurs techniques de construction des observables*



et, tout particulièrement dans les travaux présentées par Castellotti et Moore (2011, p. 118-132) et par Molinié (2011, p. 144-155).

D'autres praticiens, intervenants et chercheurs (notamment Lemaire, Farmer, 2012) animés par le même souci épistémologique, continuent, via le dispositif du *dessin réflexif* à appréhender, derrière l'objectivité de la carte, la subjectivité et l'inter-subjectivité de l'expérience migratoire.

Un travail à poursuivre en 2014

La coordination du numéro de la revue *Glottopol* (à paraître en 2014 sous le titre : *(Se) représenter les mobilités : dynamiques plurilingues et relations altéritaires dans les espaces mondialisés*) poursuit et enrichit le travail publié en 2009. Il s'agit de rassembler et mutualiser de nouvelles recherches menées en contexte plurilingue auprès de personnes migrantes/en mobilité (dont des étudiants) et dans lesquels le dessin, le modelage, le collage, la photographie, la vidéo etc. permettent non seulement une représentation dans l'espace, mais aussi l'élaboration de discours réflexifs et/ou de portraits et récits de soi en relation avec des thématiques variées. En fait, ces pratiques associent les participants impliqués dans des activités de communication, contribuant à une didactique des langues située, « construite à partir de - et sur - l'expérience vécue des élèves dans leurs rapports aux langues et aux cultures » (Sabatier, Moore et Dagenais, 2013, p. 6).

En croisant par exemple les notions de *territoires* (la ville notamment, envisagée comme articulation d'espaces plurilingues/pluriculturels) et les questions de *parcours* appréhendés dans l'espace *et* dans le temps l'enjeu est aussi de faire émerger des connaissances nouvelles sur le rapport qu'ont les sujets à un certain nombre de changements. Il s'agit d'interroger les pratiques des sujets en mobilité dans un monde mondialisé : autrement dit, leur expérience de la mondialisation, les représentations, métaphores et discours qu'ils conjuguent pour donner sens à cette expérience. A l'articulation de la sociolinguistique et d'une didactique qui se « structure en permanence en rapport aux expériences d'acteurs considérés comme *compétents*, dans la mesure où ils attribuent un sens et une structure aux actions » (Moore, Sabatier, Jacquet et Masinda, 2009, p. 21), nous nous intéressons donc dans ce numéro de la revue *Glottopol* en préparation, à la façon dont le récit (de soi, de sa migration, de la migration



du groupe, etc.) et la réflexivité se donnent à *voir* et pas seulement à lire.

En lien avec mes travaux précédent, seront particulièrement envisagés :

- la diversité des représentations de la mobilité comme insertion dans - et appropriation de - la mondialisation : les déplacements vus comme maillage entre divers espaces (réels et virtuels), divers contextes et réseaux (sociaux, éducatifs, professionnels, familiaux), les relations entre voyageurs, migrants et populations installées, le regard du déplacé sur les lieux d'accueil, de séjour, de transit, les imaginaires (et les illusions, par exemple l'ubiquité) de la mobilité.
- la mise en récit, en images, en formes (plastiques) et en mots de la mobilité dans des parcours de formation ou dans les processus d'apprentissage ; la dimension formative de cette mise en récit, en mots, images et formes...
- des expériences de médiations culturelles développées en mobilité et/ou au contact des personnes mobiles.
- les formes au travers desquelles s'expriment les rapports de pouvoir et la lutte des places pour accéder aux ressources (économiques, culturelles, cognitives, éducatives) dans les espaces vécus et traversés : mobilités, pouvoir et *empowerment*.
- les sentiments éprouvés en relation avec divers contextes de migration, de plurilinguisme, de mobilité : colère, injustice, insécurité linguistique, vulnérabilité ou au contraire, estime de soi, maîtrise, etc.
- l'expression des liens entre projets de vie, histoires de langues et mobilité : les dynamiques existentielles et leurs représentations, rêves, utopies, projections.
- les interactions entre l'acte de dessiner, modeler, filmer, sculpter etc... pour dire les situations de migration, de plurilinguisme et d'interculturalité et la co-production de connaissances sur le phénomène vécu, conscientisé, approfondi entre pairs, dans des pratiques sociales et dans le cadre de projets éducatifs ou de formation formelle/informelle.
- le rôle des autres pratiques (vidéo)graphiques/plastiques *réflexives* en formation (initiale et continue), pour des praticiens, intervenants/chercheurs qui sont au contact



des personnes en mobilité, dans le cadre du développement de leurs compétences professionnelles, et, tout particulièrement des aspects réflexifs de cette compétence.

Toutes ces pistes continuent d'interroger la fonction illocutoire du langage et des langues : est-ce que l'acte de représenter et de verbaliser une situation migratoire modifie le rapport que la personne avait préalablement construit à celle-ci ? Est-ce que le recours à des *pratiques expressives multi-modales* (Moore et Molinié, 2012, Vol. 7) permet aux acteurs concernés par la mobilité de renouveler leurs outils de compréhension ? d'interprétation ? de sémiotisation de celle-ci ? C'est, par exemple ce que Patrick et Budach (2012, p. 85) suggèrent avec la notion de *littératie de mobilité* et l'exploration (en milieu Inuit urbain) de la fonction des objets « pour retracer des trajectoires de migration et relier différents mondes de vie ».

Conclusion du chapitre 2

Au terme de ce second chapitre, il apparaît qu'un pan de ma recherche contribue par certains de ses aspects à enrichir ce que Jean-Louis Chiss nomme *le potentiel didactique de la notion de littératie* (Chiss, 2003, p. 157-158). Un potentiel que, dans un numéro récent de *Recherches et applications, le Français dans le Monde*, Bouchard et Kadi désignent comme « globalement, au delà des savoir-faire rédactionnels et lecturels, une culture de l'écrit, qui permet à qui la possède de *maîtriser le temps, l'espace, le monde d'une manière spécifique* » (Bouchard et Kadi, 2012, p. 11, je souligne). Cette formulation est en écho avec mes propres interventions établissant des liens organiques entre le voyage à l'étranger et sa sémiotisation dans des pratiques littératiées et multi-modales.

Par ailleurs, je partage le point de vue de Marquilló Larruy pour qui c'est le développement du concept de *communication* qui a permis de redynamiser les approches de l'écrit en permettant une meilleure compréhension de l'inscription sociale des textes et donc, des situations d'écriture (Marquilló Larruy, 2012, p. 11) et, partant, à élargir l'étude de ces situations pour englober aussi une diversité de pratiques de tous les jours. Celles qui constituent pour Michel Dabène, les écrits (extra)ordinaires (Dabène, 1990) qu'il convient de décrire et d'étudier, dans des perspectives d'amélioration de l'action didactique et, ajouterai-je, dans l'objectif de se défaire de ce que Bourdieu appelle un *ethnocentrisme lettré*.



Mais je pense aussi qu'une tension entre le communicatif et le cognitif (voire le réflexif) est à l'œuvre dans la didactique de l'écrit.

La notion de littératie est arrivée sur le devant de la scène didactique au moment de la prise de conscience de la polysémie, de l'ambiguïté voire de l'insuffisance d'une conception de la communication que l'univers pédagogique assimilait peu ou prou à l'expression. C'est alors la question du traitement et de la mise en forme des savoirs qui a déterminé l'intérêt pour le rôle cognitif, structurant de l'écriture et, plus largement, pour le mode de pensée impliqué par l'écrit. Si la littératie est l'usage de l'écrit dans le cadre d'activités culturelles, les dimensions de cet usage incluent, en particulier dans les institutions éducatives, les formes de la constitution et de l'appropriation des savoirs, les techniques requises pour ce faire et la maîtrise des espaces graphiques, l'ensemble de ce que Goody nomme souvent une « technologie de l'intellect » (Chiss, 2012a, p. 228).

Dans le numéro spécial des *Cahiers de l'ACEDLE* récemment consacré à l'édition de la Journée *Notions en Questions en didactique des langues* sur les littératies, nous avons considéré « les pratiques sociales du lire-écrire comme un *continuum* entre différents contextes et conditions de développement (familial, scolaire, sociétal) et sous diverses *formes* (scripturales et graphiques), depuis les premiers apprentissages jusqu'aux pratiques les plus élaborées, dans une ou plusieurs langues ou variétés de langues et selon diverses *modalités*, incluant le visuel et le digital » (Moore et Molinié, 2012, Vol. 7).

Cet élargissement de la notion est cohérent avec le projet qui fonde chacune des interventions didactiques présentées dans ce chapitre 2, à savoir, proposer aux sujets apprenants d'une part, de produire de nouveaux objets de pensée (par le lire-dire-écrire) et d'autre part, de *représenter* leur trajectoire et leur perception d'eux-mêmes dans un espace mondialisé, dans des rapports sociaux complexes, dans des identifications plurielles et en mouvement.

C'est l'un des aspects des écritures de soi traité dans ma thèse et approfondi plus récemment dans un article intitulé *Réflexivité et culture de l'écrit. Eléments pour une conception réflexive de la littératie*. Après avoir repris une partie de la genèse occidentale des écritures de soi, je conclus cet article par ces mots :

Les écritures de soi ne naissent pas du seul rapport à l'intime ou au secret. Bien au contraire, (l'ouvrage de Montaigne) continue d'évoquer une raison à la fois singulière et citoyenne du monde, ni complète, ni transparente, ouverte à une pluralité d'interprétations possibles. Non pas la rationalité du siècle des Lumières qui croyait possible d'édifier un monde d'où tous les préjugés auraient disparu, mais une raison qui pénètre dans la totalité de l'existence, y compris la perception sensible, la vie affective, jusqu'à notre physiologie et qui donne au sujet la possibilité de penser et de donner un sens au caractère impermanent et transitoire du monde dans lequel il vit. Seule la reconnaissance d'une rationalité finie offre toute sa place à la subjectivité qui doit faire



face à une existence vue comme *mobile, chaotique et transitoire*. C'est pourquoi il est si important de situer les rapports entre la rationalité et la subjectivité dans une même perspective philosophique.

Si les *Essais* questionnent les liens entre littérature et réflexivité, c'est bien parce que plus qu'un texte, ils constituent un dispositif permettant de tenter d'organiser l'éphémère : lire-écrire afin d'élaborer ses savoirs et ses techniques *tout en reliant les fragments de son existence* (Molinié, 2009, Vol. 9, n° 7, p. 56-83).

Et pour refermer momentanément la boucle sur l'insistante question du langage comme capacité à relier des *fragments* (discursifs et textuels, plurilingues et pluriculturels), citons un bref passage d'un article co-signé avec M. Gellereau (chercheuse en sciences de l'information et de la communication) pour un numéro de la revue *Communication* consacrée à la figure de *l'Amateur*. Nous y écrivions que le langage de « la lettre vidéo, dans ses dimensions autobiographique, dialogique et vidéographique, se propose à l'amateur comme un *dispositif pour réfléchir sa propre image et mettre en relation un fragment de lui-même avec quelques autres fragments d'altérités et de mondes* » (Gellereau et Molinié, 1999, Vol. 8, n° 2, p. 17-32, je souligne).

On le voit, si le lire-écrire occupe une place de choix dans mes interventions, cette place est toujours située en *continuité cognitive* (Chiss, 2012a, p. 94) avec l'oral et avec toute une gamme de modalités communicationnelles, expressives, dialogiques, réflexives. C'est là, la fonction singulière qui est attribuée à la didactique des textes et de l'écrit dans mes travaux de recherche en didactique des langues et des cultures.



Chapitre 3

Eduquer au plurilinguisme : une activité en tension entre recherche et formation

Il importe désormais « de faire bénéficier notre propre système scolaire des cultures que les élèves emmènent avec eux. La présence des élèves étrangers doit en effet être considérée comme une grande richesse pour nos établissements, et non comme un handicap. C'est pourquoi notre travail d'intégration, facilité par le français langue seconde (FLS), est aussi un travail d'enrichissement de l'enseignement français même »

(De Gaudemar, Recteur de l'académie d'Aix-Marseille,
Exposé de Clôture de la Journée de réflexion sur FLE et FLS en France et à l'étranger,
Maison de l'Unesco, 15 mars 2002).

Spécialiste de la parole, l'enseignant de langue devrait être en mesure d'objectiver la force de ces liens qui nouent histoire privée et histoire professionnelle. Un défi pour une conception rénovée de la formation de formateurs.

(G. Zarate, 2008, p. 180)

INTRODUCTION

Alors que le « plurilinguisme » est posé comme valeur et comme projet par les politiques éducatives en relation avec les notions de cohésion sociale et de citoyenneté européenne, il paraît important qu'une didactique de la pluralité puisse non seulement « gérer » la diversité mais surtout en faire une ressource d'apprentissage, un objectif éducatif et le socle de toute formation réflexive d'enseignant.

Encore faut-il, pour cela, reconnaître (individuellement et collectivement) que diversité culturelle et variation sociolinguistique sont constitutives de nos identités singulières et de nos sociétés. Au niveau personnel et pour le dire avec Py (2007, p. 16), « nous sommes tous plurilingues, ne serait-ce que dans notre « unique » langue, dans la mesure où nous disposons d'un répertoire de variantes qui ressemble furieusement à un répertoire plurilingue ». De plus, le plurilinguisme se développe « dans un monde où règne la variation (et où) les différentes langues d'une personne plurilingue ne sont pas des entités définies une fois pour toutes et fermées sur elles-mêmes » (ibidem.).



Et pourtant...

La diversité interne à la société française bénéficie encore trop peu à ceux qui en sont les premiers héritiers : élèves scolarisés et étudiants en formation, dont l'existence, les pratiques sociales et le bagage linguistique se sont construits dans - et grâce à - ces contacts.

La question soulevée dans le troisième volet de cette synthèse de travaux est la suivante : comment former les enseignants à utiliser cette diversité dans leurs interventions et à s'y confronter dans leurs recherches ? Comment les former à accompagner la réussite de leurs apprenants en tant que porteurs de langues/cultures d'immigration, et ce faisant, à enrichir l'ensemble du système social (via le système scolaire) qui bénéficie ainsi des cultures que les acteurs sociaux apportent avec eux.

Les travaux présentés dans ce troisième chapitre contribuent à la formation d'enseignants capables de sémiotiser les diverses facettes de leur expérience du plurilinguisme et du pluriculturalisme car comme l'écrit B. Turpin (2013, p. 9) « parler de sémiotisation, c'est considérer que le sens n'est pas un donné, mais un construit ».

Il s'agit donc de conduire les (futurs) praticiens vers des processus de compréhension et de socioanalyse de leur plurilinguisme et de leur pluriculturalisme à travers un mouvement réflexif et diverses formes sémiotiques :

- conduite d'entretiens biographiques dans l'espace social (péri)urbain incluant l'espace scolaire ou universitaire, auprès d'acteurs plurilingues (Molinié, 2009b, voir Vol. 9, n° 8, p. 84-95) ; (Molinié *et alii*, 2007, n. p.).
- compte rendus de textes autobiographiques d'auteurs ayant vécu et socioanalysé, contextualisé et historicisé leur destinée plurilingue (voir Vol. 8, n° 12, p. 103-110).
- narrations autobiographiques explorant les liens entre reconnaissance de son plurilinguisme, processus de formation et processus de professionnalisation (voir Vol. 9, 2012, n° 13, p. 134-142 et 2012a, n° 14, 143-162), mise en espace théâtral de ces récits et représentation publique (Molinié et Liberman, 1998).
- représentations graphiques



a) des parcours éducatifs dans un espace mondialisé (Molinié, 2006, voir Vol. 9, n° 4, p. 28-38)

b) des répertoires plurilingues/pluriculturels constitués tous au long de la vie (Molinié, 2014, à paraître),

- production de savoirs sociolinguistiques et sociologiques fondés sur les acquis expérimentiels de chacun (Molinié, 2007, voir vol. 9, n° 5, p. 39-45).

Les deux démarches réflexives (1- de sémiotisation et 2- d'élaboration de savoirs ou encore de conceptualisation), permettent aux enseignants de faire de leur expérience une ressource et un vecteur de réussite tant pour eux (dans leur métier d'enseignant), que pour leurs élèves (dans leur métier d'apprenant), que ceux-ci soient des enfants, des adolescents ou des adultes. Le travail réflexif, autobiographique et/ou graphique (en entretien de recherche sur les répertoires plurilingues et les parcours de formation) ouvre peu à peu des espaces favorables à un travail à la fois clinique et critique, un travail d'intercompréhension sociolinguistique par résonance des expériences et/ou des épreuves. Il s'agit donc de permettre à chacun d'accéder à l'expérience singulière (la sienne/celle des autres), celle-ci devenant un opérateur de compréhension sociolinguistique.

Est alors envisagée une troisième étape : la formation comme pratique de production de dispositifs et de projets (on en verra des illustrations dans les volumes 10, 11 et 12). Ces dispositifs et ces projets incluent une dimension professionnelle qui est la capacité à accompagner les apprenants dans des dynamiques transformatives liées aux situations fortement altéritaires⁶⁷.

Mes recherches portent sur l'ensemble des démarches énumérées ci-dessus, mises en œuvre dans deux contextes :

⁶⁷ Cela apparaît clairement dans deux films que j'utilise beaucoup en formation : *Comparons nos langues* (N. Auger, CRDP/SCEREN, Montpellier, 2005) et *Je veux apprendre la France* (D. Bouy, TGA, 2009).



- le contexte de la formation initiale pour des étudiants souhaitant devenir enseignants de langues : que ce soit une langue vivante étrangère en France, le français à l'étranger (FLE), le français en France⁶⁸.

- le contexte de la formation continue pour des formateurs qui enseignent le français à l'étranger ou en France.

Sur ces terrains, la tâche est de convaincre les formateurs de prendre du recul et de se confronter (collectivement) à leurs conditionnements, habitudes et représentations et de les aider à mettre en place « une forme de *recherche-action informelle* ou ce que d'autres appellent *pratique réflexive* » (Narcy-Combes, 2010, p.119-120).

Ce cheminement réflexif doit finalement leur permettre d' « accepter qu'existe en (eux) un mouvement de balancier perpétuel entre la doxa et l'épistémé » pour que le bricolage ne se fasse pas à l'aveuglette en croyant que les objets existent sous une forme certaine alors qu'ils ne sont que des construits, des aides pour l'action et la réflexion qu'il convient de valider à tout instant » (ibidem). On retiendra enfin la formule de Narcy-Combes qui, ironisant sur la politique de l'autruche, indique qu'a contrario, mettre en place une pratique réflexive, « c'est ne pas mettre la tête dans le sable, mais repérer les obstacles, accepter nos limites et la médiation des autres » (op. cit, p. 120).

Pour effectuer le chemin qui va du déni de la pluralité des publics en formation à la reconnaissance et à la didactisation de cette pluralité via la mise en résonance sociale (entre pairs) des expériences plurilingues et inter-culturelles, il y a de nombreuses étapes que j'ai parcourues et tenté de théoriser avec d'autres praticiens et chercheurs, durant ces quinze dernières années. J'en livre donc maintenant une première synthèse.

⁶⁸ Dans ce cas, on tentera de faire valoir l'idée d'un continuum FLE/FLS/Français langue de scolarisation (cf. aussi, note d'orientation des recherches à venir)



3.1. Former à l'intervention en contexte de pluralité des langues et des cultures

3.1.1. Comprendre l'insécurité linguistique en contexte

Lorsque l'on intervient dans le champ de la formation initiale des enseignants de français langue étrangère et seconde dans le système scolaire français (en France hexagonale et dans les DOM-TOM), 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 les compétences linguistiques et culturelles de ces derniers, dans leur ensemble (2010, Molinié, voir Vol. 9, n° 9, p. 96-110).

En France, cette nécessité est d'autant plus criante que le contexte est une fois de plus, assez paradoxal. Car, par bien des aspects, notre société présente une grande diversité culturelle, dans un contexte global de développement des contacts internationaux. Mais, par bien d'autres aspects, cette diversité française 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.

L'un des axes d'une formation d'enseignants de FLE/S est donc d'aller y voir de plus près de deux façons :

- 1) en menant des enquêtes sur les terrains de la diversité,
- 2) en socioanalysant le vécu francophone et plurilingue des participants à la formation.

Mais ces considérations générales doivent, elles aussi, être resituées dans leur genèse.

Le fait d'enseigner depuis 2002 à quarante kilomètres de Paris, à Cergy-Pontoise dans le département du Val d'Oise, m'a conduit à regarder avec une attention particulière la manière qu'ont nos étudiants de la « périphérie » de Paris, de vivre et d'assumer (ou pas) leur pluralité linguistique et culturelle et leurs « différences ». Lorsqu'il font le choix d'enseigner le français (en tant que langue maternelle, seconde ou étrangère) dans des espaces sociaux et culturels proches ou éloignés (en France ou dans des pays anglophones, hispanophones, asiatiques, etc.) se pose pour eux la question du



continuum entre leur identité plurilingue personnelle et leur identité professionnelle d'enseignants de langue. Diverses formes de biographisation de ce continuum peuvent devenir un vecteur important de leur professionnalisation (on pourra lire par exemple, le témoignage détaillé de Lankhorst, 2011, dans Vol. 6, p. 59-78).

En effet, confrontés à l'enseignement de leur langue, ces étudiants se trouvent 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 » pour paraphraser Chaulet-Achour (2006, p. 27), caractérisant les écrivains des francophonies. C'est pour cette raison que j'ai été amenée à donner une place importante (dès la 3^e année de la spécialité FLE/S de licence) à l'observation et à l'analyse qualitative de diverses formes de diversités sociales, linguistiques et culturelles. Cette observation et cette analyse se construisent dans quatre cours (« Didactique des langues et du plurilinguisme », « Anthropologie de la diversité culturelle », « Enseignement du français oral » et « Supports, méthodes et Portfolio des langues »). J'avais en effet constaté en 2004, qu'alors qu'était marchandisée la France black, blanc, beur,⁶⁹ les étudiants à qui je demandais (en début de cours d'anthropologie et à l'occasion d'une réflexion sur les notions de « culture » et de « société ») de « représenter la société française », produisaient des représentations graphiques négatives de leur identité et de leur condition de jeunes urbains issus (ou pas) 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 vis-à-vis de leur identité d'origine, de ne pas bien représenter les « Français » ou encore de ne pas être à la hauteur des attentes de leurs futurs élèves. Un travail d'enquête ethnographique par entretiens socio-biographiques a permis de confronter cet imaginaire à d'autres interlocuteurs, dans la société française. Le fait de placer la question de la diversité au cœur des contenus de formation pouvait être une voie permettant aux futurs enseignants d'élaborer un répertoire didactique intégrant les enjeux sociologiques, politiques et éducatifs du plurilinguisme et du pluriculturalisme et de développer (ou pas), en connaissance de cause, leur capacité à utiliser la diversité linguistique et culturelle de leurs futurs élèves.

