Articuler plurilinguisme et histoire

Penser la pluralité des temporalités, dans des esthétiques plurielles, en didactique des langues

Muriel MOLINIÉ

Université Sorbonne Nouvelle, France, DILTEC (EA 2288)

Résumé : Après avoir souligné le paradoxe vécu par les enseignants entre d'une part, l'acuité des besoins de reconnaissance de la diversité et du plurilinguisme dans le champ de l'éducation et de la formation et, d'autre part la carence chronique de moyens alloués par les politiques publiques, notamment en France, l'autrice centre sa réflexion sur la nécessaire prise en charge – par la formation des enseignants de langues – du développement de leurs compétences réflexives critiques et de leurs capacités instituantes, dans le temps présent de l'action. Ce développement est envisagé comme relevant de processus de professionnalisation qui placent la question des temporalités et de l'historicité au cœur des dispositifs universitaires de formation et de recherche en didactique des langues, dans divers contextes (européen mais également aux Antilles françaises)[1].

Abstract: After having denounced the hiatus existing between the acuteness of the needs for recognition of diversity and multilingualism in the field of education and training and the chronic lack of resources allocated by public policies, particularly in France, the author focuses her reflection on the necessary management, through the professional training of language teachers, of the development of their critical reflective skills and their instituting capacities, in the present time of action. This development is seen as part of a process of professionalization that places the question of temporalities and historicity at the heart of university training and research systems in language didactics.

Resumen: Tras haber denunciado el hiato existente entre la agudeza de las necesidades de reconocimiento de la diversidad y el plurilingüismo en el ámbito de la educación y la formación y la crónica falta de recursos destinados por las políticas públicas, en particular en Francia, la autora centra su reflexión en la necesaria gestión, a través de la formación profesional de los profesores de idiomas, del desarrollo de sus habilidades críticas reflexivas y de sus capacidades instituyentes, en el presente tiempo de acción. Este desarrollo es visto como parte de un proceso de profesionalización que coloca la cuestión de las temporalidades y la historicidad en el centro de los sistemas universitarios de formación e investigación en didacticas de lenguas.

Introduction

Après avoir brièvement caractérisé nos contextes d'intervention, en pointant en particulier la contradiction vécue par les enseignants entre une acuité des besoins de re-

[1] Ce chapitre est une version révisée de celui publié dans H. Muñoz Cruz (dir.) (2023). *Usar, Ensenâr, aprender lenguas en las diversidad, globalizacion y movilidad. Perspectivas conceptuales y metodológicas.* (p. 55-72). Ediciones del lirio.

connaissance de la diversité et du plurilinguisme et une carence chronique de moyens alloués par les politiques publiques, dans le champ de l'éducation et de la formation, nous nous centrerons sur l'enseignant et plus spécifiquement sur le double développement de ses compétences réflexives critiques et de sa capacité instituante dans le temps de l'action. Nous envisagerons le développement de celles-ci comme relevant de processus de professionnalisation qui placent la question des temporalités et de l'historicité au cœur de nos dispositifs universitaires de formation et de recherche. Premièrement, en invitant les enseignants à une narration sensible de leurs trajectoires plurilingues et des épreuves vécues de la diversité. Deuxièmement, en les invitant à une relecture réflexive (dans un mouvement auto-ethnographique ou une sociologie à rebours) et historicisée de celles-ci. Cette combinatoire de dynamiques narratives et réflexives, de genres textuels (autobiographie, essai théorique, contextualisations historiques) associés à une pluralité de formes et d'écritures, permet d'articuler plurilinguisme et fonction d'historicité en formation professionnelle des enseignants de langues. Cette combinatoire constitue donc le socle de la méthode sociobiographique en Didactique des langues.

1 Entre Europe, Antilles et Amérique latine : genèse d'un questionnement

En quoi l'émergence des approches biographiques en didactique des langues et leur vitalité dans ce champ va-t-elle de pair avec (et contribue-t-elle à) une autre émergence : celle d'un paradigme plurilingue en éducation et en formation ? Cette première interrogation s'est élaborée en écho avec la thèse défendue dans le cadre du colloque *Accompagner les parcours bilingues/multilingues/plurilingues via des dispositifs interculturels. Co-construire la formation des enseignants, un enjeu pour le 21ème siècle,* organisé en 2017 avec nos partenaires de l'Université de Los Andes à Bogota, Colombie. Situant clairement ce paradigme dans un débat macro-historique, Derivry-Plard affirmait en effet que :

> [f]ace aux défis de la mondialisation et de la mondialité (Glissant, 2004), aux nouvelles luttes de pouvoir de tous ordres, la formation des enseignants de langues et en langues doit pouvoir se re-conceptualiser selon un paradigme plurilingue et pluriculturel permettant de répondre en partie à ces enjeux actuels, car les enseignants sont bien au cœur de la formation des futurs citoyens, à la fois citoyens nationaux et/ou interculturels. (2019, p. 76)

Elle insistait alors sur la nécessité de prendre en compte les réalités plurilingues et pluriculturelles des apprenants-acteurs sociaux « à travers le temps et l'espace » et déplorait que ces réalités aient été occultées « par le paradigme monolingue et son idéologie réifiante ou fétichiste de la langue-culture » (Derivry-Plard, 2019, p. 76).

Poser d'entrée de jeu un paradigme plurilingue et pluriculturel permet de consolider « la nécessité de créer de nouveaux modèles théoriques à partir de l'axiome de la pluralité » (Derivry-Plard, 2019, p. 71) en didactique des langues, pour penser l'enseignement/apprentissage des langues dans des contextes profondément impactés par

Published in : BLONDEAU, Nicole ; POTOLIA, Anthippi (dir.), *Autobiographies langagières. Notions, formes, dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004857, doi : 10.17184/eac.9782813004857

les migrations multiples, la superdiversité, les déconstructions post-coloniales (Molinié 2015 ; Fillol, 2016), le combat institutionnel et culturel des langues dominées pour être enseignées et transmises, ou encore l'extension du numérique en éducation et en formation.

