

Réduire le grand écart entre les savoirs : la formation des enseignants de langues à l'épreuve des médiations et des métissages¹

Muriel Molinié
Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3
DILTEC, EA 2288

« Pour aider les personnes qui font partie des groupes stigmatisés il faut leur donner les moyens de devenir les acteurs de leur propre histoire et non pas les enfermer dans la passivité en parlant éternellement à leur place »

Gérard Noiriel, 2007 : 376

¹ Le questionnement présenté dans cette contribution est issu en grande partie de *la recherche-action sur les dispositifs de formation de formateurs à la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues étrangères et secondes*, que nous menons avec Paola Gamboa-Diaz, Isabel Tejada-Sanchez et Anne-Marie Truscott de Mejia dans le cadre d'un partenariat scientifique entre le DILTEC (Sorbonne Nouvelle Paris 3) et l'Université de Los Andes à Bogota (Facultad de Educacion y de ciencias sociales, departamento de Lenguas & Cultura).

Introduction

Dans un Colloque récent intitulé *Contexte global, contextes locaux. Tensions, convergences et enjeux en didactique des langues*², le sociologue Michel Wiewiorka soulignait deux tournants qui ont marqué et marqueront sans doute durablement nos manières de co-construire et de transmettre les savoirs en sciences humaines et sociales et, plus spécifiquement en didactique des langues et de l'interculturel. Il s'agit premièrement de ce que l'on a appelé à partir des années 70, le retour du sujet et deuxièmement de l'injonction plus récente à *penser global* ou comme le propose le sociologue allemand Beck (2006), de sortir du *nationalisme méthodologique*.

Définissant dans une première esquisse la *pensée globale* comme « vision des grands problèmes du monde contemporain qui tient compte des fantastiques bouleversements qui se jouent sous nos yeux », Wiewiorka avançait alors une idée clé. L'espace intellectuel pour les sciences humaines et sociales s'est considérablement étendu « puisqu'il s'agit non plus, comme dans un passé récent, de penser *l'acteur et le système social*, lui-même limité à une société et son État-Nation, mais *d'appréhender aussi bien de grandes logiques planétaires*, des risques globaux, des flux migratoires opérant à l'échelle du monde, des développements économiques fonctionnant eux aussi à cette échelle, des phénomènes religieux *transnationaux et déterritorialisés*, etc., *que de prendre en considération la subjectivité des individus*, ce qu'ils ont de plus intime, de plus singulier » (Wiewiorka, 2017, p.19 : nous soulignons). Il explorait alors l'intérêt qu'il y a à opérer deux mouvements : premièrement, substituer à la notion d'acteur, celle de *sujet*, notion qui oriente la recherche non seulement vers l'individu et sa capacité d'agir et d'accéder à des droits (civils, politiques, sociaux, culturels) (*ibid.*, p. 22), mais aussi vers sa capacité à « penser l'histoire et à se penser dans l'histoire » (Molinié, 2001). Deuxièmement, circuler d'un pôle (la question du sujet individuel) à un autre (la prise en compte du système global/globalisé), et, si possible, « articuler les deux » (*ibid.*, p. 21).

Cet effort pour, à la fois, penser global *et* prendre en compte la subjectivité individuelle mobilise un bon nombre de didacticiens. Ceux-ci observent et analysent une tension entre d'une part, la diversité des formes de pluralités sociolinguistiques et culturelles qui caractérise la société française et d'autre part, leur faible prise en compte tant dans le champ de la formation des enseignants de langues/cultures que dans le champ de l'éducation (voir par exemple, Simon, Domp martin-Normand, Galligani, Maire-Sandoz, 2015). En tant que chercheure *en* - et praticienne *des* - sciences humaines et sociales, nous soulevons alors sur notre terrain de recherche³ le questionnement suivant : comment accompagner les enseignants en formation, pour qu'ils se mettent en recherche, co-construisent des savoirs de façon à penser la classe de langue comme un espace de circulation entre- et de métissage des- savoirs : savoirs singuliers et savoirs globaux, savoirs des sujets et savoirs de l'École ?

La tâche est complexe et cette contribution esquissera quelques éléments théoriques et méthodologiques en réponse à ce questionnement.

