

Molinié, M. (2010), Former les enseignants à une approche réflexive des plurilinguismes sociaux, in : Bertucci, Boyer, *Transfert des savoirs et apprentissage en situation interculturelle et plurilingue*, coll. Education comparée, l'Harmattan, (sous presse).

## ***Former les enseignants à une approche réflexive des plurilinguismes sociaux***

Muriel Molinié<sup>1</sup>

Université de Cergy-Pontoise, EA 1392 CRTF-LaSCoD, F-95 011, Cergy-Pontoise, France

*C'est en se tournant vers les usages plurilingues « ordinaires » et en décodant leurs fonctionnements qu'il a été possible, progressivement, de construire les fondements d'une didactique du plurilinguisme s'appuyant sur une sociolinguistique de la pluralité et de la complexité.*  
Castellotti, Moore, 2007, 234

Nombreux sont les didacticiens aujourd'hui convaincus de la nécessité qu'il y a à développer la capacité des enseignants de langues/cultures à prendre appui sur la diversité des élèves afin de développer les compétences linguistiques et culturelles de ces derniers. Nous ressentons, d'autant plus cette nécessité que notre environnement est de plus en plus paradoxal. Produite par une histoire longue, notre société présente une grande diversité culturelle, dans un contexte global de développement des contacts internationaux. Pour autant, la diversité française ne se traduit pas par un développement de richesse (sociale, culturelle) pour ceux qui en sont les porteurs. Ceux-ci se trouvent plutôt confrontés à une série d'inégalités sociales et éducatives. Donc, d'un côté, « 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 » (Py, 2007 : 16). Par ailleurs, 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 » (Id.). Et pourtant, paradoxalement, la diversité interne à la société française bénéficie encore 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.

Nous ne sommes pas les seuls, en France, à nous confronter à de tels paradoxes.

C'est la raison pour laquelle la politique éducative du Conseil de l'Europe, favorise des projets de recherche et développement<sup>2</sup> dont l'objectif est de valoriser le plurilinguisme des Européens et de fonder une citoyenneté intégrative. Au premier rang pour conduire ces processus de valorisation se trouvent les enseignants.

---

<sup>1</sup> muriel.molinie@u-cergy.fr

<sup>2</sup> Ainsi, de 2004 à 2007, le deuxième programme à moyen terme du Centre européen des langues vivantes (CELV) du Conseil de l'Europe s'intitulait *Les langues pour la cohésion sociale : l'éducation aux langues dans une Europe multilingue et multiculturelle*. L'objectif de ce projet de recherche-développement 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. Notre contribution à l'élaboration d'un référentiel de compétences plurilingues/pluriculturelles publié par le CELV, sous la direction de Michel Candelier (2007), allait dans ce sens. L'équipe poursuit désormais le travail avec un nouvel objectif : former les enseignants à utiliser la variation linguistique et la diversité culturelle dans leurs classes, dans le cadre de leur enseignement de langues.

Que constate-t-on en France ? Les enseignants n'y sont pas encore suffisamment formés pour penser leur enseignement en relation avec la diversité sociale, linguistique et culturelle de leurs élèves et pour faire de cette diversité un vecteur d'apprentissage scolaire. Pourtant, la capacité à utiliser la diversité comme levier de réussite paraît d'autant plus importante *qu'a contrario*, un lien existe entre d'une part, la faible prise en compte de la variation socioculturelle et sociolinguistique de certains élèves dans leur cursus scolaire formel et, d'autre part, leur non-réussite scolaire. La question à laquelle cet article tentera de répondre est donc la suivante : comment former des praticiens réflexifs capables de prendre en compte leur propre plurilinguisme/pluriculturalisme et, par conséquent, celui de leurs élèves, de façon à en faire une ressource et un vecteur de réussite pour eux et pour ces derniers ?

### **Prendre en compte la variation culturelle et linguistique des élèves à l'école : représentations et difficultés**

En 1997, G. Varro et M.-C. Mazurkiewicz publiaient une étude qualitative intitulée *Les non-francophones, leurs cultures et la culture scolaire*, dans laquelle elle interrogeaient les pratiques et les discours des enseignants d'une école élémentaire publique, située en Île de France.

#### ***Un bilinguisme à deux vitesses***

Au fil de leur étude, elles se demandaient :

- 1- pourquoi le bilinguisme des enfants de migrants n'est pas explicitement reconnu en tant que tel et ne fait pas partie des atouts à mettre à leur actif ?
- 2- 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 : 205).

Dès 1993, Danielle Moore expliquait que « contrairement à l'opinion généralement admise, les bilingues ne développent que rarement des compétences équivalentes dans leurs différentes langues » (Moore, 1993 : 107). Par conséquent, « le bilinguisme généré par les situations de contacts 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 ». (ibid.). C'est ainsi que le plurilinguisme le plus courant, lié à des situations de migration, est un plurilinguisme que l'on décrit comme « déséquilibré » c'est-à-dire,

où les compétences dans chacun des codes ne devraient pas être comparées à l'expertise d'un natif monolingue dans chacune des langues. Pourtant les difficultés d'adaptation, le décalage, voire la rupture linguistique entre la langue de l'école et celle des sujets, sont des facteurs d'inquiétude qui ont longtemps justifié le déni pur et simple des langues de l'enfant dans l'espace scolaire (Moore, op.cit., 107).