Depuis la publication des actes de ce colloque (Gamboa-Diaz *et al.*, 2019), nous avons toutes et tous vécu une pandémie dont les répercussions se font encore sentir, y compris dans le champ de l'éducation. Avec Danièle Moore, nous écrivions pourtant en 2020 que si cette pandémie avait « réduit notre liberté de mouvement, elle s'offr(ait) aussi comme un révélateur de notre agentivité, […] d'être vivant évoluant dans un écosystème complexe où tout est en relation, tout est connecté (et où) nos choix d'actions, […] entrent dans une chaîne illustrant particulièrement bien la théorie du chaos et l'effet papillon » (Molinié & Moore, 2020, p. 12). En 2021 et 2022, nous avons de nouveau eu la chance de venir « en présence » mettre en partage nos recherches avec celles menées d'une part, avec Frédéric Anciaux au Crref[2] sous le titre « Rendre l'expérience interculturelle lisible et visible à l'école et en sciences humaines et sociales : enjeux de formation, de professionnalisation et de recherche en éducation », puis celles coordonnées par Hector Munoz, dans le cadre du séminaire *Multilingüismo contemporaneo y educacion escolar plurilingüe*, à la Universidad Autonoma Metropolitana-Iztapalapa à Mexico et enfin, celles menées dans le cadre du *Simposio internacional : Contactos interlinguisticos et interculturales : Disrupciones, diálogos y agenciamientos sociales, interculturales e interlingüísticos*, initié par l'équipe de la Escuela del lenguaje de la Universidad del Valle à Cali, en Colombie.

L'analyse publiée par cette équipe sur le site du symposium (2022), résumait bien un sentiment que nous avions partagé depuis 2017, avec les équipes et chercheurs cités ci-dessus. L'équipe de la Escuela del lenguaje de cette université affirmait en effet que :

> [l]os tiempos recientes caracterizados por crisis y rupturas ocasionadas por la pandemia global, los conflictos internos y entre naciones, así como por movimientos locales con raíces en inconformidades históricas fundadas en la desigualdad social. Estas disrupciones tienen como impronta una creciente conciencia política, cultural, racial, étnica y de género, además de una preocupación por la valoración de la diversidad lingüística. El lenguaje, el arte y las manifestaciones sociales sirven como vehículo de expresión y de agenciamiento para las transformaciones que se requieren. (https://simposiocii.wixsite.com/simposio2022)[3]

[2] Titre du partenariat dans lequel s'inscrivait notre colloque Crref-Diltec : « Choc de contextes et complexification des savoirs en éducation plurilingue et interculturelle » sur deux journées. La première, à Pointe à Pitre, à l'Institut national supérieur du professorat et de l'éducation (Inspé) de la Guadeloupe (dans un contexte de reprise d'un mouvement social qui n'était pas sans rappeler la crise sociale qui bloqua le département de la Guadeloupe en 2009), et la suivante, à l'Université Sorbonne Nouvelle, à Paris, en novembre 2021.

[3] « Ces derniers temps ont été caractérisés par des crises et des ruptures provoquées par des conflits internes et entre nations, des mouvements locaux ancrés dans des combats historiques, fondés sur les inégalités sociales, et la pandémie. Ces ruptures sont marquées par une croissante prise de conscience politique, culturelle, raciale, ethnique et de genre, ainsi que par un souci d'appréciation de la diversité linguistique. La langue, l'art et les manifestations sociales servent de véhicule d'expression et d'agencement en vue des transformations requises. » (traduction disponible sur : https://simposiocii.wixsite.com/simposio2022/copia-de-espanol-2)

Published in : BLONDEAU, Nicole ; POTOLIA, Anthippi (dir.), *Autobiographies langagières. Notions, formes, dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004857, doi : 10.17184/eac.9782813004857

Notre conscience de ces disruptions rend d'autant plus cruciale la création de ces nouveaux « agencements sociaux, interculturels et interlinguistiques », soulignés ci-dessus, par nos collègues colombiens.

Surgit alors une seconde interrogation : si l'approche biographique se développe avec autant de vitalité aussi bien empiriquement que théoriquement depuis un quart de siècle, dans les cursus de formation et dans les pratiques professionnelles des enseignants de langues en contextes interculturels, ne serait-ce pas parce que formateurs, éducateurs et enseignants y cherchent, y coconstruisent et y trouvent des réponses ?

2 Une école pluridisciplinaire de réflexivité critique

L'approche sociobiographique contribue premièrement, à installer durablement une école pluridisciplinaire de réflexivité critique dans la formation des enseignants de langues. Cette école s'alimente sur le plan conceptuel dans différents champs des sciences humaines et sociales, en fonction des urgences auxquelles sont confrontés ces mêmes enseignants. Lorsque nous formons des enseignants en France, nous allons puiser en sociolinguistique, en sociologie clinique et en histoire, des notions qui permettent de problématiser des faits sociaux ancrés dans notre histoire européenne. Lorsque nous travaillons avec des enseignants et chercheurs colombiens, mexicains, antillais, chinois, nous les invitons à aborder leurs autobiographies langagières en résonance avec des notions spécifiques qui leur permettront d'aborder de façon réflexive leur propre histoire plurilingue en corrélation avec des contextes sociaux et historiques qui ont leurs propres spécificités. Sachant que, quels que soient les contextes, cette réflexivité critique est placée au service d'une historicité concrète, reliée aux dimensions psychosociologiques, c'est-à-dire aux articulations dynamiques entre individus, communautés et société(s).

