



Pour un paradigme plurilingue dans la recherche biographique en éducation au 21^e siècle

Muriel Molinié

► To cite this version:

Muriel Molinié. Pour un paradigme plurilingue dans la recherche biographique en éducation au 21^e siècle. Aneta Slowik, Hervé Breton, Gaston Pineau. Histoire de vie et recherche biographique : perspectives sociohistoriques., L'Harmattan, 2019, 978-2-343-19019-8. hal-02560868

HAL Id: hal-02560868

<https://hal.science/hal-02560868>

Submitted on 2 May 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Histoire de vie et recherche biographique : perspectives sociohistoriques

Sous la direction de
Aneta SLOWIK, Hervé BRETON & Gaston PINEAU

© L'Harmattan, 2019
5-7, rue de l'École-Polytechnique – 75005 Paris
www.editions-harmattan.fr
ISBN : 978-2-343-19019-8
EAN : 9782343190198

DEUXIÈME PARTIE

LES COURANTS DE LA RECHERCHE (AUTO)BIOGRAPHIQUE :

PRATIQUES CONTEMPORAINES.....133

Chapitre 8

Pour un paradigme plurilingue dans la recherche biographique
en éducation au xxie siècle

Muriel MOLINIÉ151

Pour un paradigme plurilingue dans la recherche biographique en éducation au 21^e siècle

(p. 151-170)

Muriel Molinié

EA2288 DILTEC, Université Sorbonne Nouvelle Paris 3

L'objet de cette contribution n'est pas de dresser un panorama exhaustif de la recherche biographique dans le champ de la didactique des langues (désormais DDL)¹, mais plutôt de nous interroger sur les résonnances entre une œuvre sociologique (celle de Thomas et Znaniecki et, plus largement celle de l'Ecole de Chicago), et la manière dont la DDL prend en considération les trajectoires migratoires des sujets plurilingues, en mobilité et en migration en accédant au regard et au sens que ces derniers élaborent « de l'intérieur » vis-à-vis de leur expérience migratoire.

Pour aller en ce sens, nous n'aborderons ici que les travaux qui, à la fois, relèvent d'une recherche [sociobiographique](#) en DDL et se réfèrent explicitement à l'Ecole de Chicago. Nous verrons qu'ils se caractérisent par l'usage créatif de modalités de narrations autobiographiques qui empruntent à différents genres : depuis les correspondances jusqu'aux télécollaborations en passant par les biographies langagières ou encore les dessins réflexifs (Molinié, 2009, 2014, Castellotti & Moore, 2015) parmi d'autres pratiques plurielles.

Points de repère

Quelques dates peuvent servir de points de repère pour commencer à retracer le long mouvement qui conduit à la reconnaissance en DDL de la « dimension subjective de

¹ Pour un panorama plus complet de l'approche biographique en DDL, cf. Molinié, 2015.

l'expérience migratoire » (Cuche, 2009 : 13) vécue par les apprenants de langues, de l'enfance à l'âge adulte. Mais notons au préalable que les travaux précurseurs de Thomas, Znaniecki (1918-1920) et Simmel (1922), ne seront pas en premier lieu, transposés vers l'analyse de la condition immigrée (que cette condition soit celle de travailleur adulte ou d'enfant scolarisé) apprenant le français en France, mais vers le questionnement de la condition des étudiants étrangers, en mobilité universitaire, dans le contexte d'une Europe qui inventait et mettait alors en œuvre les programmes Erasmus.

C'est en effet, en 1998, qu'Elisabeth Murphy-Lejeune, enseignante de français langue étrangère au St Patrick's College of education à Dublin, Chercheure associée au *Groupe Frontières culturelles et diffusion des langues* (alors dirigé par Geneviève Zarate au CREDIF) et doctorante en sciences du langage, soutient sa thèse intitulée : *L'Étudiant européen voyageur, un nouvel "étranger". Aspects de l'adaptation interculturelle des étudiants européens* à l'université de Nancy II.

Dans l'extrait suivant (tiré du résumé de sa thèse), elle rappelle ses questions de recherche et sa référence explicite à la sociologie de l'étranger portée par l'Ecole de Chicago : « Quels sont les caractères de l'expérience de l'étudiant européen voyageur en séjour d'un an dans une culture autre que la sienne ? Notre réponse met en scène deux ensembles de données. Le premier ensemble s'articule autour du concept de "l'étranger", définit par Simmel (1908) et intègre un corpus de textes appartenant à la sociologie de l'étranger qui analysent les caractères de ce nouveau "type social" et mettent en évidence diverses figures d'étrangers ».

Elle établit ensuite un lien entre ce « type social » et celui qu'elle propose de nommer « l'étudiant voyageur » :

« Nous supposons que l'étudiant voyageur constitue une variante de ce kaléidoscope dans des conditions sociales autres ».

Les cinquante entretiens qu'elle mène auprès d'étudiants européens représentent trois cas d'insertion distincts, au terme de leur année à l'étranger.

« Au travers de leur témoignage, l'expérience de mobilité temporaire de l'étudiant se définit, dans ses aspects tendanciels et singuliers dans les champs spatial, temporel, social, relationnel et symbolique (...). La position sociale de l'étudiant voyageur, **entre distance et proximité, appartenance et rupture**, constitue **un rite de passage qui met à l'épreuve son initiative pour s'aménager un territoire familial et se construire un tissu social**. Les stratégies mises en œuvre font apparaître ses compétences d'adaptation et en particulier le rôle crucial joué par le capital linguistique et les compétences communicatives dans ce processus de re-socialisation »² (nous soulignons les passages importants pour la suite).