Nous présenterons dans un premier temps quelques-unes des raisons de cette tension entre d'une part, un plurilinguisme/pluriculturalisme des individus et d'autre part, la

² <https://docplayer.fr/80382542-Contexte-global-contextes-locaux-actes-du-colloque-international-coordonne-par-tensions-convergences-et-enjeux-en-didactique-des-langues.html>

³ Celui de la professionnalisation des enseignants de langues à- et par- la recherche et plus spécifiquement le séminaire *Médiations plurilingues et interculturelles en didactique des langues* que nous avons créé à partir de 2014 dans le master (co-habilité Sorbonne Nouvelle Paris 3, université Paris V Descartes et INALCO) de didactique du français langue étrangère et des langues du monde. Dans un article à paraître (Gamboa-Diaz, Molinié, Tejada-Sanchez), nous présentons en détail le contexte institutionnel dans lequel ce séminaire a pris place et ses liens avec la recherche collaborative menée entre nos deux équipes et nos deux universités.

lente prise en compte de cette diversité dans l'une des institutions contribuant pourtant à *faire société* : à savoir l'école, puis la classe de langue et, par extension, cet acteur important dans la formation des enseignants qu'est l'université. Dans un second temps, nous verrons comment l'approche biographique en DDL paraît elle aussi traversée par deux tendances : l'une allant vers le repli des savoirs expérientiels sur la sphère « intime », l'autre encourageant le sujet à déplier ses savoirs expérientiels afin de les mettre en relation avec son projet épistémique et sa construction de savoirs sur le monde. Nous verrons enfin comment la création d'un espace narratif et réflexif plurilittéraire en formation d'enseignants permet d'aller un peu plus loin dans la mise en relation de savoirs pluriels.

Concilier l'égalité individuelle des citoyens et la reconnaissance publique de leurs spécificités culturelles

Cet article⁴ s'inscrit dans une historicité et dans une discussion idéologique qui oppose partisans d'une intégration s'inscrivant dans les principes de la République et partisans d'un pluralisme culturel. Cette discussion oppose ceux qui dénoncent le multiculturalisme comme risque de fragmentation sociale et ceux qui pensent que les libertés individuelles et culturelles peuvent s'inscrire dans les droits de l'homme et qu'il est possible de négocier l'universalisme avec les métissages complexes de notre contemporanéité.

Ce débat concerne évidemment l'école qui, comme d'autres grandes institutions, est placée devant un questionnement à la fois idéologique et philosophique que Schnapper (2007 : 91) résume de la façon suivante : « comment concilier la liberté et l'égalité individuelle de tous les citoyens et la reconnaissance publique de leurs spécificités culturelles qui sont collectives ? ». Comment concilier le traitement égalitaire de tous dans l'accès aux savoirs tout en prenant en compte les singularités de chacun ? Là encore, le défi éducatif est immense. Dans un article intitulé « L'inclusion scolaire des EANA : questions d'éthique, de politique institutionnelle et de pratiques didactiques », Goï et Bruggeman (2013 : 5) estiment que les représentations de l'altérité à l'école en France oscillent entre deux pôles : l'indifférence aux différences et l'assignation à l'altérité : « vis-à-vis de l'altérité linguistique et culturelle (et plus largement tout ce qui *fait altérité* à l'école), l'école française est en tension permanente entre deux pôles extrêmes sous-tendus par des représentations et des imaginaires antagonistes qui traversent l'ensemble de l'institution. D'une part, l'altérité de l'élève allophone est fantasmée comme irréductible et radicale. [...]. D'autre part et à l'inverse, l'altérité est ignorée, niée ou réduite à une identité-identique supposée : tous les élèves sont pareils. Et tous les élèves doivent être traités de la même façon : seul un traitement pédagogique et didactique de type « égalitariste » est possible et la différence n'a pas lieu d'exister ». Or, cette idéologie égalitariste conduit à une impasse. En effet, elle repose sur le déni de l'altérité : « l'histoire, l'historicité de la personne, la construction de l'identité singulière et du rapport au monde comme culturellement ou socialement inscrite est niée » (*ibid.* : 5). Nous concluons avec Goï et Bruggeman sur l'idée que

« les imaginaires de l'altérité s'inscrivent donc en éducation sur un *continuum* possible de déclinaisons institutionnelles [...] entre, d'un côté, ce qui serait une stigmatisation de l'élève et une assignation à son altérité radicale supposée et, de l'autre côté, l'indifférence aux différences, l'idéal d'un universalisme plein

⁴ Dont une version antérieure paraîtra en 2019 dans la revue *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*.
Université de Los Andes. Bogota. Colombie

et entier, niant la singularité des parcours et des histoires personnelles. (*Ibid.* : 5). Pourtant, à l'instar de Coste et Cavalli (2014, 2015), nous pensons que l'institution scolaire, dans son ensemble, a une responsabilité et un rôle de gestion de la diversité constitutive de la population scolaire. Comme le soulignent Maire-Sandoz, Simon et Lambert (2011), l'école devrait jouer un rôle essentiel dans le processus de socialisation des enfants et des jeunes. Les langues qui y sont enseignées n'ont-elles pas une valeur humaine qui va au-delà de leur utilité fonctionnelle et de leur rentabilité ? Ne contribuent-elles pas à l'inclusion et à la cohésion sociales, enjeux cruciaux pour vivre ensemble dans nos sociétés contemporaines ? Il s'agit donc de mettre en œuvre des politiques et des processus de formation permettant de déconstruire l'inadéquation « chronique » entre formation initiale des enseignants et réalité plurilingue et interculturelle de nos sociétés.