Deuxièmement, cette compréhension sociobiographique, historicisée du plurilinguisme se conjugue désormais avec des démarches pluri-artistiques, grâce à des synergies portées par des chercheurs, enseignants et artistes qui co-construisent des espaces à l'interface des mondes de l'éducation, des arts et de la culture. Poursuivant le propos de Daniel Delas (2006, p. 14-15), affirmant dès 2006 que « la didactique de la biographie langagière n'instaure pas de partage entre littéraire et non-littéraire », nous dirions aujourd'hui que cette didactique, loin d'instaurer des partages entre sciences, arts et société, saute au contraire, allègrement au-dessus de ces frontières pour proposer à l'apprenant en tant qu'individu social et historique de devenir aussi un *sujet du poème*, pour reprendre le terme que Delas emprunte à Meschonnic (1982/2009).

L'approche sociobiographique apporte donc bien des pistes concrètes à des enseignants désireux de trouver des moyens pour faire de la diversité linguistique, historique et culturelle de leurs apprenants un levier à la fois éducatif et poétique pour exister (et pas seulement vivre) dans le Tout-Monde (Glissant, 1997). Ces réponses se veulent alternatives à la seule idéologie d'un enseignement des langues pensé selon un paradigme monolingue, lui-même construit dans la longue histoire de la fabrication des États-nations « dont les pouvoirs se recomposent selon les nouvelles reconfigurations géopolitiques, économiques et numériques de la mondialisation » (Derivry-Plard, 2019, p. 77). Une histoire ayant produit ce que l'on nommera avec Blanchet le modèle « d'une

Published in : BLONDEAU, Nicole ; POTOLIA, Anthippi (dir.), *Autobiographies langagières. Notions, formes, dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004857, doi : 10.17184/eac.9782813004857

éducation monolingue mononormative » qui a su privilégier les classes sociales dominantes ayant « le pouvoir de faire de leurs pratiques et représentations sociolinguistiques les normes du système éducatif, donc l'étalon de la réussite scolaire » (Blanchet, 2021, p. 125-126). Âpre réalité, aux répercussions encore soulignées récemment par Auger (depuis la France) et Le Pichon-Vortsman (depuis le Canada) s'exclamant : « Comment est-il possible que nous puissions envisager une éducation plurilingue célébrant le plurilinguisme et les fonds de connaissance des enfants d'expatriés et que nous ne l'envisagions pas pour les élèves migrants ? » (Auger & Pichon-Vortsman, 2021, p. 26). Ou encore par Cummins, notre collègue canadien, qui en appelle au courage des éducateurs « pour remettre en question les pratiques éducatives établies depuis des générations […] pour défendre les élèves et les populations qui occupent un statut inférieur dans les hiérarchies sociales et dont les langues et les cultures ont systématiquement été exclues de l'éducation » (Cummins, 2021, p. 17). Il poursuit en dénonçant l'intériorisation, voire l'incorporation, d'un habitus professionnel qui devrait être déconstruit :

> [n]ous savons malheureusement comment décourager ces élèves : pas de façon volontaire ou consciente, mais par le seul fait que nous appliquions des normes de l'éducation monolingue et monoculturelle (au sens d'une culture scolaire qui nie la diversité) dans nos salles de classe souvent surchargées. (Cummins, 2021, p. 17)

Tous ces auteurs savent que les remédiations existent et tous sollicitent deux niveaux d'intervention : le niveau professionnel, car ces remédiations « exigent de la part des enseignants et des administrateurs l'adoption de postures transculturelles et translinguistiques nouvelles » (Auger & Le Pichon-Vortsman, 2021, p. 22) ; le niveau institutionnel, car ces remédiations exigent aussi que « les institutions publiques, éducatives, les organismes de formation et de recherche, […] initie(nt) et sout(iennent) tous les processus qui construisent une meilleure adéquation entre formation initiale des enseignants et réalité plurilingue et interculturelle de nos sociétés » (Armagnague *et al.,* 2018).

Ce sont ces réalités complexes, aux facettes multiples, induites par des politiques éducatives souvent peu inclusives qu'explorent les *Carnets de créa-form-action* élaborés en master[4] par de futurs enseignants de langues. Ils y élaborent (dans des dispositifs collaboratifs), une façon de percevoir différemment leurs identités et histoires plurilingues, de conjuguer création sociobiographique, exploration artistique, et expérience des sciences humaines et sociales utilisées non seulement comme pourvoyeuses de grilles d'analyses théoriques mais aussi comme cadre conceptuel émancipateur. Dès lors, leur projet professionnel semble pouvoir s'étayer sur une diversité d'approches d'un fait social tel que le plurilinguisme s'inscrivant lui-même dans celui de la diversité

[4]Il s'agit du Master de Didactique des langues, FLE, FLES : Métiers de la recherche, de l'enseignement et de l'ingénierie, proposé par département Français langue étrangère (UFR Lettres, langues, didactique) de la Sorbonne nouvelle et du séminaire de Master 2 « Approche biographique et création multimodale ». L'inscription optionnelle à ce séminaire relève du libre choix de l'étudiant. L'une des tâches formatives demandée aux étudiants consiste en la création d'une œuvre multimodale en réponse à la question « comment suis-je devenu professeur de langues ? ». Pour une présentation détaillée du dispositif du *Portfolio,* qui est devenu en 2023, un *Carnet de créa-form-action, cf.* Molinié, 2024.

Published in : BLONDEAU, Nicole ; POTOLIA, Anthippi (dir.), *Autobiographies langagières. Notions, formes, dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004857, doi : 10.17184/eac.9782813004857

humaine. Car « il s'agit de repenser l'humanité dans la mondialité, dans sa diversité et sa similarité, selon des continua, des chronotopes, des échelles de discours, de sens et de significations » (Derivry-Plard, 2019, p. 77).

Finalement, la lecture pluridisciplinaire à laquelle nous les invitons articule trajectoires plurilingues, réflexivité et historicité avec une sociologie des temporalités (Dubar, 2004) dans laquelle le temps présent de l'action, loin d'être dissocié des temporalités vécues (événementielles, affectives) du sujet, en constitue l'un des moments instituants.