Publié en 2003, l'ouvrage de Murphy-Lejeune, intitulé *L'Étudiant européen voyageur, un nouvel étranger* contribuera à ce que l'on commence à prendre au sérieux l'expérience à la fois sociale, existentielle et subjective de la migration en tant qu'espace acquisitionnel des langues dans les interactions sociales mais, plus globalement sur un aspect de la condition humaine des immigrants, en cette fin de XX^e siècle français : celle d'*Etre Bilingue* (Lüdi et Py, 1986). Une condition que ces deux linguistes caractérisaient déjà comme plaçant l'individu migrant devant la nécessité de « mettre en relation deux mondes, deux cultures articulées autour de la langue d'origine et de la langue d'accueil » (ibidem : 59).

Ces travaux mettent donc en relief les dynamiques interactionnelles complexes, voire contradictoires, auxquelles l'étranger ou le migrant fait face. Dynamiques liées au paradoxe d'abord suggéré par Simmel puis étayée par les travaux de Sayad dans lequel l'immigré est souvent

² <http://www.theses.fr/1998NAN21021>

placé : il va pour survivre, se rapprocher physiquement du groupe d'accueil tout en restant proche psychiquement de son groupe d'origine vis-à-vis duquel il est loyal. Par conséquent, il restera à distance psychique de la société d'accueil (dont il est pourtant proche physiquement). Car, comment se rapprocher d'un groupe d'accueil qui ne connaît pas la vie passée de l'étranger ? Et inversement, comment rester proche du groupe d'origine qui ne partage pas les moments présents ? Parmi les multiples manières de faire face à ces questions, il y a celle qui consiste à passer sa vie à rapprocher les deux côtés, à travers un aller-retour incessant, d'une rive à une autre. C'est ce que vit cet émigré Kabyle, interrogé dans les années 70 par Sayad avant et après un congé en Kabylie : « ils sont toute une armée, l'armée de ceux - dont je suis- qui n'arrêtent pas d'aller et venir entre le pays et la France ; l'aller-retour, c'est tout ce qu'ils font » (Sayad, 1999, 33).

Or, le contexte éducatif des années 90 dans lequel s'inscrivent les mobilités estudiantines à l'échelle de l'Union Européenne va considérablement évoluer avec la «déclaration commune des ministres européens de l'éducation³» signée par 29 pays⁴ le 19 juin 1999 à

³ © Ministère de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie — Archives 1997 — 1999 . 12-10-99.
<http://www.education.gouv.fr/realisations/education/superieur/bologne.html>

⁴ Il s'agit de l'Allemagne, l'Autriche, la Belgique, la Bulgarie, le Danemark, l'Estonie, l'Espagne, la Finlande, la France, la Grèce, la Hongrie, l'Irlande, l'Islande, l'Italie, la Lettonie, la Lituanie, le

Bologne. Cette déclaration souligne d'abord «les réalisations extraordinaires de ces dernières années» grâce auxquelles «la construction européenne devient une réalité de plus en plus concrète et pertinente pour l'Union et ses citoyens». La déclaration se situe dans la perspective de l'élargissement et «des liens de plus en plus étroits qui se tissent avec d'autres pays européens». Dès lors, est affirmée la nécessité d'une construction européenne «complète et ambitieuse», fondée sur le renforcement de ses «dimensions intellectuelles, culturelles, sociales, scientifiques et technologiques». Les Ministres en appellent à «une prise de conscience grandissante », notamment dans les milieux politiques et universitaires de la nécessité d'une «Europe des Connaissances» en tant que «facteur irremplaçable du développement social et humain, [...] indispensable pour consolider et enrichir la citoyenneté européenne, pour donner aux citoyens les compétences nécessaires pour répondre aux défis du nouveau millénaire, et pour renforcer le sens des valeurs partagées et de leur appartenance à un espace social et culturel commun». Ils se réfèrent à une «reconnaissance universelle» de «l'importance primordiale de l'éducation et de la coopération dans l'enseignement pour développer et renforcer la stabilité, la paix et la démocratie» et insistent sur le caractère particulièrement urgent de cette

Luxembourg, Malte, la Norvège, les Pays-Bas, la Pologne, le Portugal, le Royaume-Uni, la République tchèque, la Roumanie, la Slovaquie, la Slovénie, la Suède et la Suisse.

reconnaissance «au vu de la situation en Europe du sud-est» au moment de la signature. Ils rappellent que la Déclaration de la Sorbonne du 25 mai 1998 s'inspirait déjà de ces mêmes considérations, mettant «en exergue le rôle clé des universités dans le développement des dimensions culturelles européennes. Elle insistait sur la nécessité de créer un espace européen de l'enseignement supérieur, comme moyen privilégié pour encourager la mobilité des citoyens, favoriser leur intégration sur le marché du travail européen et promouvoir le développement global de notre continent».

Une mission est donc confiée aux acteurs de la recherche et de l'enseignement universitaire dans le développement d'une Europe des connaissances. Et un certain nombre d'entre eux (dont l'auteur de cette contribution) iront en ce sens.

Un ensemble coordonné de médiations

C'est d'abord au BELC que nous conduirons (avec d'autres praticiens-chercheurs dans le domaine des langues vivantes), un programme de recherche-action visant à identifier et élaborer langagièrement et symboliquement les expériences de vie migrante et/ou mobilitaire (des étudiants internationaux mais aussi des élèves issus de l'immigration) afin qu'elles prennent une place dans le système de représentation des apprenants eux-mêmes, en contexte éducatif. Sur notre terrain de recherche (celui de l'enseignement supérieur), les lettres vidéo deviennent un levier permettant d'établir des connexions entre différents

lieux : les lieux réels que les étudiants étrangers découvrent en France et les lieux qu'ils imaginent via les images que leur envoient, en retour, leurs correspondants étudiants à Sydney ou à Berlin. Mais surtout, la réalisation de ces films leur permet de mettre en image ce qu'ils ressentent et ce qu'ils perçoivent en situation de mobilité. Ils expriment ce qu'ils en tirent comme bénéfice sur le plan subjectif à la fois dans leur développement personnel *et* dans leur parcours de formation. Ainsi Nick, jeune new yorkais habitant Brooklyn, étudiant de NYU, décide de prolonger son séjour après avoir été recruté comme lecteur d'anglais au Lycée Louis-Le-Grand à Paris. Il réalise une lettre vidéo dans le cadre d'un cours de français langue étrangère intitulé « De la lettre à la lettre-vidéo » créé au département communication-français langue étrangère de l'université Paris 8 à Saint Denis. Posant sa voix off sur un long plan séquence filmé en caméra subjective dans les couloirs du prestigieux Lycée Louis-Le-Grand, il adresse la question suivante à ses compatriotes d'Outre-Atlantique :