Or, on sait<sup>3</sup> combien les migrants en situation de réussite sociale et économique, loin d'avoir abandonné leur propre langue, misent sur l'école (privée ou publique), pour maintenir leur biplurilinguisme voire, amplifier leur répertoire plurilingue. Le facteur décisif reste 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, à une version plus académique, la transformant en capital culturel valorisable sur le marché de l'emploi (Molinié, 2005 : 110). Ceci montre combien il est important de

---

<sup>3</sup> Grâce notamment à l'enquête sur la transmission familiale des langues (dite EHF : Enquête Histoire Familiale), menée par l'Ined-Insee, associée au recensement de 1999.

reconnaître ce bilinguisme « déséquilibré » comme substrat à partir duquel peuvent s'élaborer des compétences plurilingues reconnues et non comme un handicap ou un obstacle, empêchant cette élaboration.

Dans le champ de la production scientifique se reproduisent également des représentations qui contribuent, elles aussi, à cloisonner les monolinguismes individuels et sociaux. Dans un article paru en 2007, V. Castellotti et D. Moore soulignent la responsabilité de la linguistique contemporaine qui s'est construite, au moins jusqu'à la seconde moitié du XX<sup>e</sup> siècle, sur la base d'une idéologie fondamentalement monolingue, faisant peu à peu émerger l'idée selon laquelle la rencontre entre deux langues s'effectuait entre deux entités clairement identifiées (Castellotti, Moore, 2007 : 228). Une distinction dont L. Dabène avait déjà repéré les effets sur la didactique lorsqu'elle indiquait que « l'édifice théorique de la didactique des langues s'est fondamentalement articulé autour du paradigme de la *double unicité* » (Dabène, 1990 :14). Cette représentation de deux monolinguismes juxtaposés contribue à faire du bilingue un double monolingue. Ce clivage a vraisemblablement contribué à justifier la position contradictoire de l'école au sujet du bilinguisme. En effet, d'une part, 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'autre part, le bilinguisme déjà présent dans une partie de la population scolaire est jugé inadapté au cadre scolaire, voire handicapant.

Une analyse politique de ces phénomènes est proposée par L.-J. Calvet (1999 : 261-262), qui dénonce le fait que, bien qu'inspirée par le jacobinisme démocratique et une conscience sociale inspirée des Lumières, la politique linguistique en France s'apparente à des modèles assez éloignés des valeurs démocratiques. S'inspirant de L.-J. Calvet, M. Benrabah propose quatre éléments pour caractériser cette dérive politique : un purisme xénophobe au niveau de la langue nationale qui s'illustre dans des tentatives d'éradication des éléments « étrangers » ; un centralisme linguistico-culturel dirigé contre les variétés non institutionnelles ; un centralisme nationaliste dirigé contre les minorités ethno-linguistiques nationales ; un colonialisme ou expansionnisme linguistique qui vise les communautés hors frontières de l'hexagone (Benrabah, 2007 : 59).

Cette énumération apporte un nouvel éclairage sur les raisons qui ont pu jouer dans la construction d'un autre déni scolaire, celui du déni « des » cultures (vues ici comme ensemble de pratiques, de valeurs et de rituels co-construits au sein des interactions sociales), qu'apportent avec eux les migrants et leurs descendants au sein de l'école : lieu de transmission de « la » culture au sens érudit du terme dans cette seconde acception.

### ***Le déni des cultures non scolaires***

G. Varro remarque que les méthodes faisant appel aux langues ou cultures des élèves n'étaient pas mises en œuvre dans l'école qu'elle a étudiée (Op.cit.). Ainsi dans sa classe d'initiation, l'enseignante interviewée avait bien fléchi sur une mappemonde les pays d'origine de ses élèves mais dans le seul but de leur donner une image plus nette de leur itinéraire jusqu'à la France. Ce fléchage ne visait ni à leur permettre d'élaborer des savoirs sur les pays dont ils étaient originaires, ni à transmettre aux autres ces savoirs.

Interrogée sur ce point, l'enseignante explique qu'elle

conserve toujours ces références parce que, déjà, il faut qu'ils sachent d'où ils viennent, parce que y en a qui savent pas d'où ils viennent, qui savent pas que suivant le pays d'où on vient, on a traversé des mers ou des océans.

G. Varro lui demande donc :

Mais alors quand tu fais histoire et géographie par exemple, est-ce que tu prends appui sur les enfants qui sont là ?

L'enseignante répond :

Non, non quand je fais histoire et géo, je fais le programme de la classe dans laquelle je me trouve (Varro, Mazurkiewicz, op.cit. : 205).

La réalité multiculturelle de la classe reste ici, une simple toile de fond qui n'affecte pas la mise en scène des savoirs scolaires et les contenus transmis par l'enseignante. Celle-ci ne s'appuie pas sur les savoirs construits dans l'expérience et dans l'existence migratoire, par ses élèves. Le caractère multiculturel de sa classe ne modifie pas l'enseignement qu'elle dispense, comme le préconise d'ailleurs l'idéologie républicaine de l'école pour tous, notamment exprimée dans les textes officiels de 1986<sup>4</sup>.