3 Des récits de vie à leurs mises en voix : continuum et didactisation

Nous sommes nombreux à problématiser le continuum allant des écritures autobiographiques à leur didactisation (*cf.* par exemple les auteurs rassemblés récemment par Godard, 2024, sur ce thème). Ces processus de didactisation passent – entre autres – par un repérage initial : celui des processus et des formes au travers desquelles les autobiographes (professionnels ou amateurs) parviennent à « cette conjonction entre expérimentation formelle et expérience de soi » pour reprendre une formule grâce à laquelle Annie Rouxel indiquait en 2006, le rôle joué par l'acte d'écrire dans l'élaboration identitaire de l'écrivain. Elle soulignait alors le fait que certains autobiographes privilégieront *l'activité de reliance* fondée sur les *associations d'idées*, sur le constat de la contiguïté dans la conscience d'états émotifs qui rappellent des moments différents. La *connaissance de soi* requiert alors non plus une attitude surplombante mais une écoute de soi au plus près du jaillissement des *souvenirs*. Faut-il voir dans ce désordre fécond des associations mémorielles l'un des apports de la psychanalyse à la littérature ? Sans doute, si l'on considère Leiris ou Doubrovski, car dans leur cas, comme l'a montré B. Blanckman (2004, p. 21) pour Leiris, « la pratique littéraire agit sur la vie qu'elle entend articuler » et le « récit autobiographique ne recouvre pas un geste de détachement face à une vie tenue pour passée, mais un acte *d'accompagnement existentiel* » (Rouxel, 2006, p. 31).

Les termes soulignés par nous (en italique), ci-dessus, traversent l'approche biographique dans son ensemble. Depuis ses premiers développements en sciences humaines et sociales au début du 20ème siècle, elle se ramifie et se diversifie, devenant tour à tour dispositif d'enquête ethno-sociologique et de production de connaissances, dispositif éducatif, processus de (trans)formation, vecteur d'intervention et d'interpellation du champ politique et source d'inspiration pour des hommes et femmes de théâtre.

C'est ce qu'illustrent les deux citations ci-dessous. La première provient d'un article écrit par deux journalistes de *Libération* qui, ayant lu l'ouvrage collectif *La misère du monde* paru il y a une vingtaine d'années sous la direction de Pierre Bourdieu, s'exclament :

> [l']auteur des *Héritiers* n'est ni médecin ni simple « dénonciateur » apitoyé du sort de ces « déshérités ». Mais il *fait voir*. Et nomme, sinon les responsables, du moins les « aveugles ». D'abord les hommes politiques, qui ne savent plus intervenir sur une société qu'ils ont contribué à transformer en pire. Ensuite les médias, qui finissent par décrire ou mettre en scène

Published in : BLONDEAU, Nicole ; POTOLIA, Anthippi (dir.), *Autobiographies langagières. Notions, formes, dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004857, doi : 10.17184/eac.9782813004857

> moins la réalité sociale que leur propre regard besogneux sur elle […]. Ce livre est surtout un acte politique dans le sens qu'accordait Durkheim à la démarche sociologique tout entière : constituer un savoir « réflexif » qui permette à la société d'intervenir sur elle-même. Car le constat de *la Misère du monde,* malgré les apparences, n'a rien de désespérant : *Ce que le monde social a fait, le monde social peut, armé de ce savoir, le défaire.* (Maggiori & Marongiu, 1993, 11 février, n. p.)

Un continuum entre sciences humaines et art s'est rapidement établi autour de cet ouvrage. L'ouvrage a en effet été mis en scène plusieurs fois dans divers théâtres français, à l'époque de sa parution, en 1993… Et jusqu'en 2018, année où un autre journaliste publie dans les colonnes du quotidien *Le Monde* sa critique du spectacle d'Alice Vannier, intitulé « En réalités » :

> [c]e spectacle […] a les vertus d'un électrochoc. Il fait comprendre que, de 1993 à 2018, la situation est devenue pire. […]. Tout s'est durci et aggravé. Plus un seul Bourdieu ne semble apparaître qui saurait prendre le pouls de son époque. À la place des micros tendus aux dominés de la société, il y a le flux de télés d'infos continues et l'hystérie des réseaux sociaux. C'est dire si Alice Vannier, en portant un peu de ce texte au théâtre, met en scène un spectacle d'intérêt général. (Gayot, *Le Monde,* 2018, 28 septembre, n. p.).

Or, cette volonté de porter les récits de vie depuis l'espace de l'enquête ou encore depuis l'espace scolaire (ou universitaire), jusque vers des espaces culturels, publics, ne cesse de gagner du terrain, comme en témoignent des travaux récents, menés en sociolinguistique et en didactique des langues (Razafimandimbimanana et Fillol en Nouvelle Calédonie, Cayet, Molinié, Mispelaëre dans le sud de la France, Carinhas en Uruguay, etc.)[5]. On peut se demander pourquoi ? Avec quels effets ?

4 Dire les épreuves de la diversité : du temps ordinaire au temps vécu

En didactique des langues, certaines autrices (Blondeau, Fillol, Molinié, Peigné, entre autres) soutiennent que les approches biographiques prennent en charge des dynamiques de narration, de conscientisation et d'interprétation (individuelles et collectives) de la diversité et de la mixité sociale et culturelle de nos sociétés, que la plupart des enseignants (en formation) observent dans leur entourage personnel aussi bien que dans leurs contextes professionnels. La formation professionnelle des enseignants de langue permet tout particulièrement d'engager avec eux des processus de réflexivité vis-à-vis d'épreuves qu'ils ont pu vivre (ou dont ils ont été les témoins) en relation avec des faits sociaux tels que le plurilinguisme, les mobilités, les migrations, les dominations post-coloniales (Molinié, 2015 ; Fillol, 2016). Mais qu'entendons-nous par épreuve biographique ? Forgée dans le champ de la sociologie (Périlleux, 2019), nous en soulignions récemment (Molinié, 2020) deux aspects. Premièrement, l'épreuve s'apparente à un défi social et historique qui s'impose à l'individu et auquel il doit faire

[5] *Cf.* les références dans la bibliographie finale.