⁶⁹ Une expression produite par le discours médiatique construit autour de l'équipe de France de football et qui mettait en exergue la contradiction entre « modèle républicain » et processus d'ethnisation réciproque.



A la suite de Causa et Cadet (2006, p. 69 ; voir aussi Causa, 2012), on définit désormais ce « répertoire didactique » comme un ensemble de savoirs et de savoir-faire pédagogiques, dont dispose l'enseignant pour transmettre la langue cible dans une situation d'enseignement/apprentissage donnée. 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 en temps réel, ces deux pôles interagissant constamment entre eux.

Or, j'avais la conviction que, pour être en mesure de développer un répertoire didactique intégrant la diversité linguistique et culturelle de ses élèves comme composante de son enseignement, l'enseignant novice devait apprendre à connaître et à reconnaître par lui-même et entre pairs, la variation linguistique et la pluralité culturelle constitutive 1) de son identité sociale, 2) de celle de ses pairs et 3) de notre société, car :

L'histoire républicaine et nationalisée fonctionne à l'amnésie et à l'amnistie, auxquelles nous ne pouvons opposer que l'anamnèse. L'amnésie individuelle touche ce que je préfère oublier – inconsciemment ou pas - pour survivre, car le souvenir est trop douloureux. 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, p. 322, 2007).

Pour lutter contre ce qu'Etienne et Laffont (1999) ont nommé la « mêmérie » (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) permettra à nos étudiants de construire des ressources professionnelles sur lesquelles prendre appui afin de co-développer la compétence plurilingue-pluriculturelle de leurs élèves⁷⁰, dans un contexte où, par ailleurs, l'Europe tente d'imposer une vision différente des droits différentialistes de cet Autre... C'est pour travailler à l'articulation de ces deux visions (française et européenne) que j'ai conçu en 2006 un *Portfolio du praticien réflexif* (n.p.) qui n'a pas cessé d'évoluer au cours de ces sept dernières années (Vol. 9, Molinié 2013a, n° 14, p. 143-162).

⁷⁰ 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 » (1997, D. Coste, D. Moore, G. Zarate).



Une double insécurité : sociale et linguistique

L'un des vecteurs de sensibilisation des étudiants au plurilinguisme/pluriculturalisme a été l'observation de la double insécurité (sociale et linguistique) dans laquelle ils avaient pu se trouver eux-mêmes mais, surtout dans laquelle peuvent se trouver des parents d'élèves et des élèves, dans un certain nombre d'établissements du secondaire. Les questions étaient : comment se fabrique cette insécurité ? Quels en sont les facteurs constitutifs ?

La littérature sociologique analyse bien le problème (Molinié, 2005, voir Vol. 9, n° 3, p. 22-27) et décrit comment, lorsqu'ils arrivent en France, de nombreux jeunes migrants vivent dans des quartiers défavorisés⁷¹ (c'est-à-dire désertés par les pouvoirs publics et en cours de sous-prolétarianisation), dans lesquels cohabitent des gens dont l'installation en France est plus ancienne. Ces adolescents vivent l'expérience répétée de l'échec, d'abord à l'école, puis sur le marché du travail, qui interdit ou décourage toute anticipation raisonnable de l'avenir. Il arrive alors qu'ils ressentent une discordance intérieure d'aspirations à la fois ouvertes et fermées par l'école. Bourdieu (1993, p. 224) analyse cette discordance en avançant que ces jeunes (que le défaut de capital culturel « oriente » vers un échec scolaire quasi certain), sont placés dans des conditions d'existence propres à élever malgré tout leurs aspirations. En effet, en les écartant provisoirement des activités productives et en les coupant du monde du travail, l'école rompt le cycle « naturel » de la reproduction ouvrière fondé sur l'adaptation anticipée aux positions dominées, et les incline au refus du travail manuel, sans leur garantir en rien l'avenir qu'elle semble promettre et auquel elle leur apprend à renoncer. On est là face à l'étape ultime de « constitution de catégories sociales ethnicisées, marquées à la fois par une forte acculturation et par une mobilité sociale bloquée » (C. Schiff, 2002, p. 223). Un mélange de désespoir et de ressentiment s'empare de ces jeunes dont Beaud et Pialoux (2003, p. 410) disaient de façon prémonitoire, deux ans avant l'embrasement des banlieues de novembre 2005, qu'ils étaient de véritables « bombes à retardement ». On peut donc établir une corrélation entre « l'insécurité sociale » engendrée par la condition de pauvre (ou le sentiment de honte provoqué par celle-ci) et la notion

⁷¹ D'après *Notes et documents n° 37* de février 1998, 336 000 collégiens et lycéens étrangers sont scolarisés en France. Leur répartition par Académie indique une forte majorité en Ile de France (Créteil : 13%, Paris : 13 %, Versailles : 10,4 %), dans les académies frontalières de l'Est de la France, en Corse et en Guyane (20,7%).



d'insécurité linguistique définie comme la conscience qu'a le locuteur de l'écart existant entre son parler et les usages normés d'une langue.

Mais la seule compréhension intellectuelle de cette notion ne suffisait pas à la rendre opératoire pour de jeunes étudiants et futurs praticiens. J'ai donc cherché comment la co-construire avec eux afin qu'ils en voient d'une part, les concrétisations sociales objectives dans la société, et, d'autre part, qu'ils comprennent ce que cela peut produire comme effet subjectif sur les apprenants dans leur rapport au langage et aux langues et dans leurs processus d'acculturation à la langue scolaire orale/écrite, en diachronie et en synchronie.

C'est la raison pour laquelle j'ai proposé à partir de 2005 à ces enseignants novices, un projet de formation à la conduite d'entretiens compréhensifs et biographiques. Les entretiens menés et transcrits en 2006-2007 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 culturelle »⁷² (voir aussi, Vol. 9, 2007, n° 5 p. 39-45 et 2012b, n° 13, p. 134-142).

« Avant j'avais peur de sortir dehors si on m'abordait dans la rue »

Parmi les quarante entretiens recueillis, transcrits et rassemblés en sept chapitres et 172 pages, je citerai celui qu'a mené Noura (étudiante en LLCE anglais en 2006-2007) auprès de Mme H⁷³. Au cours de leur troisième entrevue, Mme 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 dehors si on m'abordait dans la rue (Noura Hamouche, *Histoires de migration et contextes post-coloniaux*, document de travail, 2006-2007).

En rapportant ce récit dans le cours d'anthropologie de la diversité culturelle et en le partageant avec ses pairs, Noura fit apparaître le double enclavement dans lequel l'insécurité linguistique quasi paralysante de Mme H. s'était construite sur deux

⁷² Grâce à l'aide apportée par Elsa Brun, une étudiante ayant une carrière de documentaliste derrière elle et une longue expérience de la pédagogie de projet. Etudiante et retraitée, elle a bien voulu consacrer le temps nécessaire à cette publication.

⁷³ Ce récit a été classé dans le chapitre intitulé « Histoires de migration et contextes post-coloniaux ». Le Recueil se compose de 6 autres chapitres : « Histoires de vie - passages de milieux » ; « Ecartés culturels et processus éducatifs » ; « Histoires de familles » ; « Cultures en contact » ; « Mutations urbaines » ; « Flux migratoires contemporains ».



décennies : d'abord l'isolement vécu par une femme au foyer « ayant peur de sortir dehors » 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. Une facette positive : le nouveau logement est objectivement plus spacieux et permet de mieux accueillir le troisième enfant de Mme H. ; une facette 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 (rires)⁷⁴(ibidem).

Cet entretien a permis d'introduire dans le groupe en formation une réflexion sur les notions de « réseau d'immigrés » (Katuszewski et Ogien, 1981) et de « réseau social » (Biichlé, 2008) et 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.

Car s'il est difficile,

de quantifier la part réelle que prennent respectivement l'ouverture du réseau social ou les cours dans l'apprentissage du français, ce dernier résulte d'ailleurs probablement de la conjonction des deux et varie selon les personnes, il demeure que sans le point de contact que représente l'organisme de formation (centre social, association, etc.) certaines femmes n'auraient quasiment aucun contact (hors enfants et télé) avec la société d'immigration et sa langue (Biichlé, 2008, p. 96).

Il a été particulièrement intéressant de noter que Noura a été en tant qu'enquêtrice un « point de contact » et qu'elle a à titre individuel, prolongé la relation d'enquête en donnant quelques cours de français à Mme H., prélude peut-être à l'insertion de Mme H. dans un centre social dispensant un cours collectif... Intéressant également de noter que Noura confirmera en fin d'année universitaire son projet encore incertain jusque là, de faire un master FLE PGCE (Professional Graduate Certificate in Education) avec à la clef, l'ambition de devenir professeur de FLE et, en tout cas, de cultiver son plurilinguisme.

⁷⁴ Il faudrait prendre le temps de comprendre ces « rires »... Comme on le voit la parole de Mme 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 du recueil qui a effectué les ultimes "corrections".



Outre la compréhension contextualisée de la notion d'insécurité linguistique à travers les incidences subjectives qu'a celle-ci sur Mme H., l'exploration de la notion de « réseau d'immigrés » allait déclencher une activité de recherche complémentaire qui porterait sur un autre type d'insécurité linguistique, pas seulement à l'égard de l'usage normé du français mais à l'égard de la langue parlée au « pays natal ».

On s'est donc intéressé aux descendant(e)s de migrants, lorsque le voyage au pays leur offre l'occasion de confronter la variété de langue qu'ils ont acquise en famille, en France et celle que leurs pairs, n'ayant pas quitté le pays, pratiquent.

Par exemple, au Maroc est reconnu,

comme un vrai Marocain quelqu'un qui maîtrise l'arabe marocain dans toutes ses subtilités. Ainsi, il n'est pas rare que des enfants d'immigrés ou des Marocains ayant longtemps séjourné à l'étranger se voient rejetés (...) (ce qui peut les amener à préférer parler le français qu'ils maîtrisent et qui a une valeur plus forte) parce qu'ils ne parlent pas assez bien l'arabe marocain (Caubet, 2002, p. 118).

Ils développent alors une seconde forme d'insécurité linguistique, 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).

Sensibiliser les étudiants/futurs enseignants à une didactique du plurilinguisme

A partir de ces approches du tissu sociologique et sociolinguistique français, je me sentais mieux outillée pour ouvrir les étudiants et futurs enseignants sur la « didactique du plurilinguisme ». Ouverture difficile tant l'écart entre préconisations européennes et formation des enseignants en France paraissait difficile à réduire.

C'est pourquoi j'ai accepté avec intérêt la proposition que m'a faite Véronique Castellotti de participer au programme de travail conduit par M. Candelier⁷⁵ dans le cadre du deuxième programme à moyen terme du Centre européen des langues vivantes (CELV) intitulé « Les langues pour la cohésion sociale : l'éducation aux langues dans une Europe multilingue et multiculturelle » et du projet « A travers les langues et les cultures » (2004 à 2007). Nous allions aborder collectivement la question de la formation, en élaborant, entre autres, le « Kit de formation » qui serait ensuite (de 2008 à 2011) l'un des vecteurs du Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des

⁷⁵ Avec Antoinette Camilleri-Grima, Véronique Castellotti, Jean-François de Pietro, Ildiko Lörintz, Franz-Joseph Meissner, Arthur Nogueroles, Anna Schröder-Sura.



Cultures (CARAP, cf. <http://carap.ecml.at>). Le CARAP devait en effet permettre aux futurs enseignants de valoriser le plurilinguisme des Européens de manière à fonder une citoyenneté intégrative. Je tentais pour ma part, durant ces années de collaboration avec Candelier et l'équipe du CARAP, d'effectuer des va-et-vient entre les approches plurielles et mon « terrain » dans le Val d'Oise. Pour établir un lien entre les deux, la piste que j'ai suivie a été de conduire nos étudiants/futurs enseignants vers une compréhension personnalisée du fait qu'il était en leur pouvoir (en tant qu'enseignant) de permettre à leurs futurs élèves 1) de reconnaître et de dépasser leur propre insécurité linguistique dans une - ou plusieurs - langue(s) ou variétés de langues⁷⁶ et 2) de reconnaître leur répertoire plurilingue et pluriculturel (Molinié, 2005, voir vol. 9, n° 3, p. 22-27 et 2010, voir Vol 9, n° 9, p. 96-110).

Pour reprendre les termes même du *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* (Beacco et Byram, 2007, p. 73) :

La gestion de ce répertoire [qui correspond à la compétence plurilingue] implique que les variétés qui le composent ne demeurent pas abordées de manière isolée, mais que, bien que distinctes entre elles, elles soient traitées comme une compétence unique, disponible pour l'acteur social concerné (cité par Candelier, 2012, p. 8).

Entre 2008 et 2011, nous avons donc créé un référentiel, une banque de matériaux didactiques et un Kit de formation, permettant aux enseignants de se constituer tout « un arsenal de savoirs, savoir-faire et savoir-être » (ibidem.), afin d'utiliser la variation linguistique et la diversité culturelle dans leurs classes, dans le cadre de leur enseignement de langues et selon une approche plurielle à travers « des activités d'enseignement-apprentissage qui impliquent à la fois plusieurs (= plus d'une) variétés linguistiques et culturelles » (Candelier *et alii*, ibidem, p. 6).

Pour faire aboutir ce projet, un important travail de discussion autour des notions de « compétence » et « ressource » a du être mené. Je ne reprends ici que la formulation conclusive de cette discussion :

Pour nous, les compétences représentent - en quelque sorte constitutivement - des unités d'une certaine complexité, impliquant l'individu dans sa totalité et liées à des

⁷⁶ Plus spécifiquement, l'objectif de ce projet était de mettre en valeur le rôle que peut jouer l'éducation aux langues dans l'amélioration de l'intercompréhension et du respect mutuel entre citoyens en Europe. Ma contribution à l'élaboration d'un référentiel de compétences plurilingues/pluriculturelles publié par le CELV, sous la direction de Michel Candelier, allait dans ce sens. Cf. <http://carap.ecml.at/CARAP/tabid/2332/language/fr-FR/Default.aspx>



tâches socialement pertinentes dans le contexte desquelles elles sont activées ; elles consistent, dans ces situations, en la mobilisation de ressources diverses qui peuvent être internes (...) ou externes (...). C'est dans ce but que nous distinguons de manière forte entre compétences et ressources (internes). L'intérêt de cette distinction consiste en effet à faire mieux apparaître, d'un côté, le caractère complexe et situé des compétences, et ce faisant le fait qu'elles ne peuvent être décrites indépendamment des tâches et des situations dans lesquelles elles sont activées ; et, de l'autre côté, le fait que ces compétences font appel à des ressources diverses, différentes pour chaque tâche et dans chaque situation, ressources qui, elles, s'avèrent - jusqu'à un certain point - indépendantes de ces tâches et situations (ibidem, p. 11-12).

La discussion sur compétences et ressources se poursuit tout au long de l'ouvrage collectif de 2012 pour aboutir au constat suivant :

Nous devons donc admettre que nous nous trouvons devant un continuum (entre compétence et ressources) où toute délimitation reste partiellement arbitraire et renvoie plus à la cohérence et à la pertinence didactique des ensembles constitués qu'à une application de critères totalement objectivables (ibidem, p. 84).

Ce point est très important à mes yeux car il justifie l'insistance dans mes travaux de la notion de « dispositif » permettant au moins d'esquisser ce continuum entre ressources et compétences en recherchant « cohérence et pertinence didactique » dans des « ensembles constitués ». Par dispositif, j'entends en effet, « un ensemble d'éléments (méthodes, outils, procédures, routines, principes d'action) articulés ayant pour finalité la production de compétences individuelles et collectives ; (ou encore) un ensemble de moyens matériels et humains destinés à faciliter un processus d'apprentissage⁷⁷ ».

Je partage avec Astier (*et alii.*)⁷⁸, l'idée qu'un dispositif serait « un moyen de traiter un écart (construit, constaté, déclaré, explicite, implicite...) entre une situation de départ et une situation d'arrivée ». Cette idée prend appui sur la conviction suivante : « les dispositifs de formation servent à transformer une réalité qui n'est pas satisfaisante en une réalité qui peut devenir meilleure, grâce à un agencement efficace, efficient, cohérent et pertinent » (ibidem).

⁷⁷ Cette définition circule sur de nombreux sites spécialisés dans la formation et notamment la formation à distance : <http://www.tutofop.educagri.fr/ressources/Glossaire/#> Voir aussi : http://nf-formation.com/glossaire_formation/68-detail-glossaire-formation-nf-formation.php?id=28. Reprenant et comparant diverses définitions du terme, Demaizière (2008) relève qu'il est difficile de trouver un concept ou une perspective unificateurs derrière le terme dispositif tant les usages varient : « de l'outil envisagé isolément ou bien présenté dans une séquence de formation au point de vue globalisant de l'ingénieur de formation, on retrouve le terme à ces trois niveaux, chacun l'envisageant de manière privilégiée dans l'une des perspectives selon sa culture. Un dispositif est-il composé de systèmes ou un système (de formation) s'appuie-t-il sur différents dispositifs ? ».

⁷⁸ Dans l'appel à communication pour le septième numéro de la revue *TransFormations-Recherches en éducation des adultes* coordonné par Ph. Astier (Lyon 2), D. Faulx (Liège) et G. Leclercq (Lille 1) ayant pour thème l'usage des dispositifs de formation (paru en 2012).



D'où, dans le récent appel à communication lancé par ces auteurs, une cascade de questions qui constituent autant de pistes de recherche pour l'avenir :

Cette conviction a la force des allants de soi. Elle détermine en profondeur le regard porté sur l'objet « dispositif ». Elle peut nous permettre d'élaborer un questionnement suffisamment décalé pour éviter le parti pris : comment l'existant est-il appréhendé ? Comment le souhaitable est-il défini (...) ? Est-il présenté comme une évidence qui ne prête pas à discussion ? A-t-on au contraire cherché à le détecter, à l'éclairer, à en débattre, à le valider par une analyse des besoins, par une analyse des activités, par une analyse de l'organisation ? Quels sont les dysfonctionnements pointés, les marges de progressions souhaitées, les orientations prises, les savoirs, savoirs faire et savoirs être valorisés, conseillés ? Quelles sont les représentations et les conceptions encouragées ? Finalement, quels sont les buts, les objectifs et les visées déclarés ? Comment sont traités les écarts entre le souhaitable et l'existant ? Cela a-t-il donné lieu à des renoncements, à des réorientations, à des impasses, à des solutions, à des étonnements, à des désaccords ?

Y a-t-il un « qui » ou un « quoi » tenu pour responsable des réussites ou des échecs ? Qu'entend-t-on par réussite, par échec ? Quel rôle jouent les programmes, les référentiels d'activités, métiers, de compétences, de formation dans la définition et le traitement des écarts ? Quels sont les genèses et les développements identitaires, professionnels et académiques repérables chez les usagers [de ces dispositifs] ?

Concrétiser les liens entre sociolinguistique et didactique des langues dans la formation des enseignants

Sans vouloir répondre ici à ces questions toutes plus stimulantes les unes que les autres, je rappellerai deux constats qui m'ont convaincue de l'importance qu'il y a à créer des dispositifs de formation au plurilinguisme/pluriculturalisme. Le premier est qu'en France (et en Europe) les enseignants de langues (maternelle et étrangère) ne sont pas encore suffisamment formés pour mailler leur enseignement avec la diversité sociale, linguistique et culturelle de leurs élèves et pour faire de cette diversité un vecteur d'apprentissage scolaire. Le second constat est qu'une trop faible prise en compte de la variation socioculturelle et sociolinguistique de certains élèves dans leur cursus scolaire formel contribue à leur non-réussite scolaire.

La complexité des phénomènes à observer (associée à la complexité des outils à mettre en œuvre) plaide donc pour la création de formations ambitieuses, qui renouvellent en particulier le lien entre sociolinguistique et didactique des langues.

L'une des façons (parmi bien d'autres) de démultiplier ces liens est de former les futurs enseignants à l'entretien selon une double approche a) à l'entretien de recherche et b) à l'entretien en situation de formation qui, comme on l'a un peu vu au chapitre 2, permet à



la fois de « recueillir un vécu d'apprenant ou d'enseignant qui resterait diffus et inexplicité sans ce recours » et d'accompagner un mouvement d'individualisation de la formation (Zarate, 2006, p. 243).

A la suite de Cain et Zarate (2006), j'insisterai sur le fait qu'une formation à - et par - l'entretien en didactique des langues permet au formateur de se rapprocher de la posture du chercheur afin de gagner en compréhension et en développement de son agir professionnel. Suite à un colloque qui s'est tenu en novembre 2002 Cain et Zarate ont rassemblé dans un ouvrage collectif pionnier intitulé *L'entretien : ses apports à la didactique des langues*, des contributions d'enseignants et d'enseignants chercheurs ayant analysé diverses facettes de l'entretien en tant qu'outil de formation et/ou de recherche. Ce travail donne des pistes à approfondir avec de futurs doctorants. Il y a bien sûr, l'entretien exploratoire qui permet de faire émerger un « univers de sens » et de commencer à rompre avec la doxa ; l'entretien compréhensif qui « accorde aux partenaires interrogés un statut d'informateur de premier plan qui modifie et parfois inverse la hiérarchie institutionnalisée entre enseignant et élève » (Zarate, op. cit., p. 243). Mais dans sa conclusion de l'ouvrage, Zarate note que l'entretien a d'autres effets. Ainsi, dit-elle, « il libère de l'inquiétude linguistique, met en mots et déterre les processus cognitifs enfouis jusqu'à devenir biographie d'apprentissage ; il livre et délivre de la trace mémorielle d'un séjour à l'étranger ou d'une expérience de l'altérité scolaire ou culturelle ».

Pour elle,

L'entretien contribue à fluidifier la description des rôles sociaux qui interfèrent entre la classe et le vécu non-scolaire, entre la réalité de l'enseignement et celle de la pratique effective des langues, entre les dimensions institutionnalisées de l'apprentissage, la certification par exemple, et les acquis plus implicites, ceux qui touchent à un vécu singulier (ibidem).

C'est pourquoi, employé pour mettre en lumière la dynamique des rôles sociaux, l'entretien est plus qu'un recueil de données, il est un outil qui actualise la transformation des représentations sociales. Elle conclut en théorisant la situation d'entretien comme s'apparentant à un espace de transition propice à la médiation de systèmes de valeurs (proches et distants, familiers et étrangers).