On peut penser que cette difficulté d'adaptation de l'école aux populations étrangères cache une difficulté plus profonde. Ce qui fragilise notre système éducatif, c'est sa difficulté à s'adapter à tous ceux dont les cultures familiales et sociales sont exclues de la culture scolaire. Comme si les principes fondateurs de l'école pour tous, égalitaire, républicaine (avec une forme d'opposition entre espace public et privé et une valorisation du général au détriment du cas particulier), empêchaient de prendre en compte la singularité des conditions, les trajectoires et situations individuelles, l'écoute des subjectivités. L'enjeu serait donc de déconstruire et reconstruire différemment ces oppositions, afin que la prise en compte des diversités et des singularités sociolinguistiques et culturelles ne desserve pas le but d'apprendre et de co-construire des savoirs universels, dans l'école de demain.

### **Faire de l'expérience scolaire une expérience de développement symbolique et social**

Les enquêtes menées par l'équipe Eduscol (Charlot, Bautier, Rochex, 2000 : 132) sur le rapport au savoir chez les jeunes issus des milieux et des quartiers populaires, font apparaître le point suivant : la réussite scolaire est liée à la possibilité qu'a l'élève de transformer son expérience scolaire en une expérience de développement symbolique et social. Ceci signifie trois choses. Premièrement, l'expérience scolaire doit être reconnue et assumée par l'élève comme expérience de développement cognitif comportant des exigences spécifiques : cela demande un véritable travail de sa part, un travail par lequel il se produit et se transforme.

Deuxièmement, la possibilité de valoriser à l'école, la langue, l'histoire, la culture dont il est porteur permet à l'élève de s'ouvrir à d'autres histoires et à d'autres cultures, de s'acculturer à d'autres codes linguistiques et culturels. Troisièmement, seule une dialectique du même et de

---

<sup>4</sup> Les nouveaux programmes des écoles et collèges [...] comportent un objectif d'ouverture sur d'autres cultures, nécessaire dans un monde où tout se passe de plus en plus à l'échelle internationale. La présence des enfants étrangers dans les classes constitue de ce point de vue une chance pour la France moderne. Cependant, ces élèves ne constituent ni le seul bénéficiaire de cette ouverture, ni son seul support ; l'application des nouveaux programmes est indépendante du seul nombre d'enfants étrangers dans les classes et de leur nationalité (Saladin *et al.*, 1993 : 29).

l'autre, permet le déplacement dans le champ des positions sociales et des identifications. Ces déplacements sont requis pour « réussir » à l'école, c'est-à-dire pour s'approprier l'habitus scolaire que l'on appelle aussi le métier d'élève.

Sous la question du plurilinguisme, apparaissent donc des problèmes socioéducatifs fondamentaux. Il convient d'en prendre la mesure, en décrivant les plurilinguismes sociaux pour mieux comprendre leur impact sur la construction identitaire de l'élève et, notamment sur la construction de son rapport au savoir.

### **Prendre en compte le plurilinguisme des élèves ce n'est pas seulement prendre en compte leurs compétences langagières.**

Décrire les plurilinguismes contribue à prendre en compte les dimensions sociales et identitaires dans lesquelles les compétences langagières des élèves sont profondément ancrées. C'est ce que mettent en lumière les travaux menés par J. Billiez et les chercheurs grenoblois du LIDILEM qui, étudiant les pratiques langagières des descendants de migrants, soulignent trois éléments : la variété des usages et des fonctions que les langues remplissent au sein des familles ; leur valeur d'investissement symbolique ; l'importance des jeux de langue, comme lieu d'affirmation de l'identité.

Ces travaux montrent qu'il existe une relative indépendance entre le sentiment que le sujet éprouve à propos d'une langue et la maîtrise linguistique qu'il a de cette langue ou de ce niveau de langue. C'est ce qu'expriment dès 1985, les adolescents algériens grenoblois interviewés, disant que le français est la langue qu'ils maîtrisent le mieux, mais que c'est l'arabe qu'ils considèrent comme leur langue. L'un d'entre eux déclare : « ma langue c'est l'arabe, mais je la parle pas... » (Billiez, 1985, citée par Castellotti, Moore, 2007 : 228). Ceci montre que « le fait de se déclarer monolingue (en français) n'empêche pas le sujet d'attribuer à la langue d'origine une valeur centrale dans (son) système d'identification » (Ibid.). Ces analyses convergent vers trois grands principes, susceptibles de guider une action éducative, permettant de construire des savoirs plurilingues/pluriculturels à l'école.

### **Quelques principes susceptibles de guider une action éducative**

#### ***Déconstruire les cloisonnements posés entre les langues et entre les variations de langues***

Le premier principe tenant compte des liens entre construction d'une identité (ou d'un habitus) d'élève et construction d'identités plurilingues/pluriculturelles, consiste à déconstruire les cloisonnements scolaires posés entre les langues et entre les variations de langues. Il s'avère en effet beaucoup plus juste de considérer les langues de l'individu comme un continuum sur lequel il se positionne comme biplurilingue en mouvement et en devenir.