Apprendre et *faire savoir* : à partir de ses expériences, de ses langues, de son histoire

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

Depuis son entrée dans le CECRL et dans le *Portfolio Européen des Langues*, il y a une vingtaine d'années, des pratiques de recherche-action se développent en particulier dans le champ de l'éducation à l'interculturel et au plurilinguisme à partir de la notion de biographie langagière (désormais BL). Mais ces pratiques et leurs formalisations théoriques répondent-elles aux questions posées ci-dessus ?

Pour traiter cette question, nous nous proposons d'examiner la notion de BL telle qu'elle a été définie depuis 2000 par divers acteurs du champ de la didactique des langues (désormais DDL), dans cinq ouvrages (une monographie, un dictionnaire, une encyclopédie, un guide pour la recherche et un abcdaire), publiés en France ou en Grande Bretagne entre 2000 et 2017.

Barbot dans l'ouvrage qu'elle consacre aux auto-apprentissages, définit la BL comme : « l'histoire personnelle par rapport aux langues et aux cultures, marquée par des découvertes, des abandons, des reprises. Elle sera influencée par l'environnement familial, mais aussi culturel (situation de monolinguisme ou de plurilinguisme, langues obligatoires à l'école) et social (mobilité à l'étranger : immigration, séjour professionnel, tourisme) ». (Barbot, 2000, 116). Deux ans après, dans la première édition d'une *Encyclopédie de l'enseignement et de l'apprentissage des langues*, publiée à Londres par Byram (2002), Dobson, auteur de la notice sur le *portfolio européen des langues* caractérise la BL comme décrivant « avec plus de détails les savoirs acquis à la fois dans des langues spécifiques mais également au fil des expériences telles que visites, échanges ou encore expériences professionnelles à l'étranger »⁵ (Dobson, 2002, 204).

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

⁵ Notre traduction de : « describing in more detail both knowledge of specific languages and learning experiences, such as visits and exchanges or work experiences abroad ».

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

A partir de 2004, nous analyserons pour notre part les quatre types de risques que ce type de définition de la BL peut entraîner avec elle : risque de repli sur la seule dimension individuelle, -au détriment de la dimension sociale-, avec son cortège de « sentimentalisation » et de psychologisation des rapports qu'entretiennent les individus vis-à-vis de leur parcours langagier ; risque de repli disciplinaire de la question autobiographique sur la seule thématique langagière au détriment des aspects sociaux, historiques et interculturels ; risque de confusion entre biographie langagière et autoévaluation des compétences linguistiques, (Molinié, 2004). Enfin, un risque de sous-estimation de la capacité du narrateur à engager, via le récit, un processus de médiation entre lui et son histoire. Ces risques vont de pair avec la démission intellectuelle dénoncée par Anquetil (2006), démission quant aux finalités de l'action éducative qui entraîne selon elle un aplatissement de l'interculturel et de la pédagogie des échanges sur des objectifs d'adéquation des jeunes aux conditions socio-économiques de la globalisation.

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

outil privilégié d'une didactique du plurilinguisme, la BL repose sur la capacité de l'individu à relater les éléments constitutifs de son expérience dans les domaines linguistique et culturel. En contexte didactique, la réalisation de BL développe, chez l'apprenant de langues, la conscience selon laquelle ses apprentissages linguistiques gagnent à être reliés les uns aux autres, en diachronie (dans son histoire), et en synchronie (à un moment T de son répertoire culturel). La BL développe la capacité du sujet du langage à construire du sens à partir des composantes disparates de sa propre identité linguistique et culturelle, en interaction avec d'autres, et à développer son répertoire plurilingue, pluriculturel » (Molinié, 2011 ; 2015 : 447).