Published in : BLONDEAU, Nicole ; POTOLIA, Anthippi (dir.), *Autobiographies langagières. Notions, formes, dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004857, doi : 10.17184/eac.9782813004857

face (Martuccelli, 2006). C'est pourquoi nous la nommons épreuve sociobiographique, le préfixe socio nous permettant d'en souligner la dimension socialement inscrite dans le temps d'une vie, elle-même enchâssée dans l'histoire. Travaillée en groupe, elle permet d'articuler les niveaux macro- et micro-sociaux en reliant les problématiques existentielles avec les structures sociales. Deuxièmement, la notion ne renvoie pas à une expérience de vie nécessairement négative. Elle peut être vécue « sur le mode du défi ou du jeu, se révéler, après sa résolution, comme émancipatrice, et constituer une expérience qui renforce le pouvoir d'agir et la confiance en soi, voire comme un affrontement conduisant au dépassement de soi » (Sacriste, 2019, p. 75).

L'épreuve biographique devient donc un véritable opérateur analytique, visant à rendre compte concrètement de la manière dont les individus agissent et vivent leurs plurilinguismes sur les plans à la fois affectif, émotionnel, culturel, familial et social. Ces variations d'échelles permettent à chacun d'interpréter l'impact existentiel de l'histoire entre l'intime, le social et l'institutionnel, le régional et le transnational, le récit individuel et l'histoire collective. Grâce aux récits qui en sont faits, les épreuves anthropologiques de relation à l'espace et à la modernité liées à la pluralité, l'altérité, la mixité culturelle vécues dans des situations d'immigration, d'expatriation ou de mobilités deviennent un analyseur puissant (Martucelli, 2006).

5 L'épreuve : un analyseur sociolinguistique ? sociodidactique ?

Ceci est d'autant plus concret que depuis quelques années, des types d'épreuves sont relevées dans les autobiographies d'étudiants (Peigné, 2023) et d'enseignants, dans les entretiens d'enquêtes etc. Elle sont diversement nommées selon les auteurs et leurs théories de références : situations de micro-agressions linguistiques chez Razafimandimbimanana et Wacalie[6] (2019), glottophobie chez Blanchet et Clerc Conan (2018), stigmatisation, insécurité (scripturale-sociale), clivages entre deux langues, injonction à choisir entre un « camp » linguistique/identitaire et un autre : confrontation au monolinguisme et à la mononormativité dominante ; cloisonnement entre langues et savoirs de l'école/de la vie quotidienne/familiale ; ruptures intergénérationnelles dans la transmission des langues, déficit de médiations (relationnelle, cognitive, pluri-sémiotiques) ; invisibilisation. Loin d'être exhaustive, cette longue énumération montre cependant l'importance d'engager des processus de description, de compréhension et d'interprétation *via* la mise en discussion de ces notions, pour que chaque futur enseignant en fasse un levier herméneutique pour penser son identité professionnelle et, ensuite, les intègre à son répertoire didactique. Nous avons déjà montré en quoi ce travail d'appropriation était nécessaire pour que s'engage chez l'enseignant un processus de transformation de son expérience en pouvoir savoir. Jeune enseignant, Djalil Nedjar (2018, n. p.) s'est ainsi autorisé à écrire son mémoire de fin

[6] Ils définissent ces micro-agressions de la façon suivante : « En apparence ordinaires, voire bien intentionnées, ces petites réflexions, une fois intériorisées, finissent par provoquer des inhibitions linguistiques et nourrissent en parallèle le sentiment de ne plus être un locuteur légitime. Ces effets sont durables et conditionnent la vitalité des langues. Les récits des étudiants mettent en exergue un processus lent mais opératoire où le mépris de l'altérité linguistique cause l'abandon des langues (ou des pratiques langagières) ciblées et, fatalement, leur non-transmission aux générations nouvelles. *A contrario*, les pensées doxiques continuent quant à elles à se répandre insidieusement faisant notamment croire qu'il existerait de "vraies" langues comme il existerait des "vrais locuteurs" ou encore des "locuteurs natifs" étanches aux phénomènes de variation et de pluralisation » (Razafimandimbimanana & Wacalie, 2019, p. 156).

Published in : BLONDEAU, Nicole ; POTOLIA, Anthippi (dir.), *Autobiographies langagières. Notions, formes, dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004857, doi : 10.17184/eac.9782813004857

d'études de master en mélangeant les genres (de l'essai et de l'autobiographie) pour, dit-il, parvenir à « considérer l'identité bi-/plurilingue non plus seulement comme un entre deux langues/cultures mais comme un "soi plurilingue assumé" (Molinié, 2015, p. 136-137) ». Car, poursuit-il, comment « assumer son soi plurilingue et prendre ses distances vis-à-vis de cette surpolitisation qui vous somme de prendre parti et de choisir un camp toujours réducteur, entre les arabisants et les francisants ? À franchir un rideau de fer psychologique ? » (Nedjar, 2018, n. p.). Dénonçant l'injonction idéologique de choisir un camp contre un autre, il refuse la prescription à un trilinguisme juxtaposé (français/arabe/kabyle) et objective, à sa façon, ce que nous soulignons (ci-dessous en italique) dans cette citation de Garcia et Wei (2014, p. 21) pour qui le « translanguaging » :

> does not refer to two separate languages not to a synthesis of different language practices or to a hybrid mixture. Rather translanguaging refers to new language practices that make visible the complexity of language exchanges among people with different histories, and *releases histories and understandings that had been buried within fixed language identities constrained by nation-states.*[7]

Ce sont ces « histoires différentes », enfouies dans « des identités linguistiques fixes contraintes par les États-nations » qui sont désenfouies dans la perspective défendue ici.