Un continuum interne et externe, qu'illustre bien ce passage, extrait d'un article du linguiste franco-burkinabé, Pascal Somé :

Suite à la mutation de nos parents à Koudougou, une quatrième langue allait faire son entrée, non pas dans ce plurilinguisme familial mais dans nos répertoires linguistiques individuels, de manière non homogène. Il s'agit du mooré, le vernaculaire et le véhiculaire de cette ville du centre-ouest du Burkina. Je me rappelle le souci de nos parents de protéger alors mes plus jeunes frères et sœurs d'un envahissement de la nouvelle langue. La pression linguistique en sa faveur était trop forte et risquait de conduire à une réduction de leur plurilinguisme. Dans la mesure où hors de la maison, ils avaient la possibilité d'apprendre à s'exprimer couramment en mooré, nos parents incitaient les plus jeunes d'entre nous à nourrir en famille leur plurilinguisme de base. On pourrait y voir une forme de politique linguistique à l'échelle familiale pour un multilinguisme équilibré (Somé, 2006 : 113).

Adopter comme P. Somé, la vision d'un continuum entre les langues et les variétés de langues, signifie que l'on accepte le caractère intrinsèquement déséquilibré des compétences développées par l'individu bilingue et que l'on considère ces déséquilibres comme indiquant les contours variables d'une identité linguistique et culturelle évolutive. On considère alors la compétence de communication comme incluant la capacité à faire varier son répertoire langagier « le long d'un continuum qui s'étend des usages monolingues dans chacune des langues en contact, en passant par toutes les étapes intermédiaires de « panachages » des langues des répertoires langagiers des locuteurs. (Castellotti, Moore, 2007 : 231).

Ceci signifie, en outre, que l'on reconnaît la place et le rôle des contextes socio-historiques et des brassages de population sur la construction de ces répertoires langagiers en interaction. Comme le déclare en conclusion P. Somé, déjà cité :

La présentation de deux formes de multilinguisme, celle de ma sœur cadette et la mienne a été faite dans la perspective d'une approche en termes de continuum externe et interne. Ces itinéraires multilingues pourraient être ceux de milliers de Burkinabès dans un contexte de scolarisation croissante, de brassage des populations et d'urbanisation poussée, caractéristique du Burkina Faso, pays profondément plurilingue et francophone, par la force des choses » (Op.cit. : 121).

### ***La compétence plurilingue comme capacité à gérer ce répertoire dans ses dynamiques identitaires, plurielles et évolutives***

Le second principe consiste à concevoir la compétence plurilingue comme capacité du sujet à gérer son répertoire dans ses dynamiques identitaires, plurielles et évolutives. Les langues et les variétés de langue du répertoire constituent un capital de ressources que le sujet reconfigure, en fonction des situations d'interaction qu'il vit dans l'espace et dans le temps. Son répertoire langagier est vu comme pluriel et dynamique, et par conséquent, la manière d'utiliser ses ressources dessine son identité singulière de bilingue et d'apprenant.

### ***Les représentations sociales des langues ont des effets sur les pratiques linguistiques et sur les dynamiques d'apprentissage des élèves***

Le troisième principe consiste à admettre que les représentations sociales des langues ont des effets sur les pratiques linguistiques et sur les dynamiques d'apprentissage des élèves. En fait, représentations et usages ne peuvent être dissociés. C'est ainsi que certains locuteurs nient des pratiques linguistiques non légitimées par le savoir scolaire et refusent leur bilinguisme parce qu'il a été construit en dehors de tout cursus scolaire, voire, aux marges de toute langue légitimée ou dominante (Bretegnier, 2008). À l'inverse, on considère ici que les contacts de langues et les formes d'alternances constituent des ressources, dont on peut exploiter le potentiel d'apprentissage en groupe.

Sur le plan de l'organisation didactique des apprentissages, ces trois orientations impliquent la prise en compte et la valorisation des circulations interlinguistiques, un travail sur les articulations entre les apprentissages scolaires et extra-scolaires dans une conception élargie du « curriculum », une perspective intégrée des apprentissages et un décloisonnement entre les disciplines (scolaires et scientifiques).

### **Construire des liens entre plurilinguisme et éducation**

Après avoir rappelé que les variations sont constitutives de l'identité sociale, biplurilingue de la personne, nous en avons déduit que leur prise en compte à l'école pouvait contribuer à l'intégration et à la réussite scolaires des jeunes porteurs de langues et cultures d'immigration, via la réduction de l'écart entre langues véhiculaires et langue scolaire et la facilitation des passages entre langues, au sein d'un répertoire composite.