Pour mieux faire apparaître les liens entre historicité du sujet et biographisation de son parcours langagier, nous mettons dans ce même *Guide*, l'accent sur le fait que « quelles que soient les sources de leurs plurilinguismes et de leurs pluralités culturelles, qu'ils proviennent d'une histoire migratoire, d'une trajectoire scolaire ou de formes variées de mobilités socio-professionnelles et culturelles, *les sujets plurilingues sont capables*

d'historiciser leur diversité de façon à imaginer de nouveaux contours à leurs identités¹ » (Molinié, 2011 ; 2015 : 155). Ce dernier point nous paraît particulièrement fondamental car il souligne l'importance du développement des capacités de médiation que doit mettre en œuvre tout individu « pour advenir comme troisième terme face à l'ensemble des déterminations plus ou moins contradictoires qui le constituent » (Gaulejac, 2009 : 12).

Cette idée était déjà présente dans *Être bilingue*, sous la plume des sociolinguistes et didacticiens Ludi et Py, qui dès 1986, écrivaient : « le migrant doit *mettre en relation* deux mondes, deux cultures articulées autour de la langue d'origine et de la langue d'accueil » (Ludi et Py, 1986 : 59). Or, trois décennies plus tard, dans un contexte où les mobilités internationales se sont considérablement développées, cette proposition théorique acquiert une cuisante actualité. Car aujourd'hui plus souvent qu'hier, la pénétration dans une nouvelle communauté réussira si ses éléments constitutifs sont identifiés. L'enseignant est donc en première ligne pour permettre à l'acteur social qu'est l'apprenant en mobilité « de prendre des repères [...], de tester des hypothèses interprétatives », comme le résumait Coste et Cavalli (2014 : 108). D'où la place croissante prise en DDL par divers modes de médiation pour ménager des transitions et éviter ou limiter les blocages, les conflits et les rejets, pour développer les capacités des acteurs en situation de mobilité à comprendre les transformations de leurs habitudes et dispositions. Nous rejoignons donc le projet énoncé récemment dans *l'abcdaire de sociodidactique* qui stipule à l'article biographie langagière : « Il s'agit, via la médiation de modes plurilittéraires (Marielle Rispaïl), de retracer son expérience d'une ou plusieurs langues, d'articuler son parcours avec son contexte sociétal, culturel, historique, politique, sociolinguistique, éducatif, de formuler la complexité et la richesse de sa vie langagière, dans sa dimension à la fois individuelle et collective » (Rispaïl, 2017, 18-19).

Dès lors, nous définirons cette notion centrale de médiation premièrement, comme un *espace* entre des instances et un *tiers* qui vient y tenir un rôle (Barus-Michel, 2013), puis comme toute *intervention* visant à réduire la distance entre deux pôles qui se trouvent en tension l'un par rapport à l'autre (Coste et Cavalli, 2014) afin de favoriser l'interaction entre ces pôles. C'est pourquoi, parler de *médiation sociobiographique* nous permet aujourd'hui de renvoyer au travail effectué par le sujet lui-même, en interaction avec d'autres, pour concilier des valeurs issues de diverses filiations et affiliations culturelles, pour donner sens à son histoire plurilingue et interculturelle et, surtout, pour en faire un élément moteur de son parcours éducatif et de son intégration scolaire et sociale.

Création d'un espace narratif et réflexif plurilittéraire en formation d'enseignants

Se référant aux travaux de Levy et Zarate (2003), Coste (2003), Coste et Cavalli (2014, 2015) entre autres, la notion de médiation en DDL recouvre désormais un périmètre plus vaste que la seule dimension linguistique.

C'est pourquoi, il nous a paru indispensable de proposer (en présence et à distance) en master 2 didactique du FLE et des langues du monde, un séminaire de formation aux médiations en contextes plurilingues et interculturels, incluant une réflexion sur l'analyse des rapports de pouvoir dans l'accès aux savoirs, sur les relations asymétriques et de domination, en relation avec les choix de langues et de cultures. Précisons que les masterants sont soit des enseignants déjà en poste, soit des étudiants effectuant un stage sur le terrain de l'enseignement du FLE ou du FLS, en France ou à

l'étranger.

Nous présentons ci-dessous un bref aperçu de la manière dont nous introduisons ce séminaire qui compte 24 heures. Le premier objectif est annoncé de la façon suivante. Il s'agit tout d'abord de se former via la compréhension de son rapport singulier aux médiations dans le domaine de l'éducation plurilingue et interculturelle, en revenant sur quelques-uns des savoirs expérientiels déjà constitués (ou en cours de constitution) sur ce sujet. Ce travail permet d'introduire un deuxième objectif qui est la compréhension et la mutualisation des savoirs didactiques livresques, déjà constitués (et en construction via la recherche et dans des pratiques) sur ce sujet. L'atteinte de ces deux premiers objectifs de formation permet alors d'en aborder un troisième : construire un projet didactique plurilingue et interculturel contextualisé et historicisé. Ce projet est mis en œuvre sur leurs terrains professionnels par les masterants. L'ensemble de la démarche d'acquisition des savoirs est ensuite restituée individuellement dans un *Portfolio* remis, pour évaluation formative, à l'enseignante.