Tisser une toile de fond théorique pour soutenir l'écoute compréhensive.

Synthétisant des expériences empiriques de conduite d'entretien de formation et/ou de recherche en didactique des langues, il me semble que le propos de Zarate est en proximité avec la posture clinique en sciences sociales. En effet, pour une psychosociologue comme Barus-Michel (2013, p. 323-331), cela fait déjà longtemps que la clinique ne définit plus seulement une pratique médicale ou une pratique thérapeutique mais caractérise des pratiques qui « sans être nommées comme telles » sont celles de « chercheurs en sciences humaines sortis du laboratoire, à l'écoute des sujets autant ou plus qu'à l'observation des objets ». Comme ces deux auteures, j'y vois une approche compréhensive des situations humaines, une approche dans laquelle le praticien/chercheur/analyste est disponible au sens car il a su développer une sensibilité à l'écoute des signes y compris « sur un mode de résonance » (Barus-Michel, op.cit.). Cette résonance se fait sur « une trame de pensée théorique (conçue dans des allers-retours avec la pratique), toujours là, non appliquée systématiquement mais faisant toile de fond. Cette trame théorique soutient l'écoute compréhensive, et, par delà, la possibilité pour les sujets de renouer les fils » (ibidem).

Lorsqu'on associe - comme c'est le cas ici - la sociolinguistique aux enjeux de recontextualisation didactique des savoirs issus du terrain (Blanchet, 2012⁷⁹) et que l'on convoque (lorsque c'est pertinent) toutes sortes d'éclairages ou de concepts utiles issus des sciences sociales, la question est donc bien de permettre aux (futurs) enseignants de tisser cette « toile de fond » théorique de façon à l'utiliser pour soutenir leur écoute compréhensive vis-à-vis de ce que vivent leurs élèves. Cette compétence est indispensable pour faire face aux situations dans lesquelles ils se trouveront engagés et pour co-construire avec leurs apprenants les processus d'enseignement et d'apprentissage les mieux adaptés. C'est donc vers cette double compétence qu'il s'agit d'amener les enseignants dès la formation initiale, dès la licence.

Pourtant, le modèle (anthropologique et sociologique) dominant d'écoute des récits de vie continue à véhiculer une représentation « scientifique » de l'écoute « neutre » vis-à-vis des « informateurs ». J'ai donc tenu à montrer (Molinié, 2009, voir Vol. 9, n° 8, p. 84-

⁷⁹ Comme le souligne Blanchet (2012, p. 161) il s'agit donc bien ici de former nos étudiants à une didactique « de terrain », car seule l'observation de celui-ci a « imposé la notion d'hétérogénéité des situations ». Or, on verra plus bas, combien cette conception du terrain prend toute sa pertinence lorsque celui-ci est le lieu de travail : la classe.



95) comment ce modèle devait être déconstruit afin de resituer la co-production des discours autobiographiques dans une relation interpersonnelle. Cette déconstruction me semblait nécessaire pour conduire l'enquêteur mais surtout l'enseignant à reconnaître d'une part, leurs rôles d'intervenants exerçant un pouvoir symbolique (celui d'être cet « autrui significatif » impliqué dans une co-construction du sens) et, d'autre part, une responsabilité qui dépasse les limites classiquement assignées à la pratique éducative (et, a fortiori, aux pratiques d'enquête). Ce faisant, on voit bien que le curseur se déplace et que l'enjeu n'est pas tant de se contenter d'*autobiographier* un parcours que, partant de cette première étape, d'en ouvrir la compréhension à une pluralité de regards dans un mouvement alter-réflexif, où l'on « construit simultanément le soi et l'autre dans un espace social historicisé en repérant des fragments du passé, en leur donnant du sens dans une interprétation de l'histoire à la lumière du futur » (de Robillard, 2007, p. 107).

Fondements éducatifs d'une didactique alter-réflexive

Avec la diffusion des *Portfolios européens des langues*, des biographies langagières et le développement de toute une panoplie de démarches incitant les apprenants à élaborer leurs représentations du plurilinguisme et à co-construire des discours ayant pour objet leurs processus d'apprentissage (comme nous avons eu à cœur de le montrer en 2006, cf. Vol. 1), on assiste au développement d'autres formes de réflexivité que la seule métacognition à laquelle les étudiants de FLE sont formés via le cours intitulé « apprentissage réflexif d'une langue inconnue » (ARLI) et son « Journal de bord des apprentissages ». En effet, ce dispositif mis en œuvre dans les mentions FLE de Licence à partir des années 90, développe bien un premier niveau de réflexivité, à savoir la métacognition qui consiste en « retours du sujet sur ses opérations cognitives » et qui peut « aboutir à un jugement (...) sur la qualité des activités mentales en question ou de leur produit et éventuellement à une décision de modifier l'activité cognitive, son produit ou même la situation qui l'a suscité » (Noël, 2002, p. 19). Mais cela ne suffit pas à former des *praticiens* capables de faire face à l'ensemble des *situations réflexives* existantes ou requises aujourd'hui par les processus d'enseignement et les processus d'apprentissage.

C'est pourquoi, j'ai cherché (comme bien d'autres) des réponses complémentaires. D'autres aspects de la réflexivité ont profondément marqué mes travaux à partir des années 90-2000. D'abord, l'apport de Schön (1996) chez qui la réflexivité est ancrée



dans la pratique et désigne une réflexion qui porte sur celle-ci et qui a lieu pendant ou après l'action en ayant pour visée d'en tirer des enseignements (pour ensuite valider ou modifier la pratique). Cela a particulièrement été pris en compte dans le cadre d'une intervention incitant une équipe de formateurs des Cours municipaux pour adultes de la Ville de Paris à effectuer un retour réflexif sur leurs manières d'utiliser un portfolio (intitulé *Mon livret d'apprentissage du français*) dans les cours de français pour étrangers (j'y reviendrai plus bas, cf. également Vol. 12).

Une autre réponse est venue du lien entre littératie et réflexivité (Molinié, 2009a, cf. Vol. 9, n° 7, p. 56-83) auquel nous incitent Chabanne et Bucheton ou encore Vanhulle (2002).

Une première étape ayant permis d'effectuer cette articulation a été le Colloque que nous avons organisé avec J. David et M.-F. Bishop en 2005 (*Autobiographie et réflexivité*), qui montrait en quoi la réflexivité désignait bien le lien dynamique entre langage et pensée, entre pratique langagière située et activité cognitive. Chabanne (2006, p. 56-57) a particulièrement indiqué en quoi l'écriture pouvait favoriser diverses opérations réflexives en milieu scolaire. A commencer par une opération méta-linguistique car « si l'écriture permet de retravailler la pensée qu'elle matérialise, elle permet aussi de prendre conscience des signes eux-mêmes (...). Les écrits servent de réservoir de solutions linguistiques pour les écrits ultérieurs comme si les réécritures successives « cannibalisaient » les écrits précédents pour s'en nourrir. Ensuite, l'écrit favorise les opérations de construction d'un « espace inter-subjectif » au sens où, oscillant entre répétition et appropriation, il permet l'accès à la pensée des autres par le truchement des formes sémiotiques qui la portent. Enfin, l'écriture impose une transformation du sujet lui-même :

L'écriture, même quand elle n'a pas de fonction spéculaire dominante, comme dans le journal ou l'autobiographie, permet au sujet de construire une image de soi, les émotions qu'il exprime, qu'il figure ou structure ; ainsi que les modalités de sa relation à l'autre (ibidem).

Ce propos doit être prolongé au-delà de la sphère scolaire et il est temps de dire un mot sur le fait que pour nos étudiants en formation, manipuler des savoirs/connaissances,

c'est s'impliquer personnellement tout en prenant distance, c'est jongler avec les postures du moi : en l'occurrence, les sujets sont ici à la fois des personnes avec une histoire, des étudiants en train d'apprendre (et qui seront évalués) et de futurs professionnels en train de concevoir leurs propres savoirs et références.



C'est insérer dans le même processus des cognitions, des affects et des volitions (...). C'est dans ce tissu mental plurifonctionnel que peut s'exercer la créativité intellectuelle (Vanhulle document non daté, p. 6).

La remarque de Vanhulle s'insère dans une série de travaux sur les fonctions (identitaires, heuristiques, de mise à distance et de communication) propres à l'écriture en formation (Calame, Gippet, Jorro et Penloup, 2000), fonctions qui reposent toujours sur une proposition de base : s'exprimer selon des postures réflexives distinctes qui concernent la personne, l'étudiant et le futur enseignant. C'est dans cette « triade énonciative » que « je » peut s'exprimer sur des plans différents (Vanhulle, 2002, p. 236) et complémentaires. Ainsi, « passer d'une posture à l'autre, c'est parvenir à la congruence entre différents plans de l'identité, construire du sens entre les conceptions propres, la théorie et la pratique » (ibidem, p. 237). Les propositions de Longuet et Springer (2012, p. 269-275) vont dans le même sens.

Enfin, la dernière étape permettant d'aller dans le sens d'une articulation entre réflexivité et formation, a été l'appropriation de l'hypothèse qui guide désormais mes interventions et mes recherches : il s'agit de l'hypothèse d'une « réflexivité radicale » (Taylor, 1989) qui serait l'une des principales caractéristiques de l'homme moderne, poussant celui-ci à une réflexion permanente sur ses conduites, objectifs de vie et moyens pour les réaliser (voir aussi la synthèse proposée par Bertucci, 2010, p. 43-55).

Face à cela, l'enseignant-chercheur a-t-il des missions ou des responsabilités particulières ? Doit-il par exemple, répondre au besoin d'accroissement des ressources langagières dans l'expression de l'identité personnelle ? Doit-il tenter de saisir ensemble les enjeux indissociablement sociaux et langagiers du développement de pratiques autobiographiques/alter-réflexives en formation initiale (ou continue) et en formation à- et par- la recherche ?

Il est certain que mes pratiques se sont développées en réponse à une demande éducative et formative : celle d'augmenter les possibilités (individuelles et collectives) d'articuler toujours plus dans le langage savoirs expérientiels et savoirs théoriques.

J'ai par exemple été régulièrement sollicitée depuis deux décennies pour accompagner des adultes (en reprise d'études, en reconversion professionnelle, en situation d'émigration, de tournant de vie, etc.) à biographier leur parcours dans une ou plusieurs (variétés de) langues afin de renégocier « des définitions de soi » dans des activités,



notamment de travail (Dubar, 2010⁸⁰). J'écrivais ainsi en 2003, dans un ouvrage sur l'autoformation comme fait social : « l'activité de langage désignée ici est véritablement l'ouvrière de l'identité personnelle qui insère le sujet dans différents systèmes sociaux et garantit la mobilité du sens » (Vol. 9, n° 2, p. 12-21 ; voir aussi n°1, p. 4-11 dans le même volume)

A travers ces interventions, j'ai pu mesurer à quel point la demande adressée aux enseignants-chercheurs d'accompagner des processus alter-réflexifs et de biographisation n'est pas anecdotique. Bien au contraire, elle s'inscrit profondément dans un contexte historique qualifié de post-modernité et/ou d'hyper-modernité (Aubert) dans lequel des individus sont :

de plus en plus libérés à la fois des contraintes culturelles imposées par la religion, la tradition et la moralité conventionnelle, et de contraintes structurelles, telles que la classe, le statut, le genre et la famille nucléaire. Dans la mesure où les formes traditionnelles perdent leur force contraignante, les individus peuvent, en principe, réfléchir librement sur la vie qu'ils veulent mener et la façonner comme ils veulent. L'identité personnelle devient une opération réflexive (Vandenberghe, 2006, p. 977).

Convaincue de la nécessité d'accompagner ces processus d'individualisation réflexive, j'en assume également la conséquence dans le domaine de mes responsabilités universitaires en tentant de concevoir, à l'université, des dispositifs de formation permettant aux enseignants de développer des capacités réflexives avancées afin 1) qu'ils puissent s'inscrire dans la société et affronter l'avenir de manière autonome et 2) qu'ils puissent transmettre cette possibilité à leurs futurs élèves.

Combien de fois ai-je constaté que lorsque l'on permet à nos étudiants d'expérimenter (ne serait-ce qu'à travers un simple entretien de recherche), un rapport positif à l'altérité, certains d'entre eux, particulièrement coupés des autres (parce que vivant eux-mêmes une forme d'isolement dans « la plus haute des solitudes ») vont jusqu'à qualifier de thérapeutique cette expérience réussie du lien social ! C'est ainsi, qu'en 2006, Tricia découvrait grâce à son entretien enquête (mené auprès d'une jeune représentante des étudiants dans une résidence universitaire du CROUS), qu'il lui était désormais possible de sortir de l'isolement dans lequel elle s'était recluse depuis son arrivée des Antilles, en banlieue parisienne. Elle écrit : « sur le plan personnel, ce cours a été une thérapie avec les autres. J'ai énormément apprécié ce cours car je pouvais discuter avec les autres du

⁸⁰ http://www.scienceshumaines.com/identites-professionnelles-le-temps-du-bricolage_fr_1194.html



cours et des sujets qui intéressaient chacun » (Tricia Poinin, Evaluation du cours d'anthropologie, 2006).

C'est ce qui me conduisit (entre autres) à conclure un article paru en 2007 (Vol. 7, n° 5, p. 39-45), dans l'ouvrage collectif dirigé par Causa sur la formation initiale en FLE : « En s'outillant pour commencer à penser la réalité sous l'angle de la complexité, [nos étudiants] éprouvent leur capacité à envisager un agir professionnel en relation avec l'autre ».

Réflexivité et formation : des convergences entre sociolinguistes et didacticiens

L'ouvrage que j'ai coordonné avec Emmanuelle Huver (Huver et Molinié, 2009, Vol. 3) allait poursuivre ce travail de structuration des liens entre réflexivité et formation tout en actant les convergences entre sociolinguistes et didacticiens des langues sur les questions évoquées ci-dessus et plus particulièrement sur les thèmes suivants :

- 1) les liens entre activité de biographisation et processus d'appropriation des langues/cultures ou encore processus de formation en DLC,
- 2) la place et le rôle de la réflexivité dans ces activités et ces processus,
- 3) les positionnements épistémologiques des praticiens/chercheurs.

Ces thèmes ont été étudiés sous différents angles :

- les modalités d'émergence et d'appropriation d'une posture réflexive par une étudiante inscrite dans un processus de construction professionnelle (Girardeau et Huver).
- l'exploitation didactique d'éléments biographiques de jeunes allophones nouvellement arrivés en France envisagée comme outil d'apprentissage et de construction cognitive sur le plan synchronique et comme une contribution à la cohésion de la personne dans son aspect diachronique (Goï).
- les processus de constitution et de transformation de l'identité genrée avec sa répercussion sur l'investissement dans un apprentissage de FLE (Baroni et Jeanneret).

Les contributeurs envisageaient donc les approches biographiques comme une démarche facilitant la compréhension d'un ensemble de processus d'appropriation



linguistique et cognitive ; de (ré)appropriation ou de construction d'une identité : genrée, professionnelle et/ou plurilingue.

L'important était de montrer comment des approches biographiques/réflexives créent des liens nouveaux entre processus de reconnaissance de soi par soi (sous son double aspect *idem/ipse*) et par les autres et appropriation des langues et des cultures.

La réflexivité était envisagée sous différents angles : du côté des apprenants et des intervenants, comme réflexion dans- et sur- l'action (Schön, op.cit.) du côté des chercheurs, comme activité qui consiste à réfléchir à sa posture (De Robillard, 2007).

Elle apparaissait comme un véritable entraînement à la recherche et à l'intervention : en effet l'activité de l'intervenant qui accompagne des apprenants à produire un regard interprétatif, interrogeant, analytique sur leur projet de formation nourrit en retour l'activité réflexive qui est au cœur de l'intervention.

Il y avait donc de fortes convergences entre sociolinguistes et didacticiens des langues, exprimant des préoccupations méthodologiques et épistémologiques communes, en assumant le choix d'approches cliniques, qualitatives et compréhensives, qui reposent sur une écoute outillée en sciences sociales et une capacité dialogique.

Distinguer deux postures d'écoute

Mais est-ce bien aussi simple ? Il me semble qu'une distinction doit tout de même être opérée entre deux approches de l'altérité et deux manières d'écouter celle-ci. Une première écoute est orientée vers le pôle de l'hétéroformation (c'est-à-dire la formation de celui qui écoute), grâce à l'obtention de données analysables (dans le cadre d'une discipline) et évaluables selon les critères de sa communauté scientifique. Un second type d'écoute est centré sur les effets formateurs que la co-production des discours autobiographiques a sur les apprenants. En ce sens, elle est autoformative pour ces derniers et évaluée à l'aune des apprentissages réalisés par ceux-ci. Cette distinction montre que, pour passer de la première posture d'écoute à la seconde, il convient de forger une compétence professionnelle fondée sur la prise en compte et l'analyse située des implications (personnelles et institutionnelles) qu'ont les histoires langagières dans la vie sociale et dans la vie affective d'un sujet ou d'un groupe en formation. La mise en œuvre de cette compétence passe par la création du cadre pédagogique le plus adapté à



ce projet. Elle se fonde sur une éthique assumée et sur un code déontologique négocié avec l'informateur et/ou l'apprenant et/ou le groupe. L'activité d'écoute ainsi mise en œuvre, peut d'ailleurs être supervisée dans le cadre d'analyse de pratiques professionnelles.

Concernant l'entretien biographique de type compréhensif mené par Noura auprès de Mme H., nous avons vu combien l'analyse avait été (hétéro)formative (pour Noura, pour ses camarades et pour moi-même) et avait déclenché toute une discussion sur la notion d'insécurité linguistique. En revanche, nous ne savons rien des effets qu'a probablement eu cet entretien sur Mme H. elle-même.

Il convient donc d'illustrer l'autre posture : où l'autoformation visée par le dispositif est d'abord celle du narrateur.

3.1.2. Pluralité, hétérogénéité et altérité : une nouvelle donne pour la didactique des langues

Territoires et clivages des savoirs : disciplinaires d'un côté, pédagogiques de l'autre

Là encore, je repartirai d'une séquence de formation⁸¹ (voir Vol. 9, n° 9, p. 96-110), 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, Mazurkiewicz, 1997, p. 205).

On peut rappeler le point de vue de Moore (1993, p. 107), qui répond à cette interrogation en expliquant que contrairement à l'opinion généralement admise, 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 ».

⁸¹ 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.



Deux exemples montreront de nouveau l'intrication des faits qui créent des situations paradoxales pour les individus qui les subissent. C'est ce dont témoigne, Lucie, étudiante inscrite en Master 2 (Enseignement de l'espagnol), dans un essai rédigé par elle, présenté en groupe et co-analysé avec celui-ci.

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 2 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 pendant encore une année.

Cependant l'année d'après j'ai eu un professeur totalement différent qui lui ne m'a pas du tout mise à l'écart mais qui au contraire me faisait participer activement et me permettait ainsi de transmettre aussi une part de ma culture (et par conséquent de mon identité) (...).

L'année suivante je me suis retrouvée encore une fois avec le même professeur qu'en seconde et une nouvelle fois je me suis retrouvée au fond de la classe à me taire pendant une année (...).

Plus tard lorsque dans le cadre de l'option SME, je suis retournée dans cet établissement j'ai pu échanger avec d'autres professeurs du lycée sur les méthodes de ce professeur. Ils m'ont ainsi tous dit que les élèves bilingues la mettaient mal à l'aise car elle ne savait pas comment gérer ce bilinguisme, d'après eux elle se sentait comme en danger du fait que je pouvais moi savoir d'autres choses qu'elle ne savait pas forcément ou que je devienne trop présente dans son cours. Toujours d'après [eux] je n'ai pas été la seule dans ce cas et d'autres élèves dans la même situation que moi s'étaient plaints à l'époque de ses méthodes. (Lucie, 2010-2011, Document de travail rédigé dans le cadre du cours « FLE/FLS/FLsco » à l'Université de Cergy-Pontoise).

Divers éléments ont pu être discutés en groupe, autour de ce texte. On a pu tout 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 dérangeant, y compris dans le cadre d'un cours où est enseignée la langue dans laquelle cet apprenant est compétent !

On a pu ensuite s'interroger sur le curriculum caché (Perrenoud⁸²) qui est réservé aux élèves bilingues car, écrit Lucie dans la suite de son texte, 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 ».

Elle écrira en conclusion de ce travail que

Le bilinguisme peut être soit source de conflit au sein d'une classe de langue vivante soit tout le contraire mais, dans les deux cas 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 doivent être mis en écho avec l'enquête sur la transmission familiale des langues (dite EHF : Enquête Histoire Familiale), menée par l'Ined-Insee, (associée au recensement de 1999). Cette enquête a porté sur la transmission familiale des langues et a bien montré 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 voire amplifier leur répertoire plurilingue. Le facteur décisif reste donc celui de l'enseignement scolaire de la langue orale et écrite, au collège puis au lycée. Cet enseignement favorise le passage d'un modèle de langue familial populaire, essentiellement oral, en une version plus académique, la transformant en capital culturel valorisable sur le marché de l'emploi (Molinié, 2005, voir Vol. 9, n° 3, p. 22-27). Ceci montre combien il est important de 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. Or, l'enseignante de Lucie a, à maintes reprises, empêché ses élèves de construire leur identité bilingue et, ce faisant, elle a également empêché « notre propre système scolaire (de bénéficier) des cultures que les élèves emmènent avec eux » comme le souhaitait le Recteur de Gaudemar cité en exergue de ce chapitre.

⁸² Curriculum : le formel, le réel, le caché :

http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1993/1993_21.rtf



Que fait-on aujourd'hui pour que des étudiant(e)s comme Lucie ne soient pas elles/eux aussi dans l'incapacité (comme le fut son enseignante d'espagnol au Collège) de se mettre à l'écoute de leur terrain et des ressources bi-plurilingues/pluriculturelles de celui-ci ?

Dans un article récent (Molinié, 2013a, Vol. 9, n° 14, p. 143-162), je reviens sur le rapport que J.-M. Jolion, Président du Comité de suivi du master formation des enseignants, a remis le 12 avril 2011 au Ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche. Il y décrit clairement 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'action⁸³ (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 globalement comme étant au service d'une seule discipline et non le levier d'une réflexion transversale, interdisciplinaire, voire d'une recherche-action.