«Comment la terminer cette lettre ? Peut-être en vous posant la question que je me pose souvent : comment pousser les portes de la société française ? Celles que je vois de loin, avec les symboles bien visibles : Notre-Dame, le Louvre, la Bastille. Tout cela pèse lourdement dans l'esprit des Français. Est-ce qu'il faut que je sois comme eux ou bien puis-je entrer sans me perdre moi-même ? J'ai commencé à entrer dans leur labyrinthe privé en apprenant mot par mot, phrase par phrase, le français. Chaque fois, je m'approche un peu mieux de leur esprit. Je perçois mieux ce qu'on veut dire par « être Français ». Je prends ce qui me plaît. Je regarde tout. Je grandis. Je m'enrichis, mais dans tous les cas, je ne perds pas moi-même. Je

m'adapte. On voit de loin mais on se sent au milieu».
(Nick, 1993).

Nick partage ici, avec un destinataire imaginé, sa réflexion sur le contact avec l'altérité (les Français et leur langue) et sur la relation inter-subjective provoquée par le voyage. Il exprime l'importance de trouver son équilibre entre un bilinguisme associé à une réelle ouverture à autrui et le fait de poursuivre sa route sans se « perdre lui-même ».

L'intérêt de ce dispositif vidéo réside dans le fait qu'il propose un ensemble coordonné de médiations cognitive, relationnelle, linguistique (Coste et Cavalli, 2014) afin de permettre à l'étudiant vidéaste d'explorer et d'exploiter le potentiel formateur du voyage universitaire à l'étranger en misant sur une narration visuelle, pluri-littératée de cette expérience vécue corporellement, ici et maintenant dans une temporalité et un espace particulier : celui du séjour en France. La langue *étrangère* y est vue comme pouvant apporter un gain d'étrangeté à soi-même et donc comme étant un levier positif de décentration vis-à-vis de soi et d'ouverture à l'altérité.

L'espace pédagogique se transforme en caisse de résonance de ce que Serres nomme à la même époque *random* en lui donnant son sens d'origine « le voyage qui a un but mais qui va un peu au hasard ». Avec la vidéo correspondance, la classe de langue se fait l'écho de cette expérience à la fois phénoménologique et esthétique du mouvement, que souhaite décrire le philosophe français dans son essai de 1997, *Nouvelles du monde* :

« J'ai voulu décrire les conditions de la perception lorsque le corps est au plus près du perçu. Du coup ce sont les amours du percevant et du perçu. Il n'y a de digne d'être conté qu'un événement qui bifurque par rapport à la temporalité ordinaire du voyage. Il y a une aventure, un mouvement en soi qui commence ».

Restituer cette aventure et ce mouvement sera l'objet d'un projet pilote (intitulé *le savoir-voyager*⁵), que nous avons mené avec Gloria Paganini dans le cadre du *Groupe Frontière culturelle et diffusion des langues*, (CREDIF-Ecole Normale Supérieure de Fontenay Saint Cloud), et dans lequel la valeur éducative, interculturelle, attribuée au séjour linguistique à l'étranger est celle d'une décentration vis-à-vis de soi et d'une découverte du monde. Nous tentions de mettre en images, en sons et en mots la richesse de ce lien entre « le voyage en tant qu'expérience singulière, propre à un individu ou à un groupe » et ce qui est plus généralement transférable en éducation (Molinié, 2000, p.153).

Le développement institutionnel des programmes Erasmus va poser avec une acuité redoublée la question de notre capacité à co-construire ces liens entre l'expérience vécue du plurilinguisme et l'acquisition des savoirs langagiers en contexte formel ou guidé. Au fil des années 2000, la progressive reconnaissance des « répertoires plurilingues » (Murphy-Lejeune, Zarate, 2003) des « compétences plurilingues » et de « l'identité plurilingue » (Moore, Brohy) enrichira le « répertoire didactique » (Aguilar et Cicurel) des enseignants et leur capacité à *accompagner* et à stimuler le développement des compétences interculturelles de ces nouveaux étrangers que sont les étudiants voyageurs comme l'écrivait Murphy-Lejeune (1998) en référence à Simmel (1922).

Si cette évolution a été relativement lente, c'est parce qu'elle a dû s'effectuer en partie contre les modalités standardisées d'évaluation des compétences proposées par le Cadre Européen des Langues (CECRL). Ces modalités s'avèrent rapidement inadéquates et nous sommes quelques uns à en faire la critique dès 2004⁶.

⁵ Cette recherche devait mener à la réalisation d'un CD ROM qui, faute de financement, ne verra jamais le jour.

⁶ Une forme publique de cette critique s'exprime en avril 2017 dans une Tribune intitulée « The expanded CEFR project : a not so good initiative by the Council of Europe »

Nous plaçons donc pour prendre en compte et reconnaître le tracé singulier de l'individu post-moderne *donc* mobile, pour lui permettre de tisser des liens personnels entre son expérience du voyage (ouverte à une pluralité de formes : locales, régionales, interrégionales, transfrontalières ou internationales, allers simples ou aller-retour aux rythmes variés, vers une seule ou plusieurs destinations, de courtes ou longues durées, parfois intermittentes, légales ou clandestines) et ses processus de formation *tout au long de la vie*.