Pour nous, ces processus sont à la base de ce que David Faure (2019, p. 323-324) nomme la fonction d'historicité du sujet. Car, pour Faure, l'histoire désigne cette condition qui marque le sujet des sociétés modernes : elle est la condition de possibilité de notre subjectivation individuelle et collective. Nous partageons avec lui cette perspective également défendue par Castoriadis pour qui « l'histoire est le domaine dans lequel les hommes ne peuvent survivre qu'en constituant un sens de cette vie, […] qu'en investissant de significations le monde qui les entoure, les objets qui lui appartiennent et surtout leurs propres actes, arrangements et conduites » (Castoriadis, 2009, p. 150). Car pour Faure (2019), la trame du devenir historique offre deux visages. D'un côté, l'institué comme ensemble des formes et des contenus auquel tout nouvel humain est confronté comme ce qui le précède : le fait social qu'on reconnait à son caractère contraignant et qui tend à sa propre répétition. De l'autre, l'instituant comme signification émergente, fruit de la réflexion et de l'action transformatrice des sujets sociaux sur l'institué. C'est donc en tant que « produit » et acteur de l'histoire que le sujet historique des sociétés contemporaines doit élaborer sa propre autobiographie en l'absence d'un sens donné une fois pour toutes. Dans la lignée de Sartre (1946) et de de Gaulejac (1987/2016), l'historicité est cette fonction du sujet par laquelle chacun a la possibilité d'agir sur lui-même et d'advenir en tant que sujet.

[7] « […] ne fait pas référence à deux langues distinctes, ni à une synthèse de pratiques linguistiques différentes ou à un mélange hybride. Le *translanguaging* fait plutôt référence à de nouvelles pratiques linguistiques qui rendent visible la complexité des échanges linguistiques entre des personnes ayant des histoires différentes et libèrent des histoires et des compréhensions qui avaient été enfouies dans des identités linguistiques fixes contraintes par les États-nations » (notre traduction).

Published in : BLONDEAU, Nicole ; POTOLIA, Anthippi (dir.), *Autobiographies langagières. Notions, formes, dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004857, doi : 10.17184/eac.9782813004857

Or, précise Faure (2019) ce processus ne peut se faire que de manière immanente par la mise en récit qui est l'indice de la condition historique du sujet et l'instrument privilégié de la subjectivation en l'absence d'essence et de destin préexistant. Le sujet est donc aussi producteur d'histoires.

Dès lors, la création d'espaces d'intersubjectivité est importante. Faure qualifie ces espaces de « matrices de l'historicité », voies d'accès à la recherche d'une appropriation des significations existantes et voies de la construction de nouvelles significations. Ici, l'intériorité du sujet est vue en tant que lieu de rencontre entre déterminations internes et externes. Il constitue donc le foyer de l'historicité comme travail d'élaboration, renouvelant les significations sociales-historiques à partir desquelles la subjectivité s'est constituée, permettant un ré-aménagement continu du rapport à soi, aux autres, au monde. Le récit biographique soutient l'exploration des significations avec lesquelles le sujet peut alors entrer en débat. La dimension politique se comprend dans cette perspective où l'historicité désigne la dynamique même de la lutte entre l'instituant et l'institué à l'œuvre dans le sujet comme dans toute situation sociale (d'après Faure, 2019, p. 323-324).

6 Le *plurilinguisme* : une catégorie de narration biographique *et* de réflexivité socio-historique

L'appropriation d'un paradigme plurilingue devient à ce stade, indissociable des questions de récit et histoire. *Le plurilinguisme* devient pour nous, une catégorie (complexe) de narration biographique *et* de réflexivité socio-historique. Dès lors, si ce double usage de la notion devient un enjeu majeur de la professionnalisation des enseignants, c'est qu'il permet d'analyser, selon plusieurs échelles, différentes dimensions du temps dans lesquelles, précisémment se contruit une identité professionnelle. Comme l'écrit Magali Dimier, enseignante en formation, dans son *Carnet de créaform-action* : « [l]a médiation de ce travail nous a ainsi permis de mettre en relief l'importance du lien qui existe entre le répertoire linguistique et la (re)construction des identités plurielles ». Réfléchissant à l'incidence du travail sociobiographique qu'elle a mené en 2023, sur la variété des représentations qu'elle nourrit à l'égard des langues, elle clôt son *Carnet* sur « la valeur transformatrice » qu'une telle activité peut avoir sur ces représentations et sur la dimension réparatrice qu'elle revêt pour elle. Elle conclut son travail *par une ouverture sur l'avenir*. Elle et F. formulent toutes les deux le souhait d'apprendre les langues parlées par leurs parents ou grands-parents (le chinois et l'arabe) afin de *renouer avec leur histoire familiale* et de se réapproprier *une part de leur identité* :

> [l]e plurilinguisme apparaît ici selon nous comme une part constitutive et structurante de l'identité personnelle pouvant être *valorisée et (ré)activée* par l'approche sociobiographique plus que comme une simple compétence linguistique. Son interrogation permet de révéler les identités *héritées et acquises* et de concrétiser les identités *espérées*. (Dimier, 2023)

Nous synthétisons dans la Figure 1 une étude publiée récemment (Molinié, 2023, p. 105-126) menée en réponse à une double interrogation : comment devenir sujet ?