Je me suis alors interrogée sur le coût à la fois social et humain de cette contradiction. J'ai en effet été alertée par la notion de souffrance des étudiants en master mentionnée par Jolion, (op. cit.), diagnostic qui constitue une première indication - en écho avec la problématique de la souffrance au travail analysée par les psycho-dynamiciens du travail - (cf. par exemple Dejours, 2012). Une indication corrélée à la chute des inscriptions aux concours en 2010, 2011 et 2012⁸⁴. Ce qui me paraît important, c'est ce que ce rapport évoque en filigrane : nos institutions universitaires sont profondément marquées par des clivages qui dessinent autant de territoires et de partages des savoirs (disciplinaires d'un côté, pédagogiques de l'autre).

⁸³ Selon Barbier (2007, p. 49), un savoir d'action désigne la formulation par un acteur d'un énoncé relatif à l'action professionnelle et considéré par lui comme élaboré dans celle-ci et bénéficiant d'une efficacité particulière.

⁸⁴ Dans une dépêche du Monde daté du 21/12/2010 il est dit que : « Les chiffres communiqués par le ministère de l'éducation après les épreuves écrites, dites d'admissibilité, qui se sont terminées fin novembre, le montrent : dans le second degré, 21 000 étudiants contre 38 249 lors de la précédente session ont passé ces épreuves ; dans le premier degré, ils étaient 18 000, contre 34 952 précédemment ». Un an après, selon l'Express du 30/11/2011 : « En 2011, 18 734 candidats se sont présentés au concours des professeurs des écoles, pour 41 874 en 2009. Ce mouvement de désaffection s'observe aussi pour les professeurs du secondaire: à la rentrée 2011, 976 postes offerts aux concours externes n'ont pas pu être pourvus. Selon le Syndicat national des enseignements du secondaire (Snes), en neuf ans, le nombre de candidats présents a chuté de 70% ». Enfin, la désaffection est également notée en 2012.



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 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 co-analysant en permanence celles-ci. Une perspective d'autant plus indispensable que l'on souhaite s'inscrire dans cette « nouvelle donne pour la didactique » qui, selon Daniel Coste (2011), consiste à placer la pluralité, l'hétérogénéité et l'altérité au cœur même de ses interrogations, tout en relevant un autre défi : celui d'éviter « l'implosion du domaine ». D'où la nécessité « de cadrages épistémologiques plus affirmés et plus explicites que naguère. D'où aussi la pertinence d'un point de vue « écologique » et d'une approche compréhensive. D'où encore l'importance d'une implication et d'une éthique du chercheur » (ibidem.).

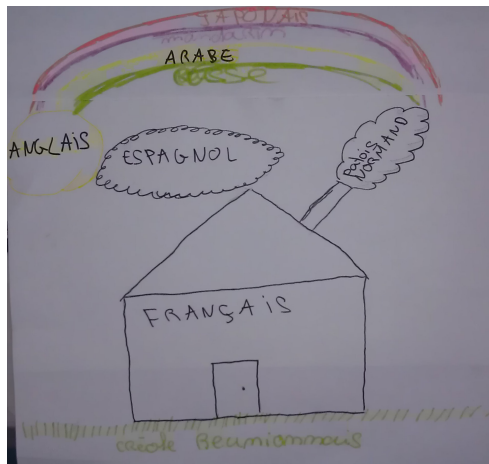
Entretisser questions sociales, production de sens, pédagogie de l'imaginaire⁸⁵ et historicité

C'est ce qui me conduit à évoquer comment dans ce contexte (le parcours FLE/S de Licence de lettres et langues), les étudiants ont pu s'exercer à une autre forme de créativité intellectuelle en répondant à la consigne « dessinez votre répertoire plurilingue » et en décrivant/ interprétant celui-ci. Il me paraît d'autant plus d'actualité de faire état de ces processus de formation en licence, que les futurs enseignants seront, à l'avenir, recrutés dès la deuxième année de licence. Par ailleurs, on sait que des « emplois d'avenir professeur⁸⁶ » devraient être pourvus avec des jeunes issus des zones sensibles, des DOM etc. Il est donc intéressant de prendre en compte l'approche présentée ci-dessous en la référant, elle-aussi au contexte dans lequel je l'ai expérimentée à Cergy-Pontoise⁸⁷ :

⁸⁵ Hélène Trocmé (1999, p. 75) en dit ceci : L'imagerie mentale double littéralement notre structure cognitive d'une deuxième structure. Puisque nous savons maintenant qu'il est possible de doubler nos capacités cognitives, la capacité d'imagerie doit faire partie des capacités à développer chez celui qui apprend. Il revient à celui qui accompagne de le reconnaître et de s'y entraîner, pour entraîner à son tour l'apprenant. Il est temps de ne plus avoir peur de l'imaginaire et de prendre conscience avec Y. Durand (1988, p. 283) que la pédagogie de l'imaginaire est d'une utilité primordiale ».

⁸⁶ cf. <http://www.education.gouv.fr/cid61330/les-emplois-d-avenir>

⁸⁷ Certains éléments de travail ont été présentés au Colloque du CRREF (Centre de Recherches et Ressources en Education et Formation) intitulé « Contextualisations didactiques », organisé à l'Université des Antilles-Guyanes par l'IUFM de Pointe-à-Pitre en novembre 2011.



Analyse de mon répertoire de langue

L'herbe représente le créole réunionnais qui est ma langue maternelle mais aussi ma première langue de scolarisation. En effet je suis née à la Réunion tout comme ma mère et à la maison nous parlions donc le créole (...). Le créole était également parlé à l'école car bien que le français soit la langue officielle à cette époque (début des années 90) le créole était encore très présent, notamment en maternelle car la plupart des enfants ne parlaient que cette langue. Nous avons ensuite emménagé en métropole, où bien évidemment j'ai été scolarisée, le français est alors devenu ma langue de scolarisation (...). La fumée s'échappant de la cheminée est le patois normand dont j'ai quelques notions (d'où la forme vaporeuse) car mon père est normand et mon grand père de qui je suis très proche parle en patois (...). L'espagnol est symbolisé par un gros nuage noir car c'est une langue que j'ai toujours trouvée extrêmement difficile à apprendre et qui me rappelle de mauvais souvenirs notamment avec mon premier professeur d'espagnol qui était quelqu'un de très autoritaire (...). Le nuage noir est chassé par le soleil représentant l'anglais qui est une langue que j'aime énormément, car je la trouve très facile à apprendre, c'est une matière dans laquelle j'ai toujours eu de bonnes notes, c'est une langue qui me renvoie au voyage notamment à l'Australie et aux USA qui sont des pays que je rêve de visiter mais également au Canada où j'ai vécu un an après mon DUT. Cette langue me rappelle donc de très bons souvenirs. Enfin l'arc-en-ciel représente toutes les langues que je souhaiterais parler, car ce sont des langues rares et j'aime l'idée de pouvoir communiquer avec des gens venant de partout dans le monde» (Doriane, *Analyse de mon répertoire de langues*, Université de Cergy-Pontoise, nov. 2011).

En complément des analyses menées depuis le début de ce chapitre, trois éléments doivent être relevés. Il faut premièrement souligner que la mise en discussion des vingt dessins et textes produits dans le groupe, font de ce travail « un processus représentationnel et une forme de connaissance, comme un texte et un contexte dont les poly-interprétations (celles des dessinateurs et de leur public, de celui qui réalise des tracés, de celui qui regarde) et les polycircularités sont négociées discursivement, en situation, simultanément ou de manière différée, ce qui permet d'en renforcer les dimensions réflexives » (Castellotti et Moore, 2009, p. 53)



Ajoutons à cette analyse que la discussion menée par les étudiants (en sous-groupes) à partir de l'un des « Portraits sociologiques » tiré de l'ouvrage de Lahire (2002, p. 299)⁸⁸ puis autour de ces vingt « dessins réflexifs » exposés sur les murs de la salle de cours, a permis de co-construire une réflexion collective autour de l'idée suivante : tout apprentissage (linguistique et culturel) est ancré dans une mémoire affective, elle-même reliée à des situations et des contextes dans lesquels des expériences (positives ou négatives) de la variation (linguistique et culturelle) ont été faites. Représenter et verbaliser ces expériences permet de ré-activer ces situations. L'hypothèse formulée dans le groupe a été que cette ré-activation associée à une analyse/discussion peut enclencher de nouvelles dynamiques formatives. Cette discussion collective est synthétisée par Doriane qui écrit à la fin de son texte : « En faisant ce répertoire je me suis rendu compte que l'apprentissage d'une langue fait appel à l'affectif et au vécu personnel de l'apprenant. En effet son vécu va influencer sa vision des langues et va ainsi intervenir dans le processus d'apprentissage » (op.cit.).

En permettant l'appui sur des préconceptions, « dans une perspective qui considère que celles-ci fondent une connaissance première, nécessaire à l'intégration de données nouvelles dans un nouveau contexte et, conséquemment, la construction de savoirs nouveaux », (Moore et Castellotti, 2011, p. 122-123), le dispositif de formation rapidement présenté ici, associait donc dessin et verbalisations (orales et écrites), afin que puisse s'établir un continuum entre des moments de constitution du répertoire plurilingue de chacun, des mises en mouvement d'un imaginaire (associé à ces moments) et des processus d'élaboration de savoirs. Je souscris donc au commentaire de Moore et Castellotti (ibidem), qui, revenant sur ce type de travail indiquent que « la posture méthodologique est dès lors « exigeante » car elle appelle la prise en charge conceptuelle de la complexité du social en entretenant intimement organisation sociale, production de sens et historicité (Charmillot et Dayer, 2007, p. 133)».

Ces éléments confirment l'intérêt d'une approche qualitative, compréhensive, réflexive et interprétative du plurilinguisme qui :

a) s'intéresse autant aux pratiques qu'aux techniques,

⁸⁸ Je rends compte de ce portrait dans Vol. 9, n° 3, 2005, p. 22-27.



b) met au travail les sujets à partir de leur expérience située, en mobilisant à la fois leur réflexivité et leur imaginaire (Auger, Dervin et Suomela-Salmi, 2009), dans un cadre à la fois clinique et critique de déconstruction de représentations sociales qui maintiennent les étudiants/futurs enseignants dans des formes (discrètes mais efficaces) d'insécurité linguistique et cognitive.

c) met en résonance les expériences individuelles qui deviennent un puissant opérateur de compréhension du social (voir par exemple dans Vol. 9, 2012b, n° 13, p. 134-142).

d) s'appuie comme nous y invite Trocmé (1999, p. 245), sur la pluralité :

des rythmes, des mémoires, des lectures, des intelligences, des types de compréhension ; [de l'] existence de quatre grammaires de la langue : deux grammaires de la langue écrite (écriture et lecture), deux grammaires de la langue orale (parole et écoute) ; [de la] relation ininterrompue de l'action et de la perception qui, l'une et l'autre, élaborent l'histoire de notre couplage à l'environnement ; accepter d'admettre que notre perception crée notre vision du monde ; accepter de voir dans l'erreur un écart à la norme demandée mais aussi un indice du processus suivi, de la stratégie adoptée, de la ressource utilisée.

La socialisation des expériences (à travers une diversité de processus dialogiques) est un grand principe qui doit permettre aux futurs enseignants de développer leur autonomie et leur capacité à créer, à leur tour, des dispositifs originaux et contextualisés qu'ils institueront selon des procédures négociées avec leurs futurs apprenants.

C'est ce qui ressort de la restitution qu'effectue Lankhorst⁸⁹ (2011, à consulter dans Vol. 6, p. 75-76) à la fin d'un article dans lequel elle analyse *a posteriori* l'ensemble des acquis de sa formation en didactique, qui l'a conduite non seulement à assister à des cours mais aussi à faire des observations de classes de FLE, à co-construire avec ses pairs un « Portfolio du praticien réflexif⁹⁰ », à participer en tant que co-auteur à l'élaboration de deux Portfolios destinés à des étudiants (entrants et sortants) en mobilité académique internationale (cf. Vol. 10 et 11), à participer activement à un séjour d'études au Japon et à s'exprimer dans le cadre d'une table ronde et d'une Journée d'étude à Osaka, etc. (cf.

⁸⁹ M. Lankhorst était déjà professeur des écoles depuis une dizaine d'années et reprenait des études de FLE tout en préparant un CAPES d'anglais.

⁹⁰ Là encore, il y a eu à partir de 2006, création d'un Portfolio du Praticien réflexif (PPR) *ad hoc* qui n'a cessé d'évoluer d'années en années. Puis lorsque le *Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale* (PEPELF) est sorti, en 2007, avec ses 193 descripteurs de compétences, nous avons expérimenté celui-ci en en réduisant progressivement l'utilisation à une opération d'extraction des 25% de descripteurs paraissant les plus pertinents aux étudiants. Les descripteurs extraits ont alors nourri le volet 3 (intitulé auto-appréciation des compétences) de leur propre PPR. Je partage la critique de Longuet et Springer (2012, p. 271) relative au PEPELF.



Molinié, 2011, Vol. 8, n° 20, p. 177-189). Elle a donc (avec les autres étudiants de sa promotion) fait une expérience formative reposant sur trois pôles :

- les apports théoriques et méthodologiques dans le domaine de la didactique et des sciences humaines,
- l'autoformation et la production individualisée de savoirs
- la formation coopérative.

Après avoir analysé cette série d'expériences, elle conclut son article de 2011, en se projetant vers le futur :

Le travail mené en didactique du français langue étrangère nous a permis de nous lancer dans un projet de bénévolat⁹¹ en alphabétisation avec un groupe de quinze travailleurs maliens et mauritaniens résidant dans le Val d'Oise (...) dans un foyer ADEF⁹².

Nous souhaitons proposer au groupe d'apprenants de mettre en place un portfolio qui leur permettrait de valoriser leur migration en tant qu'expérience interculturelle au sens de processus de mise en relation de leurs compétences linguistiques en français et en bambara, de leurs compétences de médiation culturelle sur leur lieu de travail et au foyer (où résident différentes nationalités) et de leurs compétences professionnelles (...).

Je travaille avec le groupe à partir d'actes de langage (s'inscrire à la bibliothèque, prendre rendez-vous chez le docteur, etc.) et de documents audio, de jeux de rôles pour aller vers l'écrit. Ils apprennent à valoriser leurs compétences de compréhension orale pour améliorer leur production et se décentrer un peu de l'apprentissage de la langue écrite. En effet, le lire et l'écrire ne doivent pas monopoliser toute leur énergie. Lors de la première année de formation, nous avons centré nos séances sur l'écrit. Cette année, fortes de notre travail réflexif et de nos apprentissages et de nos lectures, nous prenons le temps de travailler les compétences orales et interculturelles.

Nous comparons les attitudes communicationnelles et les coutumes dans les actes de langage (se présenter, poser des questions, prendre rendez-vous par exemple) en France et au Mali. Nous valorisons leurs compétences langagières en langue maternelle, leur demandons de s'exprimer sur leur vie professionnelle, leur famille et leurs objectifs de vie. Nous avons aussi mené des entretiens avant de commencer les cours pour comprendre leur parcours de migration et tenter de prendre en compte leur identité.

Cette vision plus globale de l'enseignement d'une langue et d'une culture ne m'était pas acquise avant d'entrer dans le parcours FLE de licence et de réaliser les différents portfolios mentionnés dans cet article. J'ai acquis, en tant qu'enseignante, une nouvelle confiance en moi et en l'apprenant.

⁹¹ Ce groupe de bénévoles était constitué de trois enseignantes et de deux étudiantes préparant les concours de l'enseignement.

⁹² Association pour le Développement des Foyers, 70/72 rue du Général Schmitz 95300 Pontoise.



3.2. Démultiplier les capacités apprenantes : un projet porteur d'avenir en didactique des langues et des cultures

3.2.1. Mises en cohérence entre enjeux théoriques, didactiques et institutionnels

Quand on lit dans son intégralité, le témoignage de Lankhorst, on voit de façon précise comment elle a pu, dans le cadre de cette offre plurielle de formation mettre en place ce qu' Héber-Suffrin (2004, p. 29) nomme une « boucle des agirs complexifiés » et relier de façon cohérente et congruente « la formation, l'action, la recherche, la communication, l'évaluation et la mémoire, la projection, la coopération ».

Deux ans après la publication de notre ouvrage collectif sur les démarches Portfolio en DLC (Vol. 6) j'ai souhaité revenir dans un article intitulé « Pour une formation à la contextualisation sociodidactique en situation plurilingue : une recherche qualitative » (Molinié, 2013a, Vol 9, n° 14, p. 143-162) sur la réflexion qu'avaient menées d'autres étudiants (dans la même promotion que Lankhorst) et le sens qu'ils/elles conféraient alors à leurs pratiques apprenantes et à leurs processus de professionnalisation. J'ai notamment montré comment ces jeunes enseignants deviennent progressivement capables de transférer dans les dispositifs pédagogiques ce qu'ils ont eux-mêmes compris, vécu, mis en œuvre et co-analysé en formation initiale. Ayant éprouvé et partiellement théorisé le fait que des compétences plurilingues et pluriculturelles sont potentiellement présentes dans l'histoire, les expériences, les situations et événements ordinaires et extra-ordinaires qui jalonnent l'existence de chacun, les praticiens formés dans ce dispositif ont appris à considérer chaque « contexte dans sa complexité, sa diversité, son mouvement ou ses inerties, se sont exercés à chercher *tout en se formant* et ont commencé à formaliser leur implication pour mieux se distancer des objets qu'ils investissent » (Guillaumin, 2002, p.12). C'est ainsi que se forment des enseignants capables de mettre en cohérence les enjeux théoriques, didactiques et institutionnels de leur métier, comme le montrent, dans un autre contexte, Jeanneret et Palud (2013) dans leur ouvrage collectif *Se Vivre entre les langues. Approches discursives et didactiques de la biographie langagière*.

Dans la postface de cet ouvrage (Molinié, 2013b, Vol. 9, n° 15, p. 163-170), je souligne le fait, que la construction de cohérences entre enjeux théoriques, pratiques et institutionnels repose sur des engagements professionnels et éthiques partagés et



discutés dans de véritables « communautés de pratiques »⁹³, qui se forment autour des biographies langagières, autour de démarches portfolio constructivistes et, plus largement autour d'une certaine conception des liens entre la recherche et la formation dans les institutions, faisant que celles-ci deviennent des espaces apprenants (et pas seulement des espaces d'apprentissage).

L'Ecole de français langue étrangère⁹⁴ (désormais EFLE) de l'Université de Lausanne en est une illustration car la création de ces espaces apprenants y repose sur la volonté :

- 1) D'articuler le plus étroitement possible l'enseignement délivré à l'université avec le contexte homoglotte francophone.
- 2) D'amener les étudiants à construire leur compétence en français en s'appuyant à la fois sur les enseignements et les occasions « naturelles » de se socialiser en français.
- 3) De favoriser l'autonomisation des étudiant.e.s dans leur apprentissage du français car « ce n'est qu'en tant que sujet agentif que l'étudiant.e pourra assumer sa socialisation en français tant en classe que hors de la classe ».
- 4) De créer des dispositifs qui ne dissocient pas le moment de l'action et celui de l'écrit universitaire, mais tout au contraire, incitent à la mise en relation de ces deux moments de formation, par l'écriture et dans les textes.
- 5) De créer des liens entre deux types de processus : des processus de biographisation d'une expérience d'acquisition des langues et des processus de socialisation conduits par une personne en mobilité et/ou en migration, engagée dans une démarche d'insertion dans la société d'émigration

⁹³ Comme l'explique E. Wenger, créateur (avec Jean Lave) de la notion, « le concept de communauté de pratiques n'existe pas de façon autonome. Il fait partie d'un cadre conceptuel plus large qui vise à une réflexion sur la notion d'apprentissage du point de vue de sa dimension sociale. Cette perspective situe l'apprentissage, ni à sa tête ni en dehors d'elle, mais dans la relation qui lie l'individu au monde, ce qui, pour les êtres humains, équivaut à la personne sociale au sein même du monde social. Dans cette relation de participation, le social et l'individuel se nourrissent l'un l'autre ». Article reproduit et traduit depuis <http://wenger-trayner.com/resources/publications/cops-and-learning-systems/> Accessible en version française sur <http://www.entreprisecollaborative.com/index.php/fr/articles/232-communautés-de-pratique-et-social-learning-part-1>

⁹⁴ L'EFLE est un département de la Faculté des Lettres qui réunit deux espaces de pratiques : celui de la recherche et celui de la formation. Ces deux espaces sont pensés en lien avec l'appropriation des langues et les représentations que les sujets s'en font, mais le second est centré plus spécifiquement sur l'enseignement du français à des étudiant.e.s non francophones, originaires de la Suisse ou d'une quarantaine de pays (D'après Jeannerte et Pahud, 2013, p. 13). L'EFLE abrite un groupe de recherche sur les biographies langagières (GREBL) qui est à l'origine de l'ouvrage « Vivre entre les langues ».



- 6) D'étayer le projet du sujet agentif en contribuant au déconditionnement de l'apprenant vis-à-vis d'une évaluation externe ressentie comme une sanction et en encourageant sa responsabilisation vis-à-vis de ses propres processus d'apprentissage.
- 7) De favoriser une forte implication de l'enseignant centré sur la recherche de cohérence entre appropriation de la langue, motivation personnelle et maillage avec les contextes sociaux dans lesquels les étudiants vont circuler et déployer leurs ailes.
- 8) D'encourager cette recherche de cohérence en invitant les enseignants (pendant leur formation), à établir des liens entre sphères personnelles et professionnelles à travers, notamment, un travail approfondi sur leur propre biographie langagière.
- 9) D'enrichir le projet d'une didactique *en tension* qui favorise la production théorique collaborative et prend en compte les effets de ses interventions sur des hommes et des femmes réunis dans un cadre pédagogique, au sein d'institutions dont tous se sentent les acteurs co-responsables.

Entre recherche et formation, les dispositifs rassemblés dans le projet « Vivre entre les langues » confirment ainsi le fait que si une méthode biographique (Molinié, 2011b, Vol. 9, n° 10, p. 111-121) s'installe durablement en didactique des langues et des cultures, c'est peut-être parce qu'elle contribue :

- d'une part, à faire acquérir aux étudiants « la capacité de donner une dimension interprétative aux connaissances acquises » (Jeanneret et Pahud, op.cit.) sur les sociétés d'origine et d'accueil,

- et d'autre part, à nourrir la capacité des enseignants à donner du sens à leur métier, dans une réciprocité de regards.