Ce propos trouve des traductions dans les politiques éducatives menées, notamment depuis 2002, par le Conseil de l'Europe dans le domaine de la didactique des langues. Rappelons que la mission de cette institution non gouvernementale est de susciter la prise de conscience d'une identité culturelle européenne et de développer la compréhension mutuelle entre les peuples de cultures différentes. Les experts dans le domaine des langues ont élaboré un Cadre européen commun de référence pour les langues et, pour mettre en œuvre ce cadre et surtout ce référentiel dans les établissements scolaires, les enseignants de langue vivante sont invités à (faire) réaliser (à) avec leurs apprenants un *Portfolio européen des langues* « fait pour encourager et faire reconnaître l'apprentissage des langues et les expériences interculturelles de toutes sortes »<sup>5</sup>. Parmi les objectifs poursuivis par cette politique éducative, deux peuvent ici être retenus. Il s'agit tout d'abord de valoriser la pluralité des parcours linguistiques et culturels des élèves (allophones et francophones), que ceux-ci aient acquis leur(s) langue(s) en contexte guidé ou non-guidé. Il s'agit également de permettre aux élèves de comprendre la diversité linguistique et culturelle qui les entoure et d'encourager leur ouverture à l'altérité. Ces deux objectifs sont en écho avec ces propos tenus en 2002, en France, par Jean-Paul de Gaudemar, lors des Journées de l'Unesco<sup>6</sup>.

Pour le Recteur de l'académie d'Aix-Marseille, 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 (Gaudemar, 2002).

Dans un contexte historique où le plurilinguisme est proposé comme valeur et comme projet par les politiques linguistiques et éducatives, tant aux niveaux national que supra-national, il semble donc opportun de poser les jalons d'une didactique de la pluralité, de créer des méthodes et des démarches non seulement pour « gérer » la diversité mais pour en faire un atout d'apprentissage, un objectif éducatif et le socle de toute formation d'enseignant.

**« Faire bénéficier notre propre système scolaire des cultures que les élèves emmènent avec eux »<sup>7</sup>.**

### ***Une recherche-action***

Que son activité s'exerce en français langue maternelle, étrangère, seconde ou encore en français langue d'insertion (Bretegnier, op.cit.), les apprenants auxquels s'adresse l'enseignant de français sont caractérisés par une diversité culturelle et sociologique, diversité trop souvent synonyme d'inégalité. Cette diversité - et cette inégalité- caractérisent aussi bon

---

<sup>5</sup> *Portfolio européen des langues*, Conseil de l'Europe, CRDP Basse Normandie-Didier Scéren, p. 1, 2006

<sup>6</sup> Gaudemar, J.-P. de, *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, document non publié.

<sup>7</sup> Id.

nombre d'étudiants que nous formons dans nos universités et que nous conduisons en licence et en master, vers la profession d'enseignant.

Ces élèves et ces futurs enseignants ont face à la langue française et à leur nécessaire acculturation à celle-ci, un point commun : ils 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 ou à apprendre leur « bilinguisme réel », pour paraphraser Christiane Chaulet Achour caractérisant les écrivains des francophonies (Chaulet Achour, 2006 : 27). C'est pour cette raison que, depuis sa création en 2002, nous donnons une place croissante, en spécialité FLE/S de licence de lettres et de langues, à l'observation et à l'analyse de deux formes de diversité : sociolinguistique et socioculturelle. Cette observation et cette analyse se construisent tant dans un cours de didactique des langues et du plurilinguisme que dans un cours d'anthropologie de la diversité culturelle. Nous avons montré dans des travaux antérieurs comment était né ce dernier (Molinié, 2006 et 2007). Nous avons en effet constaté en 2004, que les jeunes adultes avec qui nous travaillions dans le Val d'Oise n'étaient pas toujours tous en mesure de développer une représentation positive de leur propre identité « métisse », au moment même où était marchandisée la France « black, blanc, beur » dans les mass médias<sup>8</sup>. Projetant d'enseigner leur langue et leur culture, certains d'entre eux exprimaient une préoccupation : s'autoriser à être à la fois reliés à - et séparés de - leurs groupes d'appartenance. 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 être suffisamment représentatifs vis-à-vis des « Français », ou encore anxieux à l'idée de ne pas être à la hauteur des attentes de leurs futurs élèves. Un travail d'enquête ethnographique par entretiens socio-biographiques (Huver, Molinié, 2008), sur la diversité a permis de construire de nouvelles représentations de celle-ci, dans le contexte de la société française. Notre question de recherche en didactique devenait alors la suivante : ces nouvelles représentations allaient-elles permettre à ces étudiants en formation initiale, d'envisager leur compétence d'enseignant de français (et de langues vivantes) comme une capacité à utiliser la diversité linguistique et culturelle de leurs futurs élèves ? Une première hypothèse s'élaborait déjà. Le fait de placer la question de la diversité au cœur des contenus de formation pouvait devenir une voie permettant aux futurs enseignants d'élaborer un répertoire didactique intégrant les enjeux socioéducatifs du plurilinguisme et du pluriculturalisme.

À la suite de L. Cadet et de M. Causa, nous définissons le 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. Ce répertoire didactique se forge à partir de modèles intériorisés et à partir de modèles proposés durant la formation. Il se modifie tout au long de l'expérience enseignante. Il se situe à mi-chemin entre les modèles et la pratique de classe en temps réel, ces deux pôles interagissant constamment entre eux (Causa, Cadet, 2006 : 69).

Aujourd'hui, cette première hypothèse s'est enrichie.