Pour atteindre le premier objectif précisé ci-dessus, nous commençons par sensibiliser les (futurs) enseignants à la nécessité de créer un code de déontologie qui permettra à chacun de s'exprimer dans le groupe sans craindre le jugement ou l'évaluation des autres. Elaboré collectivement ce code comporte des règles validées par chacun. Chacun signe ce code afin d'attester de son engagement à respecter ces règles fondamentales de respect, d'écoute et de non jugement. L'enseignante quant à elle, s'engage à être garante du bon respect des règles validées par le groupe.

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

Suite à cette première étape, nous proposons la deuxième activité en énonçant la consigne n°2 suivante : « Formez des sous-groupes de trois. Chacun à tour de rôle explique son dessin à ses confrères et consœurs. L'on prend des notes par écrit et on repère les thématiques, les différences et les convergences entre les commentaires des dessins, les notions qui apparaissent et les éléments de réflexion qui se dégagent de ce travail de mutualisation. Puis chacun photographie son dessin afin de le publier dans son *Portfolio*, accompagné d'un texte qui en explique les contenus. La synthèse collective de l'ensemble de ce travail sera également consignée dans le *Portfolio du praticien réflexif* qui sera remis individuellement à l'enseignante fin de semestre ».

Afin de mieux faire comprendre comment s'enchaînent ces activités, nous présentons maintenant un extrait du travail réalisé à l'automne 2017 par l'une des étudiantes du master. Il s'agit du travail réalisé en présentiel par Morgane, qui a une quarantaine d'années lorsqu'elle rejoint le parcours « Interculturel » de ce master 2 de didactique des langues. Après avoir repéré trois situations de médiations sur la partie supérieure de sa feuille de papier, (cf. ci-dessus consigne n° 1), elle choisit pour son dessin, d'effectuer un zoom sur une situation qu'elle caractérise comme relevant d'une « triple

médiation » et qui a constitué un épisode déterminant de sa trajectoire scolaire. Elle esquisse pendant le temps du cours un dessin qu'elle prendra ensuite le temps de terminer et de colorer chez elle, avant de rapporter son œuvre en Sorbonne, la semaine suivante (cf. photo n° 2). Elle effectuera ensuite (à l'oral, dans son sous groupe, puis, à l'écrit, dans la partie intitulée *I- Explication du dessin réflexif*, de son *Portfolio du Praticien réflexif*) le récit suivant (Lamrani, 2017)⁶.

Le récit de Morgane : Grâce à l'éducation, je serai quelqu'un...

Lorsque ses parents ont émigré de la Kabylie vers la France, en 1982, la jeune Morgane avait moins de 16 ans et devait donc être scolarisée dans le système éducatif français. Or, son père « avait estimé qu'il n'était pas nécessaire de l'y inscrire juste pour une année » (Morgane, *Portfolio du praticien réflexif*, 2017, 5). Morgane vivait alors avec ses parents dans une petite maison, avec interdiction de parler aux « habitants de la cour » pendant la journée. Pourtant sa maison était collée à celle d'une voisine nommée Mélissa. Celle-ci

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

Le soir même cette dame vient au domicile de Morgane, s'enquérir de la situation. Après une discussion vive avec le père, à qui « elle avait essayé de faire entendre raison afin d'envoyer son enfant poursuivre sa scolarité » elle repart mais, suite à son intervention, la famille fera le nécessaire pour que Morgane soit inscrite dans le collège de son quartier. La jeune fille sera insérée dans une classe d'accueil nommée « classe de socialisation » : c'est le terme alors utilisé dans ce collège pour nommer la classe dédiée à l'apprentissage du français langue de scolarisation.

Pourtant, Morgane n'est absolument pas d'accord avec ce placement. Elle écrit :

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

Mélissa prend alors rendez-vous avec le directeur du collège afin de traduire en français ce que Morgane lui a expliqué en arabe. Voici comment Morgane reformule en octobre 2017 le discours qu'elle a tenu à Mélissa afin que celle-ci le traduise et le rapporte, en sa présence, au Directeur de l'établissement :

⁶ Nous remercions Morgane de nous avoir autorisée à publier ici son travail.

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

On verra sur le dessin ci-dessous la situation de ce que Morgane nomme une « médiation éducationnelle » en novembre 2017.



La situation de « médiation éducationnelle » dessinée par Morgane.