Est ainsi affirmée la finalité de la recherche menée au sein de l'EFLE :

L'objectif global du recueil de données biographiques est de saisir les nouvelles socialisations langagières en langue étrangère par la relation d'expériences. Plus que les compétences langagières en soi, ce sont ainsi leurs transformations en dynamiques impliquant le sujet qui constituent le cœur de nos réflexions, parce qu'elles contribuent à ancrer pour les étudiant.e.s le français comme langue de construction de nouveaux savoirs disciplinaires, de nouvelles conceptualisations dans les savoirs variés qu'ils sont en train de s'approprier (ibidem, p. 14).



3.2.2. Contribuer à une organisation apprenante⁹⁵

Tout cela participe me semble-t-il d'un mouvement plus ample de réflexion sur ce que pourrait/devrait être une organisation apprenante dans le champ de l'éducation au plurilinguisme et dans celui de la formation initiale/continue en DLC.

Je m'appuierai pour illustrer cette idée sur une intervention que j'ai menée dans un tout un autre contexte, à savoir les Cours Municipaux pour adultes (désormais CMA) de la Ville de Paris.

Celle-ci est un acteur important de l'offre linguistique en français tant à destination de publics issus de pays francophones que de publics non francophones. En se fondant sur des données (datant de 2004), de la Direction de la population et des migrations du Ministère des Affaires Sociales, les rapporteurs de l'Inspection générale (IG) de la Ville de Paris⁹⁶ estimaient en effet en 2007 que 100 000 personnes étrangères à Paris auraient besoin d'être formées en français.

Interrogé sur la genèse d'une politique formative de la Ville dans le domaine de l'enseignement du français aux étrangers, H. Pouyé, Coordinateur général, responsable du Pôle Ingénierie pédagogique des CMA (à la Direction des affaires scolaires : DASCO) de la Ville de Paris m'expliquait dans un entretien mené auprès de lui en 2009 :

Au départ, il y avait une demande politique émanant de Madame B. En 2001, cette nouvelle élue à l'intégration fait prendre conscience de l'importance de la population migrante à Paris (20% des Parisiens). D'origine algérienne, elle montre que la maîtrise de la langue est un facteur d'intégration. Elle a « vendu » cette idée au Maire : comment mieux intégrer, aider, etc. Pour elle, ex-immigrée, algérienne, il était important qu'on aide cet apprentissage. C'est devenu un « sujet » à la Mairie de Paris. Une inspection générale a mené une enquête : Qu'est-ce qui se fait ? Comment ? Quelles pistes d'amélioration peut-on donner ? Il fallait une compréhension rapide de la situation. Un levier d'action.

⁹⁵ Pour Guy Pelletier et Claudie Solar, Professeurs en administration de l'éducation et en formation des adultes, université de Montréal http://www.rezozero.net/apprendre/savoirs_p3.htm#deb, l'organisation apprenante : a) réfère à l'apprentissage réalisé à différents niveaux collectifs de l'organisation, sinon dans l'organisation tout entière ; il ne s'agit donc pas de la somme des apprentissages individuels ; b) fait preuve de capacités de changement dans sa structure, dans sa culture, dans la conception du travail et dans les représentations ; c) accroît la capacité des individus à apprendre ; d) requiert une large participation des employés, et même des clients, dans la prise de décision, le dialogue et le partage de l'information ; e) promeut une approche systémique et la construction d'une mémoire organisationnelle. Le concept d'organisation apprenante s'appuie donc sur deux dimensions clés : l'apprentissage collectif (ou l'apprentissage des groupes de travail) et l'organisation en tant que système intelligent.

⁹⁶ L'Inspection Générale assure une mission de contrôle dans l'application des normes juridiques, nationales et locales et de préconisations pour l'amélioration du service public.



Un pilotage de l'apprentissage du français. Une transversalité dans une administration tubulaire (entretien non publié).

Et en effet, le rapport daté de 2007, intitulé « Évaluation de l'offre de formation linguistique pour les Parisiens maîtrisant mal ou peu le français » donnera lieu à une note de mission adressée par le Maire de Paris à l'Inspection Générale lui demandant « de procéder à un recensement des dispositifs [d'enseignement du français que Paris, comme commune et comme département, a mis en place] ainsi qu'à une évaluation de leur efficacité et des cibles qu'ils permettent d'atteindre. [L'] étude permettra d'apprécier les points forts et les lacunes éventuelles de ces dispositifs juxtaposés et les efforts de rationalisation et de visibilité que pourrait suggérer ce bilan ».

Suite à cette note, la Mairie de Paris a passé un marché avec un cabinet privé pour élaborer un portfolio de l'apprenant intitulé « Mon livret d'apprentissage du français. Paris sur le français » (désormais MLAF) destiné aux 15 000 usagers des différents dispositifs de formation.

Les objectifs énoncés dans MLAF (Vicher, p. 5) sont de « valoriser mes savoir faire en français, noter mes progrès, garder une trace écrite de mes cours, favoriser l'échange avec mon formateur, me fixer un objectif, prendre en considération mes langues et mes cultures, faire valoir mes compétences en français ». Pour Véronique Allam (Responsable de la Délégation à la Politique de la Ville et à l'Intégration : DPVI) et Hugues Pouyé que j'ai interrogés en 2009, le but de MLAF était non seulement d'être « un outil de prise de conscience des savoirs déjà là et d'acquisition de nouvelles compétences qui valorise le migrant et son multilinguisme » mais aussi « de créer un élan commun autour de l'apprentissage du français et de permettre aux formateurs de mieux connaître leurs publics ».

Prenant en compte, durant l'année 2008, les retours des utilisateurs (formateurs chevronnés mais aussi bénévoles autodidactes), la DPVI et la DASCOS ont constaté que MLAF n'était pas encore suffisamment utilisé par les formateurs. Les entretiens de recherche que j'ai moi-même effectués confirment ce point. Or, pour que l'outil Portfolio (MLAF) bénéficie véritablement aux publics des CMA, il fallait qu'il soit mieux approprié



par les formateurs et qu'il devienne un vecteur permettant l'émergence d'une culture professionnelle et curriculaire commune⁹⁷.

Par conséquent MLAF devait être accompagné d'un guide de l'utilisateur qui permette à chaque formateur d'en valoriser le potentiel dans les classes.

Les attentes des deux Directions vis-à-vis de ce futur guide d'utilisation étaient les suivantes : « faire de MLAF un pont entre les formateurs, contextualiser les démarches à travers des pistes d'utilisation très diversifiées, ouvrir sur divers usages, divers scénarii, faire de MLAF quelque chose de vivant, éviter que le CECRL ne soit considéré que sous l'aspect « grille d'évaluation », mettre les descripteurs du CECRL en situation, relier l'apprentissage à une motivation et à des projets, associer les savoirs aux savoir-faire, corréler avec des activités pour pragmatiser, pour ancrer » (Synthèse personnelle des entretiens menés en 2009 auprès de V. Allam et H. Pouyé).

C'est dans ce but que j'ai été sollicitée, pour mener une intervention que je présentais comme une démarche de type « bottom up » calquée sur ce que D. Macaire présente et explicite dans notre ouvrage collectif (Vol. 6, p. 115-117) en s'inspirant de Bazin (2006) :

⁹⁷ AEFTI, ARFOG, CETEC A2F, Centre Alpha-Choisy, CMA, CS Le Picoulet, ENS Torcy, FORM.A, SJT Paris : ces différents organismes sont soutenus par la Ville de Paris, soit en régie directe, soit parce qu'elle contribue à leur financement.



Tableau 2 : Recherche-action situationnelle (d'après Bazin, 2006)

	RECHERCHE-ACTION SITUATIONNELLE
Commande	Problématisation d'un contexte : commande publique et demande publique doivent un moment pouvoir se rejoindre.
Démarrage	Provoquer une situation : réunion des acteurs autour d'une situation commune dont ils définissent la problématique et les modalités collectives de travail ; la négociation est permanente et fait partie de l'évaluation.
Type de position - relations	Position impliquée, relations horizontales et égalitaires : le chercheur initie une organisation démocratique en tant que membre parmi les autres de la situation de travail, mais c'est le travail collectif des praticiens qui définit la situation. Ainsi, soit le chercheur est maître de la recherche et « décide » de ses choix (recherche de type démocratique et objectivante), soit l'équipe engagée avec le chercheur décide des choix (recherche de type paritaire).
Type de production de connaissance	Connaissance par une série de transformations individuelles et sociales, production continue, en temps réel, plus transparente; les intéressés participent à toutes les étapes : la connaissance produite en situation révèle des éléments impossibles à obtenir par des moyens classiques.
Outils de production	Qualitatif (entretien approfondi, monographie, autobiographie, enquête sociale) et interactif (autoformation, dynamique de groupe, atelier coopératif, expérimentation par la recherche-action).
Efficience du savoir produit et diffusion de la connaissance	La connaissance est directement agent de transformation, les acteurs intègrent le principe de recherche-action dans leur cadre professionnel sans médiation ou intermédiaire ; la connaissance est diffusée par des plateformes numériques (open source, sans droit d'accès), des rencontres d'ateliers et d'interventions publiques, des cursus autoformants.
Rapport au temps et analyse de la connaissance	S'inscrit dans une logique de processus, c'est un <i>work in progress</i> qui s'auto-évalue et s'auto-forme de manière collective ; travail sur les représentations sociales et le principe de construction de la réalité, feed-back (analyse du retour des intéressés sur les documents produits).
Transformations réelles	Les acteurs maîtrisent le sens d'une transformation de la réalité : rapport au travail et utilisation de sa production.
Approche épistémologique d'une situation sociale	Systemique : complexité, la situation est plus que l'addition des éléments qui la composent, c'est un système d'interactions et d'événements. Microsociologique : la situation est un analyseur de l'ensemble de la société.
Objectivité et scientificité	Pas d'hypothèses ou de méthodologies préalables, aller-retour entre implication et distanciation, l'influence du chercheur fait partie de la recherche et les situations de crise sont un support d'analyse, objectivation par comparaison dans l'espace entre les situations de travail et dans le temps entre les étapes de transformation individuelle et sociale.



La méthode d'intervention que j'ai proposée aux formateurs - relais⁹⁸, aboutira un an plus tard à la co-production d'un « Recueil d'expérimentations de MLAF » (Vol. 12). Ce Recueil était la version longue (et disponible sur internet) du Guide de l'utilisateur (qui est une version papier et plus courte). Au fil de nos échanges, cette démarche a été qualifiée par Hugues Pouyé de méthode « progressive, collaborative et expérimentale ».

Je souhaite ici revenir sur la notion de méthode collaborative que Pouyé (2011, p. 125-142, Vol. 6) présente ainsi dans notre publication collective de 2011 :

Pour lui, il y a eu une méthode collaborative, car le Guide et le Recueil ont été réalisés :

dans un va-et-vient constant entre quatre types d'acteurs, l'institution Mairie de Paris (six directions concernées et représentées dans les comités de pilotage); les conceptrices (...); les formateurs, issus de l'ensemble des dispositifs relevant de la Mairie de Paris (...) ont rédigé (...) les scénarii pédagogiques contenus dans le *Guide de l'utilisateur* et enfin les destinataires de *MLAF* eux-mêmes, qui ont été sollicités au cours des expérimentations, comme apprenants bien sûr mais aussi comme critiques.

En effet les formateurs-relais ont travaillé d'octobre 2009 à février 2010 à l'expérimentation et à la mise en œuvre de MLAF et nous avons rassemblé en un premier volume intitulé « Observations croisées, entretiens et récits de pratiques en situation » les récits de pratiques, entretiens et observations croisées qu'ils ont menés dans les classes, autour de la mise en œuvre de MLAF dans les diverses structures des CMA. Ce volume a ensuite été ventilé dans le Guide (et le Recueil). Celui-ci devenait alors, de fait, le résultat d'observations, d'analyses et de formalisation des pratiques et des scénarii pédagogiques menées dans des classes d'apprenants francophones et non-francophones, sur une ou plusieurs séquences, mobilisant diverses compétences dans diverses tâches d'apprentissage.

Par conséquent, le Guide et le Recueil se présentaient comme pouvant donner du sens à l'utilisation de MLAF en rendant compte de son utilisation dans des contextes réels et des situations vécues. Cela afin d'aider les bénévoles et les formateurs débutants à se l'approprier.

⁹⁸ Comme le terme « relais » l'indique, ces formateurs avaient été choisis et sollicités pour leur capacité à co-produire le guide avec les intervenantes externes (Anne Vicher et moi-même) selon une démarche collaborative et, ensuite, à former d'autres formateurs de la Ville à utiliser MLAF, à l'aide du Guide de l'utilisateur (version papier, courte) et du Recueil d'expérimentations (version plus longue, en PDF sur internet).



C'est pourquoi le Guide et le Recueil proposent des exemples d'utilisation diversifiés, conjuguent savoirs fondamentaux et compétences transversales, établissent un lien entre les différents cours de français à Paris. Ils montrent en quoi MLAF :

- permet de mieux connaître les apprenants et, par conséquent d'adapter les cours à leurs besoins et à leurs profils,
- s'intègre aux formations et n'est pas un outil « rajouté » aux progressions des formateurs, lève certains freins ou blocages,
- renforce les liens entre étudiants via la réalisation de tâches,
- incite à valoriser la présence des langues dans les groupes.

Le travail réflexif effectué par les formateurs-relais sur leurs propres pratiques et sur ce qu'ils mettaient réellement en œuvre dans les classes leur a permis de réaliser que cet outil favorisait le tissage de liens entre les apprentissages et la vie quotidienne, entre diverses références culturelles mais aussi entre les mots et entre les langues elles-mêmes. Ces mises en lien ont été illustrées par de nombreux moments pédagogiques. Je cite quelques - uns de ceux dont le récit a été publié dans le Recueil (cf. Vol. 12) :

« *Tisser des liens entre les apprentissages linguistiques et la vie quotidienne* »

Bâtir ma séquence pédagogique autour de *Ma Ligne de Vie*, c'était l'occasion de mettre en perspective la vie et le parcours des apprenants, pas seulement de manière professionnelle –comme avec le C.V. – mais en mêlant tous les aspects de leur vie de père ou de mère de famille, d'individu dans une société, de citoyen du monde... (...) Cette séquence leur a permis d'utiliser le français à travers leur récit de vie et leur parcours personnel depuis leur arrivée en France, sans qu'ils aient l'impression d'utiliser la langue française : pour eux, ils ont juste raconté leur histoire en s'appuyant sur un support écrit (extrait de : *Récit de pratiques*, Juliette Plihon, SJT Paris).

« *Tisser des liens entre diverses références culturelles* »

L'un d'entre eux – agent de surveillance au Musée d'Art Moderne de la Ville de Paris- a de lui-même établi un lien avec l'exposition « *Deadline* » qui se tient en ce moment dans son musée et qui réunit douze artistes dont l'œuvre est traversée par la mort et l'urgence de créer. Tout comme Mano Solo qui, se sachant condamné, redouble de créativité et n'a jamais quitté la scène française (extrait de : *Récit de pratiques*, Juliette Plihon, SJT Paris).

« *Tisser des liens entre les mots* »

A1 : Automne ?

A2 : Economie

E : Non. Etre autonome. C'est un mot important, ça veut dire : « je peux le faire tout seul ».
Donnez-moi des choses que vous savez faire tout seul.

A1 : Ecrire des lettres



E : A qui ? A la mairie, des amis, à qui ?

A1 : A la maîtresse d'école.

(Observation de M. Corcos dans la classe de C. Vilkitzki, Centre Alpha Choisy, 22/10/09)

« Tisser des liens entre les langues »

Chaque apprenant remplit avec l'aide de l'enseignante la page 6 consacrée aux langues qu'ils parlent en distinguant la langue parlée « à la maison » en France et « à la maison » dans le pays d'origine et en distinguant également les cours de français donnés dans une association de l'école. (20 minutes). (Extrait de : *Récit de pratique*, Christine Vilkitzki, Centre Alpha Choisy, 29/11/09).

Tous ces exemples reflètent le lien étroit entre l'enseignement, l'apprentissage et les conditions sociales dans lesquelles ils sont contextualisés. Le cours de langue évolue donc vers quelque chose qui est assez proche de ce que Byram (2011, p. 256) appelle de ses vœux : « un espace privilégié et interrogeant, où les apprenants peuvent acquérir une meilleure perception de leurs cultures et de celles des autres » et où tous peuvent accéder à une éducation aux droits de l'homme et à la citoyenneté démocratique et à une combinaison interdisciplinaire d'études culturelles et de communication interculturelle.

Conclusion du chapitre 3

La question soulevée dans le troisième volet de cette synthèse de travaux était : comment former les enseignants à utiliser la diversité dans leurs interventions et à s'y confronter dans leurs recherches ? Comment les former à accompagner la réussite de leurs apprenants en tant que porteurs de langues/cultures d'immigration et ce faisant, à enrichir l'ensemble du système social (via le système scolaire) qui bénéficie ainsi des cultures que les acteurs sociaux apportent avec eux.

Ce chapitre le confirme et l'illustre : les réponses apportées par mes travaux se situent en tension entre recherche et formation et tentent d'instituer des dispositifs de professionnalisation par la recherche.

Je l'ai montré tout d'abord à travers la formation à l'entretien de compréhension en contexte de pluralité des langues et des cultures. Il s'agissait de faire comprendre à des étudiants/futurs enseignants de FLE/S, en quoi une notion issue de la sociolinguistique



(la notion d'insécurité linguistique) référait à la fois à des conditions objectives d'existence (par exemple dans le contexte d'une vie en banlieue) et avait des incidences subjectives profondes et durables (en France et au « pays natal ») sur une famille. Placée dans une posture d'écoute des « sujets plurilingues » en tant qu'enseignant et chercheur, l'étudiant en formation découvre alors qu'il y a sans nul doute moins de risques à comprendre cette complexité qu'à rester sourd et aveugle vis-à-vis de la diversité et de la « différence » (la sienne et celle des autres).

Cette approche « clinique » de l'altérité contribue à sensibiliser les étudiants/futurs enseignants à l'intérêt qu'il y a à construire des liens entre sociolinguistique et didactique des langues, en tissant une toile de fond théorique qui soutienne véritablement l'écoute compréhensive que l'on peut avoir vis-à-vis de soi (et de son propre plurilinguisme/pluriculturalisme) et des apprenants, eux-mêmes insérés dans des réseaux sociaux et vivant une socialisation complexes.

Les jalons éducatifs d'une didactique alter-réflexive sont ainsi proposés : il s'agit d'outiller l'enseignant en lui montrant en quoi il peut construire un lien vivant avec son terrain, celui-ci étant conçu comme « un ensemble de relations personnelles où « on apprend des choses » et où « faire du terrain » c'est établir des relations personnelles avec des gens » (Agier, 2004, p. 35). Mais il s'agit également de lui montrer en quoi, ce contact vivant avec son terrain, va lui permettre de favoriser l'autonomie des apprenants.

On a ensuite vu quelles pouvaient être les grandes fonctions de l'écriture comme dispositif de formation pour entretenir l'analyse des conditionnements sociaux, la production de sens et le développement des ressources et compétences.

Car si « les savoirs d'expérience ne se dissolvent pas magiquement dans les savoirs académiques institutionnalisés » (Longuet, Springer, op. cit., p. 274) à l'inverse, les savoirs théoriques ne se diffusent pas magiquement dans les pratiques. Il faut donc construire des médiations, des dispositifs et des espaces intermédiaires pour assurer la réciprocité de cette fécondation des savoirs.

Nous avons vu que la création de ces médiations n'était pas elle non plus, magique et qu'elle reposait d'une part sur des initiatives individuelles (venant de porteurs de



projets/porteurs de sens), en capacité de former des équipes, des réseaux ou encore des « communautés de pratiques » tout en mobilisant les partenaires politiques.

Les travaux présentés ici ont donc contribué à ouvrir quelques espaces de formation-action dans lesquels une professionnalisation par la recherche a été rendue possible, au sein d'une université dont l'une des missions est « de faire émerger l'innovation, l'esprit critique, les conceptualisations nouvelles, l'intelligence collective » (op. cit., p. 275) et de former des praticiens en mesure d'entendre, de faire face et si possible, de satisfaire les besoins des apprenants dans toute leur diversité.



CONCLUSION GÉNÉRALE

« Le terrain est fait de la singularité d'expériences successives, de rencontres avec des individus ou des univers sociaux autres dont les caractéristiques conditionnent autant les modalités de la recherche que le savoir qui en est issu et dont l'hétérogénéité se stabilise dans la durée de l'écriture ».

(M.-M. Bertucci, 2010, p. 54)

Le propos de M.-M. Bertucci placé en exergue de cette conclusion générale résume assez bien le sentiment que j'éprouve en relisant cette synthèse de travaux : celle-ci restitue les choix que j'ai effectués tout au long de mon parcours de recherche, choix importants à expliciter car ce sont eux qui influencent aujourd'hui la façon dont j'aborde la question de la direction de thèses. C'est pour expliciter ces choix que j'ai commencé ce mémoire en reconstituant ma trajectoire socio-idéologique, en analysant mon système de valeurs, les personnes et les auteurs qui ont compté, les institutions et les mouvements qui m'ont durablement influencée. L'explicitation de cet arrière-plan répond à la nécessité d'objectiver la subjectivité comme le préconisait Bourdieu (puisque la véritable objectivité consiste à analyser en quoi la subjectivité du chercheur intervient dans la production de connaissances), de manière à me présenter (à mon jury d'HDR mais aussi à de futurs doctorants), non pas comme une directrice de recherche « tombée des nues » mais dotée d'une subjectivité, d'une mémoire et d'une historicité. Cela répond également au souhait d'indiquer aux jeunes chercheurs qui me demanderont peut-être de les accompagner, que le cheminement qui m'a amenée à mobiliser ma vie pour « faire de la recherche », a été plus chaotique que linéaire, mais que c'est parfois à ce prix que se conquiert la créativité du chercheur, sa liberté de penser, son autonomie et la consistance de ses engagements.

On l'a vu, l'un des choix que j'ai effectué a été de situer ma recherche au plus près de la singularité des expériences apprenantes et (trans)formatives des acteurs et de construire des connaissances (et donc ma notoriété d'universitaire) sans jamais « trahir » le terrain mais en veillant à créer avec celui-ci une relation fondée sur la trilogie chère à Mauss : donner, recevoir et rendre. Ce type de posture a eu des conséquences importantes, notamment sur l'écriture de mes recherches et sur



l'élaboration d'un style qui soit accessible aux destinataires auxquels je me suis adressée durant ces vingt dernières années. Il me paraît donc important d'accompagner les doctorants dans ce questionnement aussi : pour qui fait-on de la recherche ? Pour qui écrit-on celle-ci ?