Afin de mieux éprouver ces phénomènes et d'en approfondir la compréhension en didactique des langues, nous ouvrons de nouveaux espaces pédagogiques permettant le récit de voyage, sa mise en espace et en représentation théâtrale (Molinié et Lieberman, 1998). Dans ces ateliers, les participants sont amenés à se comprendre en tant que migrants, acteurs et protagonistes de leur trajectoire migratoire plutôt que comme « a passive, impotent victim of social and economic forces (...) propelled through his physical and social environment by external forces activated by his presence but which he could not influence » (Briggs, 1972). L'articulation qui s'opère entre le niveau micro-sociologique des pratiques des acteurs et les niveaux meso- et macro- sociologiques des contextes et des contraintes renvoie donc chaque participant à la question du degré de liberté qu'il/elle peut se reconnaître et, surtout, à la compréhension des conditions de possibilité de cette liberté (Peressini, 2015) dans un espace dialogique.

Faire du voyage une expérience anthropo-formative⁷

Quels sont les enjeux sociologiques et existentiels de ces nouvelles formes de mobilités et de bi/plurilinguismes étudiantins ? C'est pour répondre à cette question que nous nous approprierons la démarche du dessin d'adultes après l'avoir nous-même vécue et analysée dans le cadre des Groupes d'implication et de recherche auxquels nous

⁷ Pour reprendre le terme forgé par Gaston Pineau, 2003, « Vers une anthropoformation en deux temps, trois mouvements ». Spirale 31.

participerons (entre 1994 et 2000), mis en œuvre par Vincent De Gaulejac, alors Directeur du Laboratoire de Changement social de l'université Paris 7-Diderot.

Avec d'autres praticiens et intervenants dans le champ de l'éducation interculturelle et de la clinique transculturelle, nous estimons que les bouleversements du monde actuel imposent un « travail » d'affiliation, de découverte de nouvelles familiarités, pour dégager de nouveaux supports identificatoires. Ce travail, s'il est suffisamment abouti, peut déboucher sur des appartenances ouvertes à l'altérité.

Considérant que notre rôle consiste à accompagner ce « travail », dans nos divers lieux d'intervention universitaire (formation linguistique, formation d'enseignants, de travailleurs sociaux, de jeunes chercheurs, etc...) nous théoriserons la méthodologie du dessin narratif d'abord avec des chercheurs spécialistes de l'éducation plurilingue enfantine (Molinié, 2009) puis de manière plus transversale à la DDL de la façon suivante :

“Reflective drawing is an apparatus comprising the transmission of an instruction, the making of a drawing (by a child, a teenager or an adult), an exploratory discussion of the drawing (between the drawer and the practitioner/researcher or between peers). This methodology: 1) makes visible and acknowledges sociolinguistic determinants and their movement in the environment in which the player lives; 2) leads to processes of verbalization, sharing and awareness-raising of these patterns and determinants; 3) facilitate re-mediation and the production of new representations; 4) increases social mobility as an open, dynamic, complex, unstable and unpredictable process.” (Molinié, 2015).

Une anthropologie des mobilités formatives en contexte plurilingue

Les dessins analysés ci-dessous font partie d'un corpus réalisé à partir de 2005 par des étudiants internationaux, dans le cadre d'un enseignement de langue française dispensé au Centre International de Langue Française et Action Culturelle (CILFAC) de l'Université de Cergy-

Pontoise (UCP). Les dessins ont été réalisés dans le cadre d'une unité d'enseignement libre, ouverte à tout étudiant français ou étranger de l'UCP. Intitulé « Parcours et projets de mobilité internationale », ces 24 heures de cours se déroulaient sur 12 semaines.

Ce cours s'ouvre avec une activité inaugurale de brainstorming collectif sur la notion de « mobilité ». Cette activité est fondée sur l'association libre d'idées, la possibilité de s'inspirer de ce que disent les autres, l'interdiction de s'autocensurer ou de censurer les autres, elle permet de désamorcer toute tentative de hiérarchisation entre des mobilités perçues comme légitimes et des mobilités hors échanges, hors conventions ou partenariat, perçues comme moins valorisées et peu valorisantes.

L'activité visuelle collective introduit donc dans le groupe une discussion de type anthropologique et politique sur le rôle des mobilités formatives non seulement dans le développement des échanges humains planétaires mais aussi dans le développement de notre humanité et de notre humanisme.

La *Déclaration commune des ministres européens de l'éducation du 19 juin 1999* ou *Déclaration de Bologne*, d'une part et un court article de M. Serres (publié dans *Le Monde*, en 1998) d'autre part, viendront à la fois problématiser et historiciser cette réflexion inaugurale. C'est alors qu'une activité de dessin est proposée à partir de la consigne « Dessinez votre parcours et votre projet de mobilité internationale. Expliquez votre dessin ». La passation de cette consigne est précédée de l'analyse de deux dessins et textes réalisés l'année précédente dans un dispositif similaire, par une étudiante polonaise et un étudiant chinois. Elle est suivie d'échanges oraux en triades visant à ce que chacun explique son dessin aux autres membres du sous-groupe. L'on passe ensuite à une initiation au genre de l'essai, via deux récits autobiographiques : l'un extrait de *Autobiographie critique* d'Edgar Morin, l'autre extrait de *L'Amérique au jour le jour*, de Simone de Beauvoir. Diverses activités de type playback théâtre (Feldhendler, 2014) sont ponctuellement menées afin d'enrichir les interactions, de favoriser une appropriation

vivante des savoirs culturels et langagiers ainsi que le développement de compétences communicationnelles et relationnelles dans le groupe, toujours en lien avec l'historicité de chacun. Ces moments dialogiques nourrissent l'écriture individuelle d'un essai autobiographique. Enfin, les étudiants s'approprient de manière réflexive et critique deux des outils promus par le Conseil de l'Europe pour outiller leurs mobilités européennes : le *Portfolio européen des langues pour l'enseignement supérieur* (édité la Confédération Européenne des Centres de Langues de l'Enseignement supérieur) et le CV Europass dont les finalités leur ont été présentées par la responsable du Service des Relations internationales.