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

Après avoir exposé les éléments narratifs restitués ci-dessus, Morgane présentera dans son Portfolio deux autres sous-parties intitulées : 2) *Interprétation du dessin réflexif* et 3) *Analyse de la triple médiation*. Nous invitons le lecteur à lire attentivement ces deux textes que nous reproduisons intégralement en *Annexes*. Leur brièveté et leur précision montre à quel point ce travail réflexif, au croisement du récit et de l'essai et utilisant plusieurs modalités expressive (dessin, texte), va produire chez Morgane une appropriation originale de la notion de médiation, qu'elle nomme « triple médiation » et contextualise de trois manières (contexte familial, social et éducationnel), pour envisager ensuite un début de transposition didactique dans le cadre du stage qu'elle effectuera en classe d'accueil, désormais UPE2A (Unité Pédagogique pour Elèves Allophones Arrivants). Ce projet de transposition occupe la dernière partie de son Portfolio intitulée *Projet pédagogique* et annoncera son mémoire de recherche qu'elle soutiendra par la suite.

Le dessin sociobiographique... mais quel rapport avec la circulation des savoirs ?

Sans poursuivre plus longuement la présentation du *Portfolio* de Morgane, nous souhaitons pour terminer clarifier le rapport entre ce que nous nommerons désormais les dessins sociobiographiques (DSB) et la question des savoirs, et plus précisément le passage de la remémoration de l'expérience singulière vers sa transformation en connaissance et en action.

Nous constatons tout d'abord que la réalisation d'un DSB permet aux masterants-dessinateurs d'élaborer un véritable lexique visuel qui est expliqué et interprété dans un cadre bienveillant et pendant un temps donné, au sein du sous-groupe. Deuxièmement, la pratique du DSB présente un intérêt relationnel évident : engagés dans des dynamiques de co-interprétation, les sujets dessinant sont stimulés pour interagir et échanger ensemble autour des expériences représentées dans leurs dessins.

Nous en arrivons alors à un troisième élément : sur le plan méthodologique, le formateur occupe une place clé. Les consignes de dessin qu'il propose doivent être mûrement réfléchies et élaborées de façon à ce qu'elles réservent aux participants la possibilité à la fois de l'implication (dans le dessin) et de la distanciation (dans l'explication qui en sera présentée au groupe). Le formateur doit se situer à ce point de rencontre entre le participant et la consigne (plutôt que s'identifier à la problématique portée par sa consigne). Nous préconisons donc d'imaginer une première consigne pour permettre d'explorer globalement ce qui se passe dans la rencontre entre la problématique du participant et la problématique de l'atelier (ou du cours) et une deuxième consigne plus analytique qui permettra à chacun d'entrer dans le détail de la situation représentée (cf. nos deux consignes présentées supra). Le formateur se positionne comme garant du cadre interprétatif plus que comme moteur de l'interprétation. Dans ce but, il régule les échanges pour éviter les interprétations intrusives et pour rappeler les règles déontologiques fixées avec le groupe : respect, bienveillance, non jugement. En effet, le formateur doit permettre la circulation du sens entre les faits sociaux et les sentiments, il doit veiller à ce qu'objectivité sociale et subjectivité du participant se rencontrent afin que celui-ci construise le sens socio-existential (et pas seulement psychologique) des événements ou des faits représentés. En d'autres termes, le sujet est invité à contextualiser l'expérience, l'événement ou la situation représentée, dans un environnement social et une époque historique. Cette contextualisation peut s'effectuer, soit dans le dessin lui-même, soit dans la phase d'explicitation verbale (orale ou écrite) de celui-ci. Elle conduit l'auteur/narrateur à opérer une articulation entre le niveau micro-sociologique de ses pratiques d'acteur et les niveaux meso- et macro- sociologiques de ses contextes et contraintes objectives. Cette articulation permet « un va-et-vient entre connaissance intellectuelle, théorique, et connaissance sensible, entre le registre de la réflexion et le registre de l'éprouvé » (Hanique, 2009 : 33).

Ces narrations visuelles enrichissent donc les médiations sociobiographiques qui concernent l'ensemble des transactions sémiotiques permettant aux individus plurilingues/pluriculturels de mettre en relation des savoirs expérientiels et des formes langagières, (discursives, littéraires, poétiques, pluri-littératiées) au sein d'*institutions* éducatives et formatives.