Un autre choix, dans mon parcours de chercheur, a été de faire en sorte que les apprentissages langagiers s'effectuent en cohérence avec le développement des identités plurilingues/pluriculturelles des acteurs, de leurs répertoires plurilingues, de leur sentiment de « sécurité » linguistique et par conséquent, de leur agentivité. Cette articulation constante entre l'implication et la recherche m'a conduite à assumer la posture clinique (indispensable à la mise en œuvre de toute méthode biographique), entendue comme co-construction du savoir, validation du sens produit par les acteurs, écoute plurielle, attention portée à l'altérité et à la complexité. Autant de pistes allant vers une co-production des connaissances au service d'une capacité des acteurs à se ressaisir de leur pouvoir d'action sur le monde.

Un choix tout aussi fondateur a été d'ouvrir et de coordonner (autant que possible), des séminaires de recherches (puis d'en publier les travaux) de manière à enrichir la confrontation entre une didactique des langues à l'épreuve de l'expérience et une sociolinguistique à l'écoute des sujets plurilingues, de leurs parcours et de leurs processus d'acculturation. Cela a été source de grandes satisfactions et je souhaite m'inspirer de cette expérience pour la direction des thèses. Il s'agit là d'essayer de dépasser la contradiction entre individualisme et coopération dans la recherche, en créant des « espaces qui favorisent l'avènement du sujet chercheur dans un collectif porteur d'une conception plurielle et polysémique de la démarche scientifique » (de Gaulejac, 2013, p. 286).

L'ensemble de ces choix m'a conduite à proposer un certain nombre de liens :

- 1- entre des objets tels que : autobiographie, réflexivité et littératies multi-modales,
- 2- entre des dispositifs de formation, de professionnalisation et de recherche (qualitative, compréhensive, clinique), entre savoirs savants, savoirs professionnels et savoirs existentiels.
- 3- entre processus d'intervention formative et dynamiques de co-construction (avec les acteurs) des outils pédagogiques et des méthodes éducatives. On a vu que le





choix de la co-construction contextualisée des modalités d'enseignement/apprentissage conduit à une dé-standardisation des outils pédagogiques. Celle-ci est liée à la nécessaire compréhension des besoins des étudiants qui, eux aussi, doivent créer des liens entre les systèmes éducatifs dans (et entre) lesquels ils circulent. C'est l'une des raisons pour lesquelles j'ai également œuvré (lorsque je le pouvais) à établir des passerelles entre les institutions et les acteurs qui co-construisent des politiques (linguistiques et socio-éducatives) et les étudiants (censés en bénéficier), qui doivent circuler non seulement entre contextes locaux, nationaux et internationaux mais aussi entre contextes académiques et contextes professionnels... On a vu comment la prise en compte du paramètre de l'insertion sociale et professionnelle des étudiants venait complexifier l'intervention didactique.

Arrivée au terme de ce mémoire, s'est opérée dans l'écriture une clarification des choix éthiques et des orientations épistémologiques qui m'aideront à assurer, à l'avenir, une direction de recherche de qualité sur les pluralités linguistiques et culturelles et d'accompagner de futurs doctorants vers les choix théoriques qui leur seront utiles pour penser leurs objets de recherche mais aussi leurs propres processus d'acculturation au contact de « la recherche ».

La tâche de direction de thèse ne fait l'objet d'aucune formation spécifique, comme s'il suffisait d'avoir soi-même rédigé une thèse pour savoir les diriger ! Or, à l'époque où j'ai moi-même fais ce travail, il n'y avait (comme le décrit Blanchet, 2012, p. 24) « ni école doctorale, ni équipe d'accueil, ni intégration des doctorants dans le milieu de la recherche : nous étions considérés comme des étudiants travaillant seuls, rencontrant notre directeur/trice de thèse de façon très limitée ». Pourtant, la direction de thèse demande des compétences particulières. Car, si j'en crois mon expérience et celle des doctorants que j'ai côtoyés durant ces vingt années (dans le groupe *Frontières culturelles et diffusion des langues*, au *Laboratoire de changement social*, au CRTF et au DILTEC), ces derniers ont besoin d'une aide ciblée, personnalisée mais aussi d'un cadre soutenant, de lieux d'échange et de réflexivité collective, d'ateliers dans lesquels ils puissent exposer et discuter leur travail. Ils attendent de leur directeur/trice de thèse qu'il/elle les dirige sans les commander, les oriente sans prescrire, les accompagne dans la construction de l'objet en



explicitant leurs choix, l'élaboration d'une problématique, la formalisation d'hypothèses, la construction d'une démarche méthodologique, sa mise en œuvre dans le choix du terrain, la relation avec les acteurs, le recueil et l'analyse des observables, la confrontation avec l'écriture, etc. Je formule donc le vœu que cette habilitation à diriger des recherches ouvre une nouvelle étape dans ma vie d'enseignant-chercheur : une étape placée sous le signe de l'accompagnement de doctorants engagés sur les chemins de la thèse.



RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

A

Anderson, P., (1999). *La DLE à l'épreuve du sujet*, Besançon. France : Presses universitaires francomtoises.

Abastado, C. (1988). Raconte ! Raconte...! Les récits de vies comme objet sémiotique. Dans *Dérives de signes*, Paris. France : Publidix, Université de Paris-X (épuisé). 219-236.

Abastado, C. (1988). Les récits de vies à deux voix : un prêt-à-porter autobiographique. Dans *Dérives des signes*, Paris. France : Publidix, Université de Paris-X (épuisé). 237-251.

Abdallah-Pretceille, M. (1986) (1996). *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris. France : Anthropos.

Abdallah-Pretceille, M. (1990). L'école face au défi pluraliste. *Chocs de cultures*, Paris. France : L'Harmattan.

Abdallah-Pretceille, M. et Porcher, L. (1996). *Education et communication interculturelle*. Paris. France : PUF.

Agier*, M. (2004) *La sagesse de l'ethnologue*. Paris. France : L'œil neuf.

Agier, M. (dir.), (2012). *Politiques de l'exception, Réfugiés, sinistrés, sans papier*. N° Hors série n° 1 de la revue *Le Sujet dans la Cité*. Téraèdre. Paris.

Alix, C. et Bertrand, G. (dir.), (1994). *Pour une pédagogie des échanges*. Numéro spécial *Le Français dans le monde Recherches et applications*. Paris. France : Hachette Edicef.

Anquetil, M. (2006). *Mobilité Erasmus et communication interculturelle. Une recherche-action pour un parcours de formation*. Coll. Transversales. Berne. Suisse : Peter Lang.

Anquetil, M. et Molinié, M. (2008). L'expérience Erasmus au miroir de la réflexivité : penser et construire les acteurs sociaux. Dans : G. Zarate, D. Lévy, C. Kramsch. *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. p. 83-86. Paris. France : EAC.

Anquetil, M. (2011). Contrepoint. Dans M. Molinié, (dir.) *Démarches Portfolio en didactique des langues et des cultures. Enjeux de formation par la recherche-action*. p. 143-149. Centre de Recherche Textes & Francophonies. Amiens. France : Encrage - Les Belles Lettres.

Anquetil, M. (2013). Pour une certification contextualisée du français dans le monde : intégrer les approches actionnelles et les approches portfolio. Dans E. Huver et A. Ljalikova (dir.), *Evaluer en didactique des langues/cultures : continuités, tensions, ruptures*. N°53 de Recherches et Applications, *Le Français dans le Monde*. p. 80-91. Paris. France : Cle international/FIPF.



Aubert, N. (dir.), (2004). *L'individu hypermoderne*. Paris. France : Erès.

Augé, M., (1989). L'Autre proche, la culture réexaminée. *L'Autre et le semblable*. Paris. France : Presses du CNRS.

Auger, N. (2008). Comparons nos langues : un outil d'empowerment pour ne pas oublier son plurilinguisme. Dans M. Candelier, G. Ioannitou, D. Omer, et M.-T. Vasseur (dir.). *Conscience du plurilinguisme. Pratiques, représentations, interventions*. Rennes. France : PUR. 185-199.

Auger, N., Dervin, F., Suomela-Salmi, E. (dir.), (2009). *Pour une didactique des imaginaires dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères*. Paris. France : L'Harmattan.

Arruda, M. Zundert D. van, Zarate, G. (1985). *Le regard touristique*. Paris. France : BELC.

B

Balboni, P. E., (2006). *Nature épistémique de la didactique des langues*, Documents de didactique des langues 1, Dépt des sciences du langage Université Ca Foscari, Venise /Laboratoire ITALS, Perugia. Italie : Guerra Edizioni.

Barbot, M.-J., (2000). *Les auto-apprentissages*, Paris. France : Cle international.

Barbier, R. (2007). Le vocabulaire des rapports entre sujets et activités. Dans Avenier, M.-J., Schmitt, C. (dir.), *La construction de savoirs pour l'action*. Paris. France : L'Harmattan.

Baroni, R. et Jeanneret, T. (2009). Différence et pouvoirs du français. Biographie langagière et construction de genre. Dans E. Huver et M. Molinié (dir.) *Praticiens et chercheurs à l'écoute du sujet plurilingue, Réflexivité et interaction biographique en sociolinguistique et en didactique*, Cahiers de sociolinguistique, (CAS), Université de Picardie, consultable en ligne : <http://www.upicardie.fr/LESCLaP/spip.php?rubrique54>. 101-115.

Barus-Michel, J. (2013) Clinique et sens. Dans J. Barus-Michel, E. Enriquez, A. Lévy, (dir.) *Vocabulaire de psycho-sociologie. Références et positions*. Paris. France : Erès. 323-333.

Bazin H. [2006], *Comparaison entre recherche-action et recherche classique*, document électronique in Bibliographie R-A, disponible sur <http://biblio.recherche-action.fr/document.php?id=137#tocto2>

Barrère, A. et Martucelli, D., (2005). La modernité et l'imaginaire de la mobilité : inflexion contemporaine. *Cahiers internationaux de sociologie*, 2005/1 n° 118. Paris. France : 55-79.

Beacco, J.-C., S. Lieutaud, (1985). *Tours de France. Travaux pratiques de civilisation*, Paris. France : Hachette.

Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M. E., Goullier, F. et Panthier, J. (2010). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une*



éducation plurilingue et interculturelle. Division des Politiques linguistiques. Direction de l'Éducation et des langues, DGIV. Conseil de l'Europe, Strasbourg
www.coe.int/lang/fr

Beaud, S., Pialoux, M., (2003) *Violences urbaines, Violences sociales, Genèse des nouvelles classes dangereuses*. Paris. France : Fayard.

Beaudoin, C. (1993). Lettre n° 2, *Livret d'accompagnement de la boîte aux lettres vidéo*. Vol 1, p. 25, Collection RVC, Paris. France : CIEP.

Bégag, A. (2000). L'enfermement linguistique ou la langue des banlieues comme facteur d'assignation sociale, *Black, Blancs, Beurs: Youth Language and Identity in France*, University of Bradford, Department of Modern Language, n°5.

Benrabah, M., 2007. Politique linguistique en Algérie : insécurité au sommet, ouverture à la base dans : Lambert, P., Millet, A., Rispaïl, M., Trimaille, C., (dir.). *Mélanges offerts à Jacqueline Billiez*. Paris. France : L'Harmattan. 55-64.

*Berman, A. (1983). Bildung et Bildungsroman. Dans : *Le temps de la réflexion n° IV*. Paris. France : Gallimard.

Bertrand, D. (1997). Le Français dans le Monde *Spécial anniversaire/1967-1997 : 30 ans de stage BELC*. p. 1. Paris. France : Cle international.

Bertrand, O. et Chaffner, I. (dir.) (2008). *Le français de spécialité. Enjeux culturels et linguistiques*. Palaiseau. France : Les éditions de l'école polytechnique.

Bertucci, M.-M., Houdart-Merot, V. (dir.) (2005). *Situations de banlieues : enseignement, langues, cultures*. Paris. France : INRP, Saint-Fons, coll. Education, politiques, sociétés.

Bertucci M.-M. et Corblin C. (dir.) (2004). *Quel français à l'école ? Les programmes de français face à la diversité linguistique*, avec C. Peret et D. Ulma. (coll. Savoir et formation). Paris. France : L'Harmattan.

Bertucci M.-M. et Boyer I. (dir.) (2010). *Transfert des savoirs et apprentissage en situation interculturelle et plurilingue*. Paris. France : L'Harmattan. Coll. Éducation comparée.

Bertucci M.-M. (2010). Place de la réflexivité dans les sciences humaines et sociales : quelques jalons. Dans D. de Robillard (dir.) *Les Cahiers de sociolinguistique n°14*. Rennes. France : Presses de l'Université de Rennes. 43-55.

Bibauw, S. et Dufays, J.-L. (2010). Les pratiques d'écriture réflexive en contexte de formation générale. Repères pédagogiques, 2. Récupéré de : 13-30.halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/79/86/13/.../bibauw_dufays2010.pdf

Biichlé, L. (2008). La langue et le réseau social. Dans *Ecarts d'identité 112*. 94-98. http://www.revues-plurielles.org/_uploads/pdf/6/112/ei_112_biichle.pdf



Blanchet, Ph. et Coste D. (dir.), (2008). *Regards critiques sur la notion d'« interculturelité »*. Pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle, Paris. France : L'Harmattan.

Blanchet, Ph., Calvet, L.-J. et Robillard D. (2007). *Un siècle après le cours de Saussure : la linguistique en question*. CAS 1. UPJV/LESCLAP. Paris. France : L'Harmattan.

Blanchet, Ph., Moore, D. et Asselah-Rahal, S. (dir.), (2009) [2008]. *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, Paris/Montréal, Editions des Archives Contemporaines / Agence Universitaire de la Francophonie.

Blanchet, P. (2011). Un portfolio n'est pas un portefeuille... Réflexions sur l'humanisation des « compétences » plurilingues et interculturelles. Dans M. Molinié, (dir.) *Démarches Portfolio en Didactique des langues et des cultures. Enjeux de formation par la recherche-action*. Amiens. France : Encrage - Les Belles Lettres. 9-20.

Blanchet, Ph. et P. Chardenet (dir.) (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. PREFics-AUF. Paris. France : Editions des archives contemporaines.

Bonnet, A., (2012). *Mobilité étudiante Erasmus. Apports et limites des études existantes*. CIEP. 2012. Récupéré (le 2 mai 2013) de : www.europe-education-formation.fr/docs/mobilite-Erasmus-CIEP.pdf

Bouchard, R. et Kadi, L. (2012). Didactiques de l'écrit et nouvelles pratiques d'écriture. *Recherches et applications, Le Français dans le Monde, n° 51*. Paris. France : FIPF/Cle international.

Bourdieu, P. (1980). Le capital social. *Actes de la recherche en sciences sociales n° 31*. Paris. France.

Bourdieu, P. (1986). L'illusion biographique. Dans *Actes de la recherche en sciences sociales*. Vol. 62-63, juin 1986. pp. 69-72. doi : 10.3406/arss.1986.2317url : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/arss_0335-5322_1986_num_62_1_2317

Bourdieu, P. avec Wacquant, L.J.D. (1992). *Réponses. Pour une anthropologie réflexive*, Paris. France : Seuil.

Bourdieu, P. (dir.) (1993). *France parle. La misère du monde*. Paris. France : Seuil.

Bourdieu, P. (2003). *Esquisse pour une socio-analyse*. Paris. France : Raisons d'agir.

Bouziri, R., (2002). Les deux langues maternelles des jeunes français d'origine maghrébine, *Pratiques langagières urbaines*, VEI/Enjeux n°130. Paris. France : CNDP, 104-116.

Brault, G. (1983). Enseignants, apprenants, communication. Dans *Le français dans le monde n° 178*. Paris. France : Hachette-Larousse.



Bretegnier, A., (2008). Interroger le sens et les enjeux des projets d'appropriation du français langue d'insertion à travers la production d'histoires de langues en formation, Dans V. Castellotti, V., Huver, E. (dir.). *Insertion scolaire et insertion sociale des nouveaux arrivants*, Glottopol, 11, Université de Rouen. http://www.univrouen.fr/dyalang/glottopol/numero_11.html (Pdf 2-12)

Bronckart, J.-P. et alii. (1985). *Le fonctionnement des discours, un modèle psychologique et une méthode d'analyse*, Neuchâtel et Paris : Delachaux & Niestlé.

Byram, M., (1994). Du manuel au vécu : la dimension ethnographique dans le séjour linguistique. Dans C. Alix et G. Bertrand (dir.). *Pour une pédagogie des échanges*. Le Français dans le Monde, Recherches et applications. p. 116-119. Paris. France : Hachette Edicef.

Byram, M., Zarate, G., Neuner, G., (1997). La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues. Dans *Vers un Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues vivantes : études préparatoires*. Langues Vivantes. Comité de l'Education Conseil de la Coopération Culturelle. Editions du Conseil de l'Europe.

Byram, M. (2011). La compétence interculturelle. Dans Ph. Blanchet et P. Chardenet (dir.). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. PREFics-AUF. Paris. France : Editions des archives contemporaines. 253-260.

Bronckart, J.-P., (1996). *Activité langagière, Texte et Discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. Lausanne. Suisse : Delachaux et Niestlé.

Bronckart, J.-P. et Groupe LAF (dir.) (2004) *Agir et discours en situation de travail*, Cahiers de la section des sciences de l'éducation, N° 103. Suisse : Université de Genève.

C

Cain, A., Zarate, G. (2006). *L'entretien : ses apports à la didactique des langues*. France : Manuscrit Université.

Causa, M. et Cadet, L., (2006). Devenir un enseignant réflexif : Quels discours ? Quels modèles ? Quelles représentations ? Dans Molinié, M. (dir.). *Biographie langagière et apprentissage plurilingue*, Le Français dans le monde Recherches et Applications n° 39, Paris. France : Cle international-FIPF. 69-83.

Causa, M. (dir.) (2012). *Formation initiale et profils d'enseignants de langues. Enjeux et questionnements*. Bruxelles. Belgique : de Boeck.

Calvet, L.-J., (1999). *La guerre des langues et les politiques linguistiques*. Paris : Hachette Littératures (1^{ère} ed. 1987).

Camilleri, C., (1975). L'image dans la cohabitation de groupes étrangers en relation inégalitaire. *Cahiers Internationaux de Sociologie*, vol. LIX. Paris : France.

Camilleri, C., Cohen-Emerique, M., (dir.), (1989). *Chocs de cultures : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*, Paris. France : L'Harmattan, coll. Espaces interculturels.



Candelier, M., (coord.) (2012). *Le CARAP. Un cadre de référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*. Strasbourg. France : CELV-Conseil de l'Europe.

Candelier, M., (dir.) (2007). *A travers les langues et les cultures, Cadre de référence pour les approches plurielles des Langues et des Cultures, Version 2*, Conseil de l'Europe, Graz. Autriche : Série de rapports Recherche et Développement du CELV.

Candelier, M., Ioannitou, G. Omer, D. et Vasseur, M.-T. (dir.) (2008). *Conscience du plurilinguisme. Pratiques, représentations, interventions*. Rennes. France : PUR.

Caporale, D., (1989). L'éveil aux langages, une voie nouvelle pour l'apprentissage précoce des langues. Dans L. Dabène (dir.), *Les langues et cultures des populations migrantes : un défi à l'école française*. Lidil n°2. Grenoble. France : Université Stendhal.

Carré, P. (2004). Bandura : Une psychologie pour le XXI^e siècle ? Dans J. Beillerot, (dir.). *De l'apprentissage social au sentiment d'efficacité personnelle*. France. Le Mesnil : L'Harmattan.

Castellotti, V., Moore, D., (2004). Les portfolios européens des langues : des outils plurilingues pour une culture éducative partagée. Dans D.-L. Simon et G. Ducancel (dir.). *Recherches en didactique du français langues maternelle. Repères n°29*.

Castellotti, V., (2006). Pratiques réflexives en contexte plurilingue. Le Portfolio européen des langues pour le collège. Dans M.-F. Bishop et M. Molinié (dir.) *Autobiographie et réflexivité*. CRTF. Amiens. France : Encrage-Belles-Lettres. 69-82.

Castellotti, V., Moore, D. (2007). Le Bilingue était presque parfait, variations au cœur et aux marges de la sociolinguistique. Dans Lambert, P., Millet, A., Rispaïl, M., Trimaille, C. (dir.). *Mélanges offerts à Jacqueline Billiez*. Paris. France : l'Harmattan. 227-236.

Castellotti, V. et Moore, D. (2011). Dessins d'enfants, recherche qualitative, interprétation. Des poly-textes pour l'étude des imaginaires du plurilinguisme. Dans : P. Blanchet et P. Chardenet (dir.) *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Paris. France : AUF/EAC. 118-132.

Caubet, D. (2002). Métissages linguistiques ici (en France) et là-bas (au Maghreb). *Pratiques langagières urbaines, VEI/Enjeux n°130*, Paris. France : CNDP. 117-132.

Chabanne, J.-C. (2006). Ecriture réflexive, construction de la pensée et des connaissances chez les élèves d'école primaire. Dans M. Molinié et M.-F. Bishop (dir.) *Autobiographie et réflexivité*. Cergy-Pontoise. France : CRTF-Belles Lettres. 51-68.

Charmillot, M. et Dayer, C.* (2007). Démarche compréhensive et méthodes qualitatives : clarifications épistémologiques. *Recherches qualitatives*. Hors série n° 3. 126-139.

Chaulet-Achour, C. (2006). Qu'entend-on par francophonies littéraires ? Dans C. Chaulet-Achour (dir.) *Convergences francophones*. CRTF. Amiens. France : Encrages. Les Belles Lettres. 9-31.

Chiss, J.-L. (1985). Raconter et témoigner : le vécu à la croisée du théorique et du politique. Dans J.-L. Chiss (coord.), *Pratiques n° 45*, p. 13-31, Paris. France : C.R.E.S.E.F.