Nous pensons 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 doit, au préalable, avoir appris à connaître et à reconnaître par lui-même et entre pairs, la variation linguistique et la pluralité culturelle constitutive de son identité sociale, de celle de ses pairs et de notre société. Cette triple (re)connaissance lui permet de construire des ressources professionnelles sur lesquelles prendre appui afin de co-développer

---

<sup>8</sup> Notamment autour de la médiatisation de l'équipe de France de football.



la compétence plurilingue-pluriculturelle de ses élèves<sup>9</sup>. Pour travailler cette hypothèse, nous avons conçu et publié en 2006 un *Portfolio de l'enseignant-chercheur*. Après une étape d'expérimentation<sup>10</sup> suivie d'une refonte partielle, ce portfolio a été proposé au cours de l'année 2007-2008, en spécialité FLE de Licence. Il y a fait l'objet d'une co-élaboration réflexive et critique au sein du groupe, et entre le groupe et l'intervenante. L'analyse des vingt exemplaires du *Portfolio du futur enseignant, en formation dans le domaine de la didactique des langues et du plurilinguisme*, rédigés en 2007, 2008 et 2009 est en cours.

Mais auparavant, il convient d'explicitier les liens entre la démarche réflexive, telle que nous la concevons à travers ce portfolio, et la formation de (jeunes) adultes.

### **Construire la diversité en objet de savoir et en ressource pour apprendre : une nécessaire co-construction**

Dans un contexte marqué par l'élargissement de l'Europe et l'internationalisation de la vie éducative, l'enseignant de langues gère un petit espace communicationnel (la classe de langue), ouvert sur un vaste territoire : le monde. Il est confronté à une question difficile : comment mettre en relation l'un (l'enseignement d'une langue), l'hétérogène : ses élèves plurilingues, et le multiple : un environnement multilingue ?

De notre point de vue, la seule prise en compte du plurilinguisme de l'élève ne suffit pas. Il convient désormais d'articuler les plurilinguismes (individuels) avec un multilinguisme qui se présente à trois niveaux : le niveau local (pensons aux 77 langues parlées en France selon la Délégation<sup>11</sup> générale à la langue française et aux langues de France), le niveau régional (pensons au multilinguisme européen) et le niveau mondial.

À chacun de ces niveaux correspondent des demandes sociales souvent perçues par l'enseignant comme dissonantes : depuis celles des parents (qui ont tendance à privilégier l'apprentissage de l'anglais pour leurs enfants), à celles de l'entreprise, mondialisée, en passant par les demandes des États, celles des politiques européennes et celles des politiques francophones.

Une seule méthode de langue permet-elle d'articuler entre elles l'ensemble de ces attentes ? Nous ne le pensons pas. C'est pourquoi il convient de développer des dispositifs de formation qui permettent à l'enseignant d'élaborer des réponses appropriées, dans un cadre conçu pour mettre en réflexion (et en miroir), la classe et la complexité de la société dans laquelle les élèves doivent construire leur place.

C'est bien cette mise en correspondance entre singularités et universalité qui structure et fonde les démarches réflexives, sociohistoriques et autobiographiques développées depuis quelques années dans le champ de l'éducation au plurilinguisme et qui trouvent aujourd'hui, certaines formes de concrétisation dans les démarches portfolio, s'inspirant d'approches constructivistes en éducation (Molinié, 2009).

Apprendre devient, dans cette optique, situer les processus de formation linguistique et culturelle i) dans une *temporalité* qui articule passé, présent et avenir ; ii) dans un *espace*, dans lequel s'agencent vie locale, régionale et internationale ; iii) dans une *histoire*, dans laquelle s'emboîtent histoire familiale, parcours éducatif et trajectoire professionnelle. Il

---

<sup>9</sup> Cette compétence désigne la capacité « à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un locuteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel » (Coste, Moore, Zarate, 1997).

<sup>10</sup> Ce *Portfolio de l'enseignant-chercheur* (Molinié, 2006) a été traduit en japonais et en coréen par M.-F. Pungier et M. Cha. Il a été expérimenté au cours d'un séminaire de formation, auprès d'une quinzaine d'enseignants de langues (coréen, français, chinois), réunis par M.-F. Pungier et M. Cha à l'Université Préfectorale d'Osaka, en juin 2006.

<sup>11</sup> DGLFLF.

s'agit de permettre à l'apprenant (y compris en formation professionnalisante) de rassembler en un tout global et dynamique ses diverses langues (et variétés de langues) et cultures entre elles plutôt que d'en abandonner une au passage. Le postulat ici est le suivant : il est possible d'articuler les nouveaux savoirs avec certains des acquis culturels et symboliques déjà construits dans l'existence. Plutôt que d'être dissociée du développement identitaire de l'élève, l'acquisition d'une nouvelle langue contribue alors à la construction de celui-ci. À condition qu'il puisse se remémorer et auto-évaluer ses apprentissages passés, créer et garder une trace de ses apprentissages actuels, afin de se projeter dans des apprentissages à venir.