Des médiations sémiotiques stimulantes

Des entretiens de groupe ont été menés en fin de semestre afin de recueillir des éléments de compréhension de l'ensemble de la démarche. Nos questions étaient les suivantes : comment avez-vous travaillé ? Qu'est-ce qui vous a le plus intéressé ? Avez-vous ressenti qu'il y avait un lien entre votre recueil de travaux et le Portfolio du Conseil de l'Europe ? Quelle connexion entre l'ensemble des supports ? Plusieurs étudiants soulignent la stimulation affective et intellectuelle favorisée par l'ensemble des médiations sémiotiques proposées. Parmi elles, l'activité du dessin est maintes fois soulignée comme un déclencheur, à double titre : voir /commenter les dessins des autres et dessiner /commenter son propre dessin.

Nous répartissons les dessins réalisés entre 2005 et 2010 en réponse à la consigne « Dessinez votre parcours et votre projet de mobilité internationale. Expliquez votre dessin » en deux grandes familles : les uns mettent en scène la nécessité d'occuper une place dans le monde et les autres, la nécessité d'être en relation dynamique avec le monde.

Nous analyserons en particulier la façon dont l'ensemble des dessins

- interprètent la visée rétrospective de la consigne à travers la notion de parcours, et représentent la mobilité en relation avec un déjà là et une histoire du sujet dessinant,

- interprètent la visée projective de la consigne à travers la notion de projet et représentent la mobilité en relation avec une expérience plurilingue et interculturelle en cours de construction et à venir,
- représentent la réflexivité de l'acteur, visée réflexive étayée sur la double dimension : autobiographique et dialogique du dispositif.

Avoir une place dans le monde

Les dessins classés dans cette première catégorie représentent la mobilité estudiantine comme une expérience prenant place dans un déjà là, une série de choix, un *lebensweg* ou encore un programme.

Observons premièrement que l'étudiant dessinant y souligne l'importance de situer le moment de sa mobilité comme s'inscrivant dans un continuum ascendant avec ses premières socialisations, sans rupture entre les étapes d'une socialité graduée, marquée par des filiations et des affiliations cohérentes. Deuxièmement, l'expérience plurilingue et interculturelle généralement associée au voyage international est plus ou moins mentionnée dans ces dessins. Lorsqu'elle l'est, elle n'introduit pas nécessairement de possibilités de choix supplémentaires (faisant rupture avec ce qui précède) pour l'acteur. Enfin, la réflexivité acquise en mobilité est vue comme pouvant accroître plus ou moins le niveau d'inquiétude de l'acteur social, face à son avenir. Dans cette catégorie, les symboles représentent donc l'accomplissement d'une destinée dont le sens n'est pas remis en question par le sujet. En revanche l'étape de l'après-mobilité, symbolisée par un point d'interrogation, est représentée comme incertaine.

Ces dessins traitent prioritairement du parcours et de la formation avec mise en évidence d'une forte cohérence dans la construction de l'identité sociale et culturelle de l'acteur. La recherche de continuité prime sur la dimension internationale : cette dimension est en effet pas ou peu représentée.

Une ouverture au monde maîtrisée

Ce deuxième sous-ensemble réunit des globes terrestres stylisés, des intersections, carrefours et labyrinthes et met en scène l'effort déployé par l'étudiant pour donner un sens « mondialisé » à son parcours mais surtout à son projet. Ces dessins interprètent plus la dimension projective que rétrospective de la consigne. L'effort de maîtrise des dynamiques mobilitaires semble laisser moins de place au doute ou à l'inquiétude face à l'avenir.

Ainsi le dessin d'Agniseska place une figure vaguement géométrique : la Pologne (moi) au centre d'une série de va-et-vient entre : à gauche : France, à droite : Chine, au dessus : Allemagne et Angleterre ; au dessous : Autriche et Cameroun. Un double fléchage aller-retour indique une mobilité pendulaire entre ces destinations et le centre : Pologne (Moi). Aucune indication n'est donnée concernant les langues ou cultures associées à ces mobilités.

Nous dirons que dans ce sous ensemble, le parcours est international avec mise en évidence d'un déplacement par rapport à une origine ; la pluralisation ou le métissage identitaire est une possibilité évoquée, voire valorisée même si la référence au lieu d'origine est importante. Dans ce groupe, la relation avec la dimension internationale est dynamique, ouverte, et en continuité avec l'appartenance nationale. C'est ce que souligne Katia expliquant que « la signification de mon dessin c'est qu'il présente ma mobilité internationale. Si je suis suffisamment autonome et libre je peux partir où je veux. Un voyage au sens propre (venir ici) mais aussi le voyage intellectuel que j'effectue depuis mon enfance pour découvrir l'altérité et m'enrichir. Le globe est circulaire. Comme nous le savons, l'histoire, le monde représente une circularité, plus le mouvement circulaire de ma vie parce que quand j'étais enfant j'imaginais les voyages, les cultures autres. Maintenant je suis ici, avec la répétition de ce fait de l'enfance. Le rêve de connaître plusieurs choses ».