- Chiss, J.-L. (1985). Le récit de vie : genre littéraire, document scientifique, pratique culturelle. Dans J.-L. Chiss (coord.), *Pratiques n° 45*, Paris. France : C.R.E.S.E.F. 3-4.
- Chiss, J.-L. (2003). Article Littératie. Dans J.-P. Cuq (dir.) *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris. France : Clé international. 157-158.
- Chiss, J.-L. (2003). Le couple oral/écrit et la tension ente communicatif et cognitif. Les Actes de la DESCO. France : CRDP de Basse Normandie.13-21.
- Chiss, J.-L. (2009). *Sciences du langage et didactique des langues : une relation privilégiée*. Dans Synergies Roumanie n° 4. 127-137.
- Chiss, J.-L. (2008). Littératie et didactique de la culture écrite. Dans *Pratiques n° 137/138*. Metz. France. 165-178.
- Chiss, J.-L. (2012a). *L'écrit, la lecture et l'écriture. Théories et didactiques*. Paris. France : L'Harmattan.
- Chiss, J.-L. (2012c). De la littératie aux littératies : conceptions et frontières, Dans D. Moore et M. Molinié, (dir.), *Notions en question : les littératies*. Vol. 9, n° 2 des Cahiers de l'ACEDLE. Téléchargeable sur le site suivant : <http://acedle.org/spip.php?rubrique217>. 141-144.
- Chareaudeau, P. (2010). Pour une interdisciplinarité focalisée dans les sciences humaines et sociales. Dans *Questions de Communication*, fév. 2010, p. 16-21.<http://www.patrick-chareaudeau.com/Pour-une-interdisciplinarité.html>
- Clerc, S. (2009). Les dessins d'apprentissage des élèves nouvellement arrivés en France. Vecteurs d'un apprendre autrement ? Dans M. Molinié (dir.) *Le dessin réflexif. Élément pour une herméneutique du sujet plurilingue*. CRTF. Amiens. France : Encre-Belles Lettres. 119-140.
- Coste, D., Moore, D., Zarate G., (1997). *Plurilingual and Pluricultural Competence*, Strasbourg. France : Council of Europe publishing, ISBN 92-871, 3260-7.
- 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, Paris. France : Hachette.
- Coste, D., (2011). A propos du Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées, *Le français à l'université*, Mise en ligne le 05 décembre 2011, consulté le 15 décembre 2011.
- Couëdel, A. (1993) La pédagogie des langues en question : technologie ou pratique sociale ? Communication dans le cadre de l'Université d'été du BELC : *Lettres vidéo, communication interculturelle et réseau européen de recherche formatrice*. Strasbourg, juillet 1993. n.p.
- Crozier, M., Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*, Paris. France : Seuil.

D



Dabène, L., (1990). Didactique des langues et sociolinguistique : quelles relations ? Dans Hamme (dir.), *Recherche, terrain et demande sociale*, Actes du 2^o colloque international ACEDLE Strasbourg. France : Université des sciences humaines. 73-80.

De Bruyne, P., Herman, J., et De Schoutheete, M. (1974). *Dynamique de la recherche en sciences sociales. Les pôles de la pratique méthodologique*. Préface de Jean Ladrière. Paris France : P.U.F. Le Sociologue.

Debyser, F. (1981). Lecture des civilisations et documents authentiques écrits. Dans J.-C. Beacco et S. Lieutaud (dir.), *Mœurs et Mythes*. Paris. France : Hachette-Larousse. 5-11.

Delhez-Sarlet, C. et Catani, M. (1983). Point de mire d'une réflexion sur le geste autobiographique. Dans *Individualisme et autobiographie en Occident*, Colloque de Cerisy-La-Salle, 1979. Bruxelles. Belgique : éditions de l'université de Bruxelles.

Delaunay, D., Fournier, J.-M., et Contreras, Y. (2011). Peut-on mesurer le capital de mobilité pour évaluer ses différenciations socio-démographiques et intra-urbaine ? Le cas des habitants de la zone métropolitaine de Santiago du Chili. Communication présentée à la 11^{ème} rencontre du Colloque GT23 *Mobilités spatiales et fluidités sociales*, 24-25 mars à Grenoble. Récupéré (le 20 mai 2013) de : hal.archives-ouvertes.fr/.../Delaunay_Fournier_Contreras-MSFS2011.pdf

Delas, D. (2006). Instances du sujet et travail en biographie langagière. Dans M. Molinié (dir.) *Biographie langagière et apprentissage plurilingue*. Le FDLM Recherches et Applications n° 39. Paris. France : FIPF/cle international (épuisé). 12-17.

Devereux, G. (1980). *De l'angoisse à la méthode*. Paris. France : Flammarion.

Delcroix, C. (2001). *Ombres et lumières de la famille Nour*. Paris. France : Payot & Rivages.

Delory-Momberger, C., Gebauer G, Kruger-Potraz M., Montandon, C., Wulf C. (2011). *La citoyenneté européenne. Désirs d'Europe, Regards des marges*. Paris. France : L'harmattan, Coll. Education comparée.

Delory-Momberger, C., (2012). Produire sa vie : une œuvre matrice, une œuvre de combat. Dans G. Pineau, *Produire sa vie : autoformation et autobiographie*, Paris. France : Teraèdre. Coll. Ré-édition. I-X.

Demaizière, F. (2008). Le dispositif, un incontournable du moment. *Alsic* [En ligne], Vol. 11, n° 2 | 2008, document alsic_v11_02-poi1, mis en ligne le 30 mars 2008, Consulté le 30 juin 2013. URL : <http://alsic.revues.org/384>

Deprez, C. (1993). L'entretien autobiographique ou la (re)présentation de soi : un exemple de dialogue à trois. *L'enfant « étranger » en interaction*, Calap fascicule n°10. CNRS. Paris. France : Université René Descartes.

Deprez, C., (2002). La langue comme « épreuve » dans les récits de migration. Dans *Biographies langagières*. Bulletin n° 76 de l'association suisse de linguistique appliquée. p. 39-52. Suisse : Université de Neuchâtel.

Deprez, C., (2002). *Les langues dans la ville*. Saint-Denis. France : Profession Banlieue.



Deprez, C., (2003). Evolution du bilinguisme familial en France. *Les langues des élèves. Le français Aujourd'hui 143*. Paris. France : A.F.E.F.

Desroche, H. (1990). *Entreprendre d'apprendre, d'une autobiographie raisonnée aux projets d'une recherche-action*. Paris : Éditions ouvrières.

Dervin, F., Fracchiolla, B. (dir.), (2012), *Anthropologies, interculturalité et enseignement-apprentissage des langues. Quelle(s) compatibilité(s) ?* Coll. Transversales. Berne. Suisse : Peter Lang.

Dominicé, P. (2002). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris. France : L'Harmattan

Dominicis, M., de (2006). Voyage au pays des mots dans une cité francilienne. Dans, M. Molinié (dir.) *Biographie langagière et apprentissage plurilingue*. Le FDLM Recherches et Applications n° 39. Paris. France : FIPF/CLE international (épuisé). 18-30.

Dosse, F. (1995, 1998). *L'Empire du sens. L'humanisation des sciences sociales*. Paris : La Découverte. Poche.

Diminescu, D. (2005). Le migrant connecté - Pour un manifeste épistémologique. Dans *Migrations/Société*, vol.17, n°102, p. 275-292. Paris. France : Telecom paris Tech/ FMSH Cerisy.

Dubar, C. (2000). *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*. Paris. France : PUF.

E

Etienne, B. (2007). Représentations médiatiques et discours politiques sur l'étranger immigré. Dans B. Stora et E. Temime, *Immigrations. L'immigration en France au XXème siècle*. Paris. France : Hachette Littératures.

Etienne, B., Giordan, H. et Lafont, R. (1999). *Le Temps du pluriel : la France dans l'Europe pluriculturelle*. La Tour d'Aigues. Paris. France : éditions de l'Aube.

F

Fagyal, Z., (2003). La prosodie du français populaire chez les jeunes : traits héréditaires et novateurs. *Les langues des élèves, Le français Aujourd'hui 143*. Paris. France : A.F.E.F.

Farmer, D. (2012). Portraits de jeunes migrants dans une école internationale au Canada, *La revue internationale de l'éducation familiale* 2012/1 n° 31. DOI: 10.3917/rief.031.0031. 73-94.

Filipo (di), L, François, H. et Michel, A. (dir.) (2012). *La position du doctorant. Trajectoires, engagements, réflexivité*. Questions de communication. série actes 16. Université de Lorraine.

Frangne, J. et Treigner, J. (1985). Compte-rendu des Ateliers d'études typologiques des



textes. Dans *La typologie des textes et ses applications pédagogiques*, sous la responsabilité de J.-P. Bronckart. Ministère de l'éducation nationale. Centre national de formation des inspecteurs départementaux de l'éducation nationale et des professeurs d'école normale. Paris. France.

Frath, P. (n.d.). *Le Portfolio européen des langues et le Cadre européen commun de référence : entre normalisation institutionnelle et responsabilité individuelle. Récupéré (le 2/5/2013) de : DID15-Pfrath-CECR-PEL.doc*

Foucault, M., (1983). *L'écriture de soi*. Dans *Corps écrits*. Paris. France : P.U.F.

G

Gaulejac, V. de, Taboada-Léonetti, I. (1994). *La lutte des places*. Paris. France : Desclée de Brouwer.

Gaulejac, V. de (1996). *Les Sources de la honte*. Paris. France : Desclée de Brouwer.

Gaulejac, V. de (2013). La direction de thèse : comment transmettre la clinique ? Dans : V. de Gaulejac, F. Giust-Desprairies, A. Massa (dir.), *La recherche clinique en sciences sociales*. Toulouse. France : Erès. 313-317.

Gellereau & Molinié, 1999, La lettre vidéo. Enjeux éducatifs d'une pratique amateur. Dans R. Odin (dir.) : *Le cinéma en amateur*. pp. 249-266. Paris. France : Revue Communications, 68.

Récupéré de http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/comm_0588-8018_1999_num_68_1_2040

Geetz, C. (1996). *Ici et Là-bas, l'anthropologue comme auteur*. Paris. France : Métailié.

Gettliffe, N. (2010). Langues et insertions. Se former en France. Dans A. Brétegnier (dir.) *Formation linguistique en contextes d'insertion. Compétences, posture, professionnalité : concevoir un cadre de références*. coll. Transversales 28. Langues, sociétés, cultures et apprentissages. Berne. Suisse : Peter Lang. 263-272.

Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-identity. Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge : Polity Press.

Güsdorf, G. (1991). *Lignes de vie I, Les écritures du moi*, Paris. France : Odile Jacob.

Guillaumin, C., (coord.) (2002). *Actualité des nouvelles ingénieries de la formation et du social*, Paris. France : l'Harmattan.

Guillaumin, C., (2009), La réflexivité comme compétence : enjeu des nouvelles ingénieries de la formation, Dans de Robillard, (dir.), *Réflexivité, herméneutique. Vers un paradigme de recherche ? Cahiers de sociolinguistique n° 14*. France : PUR. 85-101.

H

Hammouche, A., Le Bail, H., Mori, C. (dir.) (2013). L'immigration est-elle transitoire ou une solution de remplacement à long terme au vieillissement de la population ? *Hommes*



et migrations N° 1302. Récupéré du site de la revue (le 16/5/2013) : <http://www.hommes-et-migrations.fr/index.php?/actualites/numeros-apaire/7028-le-japon-pays-d-immigration>

Hawkins, E. (1984). *Awareness of language : an introduction*, Cambridge : Cambridge University Press.

Heber-Suffrin, C. (coord.) (2004). Introduction. Dans : *Quand l'université et la formation réciproque se croisent. Histoires singulières et histoires collectives de formation*. Paris. France : L'Harmattan.

Holec, H. (1988). *Autonomie et apprentissage autodirigé*. Conseil de l'Europe. Paris. France : Hatier.

Hoggart, R. (1970). *La culture du pauvre*. Paris. France : Minuit.

Huver, E. et Ljalikova, A. (2013). *Evaluer en didactique des langues/cultures : continuités, tensions, ruptures*. N°53 de Recherches et Applications. Le Français dans le Monde. Paris. France : CLE international/FIPF.

I

Irvoas, C., Lacorre, M. (2008). Le spectacle vivant au service d'une langue vivante. Dans M. Molinié et C. Marshall (dir.) *Transferts culturels, transmission de savoirs et politique universitaire. Une relation franco-japonaise*. Cergy Pontoise : Belles Lettres. 51-62.

J

Jacques, F. (1982). *Différence et subjectivité. Anthropologie d'un point de vue relationnel*. Paris : Aubier Montaigne.

Jeanneret, T. (2010). *Trajectoires d'appropriation langagière et travail identitaire : données et analyses*. Dans Bulletin Vals-Asla n° spécial. Suisse. Biel/Bienne. 27-45.

Jeanneret, T. et Pahud, S. (dir.) (2013). Enjeux théoriques et institutionnels de la biographie langagière. Dans : T. Jeanneret et S. Pahud, *Se vivre entre les langues. La biographie langagière : approches discursives et didactiques*. Lausanne. Suisse : Artesia. 13-19.

K

Kaufmann, V. Schuler, M. Crevoisier, O., et Rossel, P. (2001). Mobilité et motilité. De l'intention à l'action. *Cahiers du LASUR* (Laboratoire de Sociologie Urbaine) n° 4. Lausanne. Suisse : EPEL.

Kaufman V., Jemelin, C., (2004). La motilité, une forme de capital permettant d'éviter les irréversibilités socio-spatiales ? Récupéré (le 10 avril 2013) sur : eso.univ-lemans.fr/IMG/pdf/kv.pdf

Katuszewski, J. et Ogien, R. (1981). *Réseaux d'immigrés. Ethnographie de nulle part*. Paris. France : Les éditions ouvrières.



Kohler-Bally, P. (2001). *Mobilité et plurilinguisme*. Fribourg, Suisse : éd. de l'Université de Fribourg.

Kohler-Bally, P. (2006). Mise en place du programme bilingue *plus* à l'université de Fribourg (Suisse) : analyse des premiers résultats et perspectives. Dans : *Synergie Europe n° 1*. Récupéré (le 3 mai 2013) de : ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Europe1/Patricia.pdf 155-164.

Krüger-Potraz, M., Montandon, C., Wulf, C. (2011). *La citoyenneté européenne. Désirs d'Europe, Regards des marges*. Paris, France : L'Harmattan. Education comparée.

L

Ladmiral, J.-R. (Document non daté). *Les Sciences humaines sont-elles des sciences ?* p. 16, Cahiers de l'Ecole n° 6.

Lankhorst, M. (2010). Démarche portfolio et identité professionnelle. Dans M. Molinié (dir.) *Démarches Portfolio en didactique des langues et des cultures. Enjeux de formation par la recherche-action*. Centre de Recherche Textes et Francophonies. Amiens, France : Encrage - Les Belles Lettres. 59-78.

Laffont, R. (1979). *Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant*. Paris, France : PUF.

Lahire, B. (2002). *Portraits sociologiques. Dispositions et variations individuelles*. Paris, France : Nathan.

Laplantine, F. (2002). L'anthropologie genre métis. Dans C. Ghasarian (dir.) *De l'ethnographie à l'anthropologie réflexive, Nouveaux terrains, nouvelles pratiques, nouveaux enjeux*. Paris, France : Armand Colin. 143-148.

Lejeune, P. (1975). *Le Pacte autobiographique*, Paris, France : Seuil.

Lemaire, E., (2012). *Approches inter, trans, pluri, multiculturelles en Didactique des langues et des cultures*. International Journal of Canadian Studies/ Revue internationale d'études canadiennes, n° 45-46. p. 205-218, URI : <http://id.erudit.org/iderudit/1009903ar>.

Lemaire, E. (2012), Portraits de mineurs isolés étrangers en territoire français : apprendre en situation de vulnérabilité, *La revue internationale de l'éducation familiale* 2012/1 n° 31, DOI : 10.3917/rief.031.0031. 31-53.

Legrand, M. (1993). *L'approche biographique : théorie, clinique*. Paris, France : Desclée de Brouwer, coll. Hommes et perspectives.

Longuet, F. et Springer, C. (2012). Développer et évaluer les compétences professionnelles des enseignants de langues à l'université : une mission impossible ? Dans M. Causa, *Formation initiale et profils d'enseignants de langues. Enjeux et questionnements*. Bruxelles, Belgique : de Boeck. 247-278.

Lüdi, G. et Py, B. (1986). *Etre bilingue*, Berne, Suisse : Peter Lang.



M

Mangiante, J.-M. et Parpette, C. (2011). *Le français sur objectif universitaire*. Grenoble. France : PUG.

Mangiante, J.-M. et Parpette, C. (2004). *Le français sur objectif spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris. France : Hachette FLE. Coll. F.

Marc, E., et Picard, D., (1989). *L'interaction sociale*, Paris. France : P.U.F.

Marc, E., Le récit de vie ou la culture vivante. Dans J.-L. Chiss (coord.), *Pratiques n° 45*. Paris. France : C.R.E.S.E.F. 32-51.

Maisons, J., et Kaufmann, V. (2008). *Les paradoxes de la mobilité, bouger, s'enraciner* [En ligne], 113 | 2009, mis en ligne le 31 décembre 2009. Récupéré le 14 février 2013. URL : <http://mediterranee.revues.org/3859>

Marquillò Larruy, M. (2012). Littératie et multimodalité ici et là-bas... Dans D. Moore et M. Molinié (dir.) *Les Littératies : Une Notion en Questions en didactique des langues* Cahiers de l'ACEDLE n°9. Accessible en ligne <http://acedle.org/spip.php?article3366>. 47-84.

Marquillò Larruy, M. (2013). Dans les valises du plurilinguisme : quelle conception des normes et des valeurs ? Dans E. Huver et A. Ljalikova (dir.). *Evaluer en didactique des langues/cultures : continuités, tensions, ruptures*. N°53 de Recherches et Applications, Le Français dans le Monde. Paris. France : Cle international/FIPF. 113-125.

Martucelli, D. (2010). *La société singulariste*. Paris. France : Armand Colin, coll. individu et société.

Maurice, M., Lowy, P., Philipp, G., (1977). *Formation et vidéo, ou d'une petite envie qui devient un grand projet. Compte rendu d'expérience en formation dans une institution pédagogique*. Paris. France : BELC.

Maurice, M., (1981). *Le journal vidéo : une pratique active de communication à l'école avec des enfants d'immigrés*. Paris. France : BELC-CIEP.

Maurice, M., Lowy, P., Philipp, G., (1982). *La vidéo, pour quoi faire ?* Paris. France : PUF, coll. L'éducateur.

Maurice, M., (2006). Pour échanger : relater et relier des fragments biographiques. Dans M. Molinié (dir.) *Biographie langagière et apprentissage plurilingue*. Le FDLM Recherches et Applications n° 39. Paris. France : FIPF/cle international (épuisé). 146-154.

Maurice, M. et Molinié, (1994). De la socialisation à l'échange : la lettre vidéo, un carrefour épistolaire et vidéographique. Dans C. Alix et G. Bertrand, (dir.). p. 68-70. *Pour une pédagogie des échanges*. Numéro spécial Le Français dans le monde Recherches et applications. Paris. France : Hachette Edicef.





Molinié, M., (1993). *Les Pratiques de communication par lettres video en Europe (1982-1992)*, Ministère de l'éducation nationale, Direction des lycées et collèges/Centre international d'études pédagogiques, Paris. France : BELC.

Molinié, M. et Liberman, M. (1997). Trajectoire biographique et espace théâtral. *Le français dans le monde* n° 288. Paris. France : Hachette.

Molinié, M. (2000). Ecrire son histoire pour penser la culture. Dans R. Orofiamma, P. Dominicé, A. Lainé (dir.), *Théories et pratiques des histoires de vie en formation.*, Education Permanente n° 142. Paris. France. 133-146.

Molinié, M. (2000). Le savoir-voyager : échanges et multimédia. Dans : D. Groux et N. Tutuiaux-Guillon, (dir.) *Les échanges internationaux et la comparaison en éducation. Pratiques et enjeux.* Paris. France : L'Harmattan. 153-159.

Molinié, M., (2002). Discontinuités linguistiques et cohérences biographiques. Dans *Biographies langagières.* Bulletin n° 76 de l'association suisse de linguistique appliquée. Suisse : Université de Neuchâtel. 99-113.

Molinié, M., (2003). La socio-analyse : une médiation entre le sujet et son histoire. Dans A. Moisan et P. Carré (dir.) *L'Autoformation, fait social ?* coll. savoir et formation. Paris. France : L'Harmattan. 359-374.

Molinié, M. (2004a). Ecrire un journal d'apprentissage : vers une compétence biographique de l'apprenant. *Textes littéraires et enseignement du français, Dialogue et culture* n°49, Bruxelles. Belgique : FIPF. 169-176.

Molinié, M., (2004b). Finalités du « biographique » en didactique des langues. Dans M.-F. Bishop et A. Rouxel (dir.) *Le Biographique.* Le Français aujourd'hui n° 147, Paris. www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2004-4-page-87.htm. DOI: [10.3917/lfa.147.0087](https://doi.org/10.3917/lfa.147.0087). 87-95.

Molinié, M., (2005). Retracer son apprentissage, pour quoi faire ? Dans C. Martinot (dir.), *Recherche sur l'acquisition des langues étrangères et didactique du FLE.* Paris. France. A.I.L.E. n°23. 137-152.

Molinié, M., (2006a). Aspects de la réflexivité de l'étudiant plurilingue dans le cadre européen. Dans M. Molinié et M.-F. Bishop (dir.) *Autobiographie et réflexivité.* CRTF. Amiens. France : Encrage - Les Belles Lettres. 83-101.

Molinié, M. et Bishop, M.-F. (dir.) (2006b). *Autobiographie et réflexivité.* CRTF. Amiens. France : Encrage - Les Belles Lettres

Molinié, M. (2006c). Mobilité européenne : en faire le récit, en dessiner les frontières. Dans S. Galligani, V. Spaëth, F. Yaiche (dir.), *Contacts des langues et des espaces. Frontières et plurilinguisme.* Paris. France : Synergie France n° 4. 226-231.

Molinié, M. (dir.) (2006d) *Biographie langagière et apprentissage plurilingue.* Le Français dans le Monde Recherche et applications. Paris. France : FIPF-CLE international.



Molinié, M., (2007). Mobilité internationale et activité formatrice du sujet plurilingue. *Revue de la Société Japonaise de Didactique du français*. Etudes didactiques. Vol.2, n° 1. Tokyo. Japon : SJDF. 215-238.

Molinié, M., (2007). Faire de son biculturalisme un objet de savoir en sciences humaines. dans : M. Causa (dir.). *Formation initiale en français langue étrangère : actualité et perspectives*, Le Français dans la monde - Recherches Applications n°41. Paris. France : Cle international-FIPF. 147-156.

Molinié, M., Pungier, M.-F. (2007). Politique linguistique et plurilinguisme dans le Kansai : la francophonie à l'épreuve de la mondialisation. Dans C. Mayaux (dir.), *France-Japon : regards croisés. Echanges littéraires et mutations culturelles*. Berne. Suisse : Peter Lang. 39-52.

Molinié, M., (2007) (dir.) (n.p.), *Récits de vie recueillis en Ile-de-France et dans ses alentours par les étudiants en anthropologie de la diversité culturelle* (Document de travail. UCP).