### **Créer un lien historique et vivant entre l'individu et ses langues**

L'enseignement des langues a été marqué durablement par les courants structuralistes et behavioristes qui ont eu tendance à dissocier l'objet de l'étude, des sujets qui le parlent. Or, qu'y a-t-il de plus inter-subjectif, socialisé et socialisant que les langues ? Il s'agit donc de mettre en oeuvre des pratiques qui donnent l'occasion aux apprenants de parler des langues de leur vie et leur offrent la possibilité de transférer d'une langue à une autre des pratiques psycho-socio-langagières telles que penser, raconter, réfléchir ou encore, dessiner et commenter leurs « dessins réflexifs » (Molinié, 2009). En effet, relier apprentissage des langues et historicité de l'apprenant contribue à établir un lien vivant entre son développement identitaire et la diversité du monde dans lequel il évolue.

Parler des langues et des variétés de langues (qu'il connaît, acquiert ou maîtrise) lui permet de dire la pluralité des liens socioculturels qu'il a tissés et qu'il tissera dans le temps (en synchronie et en diachronie) et dans l'espace (*ici et ailleurs / entre ici et ailleurs*). Car toute langue et toute variété de langue donne instantanément aux interlocuteurs des indications diatopiques : au sujet des régions, des territoires, des départements et des pays où l'on a vécu ; diachroniques : sur la génération à laquelle on appartient, et donc sociologiques, sur les groupes sociaux que chacun de nous fréquente et aspire à fréquenter. C'est donc donner à entendre quelque chose sur la vie dans sa pluralité, dans sa (non)conformité, dans ses aspects plus ou moins éloignés des « standards ».

Parler (de) ses langues, c'est dire tout ce que l'on a mis en oeuvre pour se conformer à un groupe, pour s'adapter à lui et pour en intérioriser les normes linguistiques.

S'établit ainsi un lien vivant entre langue et culture, parce qu'ouvert sur nos variations identitaires, nos désirs et notre expérience de la pluralité.

### **Conclusion : espace éducatif et élaboration de la diversité**

Les pratiques socio-biographiques et réflexives en éducation établissent des liens entre transmission des savoirs, construction du sens et conscientisation de l'expérience. En ce début de XXI<sup>e</sup> siècle, l'élaboration de ces relations est l'un des enjeux auxquels les politiques éducatives que nous mettons en oeuvre se confrontent (Molinié, Marshall, 2009). En effet, les tragédies politiques et les ethnocides du XX<sup>e</sup> siècle ont montré que le sens ne pouvait plus être déposé en extériorité ou encore dans une transcendance par rapport au sujet : Dieu, les grandes idéologies, les grands récits, le Savoir, la Raison, la Civilisation, le progrès scientifique. La question du sens est plus que jamais liée à la capacité qu'a le sujet d'élaborer celui-ci, à partir de ses expériences situées du monde et dans diverses langues. Parmi les ressources que possèdent les apprenants pour conduire ensemble cette élaboration, nous avons montré comment développer trois d'entre elles. Ce sont tout d'abord leurs capacités à relater leurs expériences et leurs pratiques sociales en les mettant en perspective dans leurs histoires individuelles, elles-mêmes enchâssées dans l'histoire collective. Ce sont ensuite, leurs

capacités à reprendre cette narration pour en tirer évaluations, bilans et projets. Ce sont enfin, leurs capacités à articuler ce travail narratif-réflexif avec les actions qu'ils mènent sur leur environnement, sur eux-mêmes, avec les autres.

Cette création de relation et de cohérence produit des changements en éducation. Ainsi, le paradigme de la transmission verticale des savoirs se double peu à peu de processus de co-construction des savoirs.

Dès lors, l'espace éducatif devient un espace intermédiaire d'élaboration polyphonique et interactionnelle du sens. Cette élaboration s'effectue sur deux plans. D'une part, le repérage, la localisation d'événements éducatifs situés sur l'axe du temps. C'est ce que renseignent les notions de « parcours » ou de « trajectoire » (scolaire, éducative, professionnelle). D'autre part, la construction d'une historicité des apprentissages. Cette construction provient de la capacité du sujet à situer une série d'événements biographiques en relation avec des contextes sociaux, culturels et historiques, des relations interpersonnelles, des influences sociales, éducatives, familiales.

Apprenants et étudiants sont au centre de ce dispositif éducatif parce qu'ils sont invités à coopérer à cette tâche : repérer des événements significatifs de leur parcours et de leur vécu avec les langues, donner du sens à ces événements, et, ce faisant, apprendre. Quelles que soient les sources de leur plurilinguisme, - qu'il provienne d'une histoire migratoire, d'une trajectoire scolaire ou de formes variées de mobilités sociales et culturelles, les sujets plurilingues sont considérés comme capables d'apprendre, ensemble, à « historiciser » leur diversité langagière, à reconfigurer et à enrichir leurs identités culturelles.