Published in : BLONDEAU, Nicole ; POTOLIA, Anthippi (dir.), *Autobiographies langagières. Notions, formes, dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004857, doi : 10.17184/eac.9782813004857

Et en quoi cette question concerne-t-elle notre activité de chercheuse et intervenante dans le champ de l'éducation plurilingue et interculturelle ? Publiée dans Godard (2024), notre analyse de corpus montre de façon très détaillée comment la réalisation des carnets de *créa-form-action* déclenche trois mouvements chez les étudiants. Le premier mouvement consiste à voir ou à redécouvrir l'histoire individuelle et collective au prisme du plurilinguisme et des migrations. Le deuxième est celui des déconstructions de représentations et du renversement de certains interdits : les enseignants sortent de la doctrine du silence sur leurs particularismes culturels et leurs appartenances identitaires. Le troisième mouvement est celui des projets de mise en œuvre : les étudiants commencent à inclure la compréhension des faits sociaux et sociolinguistiques jusque dans leur praxis professionnelle.



Fig. 1 : Figure 1 – Une fonction d'historicité en trois mouvements.

Un quatrième mouvement pourrait alors être celui de l'engagement dans une action durable…

Conclusion

Nous avons souhaité, dans cette contribution, amorcer une approche compréhensive des temporalités sociales dans lesquelles se construit une histoire plurilingue en tenant compte des vécus, exprimés par les étudiants-essayistes-narrateurs et narratrices qui articulent dans leurs *Carnets de créa-form-action* cette pluralité des temporalités dont Dubar propose une typologie : depuis les temporalités « contraintes », jusqu'aux temporalités « choisies et actives » ou « subies et passives ». De toute évidence, l'approche sociobiographique articulée à un paradigme plurilingue en éducation et en formation encourage les étudiants-essayistes à « rompre avec l'évidence du temps ordinaire et/ou l'hégémonie du temps chronologique comme seule et vraie temporalité sociale » (Dubar, 2014, 36).

Dans quel but devrions-nous contribuer à une critique sociale et à cette mise en visibilité « des *formes multiples de résistances* à cette hégémonie du temps chronologique » (Dubar, 2014, 36) ? Certainement parce que « souligner l'importance de *temps vécus divers* incluant des *initiatives* nous permet de revaloriser le présent comme source d'actions (Ricœur, 1986) » (Dubar, 2014, 36). Ou encore parce qu'à l'instar de Chesnaux, en privilégiant les *temps de l'action,* on souhaite déboucher sur le projet d'une nouvelle temporalité « politique » ou « civique », fondée sur la démocratie directe et s'opposant au temps surplombant des marchés ou des États (Chesnaux, 1996, p. 263 et suivantes). C'est ce qu'avaient compris ces étudiants du séminaire *Approche biographique* qui définissaient dès 2019, leurs biographies langagières comme ce récit auto-

Published in : BLONDEAU, Nicole ; POTOLIA, Anthippi (dir.), *Autobiographies langagières. Notions, formes, dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004857, doi : 10.17184/eac.9782813004857

biographique qu'effectue un individu (à partir du thème *Moi et mes langues*), pour raconter « la genèse de son plurilinguisme tel qu'il s'est constitué au fil du temps, dans des contextes familiaux, sociaux, historiques qu'il n'avait parfois jamais regardé sous cet angle ». Pour eux, ce récit « développe la réflexivité du sujet et sa conscience que son plurilinguisme et son pluriculturalisme sont des phénomènes à la fois individuels, sociaux et historiques ». Ils en concluaient : « nos biographies langagières nous relient donc à notre humanité commune ».

Ils avaient donc compris que ces temporalités passent par la construction d'*histoires à soi* plurielles et locales (Bensa, 2001), qui tentent, même fugitivement, de réunir temporalité personnelle et collective, *via* l'action.

Bibliographie

Armagnague, M. ; Cossée, C. ; Mendonc a Dias ; C., Rigoni, I. & Tersigni, S. (dirs.) (2018). *Étude sur la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV).* EVASCOL. [Rapport de recherche] Défenseur des droits & INSHEA. https://www.defenseurdesdroits.fr/sites/default/files/2023-10/ddd_etude_evascol_rapport-de-recherche_201903.pdf

Auger, N., & Le Pichon-Vorstman, E. (2021). *Défis et richesses des classes multilingues. Construire des ponts entre les cultures.* ESF.

Bensa, A. (2001). Fièvres d'histoire dans la France contemporaine. Dans A. Bensa & D. Fabre (dirs.), *Une histoire à soi. Figurations du passé et localités* (p. 45-69). Éditions de la MSH. https://books.openeditio n.org/editionsmsh/2946

Blanchet, P. (2021). Éducation plurilingue. *Langage et société*, *HS1*, 123-127. https://doi.org/10.3917/ls .hs01.0124

Blanchet, P., & Clerc Conan, S. (2018). *Je n'ai plus osé ouvrir la bouche… Témoignages de glottophobie vécue et moyens de se défendre.* Lambert-Lucas.

Blanckman, B. (2004). *Lectures de Leiris, L'âge d'homme.* Presses universitaires de Rennes.

Carinhas, R. (2023). Plurilinguismes dans l'interface école-famille-communauté-musée [Présentation orale]. Dans M. Molinié (dir.), Séminaire doctoral *Plurilinguisme, art, didactique et sociétés.* Université Sorbonne nouvelle.

Castoriadis, C. (2009). *Histoire et création.* Le Seuil.

Cayet, A.-S. (2020). *La pratique philosophique avec des adolescents plurilingues : penser en langues dans une perspective interculturelle* [Thèse de doctorat, Université Sorbonne nouvelle]. https://theses.hal.scien ce/tel-03621553

Chesnaux, J. (1996). *Habiter le temps* : *présent, passé, futur. Esquisse d'un dialogue politique.* Bayard.

Cummins, J. (2021). Préface. Dans N. Auger & E. Le Pichon-Vorstman (dirs.), *Défis et richesses des classes multilingues. Construire des ponts entre les cultures* (p. 11-19). ESF.