Molinié, M. et Marshall, C. (dir.) (2008). *Transferts culturels, transmission de savoirs et politique universitaire. Une relation franco-japonaise*. Cergy-Pontoise. France : UCP.

Molinié, M. (2009). Réflexivité et culture de l'écrit. Elément pour une conception réflexive de la littératie. Dans D. de Robillard (dir). *Les Cahiers de sociolinguistique n°14*. Rennes. France : Presses de l'Université de Rennes. 97-122.

Molinié, M. (dir.), (2009), *Le dessin réflexif : élément d'une herméneutique du sujet plurilingue*, Publications du CRTF. Encrage Belles Lettres. Amiens.

Molinié, M. (2010). *Cultures croisées et insertion dans l'emploi. Bilan de la convention triennale UCP-CGVO*. (Rapport). UCP. France.

Molinié, M. (2010). Former les enseignants à une approche réflexive des plurilinguismes sociaux. Dans M.-M. Bertucci, I. Boyer (dir.) *Transfert des savoirs et apprentissage en situation interculturelle et plurilingue*. coll. Education comparée. Paris. France : l'Harmattan. 99-124.

Molinié, M. (2011). Construire la relation interculturelle en mobilité internationale : entre formation académique et enjeux de professionnalisation. Dans M. Molinié (dir.) *Démarches Portfolio en didactique des langues et des cultures. Enjeux de formation par la recherche-action*. CRTF. Amiens. France : Encrage - Les Belles Lettres. 35-57.

Molinié, M. et Vicher, A. (coord.) (2011) *Guide de l'utilisateur et Recueil d'expérimentations*. Téléchargeable sur : http://www.paris.fr/politiques/citoyennete/citoyennete-et-integration/l-apprentissage-du-francais/rub_7760_stand_79150_port_17914

Molinié, M. (2013a). Pour une formation à la contextualisation sociodidactique en situation plurilingue : une recherche qualitative. Dans F. Anciaux, T. Forissier, L.-F. Prudent (dir.). *Contextualisations didactiques. Approches théoriques*. Coll. Cognition et Formation. Paris. France : l'Harmattan. 103-139.



Molinié, M., (2013b). Postface. Dans Jeanneret, T. et S. Pahud (dir.) : *Se vivre entre les langues. Approches discursives et didactiques de la biographie langagière*. Neuchâtel. Suisse : Editions Arttesia. 179-187.

Molinié, M. (dir.) (à par. en 2014), *(Se) représenter les mobilités : dynamiques plurilingues et relations altéritaires dans les espaces mondialisés*. Rouen. France : Revue Glottopol.

Moore, D., 1993. Entre langues étrangères et langues d'origine : transformer la diversité en atout dans l'apprentissage. Dans Garabédian (dir.). *Etudes de Linguistique Appliquée 89, Quels modèles didactiques pour enseigner/apprendre une langue étrangère à de jeunes scolaires ?* Paris : Didier Erudition. 97-107.

Moore, D., Sabatier, C., Jacquet, M. et Masinda, M. (2009). Voix africaines à l'école de la francophonie canadienne. Réflexions pour une culture didactique du plurilinguisme contextualisée. Dans P. Blanchet, D. Moore et S. Asselah Rahal (dir.) *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*. Paris. France : AUF. 19-40.

Moore, D., Castellotti, V. (2011). Dessins d'enfants, recherche qualitative, interprétation. Des poly-textes pour l'étude des imaginaires du plurilinguisme. Dans P. Blanchet et P. Chardenet, *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Paris. France : AUF-EAC. 118-132.

Moore, D. & Molinié, M. (dir.) (2012). *Les Littératies : Une Notion en Questions en didactique des langues*, Cahiers de l'ACEDLE n°9. Accessible en ligne : <http://acedle.org/spip.php?article3366>

Moore, D., Brohy, C. (2013). Identités plurilingues et pluriculturelles. Dans J. Simonin et S. Wharton (dir.). *Sociolinguistique du contact. Dictionnaire des termes et des concepts*. Paris. France : ENS Editions. 289-315.

Murphy-Lejeune, E. (1998). *L'étudiant européen voyageur, un nouvel « étranger »*. Aspects de l'adaptation interculturelle des étudiants européens. Thèse de doctorat. Université Nancy 2.

N

Narcy-Combes, J.-P., (2010) Illusion ontologique et pratiques réflexive en didactique des langues. Dans D. Macaire, J.-P. Narcy-Combes, H. Portine (dir.) *Interrogations épistémologiques en didactique des langues, Le Français dans le monde Recherches et applications*. Paris. France : CLE-FIPF. 111-122.

Noël*, B. (2002). *La métacognition*. Paris/Bruxelles : De Boeck.

Noiriel*, G. (2001). *Etat, nation et immigration : vers une histoire du pouvoir*. Paris. France : Belin.



P

Patrick, D. et Budach, G. (2012). Chaque objet raconte une histoire. Les pratiques de littératie chez des Inuit en milieu urbain. Dans D. Moore et M. Molinié (dir.) *Les Littératies : Une Notion en Questions en didactique des langues*, Cahiers de l'ACEDLE n°9. Accessible en ligne à : <http://acedle.org/spip.php?article3366>. 85-108.

Papatsiba, V. (2003). *Des étudiants européens. « Erasmus » et l'aventure de l'altérité*. Bruxelles. Suisse : Peter Lang.

Penninckx, P. Quattrone, V., Dussap, A. (dir.) (1997) *Apprendre une langue différemment. 30 années d'expérience du Centre Européen de la Jeunesse*. Conseil de l'Europe. Strasbourg. France : Direction de la jeunesse.

Perregaux, C. (2002). (Auto)biographies langagières en formation et à l'école : pour une autre compréhension du rapport aux langues. Dans K. Adamzik et E. Roos (dir.) Bulletin n° 76 de l'association suisse de linguistique appliquée. *Biographies langagières*. Université de Neuchâtel. 81-94.

Philipp, G. et Munoz, M.-C. (1993), Identités-altérité : communication sociale et apprentissage de la citoyenneté. Dans *Revue européenne de migrations internationales*, Vol. 9, N° 2, p. 129-135. Paris. France.

Pineau, G. et Marie-Michèle, (1983, 2012). *Produire sa vie : autoformation et autobiographie*, Paris. France : Teraèdre. Coll. Ré-édition.

Pungier, M.-F., (2009). Traces d'expérience de la langue dans des journaux d'étudiants japonais en mobilité ou le récit d'une métamorphose. Dans A. Gohard-Radenkovic et L. Rachedi, *Récits de vie, récits de langues et mobilités. Nouveaux territoires intimes, nouveaux passages vers l'altérité*. Coll. Espaces interculturels. Paris. France : L'Harmattan. 51- 73.

Pury, S. de, (1998). *Traité du malentendu. Théorie et pratique de la médiation interculturelle en situation clinique*. Paris. France : Les empêcheurs de penser en rond.

Porcher, L., (1986). Remises en question. *La civilisation*, Paris. France : Cle international, 1986.

Porcher, L. (1986). *La civilisation*. Paris. France : CLE International.

Porcher, L. (1989). Vers une compétence culturelle, Entretien avec Louis Porcher par Muriel Molinié, p. 123-131, *Gazette RVC. Revue du Réseau Vidéo Correspondance*, Paris. France : BELC-CIEP.

Pouyé, H. (2011). Accompagner les apprentissages de français en contexte plurilingue, à Paris. *De Mon Livret d'apprentissage du français à son Guide de l'utilisateur*. Dans M. Molinié (dir.) *Démarches Portfolio en didactique des langues et des cultures. Enjeux de formation par la recherche-action*. CRTF. Amiens. France : Encrage - Les Belles Lettres. 125-144.



Py, B., (2007). Préface. Dans P. Lambert, A. Millet, M. Rispaïl, C. Trimaille (dir.). *Mélanges offerts à Jacqueline Billiez*. Paris : l'Harmattan. 9-19.

R

Racine, J. (2001). *18 biographies langagières/Sprachbiographien*. Année européenne des langues. Forum für die Zweisprachigkeit/Forum du bilinguisme. Biel - Bienne. Suisse.

Reboulet A., (dir.) (1973). *L'enseignement de la civilisation française*. Paris. France : Hachette. Coll F.

Rebughini, P. (2010). Processus de singularisation et analyse sociologique : éthique, critique, imagination . *SociologieS* [En ligne], Grands résumés, La Société singulariste, mis en ligne le 27 décembre 2010, consulté le 15 juin 2013. URL : <http://sociologies.revues.org/3345>

Ricoeur, P., (1990). *Soi-même comme un autre*, Paris. France : Seuil.

Robillard, D. de (Dir.), (2009). *Réflexivité, herméneutique, un nouveau paradigme de recherche ?* Cahiers de Sociolinguistique 14. Rennes. France : PUR.

Rozario, P. de (2004). Le projet Juvenes Mobiles. *Education permanente* n° 161. Dossier : l'analyse des pratiques (2). Paris. France.

S

Sabatier, C., Moore, D. et Dagenais, D. (2013). Espaces urbains, compétences littératiées multimodales, identités citoyennes en immersion française au Canada. Dans : M.-M. Bertucci (dir.) *Lieux de ségrégation sociale et urbaine : tensions linguistiques et didactiques ?* Rouen. France : Glottopol n° 21. 138- 161.

Saladin, J. et alii, 1993. *Scolarisation des enfants et adolescents nouvellement arrivés en France*. Recueil de textes officiels. Paris : FAS.

Sayad, A. (1999). *La double absence. Des illusions de l'émigré aux souffrances de l'immigré*, Paris. France : Le Seuil. coll. Liber.

Schnapper, D. (2009). Penser l'intégration. Dans : J. Archibald et S. Galligani (dir.), *Langue(s) et immigration(s) : société, école, travail*. Paris. France : L'Harmattan. 19-31.

Schneuwly, B. et Bronckart, J.P. (1985). *Vygotsky aujourd'hui*, Neuchâtel. Suisse : Delachaux et Niestlé.

Schiff, C., (2001). Les élèves nouveaux arrivants : obstacles linguistiques et motivation scolaire , *La scolarisation des enfants nouvellement arrivés en France, VEI enjeux Hors série n°3*, Paris. France : CNDP.

Schiff, C., (2002). Les jeunes primo-migrants : un rapport à la société distinct de celui des minorités ethniques, *Nouvelles migrations, nouvelles formes de migrations, VEI enjeux n°131*, Paris. France : CNDP. 222-231.



Schön, D. A. (1996). *The reflective practitioner. How professionals think in action.* Alderchot : Arena.

Simon D.-L., Thamin, N. (2009). Réflexions épistémologiques sur la notion de biographies langagières. Dans E. Huver et M. Molinié (dir.) *Praticiens et chercheurs à l'écoute du sujet plurilingue, Réflexivité et interaction biographique en sociolinguistique et en didactique*, Cahiers de sociolinguistique, (CAS), Université de Picardie, consultable en ligne : <http://www.u-picardie.fr/LESCLaP/spip.php?rubrique101>.

Simmel, G. (1908). Digressions sur l'étranger, dans Y. Grafmeyer & I. Joseph (dir), *L'École de Chicago. Naissance de l'écologie urbaine*, 1984, traduit de l'allemand par P. Fristch. Paris. France : Éditions Aubier, Champ urbain†

Some, P., (2006). Le plurilinguisme en héritage. Dans : Molinié, M. (dir.). *Biographie langagière et apprentissage plurilingue*, Le Français dans le monde Recherches et Applications n° 39, Paris. France : CLE international-FIPF. 108-122.

Soulet, M.-H. (2008). Contrepoint. Dans G. Zarate, D. Lévy et C. Kramsch (2008). *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris. France : EAC. 163-165.

Sterponi, L., Bhattacharya, U., (2012). Dans les traces de Hymes et au-delà : les études de la socialisation langagière. Dans B. Masquelier et C. Trimaille, *Dell Hymes : héritages et débats*. Langage et société n° 139, Paris. France : ed. Maison des sciences de l'homme. 67-82.

Spaëth, V. (2001). L'enseignement du français en AOF. Dans *Le français aujourd'hui n° 132*. p. 78-86. DOI : 10.3917/lfa.132.0078.

Spaëth, V. (dir.), (2010). Le français au contact des langues : présentation. *Langue française, 2010/3 n° 167*, p. 3-12. DOI : 10.3917/lf.167.0003.

T

Taylor, C. (1989). *Source of the Self: The Making of the Modern Identity*. Cambridge. MA : Harvard University Press.

Tupin, F. et Wharton, S. (2009). Intervenir en contextes sensibles : du fragile équilibre entre implication et distanciation. Dans I. Pierozak et J.-M. Eloy, (dir.) *Intervenir : appliquer, s'impliquer*. Paris. France : L'Harmattan. 73-78.

Turpin, B., (2013) (dir.) Introduction. *Discours et sémiotisation de l'espace*. Paris. France. L'Harmattan. Espaces discursifs. 7-16.

Trevisse, A. (1992). La gestion cognitive de l'étrangeté dans l'acquisition d'une langue étrangère, AILE n°1, *Nouvelles perspectives dans l'étude de l'apprentissage d'une langue étrangère en milieu scolaire et social*. Paris. France. 87-107.

Trocmé, H. (1999). *Réinventer le métier d'apprendre*. Paris. France : éditions d'Organisation



V

Vandenberghe, F. (2006). Réflexivité et modernité. Dans S. Mesure et P. Savidan (dir.), *Dictionnaire des sciences humaines*. Paris : PUF. 975-977.

Vanhulle, S. (2002). Comprendre des parcours d'écriture réflexive : enjeux de formation et de recherche. Dans J.-C. Chabanne et D. Bucheton, *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'oral et l'écrit réflexifs*. Paris. France : P.U.F. 227-246.

Vanhulle, S. (non daté) *La manipulation créative des connaissances par l'écriture. Entre implication et distance*. test.spirale-edu-revue.fr/IMG/pdf/6_Vanhulle_Spi29F.pdf

Varro, G., Mazurkiewicz, C., (1997). Les non-francophones, leurs cultures et la culture scolaire. Dans D. Boyzon-Fradet et J.-L., Schiss (dir.), *Enseigner le français en classes hétérogènes*. Paris. France : Nathan pédagogie. 201-210.

Vasseur, M.-T., Arditty, J. (1996). Les activités réflexives en situation de communication exolingue, réflexions sur quinze ans de recherche. *AILE* n°8. 61-71.

Vasseur, M.-T. et Grandcolas, B. (1999). *Conscience d'enseignant, conscience d'apprenant. Réflexions interactives pour la formation*. Socrates/Lingua Action A.

Vicher, A. (non daté) (dir.), *Mon Livret d'apprentissage du français. Paris sur le français*. Paris : Mairie de Paris. Disponible sur : www.paris.fr/viewmultimediacdocument?multimediacdocument-id=101170

W

Wenger E, (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*, Cambridge University Press.

Z

Zarate, G. (1985). *Le regard touristique*. Livret enseignant, Livret élève. En collaboration avec Marruda - D. Zundert. Paris. France : BELC.

Zarate, G., (1986). *Enseigner une culture étrangère*. coll. F. Paris. France : Hachette

Zarate, G., (2006). *Conclusions*. Dans A. Cain et G. Zarate *L'entretien : ses apports à la didactique des langues*. Manuscrit Université. p. 243-246.

Zarate, G., Lévy, D., Kramsch, C. (2008). *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris. France : EAC.

Zarate, G., (2008). Introduction : appartenances et lien social. Dans G. Zarate, D. Lévy et C. Kramsch (2008). *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris. France : EAC. 173-180.



TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	2
PRÉSENTATION DU DOSSIER	3
SOMMAIRE	4
INTRODUCTION GÉNÉRALE	6
Chapitre 1	
Itinéraire de recherche : s'engager avec les autres et penser son implication	10
INTRODUCTION	10
1.1 Dynamiques langagières et engagements sociaux : événements et contextes déterminants	13
1.1.1. Un contexte sociolinguistique en tension : intercompréhension entre langues romanes mais diglossie français/gascon	13
Les langues : un passeport imaginaire	17
1.1.2. Enseignante en devenir à Paris, creuset inégalitaire de langues et de cultures	18
Un milieu étudiant nanterrois plurilingue et pluriculturel	19
1.1.3. Forger les clés de la professionnalisation en FLE : innovation, alternance, mobilité, réflexivité	21
La portée (trans)formative qu'a eu l'éloignement vis-à-vis du pays d'origine	23
Enjeux langagiers des pédagogies de projet	24
Conclusion : une identité de passeur culturel engagé	26
1.2. Devenir un enseignant-chercheur réflexif : entre action située et savoir désingularisé ... une troisième voie ?	27
1.2.1. L'interculturel : à notion passerelle, recherche interdisciplinaire	27
Relier en permanence les deux niveaux (théoriques et pratiques) de l'action.	31
Devenir un chercheur réflexif : un processus d'autoformation	31
1.2.2. L'écrit : un processus de changement, un acte émancipateur	34
1.2.3. Correspondance, altérité et réflexivité : une éducation <i>langagière</i> à la communication interculturelle	37
1.2.4. Tensions et questions au cœur du travail de la thèse	38
1.2.5. Récits de vie et prise en compte des trajectoires d'apprentissage et des contextes plurilingues	41
1.2.6. Inventer une méthode biographique en DLC : les années d'auto-formation	42
1.3. Les années 2000 : interactionnisme sociodiscursif et identité narrative	45
1.3.1. Ce que le langage permet aux acteurs sociaux	46
1.3.2. Les pionniers en sciences du langage	51
1.3.3. La notion de biographie langagière	52
Conclusion : didactique des langues, lettres et sciences humaines	53
1.4. Combiner dynamiques scientifiques et dispositifs de formation	54
1.4.1. Créer une offre cohérente en FLE et en didactique du FLE	54
1.4.2. Adosser les cursus de formation FLE à la recherche en DLC	57
Une mobilité formative en contextes : conjuguer plurilinguisme, réflexivité et littératie(s)	58
La formation des enseignants de FLE/S : praticien réflexif et praticien chercheur	58



1.4.3. Expérimenter des dispositifs pour l'enseignement-apprentissage des langues en mobilité étudiante internationale	60
1.4.4. Trois collaborations au sein du DILTEC	63
Conclusion du chapitre 1	65
Chapitre 2	
Une mobilité formative en contextes : conjuguer plurilinguisme, réflexivité et littératie(s)	66
INTRODUCTION	66
2.1. En tension entre humanisme et compétition internationale : évolution de la place du FLE à l'université	69
2.1.1. Politique linguistique et éducative et enjeux de mobilité internationale : les discours et les actes	69
Quelques enjeux d'une pédagogie des échanges dans le secondaire	71
Qu'en est-il dans le milieu universitaire ?	73
2.1.2. Articuler les contextes locaux et globaux dans une recherche longitudinale	74
Amener les étudiants des échanges à développer leur agentivité	75
L'apprentissage des langues : entre formation plurilingue et éducation au plurilinguisme	77
Analyse critique de préconisations, méthodes et outils d'éducation au plurilinguisme	78
Autobiographie, autoformation et plurilinguisme	80
2.1.3. Contextualisation éducative et linguistique en Europe et au Japon	84
Enjeux de survie des langues dans le système universitaire japonais	85
Tableau 1 : Visées d'action et d'accompagnement des changements	89
Premier résultat : un portfolio contextualisé	89
La formation plurilingue et interculturelle : questions éthiques	92
Mobilité et monde du FLE : à l'écoute des récits professionnels	94
L'éducation au plurilinguisme : une lutte contre les inégalités face à la mobilité	95
Conclusion : contextualisations et co-construction	99
2.2. Passer de l'approche - à la méthode - autobiographique en DLC	100
2.2.1. Récit d'expérience plurilingue : diachronique et synchronique	100
L'expérience et l'histoire	100
La classe de langue comme mise en relations alter-biographiques	104
Déconstruire les images de - et les discours sur - la différence	104
2.2.2. Appréhender l'apprenant dans son histoire acquisitionnelle et personnelle	106
La nécessité d'intervenir en situation exolingue	106
Du sentiment d'insécurité linguistique vers un bilinguisme congruent	108
Assumer la dimension clinique de l'activité d'intervention en situation exolingue	110
2.2.3. Orientation biographique et interdisciplinarisation en DLC	110
Traduire la notion d'intermédiaire culturel dans un cursus de formation	111
Développer des formes plurielles de réflexivité sociolinguistique et sociohistorique	114
La mobilité : pourquoi en faire une histoire ?	115
2.3. Réflexivité, littératies et plurilinguisme	117
2.3.1. Interactionisme socio-discursif et herméneutique de l'action	117
2.3.2. (Se) représenter les mobilités : dynamiques plurilingues et relations altéritaires dans les espaces mondialisés	119
Appréhender la subjectivité et l'inter-subjectivité de l'expérience migratoire	119
Un travail à poursuivre en 2014	122



Conclusion du chapitre 2	124
Chapitre 3	
Éduquer au plurilinguisme : une activité en tension entre recherche et formation	127
INTRODUCTION	127
3.1. Former à l'intervention en contexte de pluralité des langues et des cultures	131
3.1.1. Comprendre l'insécurité linguistique en contexte	131
Une double insécurité : sociale et linguistique	134
« Avant j'avais peur de sortir dehors si on m'abordait dans la rue »	135
Sensibiliser les étudiants/futurs enseignants à une didactique du plurilinguisme	137
Concrétiser les liens entre sociolinguistique et didactique des langues dans la formation des enseignants	140
Tisser une toile de fond théorique pour soutenir l'écoute compréhensive.	142
Fondements éducatifs d'une didactique alter-réflexive	143
Réflexivité et formation : des convergences entre sociolinguistes et didacticiens	147
Distinguer deux postures d'écoute	148
3.1.2. Pluralité, hétérogénéité et altérité : une nouvelle donne pour la didactique des langues	149
Territoires et clivages des savoirs : disciplinaires d'un côté, pédagogiques de l'autre	149
Entretisser questions sociales, production de sens, pédagogie de l'imaginaire et historicité	153
3.2. Démultiplier les capacités apprenantes : un projet porteur d'avenir en didactique des langues et des cultures	158
3.2.1. Mises en cohérence entre enjeux théoriques, didactiques et institutionnels	158
3.2.2. Contribuer à une organisation apprenante	161
Tableau 2 : Recherche-action situationnelle (d'après Bazin, 2006)	164
Conclusion du chapitre 3	167
CONCLUSION GÉNÉRALE	170
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	174
TABLE DES MATIÈRES	194