### Muriel Molinié

#### Bibliographie

- Benrabah, M., 2007. « Politique linguistique en Algérie : insécurité au sommet, ouverture à la base », In Bertucci, M.-M., Houdart-Merot, V. 2005. (dir.) *Situations de banlieues : enseignement, langues, cultures*. Lyon : INRP. Coll. Éducation, politiques, sociétés.
- 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 ». In Castellotti, V., Huver, E. (dir.). *Insertion scolaire et insertion sociale nouveaux arrivants*. Glottopol. 11. Université de Rouen. [www.univrouen.fr/dyalang/glottopol/numero\\_11.html](http://www.univrouen.fr/dyalang/glottopol/numero_11.html) (Pdf pp. 2-12)
- Causa, M., Cadet, L. 2006. « Devenir un enseignant réflexif : Quels discours ? Quels modèles ? Quelles représentations ? ». In Molinié, M. (dir.). *Biographie langagière et apprentissage plurilingue. Le Français dans le monde Recherches et Applications*. 39. Paris : Cle international-FIPF. 69-83.
- Calvet, L.-J., 1999. *La guerre des langues et les politiques linguistiques*. Paris : Hachette Littératures(1<sup>ère</sup> éd. 1987).
- Candelier, M., 2007 (dir.). *À travers les langues et les cultures, Cadre de référence pour les approches plurielles des Langues et des Cultures*. Version 2. Conseil de l'Europe. Gratz : Série de rapports Recherche et Développement du CELV.
- Chaulet Achour, C. 2006. « Qu'entend-on par francophonies littéraires ? ». In Chaulet Achour, C. (dir.). *Convergences francophones*. Amiens : CRTF. Encrages. Les Belles Lettres. 9-31.
- Coste, D., Moore, D., Zarate, G. 1997. « Compétence plurilingue et pluriculturelle ». *Vers un cadre européen de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : études préparatoires*. Comité de l'éducation. Conseil de coopération culturelle. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.
- Dabène, L. 1990. « Didactique des langues et sociolinguistique : quelles relations ? ». *Recherche, terrain et demande sociale*. Actes du 2<sup>e</sup> colloque international de l'ACEDLE. Strasbourg : Université des sciences humaines. 73-80.

- Castellotti, V., Moore, D . 2007. « Le Bilingue était presque parfait, variations au cœur et aux marges de la sociolinguistique ». In Lambert, P., Millet, A., Rispaïl, M., Trimaille, C. (dir.). *Mélanges offerts à Jacqueline Billiez*. Paris : l'Harmattan. 227-236.
- Charlot, B., Bautier, E., Rochex, J.-Y. 1992, rééd. 2000. *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris : Armand Colin.
- Gaudemar, J.-P. de, 2002, 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., document non publié.
- Huver, E., Molinié, M. (dir.). 2008. *Praticiens et chercheurs à l'écoute du sujet plurilingue, Réflexivité et interaction biographique en sociolinguistique et en didactique. Cahiers de l'atelier de sociolinguistique.(CAS).4*. Université de Picardie. www.u-picardie.fr/LESCLaP
- Molinié, M., 2005. « Regards sur le plurilinguisme en banlieue ». In Bertucci, M.-M. & Houdart-Merot, V. (dir.). *Situations de banlieues : enseignement, langues, cultures*. Lyon : INRP. Coll. Éducation, politiques, sociétés.103-111.
- Molinié, M., 2006. « Construire une identité d'enseignant francophone » In Chaulet Achour, C. (dir.) *Convergences francophones*. 57-69.
- Molinié, M., (2006), *Portfolio de l'enseignant chercheur*, traduction en coréen et en japonais par M.-F. Pungier et M. Cha, Université Préfectorale d'Osaka, document non publié.
- Molinié, M. 2007. « Faire de son biculturalisme un objet de savoirs en sciences humaines ». In Causa, M. (dir.). *Formation initiale en FLE, actualités et perspectives. Le Français dans le monde Recherches et Applications*. 41. Paris : Cle international-FIPF.147-156.
- Molinié, M. (dir.). 2009. *Le dessin réflexif: élément d'une herméneutique du sujet plurilingue*. Amiens : CRTF. Encrages. Les Belles-Lettres.
- Molinié, M., Marshall, C. (dir.). 2009. *Transmissions de savoirs, transferts culturels, et politique universitaire : une relation franco-japonaise*. Amiens : CRTF. Encrages. Les Belles-Lettres.
- Moore, D. 1993. « Entre langues étrangères et langues d'origine : transformer la diversité en atout dans l'apprentissage ». In Garabédian M. (dir.). *Quels modèles didactiques pour enseigner/apprendre une langue étrangère à de jeunes scolaires ? Études de Linguistique Appliquée*. 89. Paris : Didier Erudition. 97-107.
- Portfolio européen des langues*, 2006, Conseil de l'Europe, CRDP Basse Normandie, Didier-Scérén.
- Py, B. 2007. « Préface ». In Lambert, P., Millet, A., Rispaïl, M., Trimaille, C. (dir.). *Mélanges offerts à Jacqueline Billiez*. Op. cit. 9-19.
- Some, P. 2006. « Le plurilinguisme en héritage ». In Molinié, M. (dir.). *Biographie langagière et apprentissage plurilingue*. Op. cit.108-122.
- Varro, G., Mazurkiewicz, C. 1997. « Les non-francophones, leurs cultures et la culture scolaire ». In Boyzon-Fradet, D., Chiss, J.-L., (dir.). *Enseigner le français en classe hétérogène*. Paris : Nathan pédagogie. 201-210.
- Saladin, J. et al. 1993. *Scolarisation des enfants et adolescents nouvellement arrivés en France*. Recueil de textes officiels. Paris : FAS.