Conclusion

La phrase de l'historien Gérard Noiriel que nous avons placée en exergue, signifie que la mise en mots, en discours, en dessins ou en récits des épreuves, historiquement forgées mais individuellement appréhendées dans des situations spécifiques, permet à

chacun d'en comprendre les ressorts. Pour accompagner cette mise en mouvement, l'enseignant devra créer des activités langagières qui permettent aux individus plurilingues/pluriculturels de mettre en relation collectivement leurs ressources sociales et biographiques avec des formes langagières (discursives, littéraires, poétiques, plurilittéraires) au sein des institutions éducatives et formatives qui les accueillent. L'institution et l'enseignant prendront donc en compte les apprenants en tant qu'hommes pluriels (Lahire, 1998) capables d'éprouver et de représenter les expériences altéritaires liées à la migration et aux mobilités ; capables d'élaborer une interprétation globale de leur vie (sur différents plans : symbolique, affectif, sociologique, politique) et, enfin, de comprendre et d'agir sur leur projet d'intégration. Ces processus narratifs et herméneutiques oeuvrent à plus de coopération entre enseignants, apprenants et familles, à plus de transversalité entre les disciplines et les savoirs scolaires. Ils contribuent à sortir la didactique des langues d'une forme de *nationalisme méthodologique* et à partager le credo défendu par Deprez (2010) : s'extraire de la doctrine coloniale (civilisation, progrès, universalisme), lutter contre l'hégémonie d'un savoir centralisé, ou encore d'une idéologie monolingue ; rassembler des thématiques vives (pouvoirs et contre-pouvoirs, etc.) et enfin, conserver la place centrale du sujet, « puisqu'il n'y a pas de langue sans sujet qui l'énonce, respecte le droit à la langue et le droit à la parole » (Deprez, 2010, 113), un sujet en capacité d'accroître son pouvoir de savoir.

Références bibliographiques

- Anquetil, M. 2006. *Mobilité Erasmus et communication interculturelle. Une recherche-action pour un parcours de formation*. Berne : Peter Lang.
- Barus-Michel, J., 2013, « Clinique et sens », in J. BARUS-MICHEL, E. ENRIQUEZ et A. LEVY (dir.), *Vocabulaire de psycho-sociologie. Références et positions*, Paris, Érès, p. 323-333.
- Barbot M.-J. (2000). *Les auto-apprentissages*. Paris : CLE International.
- Beck, U. (2006). *Qu'est-ce que le cosmopolitisme ?* Paris : Aubier.
- Blanchet Ph. & Chardenet P. (dir.) (2011 ; 2015). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. PREFics-AUF. Paris : Éditions des Archives Contemporaines.
- Byram, M. & Hu, A. (dir.), 2012 (2000). *Routledge Encyclopedia of Language teaching and learning*, Second edition, Routledge. London, (856 ps.)
- Champalle, A. et Galligani, S., 2015, « Les enseignants face à la diversité linguistique et culturelle : difficultés et insécurités », in D.-L. Simon, C. Dompmartin-Normand, S. Galligani et M.-O. Maire-Sandoz (dir.), *Accueillir l'enfant et ses langues : rencontres pluridisciplinaires sur le terrain de l'école*, Paris, Riveneuve, p. 215-239.
- Coste D. et Cavalli M., 2014, « Extension du domaine de la médiation », *Lingue Culture Mediazioni / Languages Cultures Mediation*, vol. 1, n^{os} 1-2, p. 101-117. Disponible sur : <www.leonline.it/index.php/LCM-Journal/article/download/750/648>.