Un univers anonyme et bureaucratique

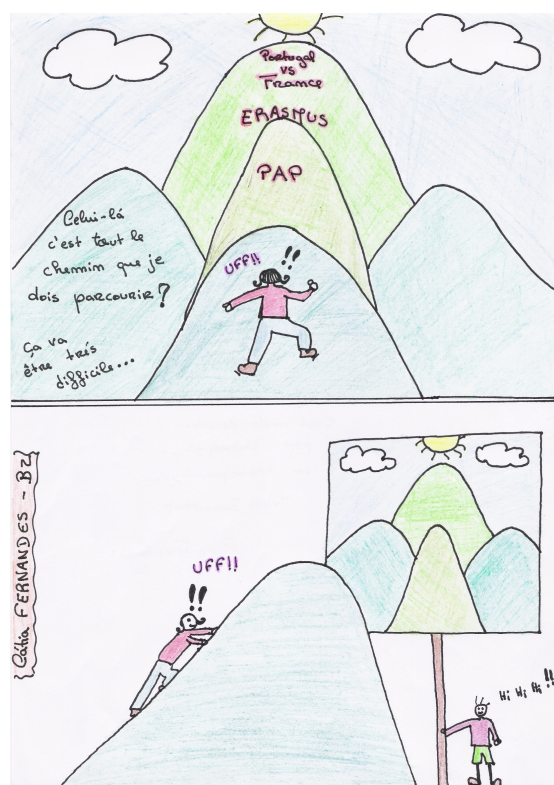
Dans ce troisième sous-groupe, on trouve deux couloirs (ou tunnel) anonymes et dotés d'une dizaine de portes dans lesquels un personnage seul est couronné de 4 points d'interrogation. Toni présente quant à lui une série de rectangles reprenant les codes couleurs de drapeaux (noir, jaune, bleu, blanc, rouge) mais les inversant ou en inventant d'autres (le damier, les étoiles noires).

Ce sous-ensemble de dessins met en valeur deux éléments. Premièrement, la décision de faire leurs études universitaires en France est pour [ces étudiants](#), l'une des décisions les plus importantes de leur vie. Deuxièmement l'impact de cette décision sur la suite de leur vie est majeur. C'est pourquoi la réalisation du dessin suscite chez eux une discussion éthique sur des questions de loyauté et de responsabilité vis-à-vis de leurs trois pays : Autriche, Pologne, ex-RDA. Entre déterminisme et liberté, Marta revendique la possibilité de choisir afin de pouvoir, à la fin de sa vie, assumer ses choix : avoir ouvert toutes les portes qu'elle souhaite ouvrir. Wilhelm dessine le ciel « avec de petits nuages non menaçants » au dessus de ce « bâtiment sombre et impersonnel » et affirme « être à l'aise avec mes décisions » dans cet espace tubulaire, mais à ciel ouvert. Toni situe son séjour dans la perspective de mettre les compétences qu'il est en train d'acquérir en droit, au service de tous les Européens de l'Est à l'Ouest.

Etre en relation avec le monde

Les dessins classés dans cette seconde famille ont la caractéristique d'être très expressifs. Ils représentent la mobilité estudiantine comme une expérience créatrice de changement : elle ouvre une brèche, crée une dynamique existentielle voire, une mutation du sujet. La figure du passage et du tournant de vie est là, en filigrane. Quand elle est représentée, l'expérience plurilingue et interculturelle est un facteur clé de cette dynamique même si elle peut occasionner une inquiétude à la mesure des changements qui s'opèrent et des obstacles (réels et imaginés ; objectifs et subjectifs) rencontrés. Une errance peut naître de n'avoir pas élaboré de finalité vis-à-vis de l'expérience de mobilité. Enfin, la réflexivité acquise en mobilité n'est pas reliée à

l'inquiétude face à l'avenir. Dans cette famille de dessins, l'on trouve le chemin en forme de guitare d'Isabel (qui d'Alicante, à Jaen, à Paris ou Bruxelles met en musique ses destinations possibles, remplaçant les notes par les traces de ses pas) ; la bouteille de champagne jaillissante de Rico mais aussi l'escalade des montagnes (dans les dessins de Laurence ou de Catia) que gravit courageusement un personnage et qui représentent les obstacles réels et imaginaires.

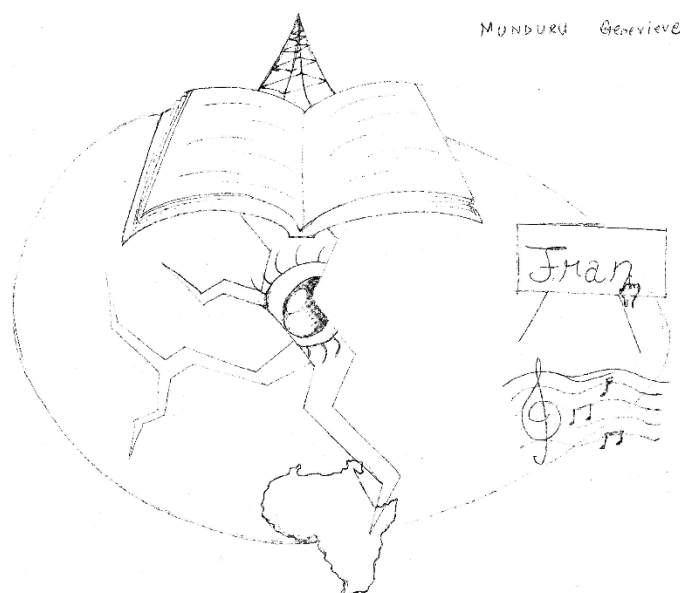


Dessin de Catia :

« Mon Parcours: "L'Escalade Imaginaire" »

Une fois franchies, ces épreuves font de soi un individu plus autonome. Car le monde est tour à tour un challenge, un point d'appui ou un entourage, une entité que l'on peut embrasser, dominer (au sens de dominer un sujet), auquel on l'acteur peut se confronter, mais qui ne l'écrase pas. Afin de mieux comprendre le sens de ces narrations visuelles, nous allons présenter en détail le dessin de Geneviève avec qui nous avons pu renouer le contact afin qu'elle interprète son dessin, douze ans après.