Delas, D. (2006). Instances du sujet et travail en biographie langagière. *Le français dans le monde. Recherches et applications*, *39*, 13-16.

Derivry-Plard, M. (2019). Un paradigme plurilingue et pluriculturel pour la formation des enseignants. *Voces y silencios. Revista latinoamericana de educación 10*(1), 63-79. https://doi.org/10.18175/vys10.1 .2019.06

Dubar, C. (2004). Régimes de temporalités et mutation des temps sociaux. *Temporalités*, *1*, n. p. https: //doi.org/10.4000/temporalites.661

Dubar, C. (2014). Du temps aux temporalités : pour une conceptualisation multidisciplinaire. *Temporalités, 20*, n. p. https://doi.org/10.4000/temporalites.2942

Faure, D. (2019). Historicité. Dans A. Vandevelde & P. Fugier (dirs.), *Dictionnaire de sociologie clinique* (p. 320-324). Érès.

Published in : BLONDEAU, Nicole ; POTOLIA, Anthippi (dir.), *Autobiographies langagières. Notions, formes, dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004857, doi : 10.17184/eac.9782813004857

Fillol, V. (2016). Les (auto)biographies langagières comme outil de lecture de la situation postcoloniale en Nouvelle-Calédonie et comme outil d'*empowerment* dans une démarche sociodidactique ». *Contextes et didactiques*, *8*. http://journals.openedition.org/ced/615

Gamboa-Diaz, P., Molinié, M., Tejada Sanchez, I., & Truscott de Mejia, A.-M. (dirs.) (2019). *Accompagner les parcours bilingues/multilingues/plurilingues via des dispositifs interculturels. Co-construire la formation des enseignants, un enjeu pour le 21ème siècle*. Voces y silencios, *10*(1).

Garcia, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging.* Palgrave Macmillan.

Gaulejac (de), V. (1987/2016). *La névrose de classe, Trajectoire sociale et conflits d'identité*. Petite Bibliothèque Payot.

Gayot, J. (2018, 28 septembre). Théâtre : « En réalités », un spectacle d'intérêt général. *Le Monde,* n. p. https://www.lemonde.fr/scenes/article/2018/09/28/theatre-en-realites-un-spectacle-d-interet-general_5361623_1654999.html

Glissant, É. (1997). *Traité du Tout-Monde.* Gallimard.

Godard, A. (dir.) (2024). *Les ateliers du sujet : approches pluridisciplinaires des écritures de soi*. Presses Sorbonne nouvelle.

Maggiori, R., & Marongiu, J.-B. (1993, 11 février). Pierre Bourdieu. Sociologue énervant. Des entretiens avec l'animal. *Libération*, n. p. http://www.homme-moderne.org/societe/socio/bourdieu/misere/libe0293.html

Martucelli, D. (2006). *Forgé par l'épreuve. L'individu dans la France contemporaine.* Armand Colin.

Meschonnic, H. (1982/2009). *Critique du rythme. Anthropologie historique du langage.* Verdier.

Mispelaëre, M. (2025). *Tu peux répéter ? Écrire, parler, expérimenter les langues avec Marianne Mispelaëre.* Paraguay Press.

Molinié, M. (2015). *Recherche biographique en contexte plurilingue. Cartographie d'un parcours de didacticienne*. Riveneuve.

Molinié, M. (2020). Recherche biographique et dynamiques performatives dans l'enseignement des langues. *Italiano LinguaDue*, *12*(2), 297-306. https://doi.org/10.13130/2037-3597/14991

Molinié, M. (dir.) (2023). *Autobiographie, réflexivité et construction des savoirs en didactique des langues.* L'Harmattan.

Molinié, M. (2024). Écrire pour faire l'expérience du pouvoir émancipateur et formateur des sciences sociales. Dans A. Godard (dir.), *Les ateliers du sujet. Approches pluridisciplinaires des écritures de soi* (p. 99-117). Presses Sorbonne nouvelle.

Molinié, M., & Moore, D. (2020). Introduction. Mobilités, médiations, transformations en didactique des langues. Dans M. Molinié & D. Moore (dirs.), *Mobilités contemporaines et médiations didactiques* (p. 11-20). *Le français dans le monde. Recherches et applications*, *68*. https://hal.science/hal-03321251v1/document

Nedjar, D. (2018). *Du bilinguisme comme héritage à l'apprentissage plurilingue. Approche biographique et contextualisation socio-historique*. [Mémoire de M2, Université Sorbonne nouvelle].

Peigné, C. (2023). La recherche biographique : un levier pour construire une posture altéritaire en formation d'enseignants. Dans M. Molinié (dir.), *Autobiographie, réflexivité et construction des savoirs en didactique des langues* (p. 121-156). L'Harmattan.

Périlleux, T. (2019). Épreuve. Dans A. Vandevelde-Rougale & P. Fugier (dirs.), *Dictionnaire de sociologie clinique* (p. 259-262). Érès.

Razafimandimbimanana, E., & Wacalie, F. (2019). Les micro-agressions linguistiques. *Hermès, La Revue*, *83*(1), 156-157. https://doi.org/10.3917/herm.083.0156

Ricœur, P. (1986). *Du texte à l'action. Essai d'herméneutique II*. Seuil.

Rouxel, A. (2006). Genres autobiographiques et genres réflexifs. Dans M. Molinié & M.-F. Bishop (dirs.), *Autobiographie et réflexivité* (p. 15-30). Encrages.

Sacriste, V. (2019). Épreuve biographique. Dans C. Delory-Momberger (dir.), *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (p. 75-77). Toulouse.

Sartre, J.-P. (1946). *L'existentialisme est un humanisme.* Nagel.

Published in : BLONDEAU, Nicole ; POTOLIA, Anthippi (dir.), *Autobiographies langagières. Notions, formes, dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004857, doi : 10.17184/eac.9782813004857