- Coste D. et Cavalli M., 2015. *Education, mobilité, altérité. Les fonctions de médiation de l'école*. Strasbourg, Conseil de l'Europe. [En ligne : www.coe.int/t/dg4/Linguistic/Source/LE_texts_Source/LE%202015/Education-Mobility-Otherness_fr.pdf]
- Cuq J.-P. (dir.), 2003, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International.
- Deprez, C. 2010. « Linguistique et (post) colonialisme » in M. Gasquet-Cyrus, A. Giacomi, Y. Touchard, D. Véronique (Dirs.), *Pour la (socio)linguistique*, Paris, L'Harmattan (Collection Espaces Discursifs). 103-113.
- Dobson, A. (2002), « European Language Portfolio » In : M. Byram & A. Hu editors, *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*, Second Edition, ed. Routledge London. 204.
- Gamboa-Diaz, P., Molinié, M., Tejada Sánchez, I. (à paraître). « Former des enseignants de langue étrangère et seconde aux dimensions interculturelles explicites en France et en Colombie. Un dialogue théorique et épistémologique », In B. Peña Dix, I. Tejada Sánchez, A-M. Truscott de Mejía, (Eds.) *Interculturalidad y formación de profesoras: perspectivas pedagógicas y multilingües*. Ediciones Uniandes : Bogotá.
- Gaulejac, V. De, 2009, *Qui est « je » ? Sociologie clinique du sujet*, Paris, Éditions du Seuil, coll. Sciences humaines.
- Goï, C. et Bruggeman, D., 2013, « L'inclusion scolaire des EANA : questions d'éthique, de politique institutionnelle et de pratiques didactiques », *Ressources FLS / éducol*, MEN/DGESCO. Disponible sur : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/FLS/01/6/conference_Goi_Bruggeman_263016.pdf.
- Hanique F. (2009). « Enjeux théoriques et méthodologiques de la sociologie clinique ». *Informations sociales* n° 156. pp. 32-40. Disponible en ligne <http://www.cairn.info/revue-informations-sociales-2009-6-page-32.htm> [consulté le 29-04-15].
- Lahire B., 1998, *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Paris, Nathan, coll. Essais & recherches. Sciences sociales.
- Lamrani, M. 2017. « Portfolio du praticien réflexif ». Séminaire de Master 2 : *Médiations plurilingues et interculturelles en didactique des langues*. Document de travail. Sorbonne- Nouvelle Paris 3.
- Lévy D. & Zarate, G. (éds.) 2003. *La médiation et la didactique des langues et des cultures*. Le français dans le monde Recherches et Applications. Paris : Clé International.
- Lüdi G. & Py B. (1986). *Être bilingue*. Berne : Peter Lang ^[L]_[SEP].
- Maire-Sandoz, M.-O., Simon, D.-L. & Lambert, P. (2011) Portes ouvertes à l'école : accueillir l'enfant dans sa/ses langue/s. *L'Autre*, 12/2, 169-177.
- Molinié, M. 2001, *Penser l'histoire et se penser dans l'histoire : un acte de pensée créateur*, Dans : A. Touati, E. Morin, B. Cyrulnik (dir.), *Penser la mutation*, Editions Cultures

en mouvement. ps. 131-140.

Molinié, M. 2004, « Finalités du “ biographique ” en didactique des langues », *Le Français Aujourd'hui* 2004/4 (n°147), p. 87-95. DOI 10.3917/lfa.147.0087

Molinié, M., 2015 [2011], « La méthode biographique : de l'écoute de l'apprenant de langues à l'herméneutique du sujet plurilingue », in P. BLANCHET et P. CHARDENET (dir.), *Guide pour la recherche en Didactique des langues. Approches contextualisées*, 2^e éd., Paris, AUF / Éditions des archives contemporaines, p. 144-155. Disponible sur : <http://www.bibliotheque.auf.org/doc_num.php?explnum_id=819>.

Noiriel, Gérard. 1993. « Français et étrangers ». In NORA, Pierre (dir.). *Les lieux de mémoire*. Vol. 3. Les France. Paris : Gallimard. pp 275-319.

Noiriel, G. 2007, *Immigration, antisémitisme et racisme en France (xix^e-xx^e siècles), Discours publics, humiliations privées*. Paris : Fayard.

Rispail, M. (dir.), 2018, *Abécédaire de sociodidactique : 65 notions et concepts*, Université de Saint-Etienne. Article « colonial/postcolonial » ps. 20-21

Simon D.-L, Domp martin-Normand, C., Galligani, S., Maire-Sandoz, C. 2015 *Accueillir l'enfant et ses langues : rencontres pluridisciplinaires sur le terrain de l'école*, Paris : Riveneuve.

Schnapper D. (2009). « Penser l'intégration ». In J. Archibald & S. Galligani (dir.). *Langue(s) et immigration(s) : société, école, travail*. Paris : L'Harmattan. pp. 19-31.

Wiewiorka, M. (2017). « Le grand écart ». Dans : S. Babault, M. Bento, V. Spaëth (dir.) *Tensions en didactique des langues. Entre enjeu global et enjeux locaux*. Peter Lang. Collection Gramm-R. Etudes de linguistique française. Vol. 34. Ps. 15-25.

Annexes

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

« II) Analyse du dessin réflexif

Les drapeaux :

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

Ø Le directeur :

Le directeur est représenté sous X car je ne me souviens pas de son visage. Ses oreilles sont les seules parties de son corps détaillées et caricaturées pour représenter son attention envers mon problème. L'onde sonore rouge représente une rupture de compréhension à cause de la barrière langagière mais dès lors qu'il entend du français

qui est l'onde sonore verte, il est plus apte à comprendre mes propos. C'est un personnage imposant, pour représenter son statut et son jugement.

Ø Le bureau :

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

Ø Les deux personnages :

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

III. Analyse de la triple-médiation

– en contexte familial ; en contexte social ; en contexte éducationnel.

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

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

IV. Points de rencontre des expériences du groupe

Dans la description de nos expériences respectives, les personnes qui avaient joué le rôle de médiateurs avaient fait preuve de générosité, de patience et de

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