« Un poussin qui tente de sortir de l'œuf pour la première fois »



En 2005, Geneviève est étudiante à l'UCP où elle effectue sa première année en licence bilingue (anglais-français) de sciences et techniques. Elle participe activement aux discussions autour des dessins réalisés par ses camarades. Si le sien a bien fait l'objet d'une présentation orale dans le groupe, la trace numérique de cette explication n'a malheureusement pas été

correctement archivée et conservée. Or, nous n'avions jamais oublié la force expressive et narrative de ce dessin. C'est pourquoi nous avons cherché et réussi à recontacter Geneviève via un réseau social. Nous lui avons posé par courriel quelques questions d'explicitation auxquelles elle a répondu rapidement en français. Nous restituons ci-dessous les éléments clés de cette correspondance de recherche qui s'est déroulée en avril 2017, sur une période de 9 jours.

M.M. : *Pourriez-vous tout d'abord expliquer en quelques lignes ce que ce dessin représentait en 2005, au moment où vous l'avez dessiné. Qu'aviez-vous exprimé à ce moment-là ?*

G. : Ce dessin est composé des éléments suivants : un œuf, la coque à moitié fissurée avec un œil à l'intérieur. Un dessin de la carte du continent Africain. Quelques notes de musique. Un tableau, une craie et l'écriture "Fran ". Un bouquin ouvert. Un rig (équipement de forage).

Je suis arrivée en France en septembre 2005. Ayant une mère qui écrivait des chansons et enseignait la musique, j'ai toujours adoré la musique, je chantais à l'école et donc la musique portait une certaine importance dans ma vie. Ceci est représenté par les notes de musique.

En Ouganda on passe le BAC en décembre et il faut attendre 8 mois avant de commencer les études universitaires. C'est donc important de trouver un passe-temps. Pendant cette période, j'ai donné un coup de main aux enseignants de français de mon ancienne école. Je donnais des cours de langue aux élèves de 6ème au 4ème. Ceci est représenté par le tableau. Les autres aspects du dessin représentaient mon souhait pour mon avenir.

Mon sentiment en tant que nouvelle arrivée dans un pays qui m'était étranger était celui d'un poussin qui tente de sortir de l'œuf pour la première fois. Je savais que j'étais en France pour étudier (le bouquin) et je sentais à ce moment-là que le seul moyen de réussite pour une jeune fille originaire d'Afrique de l'est (point de fissure de la coque) pour travailler dans le domaine pétrolier (rig en haut de l'œuf) était de réussir ses études. Mon interprétation de

mon parcours était donc les aspects portant autant sur mon passé que sur mon avenir ».

M.M. : *Pourriez-vous expliquer en quelques lignes comment vous interprétez ce dessin aujourd'hui ?*

G. : « Avec beaucoup de recul, j'interprète ce dessin comme une prophétie. J'avais conscience de mon devoir en tant qu'étudiante de travailler et réussir mais si on m'avait dit que ce dessin serait une réalité 5 ans plus tard, je ne sais pas comment j'aurais réagi. J'ai laissé mes pensées, mes souhaits, ma compréhension de mes devoirs sur un dessin et je me suis focalisée sur mes études. Aujourd'hui, Je suis dans la sixième année avec O. (une entreprise multinationale française) dans un poste d'ingénieure d'études ».

Le concept du rig, me surprenait en effet car à l'époque, j'avais aucune idée de ce que je voulais faire. J'étais encore en train de me découvrir dans mon nouvel environnement ».

Vers la réalisation du projet

Quelques jours plus tard, Geneviève répond à des questions complémentaires.

MM : « Quand vous dites « prophétie » : qu'est-ce que cela signifie ? Est-ce que vous pensez que ce dessin cristallise/annonce le projet professionnel que vous aviez plus ou moins consciemment à l'époque ? ».

G : « Je pense que, ce qui était une réflexion de ma sous-conscience sur mon avenir désiré a fini par se réaliser. Probablement, sans m'en rendre compte j'ai tout donné. Quand on veut, On peut » (smiley du soleil souriant).

Cet échange éclaire la portée anthropoformative longitudinale d'une narration visuelle, sur la durée de la vie d'un individu. En effet, dans ce dessin Geneviève a réussi à agencer trois moments de sa vie : un parcours déjà réalisé en Ouganda, un présent universitaire à fort potentiel (avec les prémices d'une ré-orientation qui interviendra peu après), et une dimension internationale encore peu actualisée au moment du dessin. Deux types d'acquis commencent à s'agrèger : les acquis issus de ses

héritages et filiations (en tant que jeune fille ougandaise, plurilingue, née et socialisée en Afrique de l'est) et de ses affiliations (via notamment la musique, la langue française, l'initiation à l'enseignement du français en Ouganda, et le lien ainsi créé vers la possibilité de poursuivre des études dans une licence bilingue, en contexte francophone). Un « avenir désiré » prendra progressivement forme dans le « domaine de l'énergie » conduisant Geneviève à une réorientation en 2^e année, un diplôme de fin d'études en 2010, puis vers un emploi dans le domaine pétrolier où elle est recrutée en 2011 et où elle exerce jusqu'à aujourd'hui.

Conclusion

Notre étude contribue à la reconnaissance du rôle majeur que joue le *voyage* universitaire en tant qu'expérience représentée et signifiée, dans la formation d'une identité de sujets plurilingues en mobilités. L'un des aspects remarquable de ces narrations dessinées est en effet qu'elles parviennent à donner une matérialité à l'espace-temps dans lesquels ces étudiants produisent leur identité, s'ouvrent à l'altérité et à des expériences plurielles.

La pédagogie universitaire issue de notre recherche-action valorise une culture *des* regards et des interprétations, des processus multi-modaux de co-construction du sens des mobilités dans le respect (et la confrontation) des points de vue subjectifs.

Elle vise l'accroissement de la perception intersubjective de l'expérience de la mobilité internationale grâce à la représentation dessinée des parcours et projets de mobilité internationale.

Elle vise le développement de la performativité du sujet à propos de son déplacement. Passer d'un « *how to do things with words* ? » à un « *how to act with drawing...* », agir sur soi via la représentation de « soi en déplacement ». Elle vise aussi le développement de la réflexivité dans des relations intersubjectives et dialogiques en groupes fondées sur l'explicitation verbale et la comparaison des représentations graphiques. Elle vise enfin le

développement d'une compréhension humaniste, historicisée d'un espace européen et international de l'enseignement supérieur via une pluri-littérature critique.

Plus globalement, ce travail tente de déjouer les deux pièges justement pointés par Peressini (2015) : « d'une part, appréhender les acteurs comme « de simples exécutants des déterminations économiques, sociales, politiques et symboliques ». Et d'autre part, « tomber, dans le simplisme subjectiviste où tout se réduit à une création du monde de la part d'un acteur atomisé et volontariste ».

Ces pratiques de narration visuelle, viennent enrichir ce que nous nommons désormais les médiations sociobiographiques qui concernent l'ensemble des transactions sémiotiques permettant à un sujet de vivre son parcours comme un dépassement personnel, une recherche de congruence entre une ancienne et une nouvelle perception du monde, entre les nécessités de l'action en situation et les nécessités de la projection dans le futur. Ce double mouvement de conscientisation/agencement permet les négociations identitaires internes et externes qui lui sont nécessaires pour vivre son multilinguisme et ses métissages.

Bibliographie

Aguilar, J. et Cicurel, F. (dir.) (2014) Pensée enseignante et didactique des langues. *Le français dans le monde, Recherches et applications* 56. Paris : CLE International.

Bedell, Nick (1993). *Lettre Vidéo*. Réseau de correspondances par lettre vidéo. BELC. Paris.

Briggs, J. W. (1972) Return the Immigrant to Immigration Studies: a New Appeal for an Old Approach, Texte photocopié, University of Rochester.

Coste D. et Cavalli M. (2014) Extension du domaine de la médiation In *Lingue Culture Mediazioni / Languages Cultures Mediation*, 1. 101-117. accessed 5 May 2017. www.ledonline.it/index.php/LCM-Journal/article/view/750/648

- Cuche, D. (2009). « L'homme marginal » : une tradition conceptuelle à revisiter pour penser l'individu en diaspora ». *Revue européenne des migrations internationales*. [En ligne], vol. 25 - n°3 | 2009, mis en ligne le 01 décembre 2012, consulté le 18 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/remi/4982> ; DOI : 10.4000/remi.4982
- Feldhendler, D. (2014). Playback Theatre, théâtre-récit, théâtres en miroirs. *VST - Vie sociale et traitements*. 1 (N° 121). Toulouse: Erès. pp. 72-78.
- Lüdi, G., Py, B. (1986) (4° ed. 2013). *Etre bilingue*. Bern : Peter Lang.
- Molinié, M. & Liberman, M. (1998). Trajectoire biographique et espace théâtral. *Le français dans le monde* n° 288. Paris: Hachette. pp. 69-72. <halshs-01224913>
- Molinié, M. (2000). Le savoir-voyager: échanges et multimédia. In: D. Groux et N. Tutuiaux-Guillon, (eds.) *Les échanges internationaux et la comparaison en éducation. Pratiques et enjeux*. Paris: L'Harmattan. pp. 153-159. <hal-01474609>
- Molinié, M. (ed.) (2009). Le dessin réflexif: élément d'une herméneutique du sujet plurilingue. *Centre de Recherche Textes et Francophonies* (CRTF). France. Encrages-Belles Lettres <hal-01475642>
- Molinié, M. (ed.) (2014). (Se) représenter les mobilités: dynamiques plurilingues et relations altéritaires dans les espaces mondialisés. *Revue Glottopol*, 24. <http://glottopol.univ-rouen.fr>
- Molinié, M. (2015) (2° edn). La méthode biographique : de l'écoute de l'apprenant de langues à l'herméneutique du sujet plurilingue. In P. Blanchet et P. Chardenet (eds), *Guide pour la recherche en Didactique des langues. Approches contextualisées*. AUF-EAC. pp. 144-154.
- Murphy-Lejeune, E. (1998). *L'Étudiant européen voyageur, un nouvel "étranger". Aspects de l'adaptation interculturelle des étudiants européens*. Thèse de Doctorat. Nancy II. <http://www.theses.fr/1998NAN21021>

Murphy-Lejeune, E. (2003). *L'Étudiant européen voyageur, un nouvel étranger. Essais-CREDIF*. Didier.

Murphy-Lejeune, Elizabeth & Zarate, Geneviève. (2003). L'acteur social pluriculturel : évolution politique, positions didactiques. *Le français dans le monde, numéro spécial*, 32-46.

Moore, D. & Brohy, C. (2013) Identités plurilingues et pluriculturelles. In J. Simonin et S. Wharton (eds.). *Sociolinguistique du contact. Dictionnaire des termes et des concepts*. Paris: ENS Editions. 289-315.

Pineau, G. (2003). Vers une anthropoformation en deux temps, trois mouvements. *Spirale* 31.

Peressini, M. (2015). Préface. *Cahiers internationaux de sociolinguistique* 2015/2 (8), p.7-17. DOI 10.3917/cisl.1502.0007

Sayad, A. (1999). *La double absence. Des illusions de l'émigré aux souffrances de l'immigré*. Paris : Seuil.

Serres, M. (1997). *Nouvelles du monde*. Paris: Flammarion.

Serres, M. (1998) *L'aventure, du paysage au récit*. In : Cultures en mouvement n°9. 36-40. Paris : Cultures en mouvement.

Simmel, G. (1922). *Digressions sur l'étranger*, Soziologie, texte traduit en français et publié par Y. Grafmeyer et I. Joseph dans *L'Ecole de Chicago, Naissance de l'écologie urbaine*, Ed. du Champ urbain, Paris, 1979.